



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Escola Superior de Educação

**O Insucesso Escolar numa escola do 1º Ciclo do Ensino
Básico de um contexto sócio-cultural carenciado
Estudo de caso**

(Dissertação para obtenção do grau de Mestre em
Supervisão – Especialização em 1º Ciclo)

BELINDA CRISTINA GONÇALVES MARTINHO

SOB ORIENTAÇÃO DE:

PROF. DOUTOR JOSÉ ALBERTO MENDONÇA GONÇALVES

Faro



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Escola Superior de Educação

**O Insucesso Escolar numa escola do 1º Ciclo do Ensino
Básico de um contexto sócio-cultural carenciado
Estudo de caso**

BELINDA CRISTINA GONÇALVES MARTINHO

ORIENTADOR:

PROF. DOUTOR JOSÉ ALBERTO MENDONÇA GONÇALVES

JÚRI:

Presidente:

Doutor Fernando Ribeiro Gonçalves

Vogais:

Doutor José Alberto Mendonça Gonçalves

Doutor António José dos Santos Neto

Faro

2007

Declaro que esta dissertação, com o título “O Insucesso Escolar numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico de um contexto sócio-cultural carenciado” foi realizada por mim.

À minha família

Por me dar em cada dia

A força necessária

Para levar por diante este projecto.

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho tornou-se possível porque, apesar do esforço individual, contou com o estímulo e com o apoio de todos aqueles que, generosamente, se disponibilizaram a colaborar comigo. A todos, incluindo os que involuntariamente omitir, quero aqui deixar expressos os meus agradecimentos, particularmente:

- Ao meu orientador Prof. Doutor José Alberto Mendonça Gonçalves, pela forma como sabiamente orientou a execução deste trabalho, pela sua disponibilidade atenta e pelos incentivos e confiança que sempre me transmitiu ao longo de toda a investigação;
- Às professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico da escola onde se desenrolou o estudo e que leccionam os 3º e 4º anos de escolaridade, pela preciosa e indispensável colaboração prestada na recolha de informação;
- Aos alunos e respectivos pais/encarregados de educação, pela disponibilidade manifestada na participação do estudo;
- À Presidente do Conselho Executivo de uma Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico de Olhão, pelas condições proporcionadas para a realização desta investigação;
- A todos os professores do Mestrado, pelo seu contributo para a nossa formação, muito especialmente ao Prof. Doutor José Alberto Mendonça Gonçalves;
- Aos colegas de Mestrado, pela partilha de saberes e experiências;
- À amiga Ana Sofia, pela tradução para inglês do resumo desta dissertação;
- À minha família e em especial à minha Mãe, pelo estímulo permanente e apoio incondicional, pela atenção, compreensão e incentivo manifestado ao longo deste trabalho;
- Por último, mas não menos importante, ao Óscar pelo entusiasmo, carinho e apoio que sempre foi capaz de me transmitir, mesmo nas horas de maior cansaço e desânimo.

A Todos, o meu muito obrigada!

RESUMO

Com o presente trabalho, pretendemos estudar as causas do insucesso escolar constatado nos alunos de uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico de um contexto sócio-cultural carenciado, ou seja, conhecer os factores que influenciaram o seu baixo rendimento escolar, na perspectiva dos próprios alunos, dos respectivos pais/encarregados de educação, dos seus professores, bem como da Presidente do Conselho Executivo desta escola.

Conceptualmente, procedemos à revisão da literatura quanto a algumas das principais perspectivas teóricas existentes acerca desta problemática, assim como dos estudos/investigações que a abordassem ou que com ela estivessem relacionados.

Dada a natureza e o objecto do estudo, optámos por uma metodologia qualitativo – interpretativa, configurando-se o **estudo de caso** como a estratégia de investigação mais adequada para o seu desenvolvimento, no sentido da obtenção do conhecimento pretendido e de uma melhor interpretação da realidade estudada.

Quanto aos resultados alcançados, ainda que não generalizáveis, permitem estabelecer um nexos de relação entre os problemas sócio-culturais familiares e o insucesso escolar destes alunos, pelo menos na opinião de todos os intervenientes no estudo (pais, alunos e professores).

Palavras chaves: Insucesso Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico; Supervisão Pedagógica; Formação de Professores; Envolvimento/participação parental; Relação escola/família.

ABSTRACT

With our dissertation we intend to study the causes for the low academic success of students from a primary school of a needy socio-cultural background, i.e., identify the factors which influenced their low academic results, according to the students themselves, their parents/guardian, their teachers, as well as their headmaster.

We then go on to revising literature on some of the main existing theoretic perspectives concerning this topic, as well as the studies/investigation which deal with or are related to it.

Taking into account the nature and the object of this study, we opted for a qualitative-interpretive methodology, being the **case study** the most adequate investigative strategy for its development, in order to achieve our goals and to better interpret the reality under study.

As for the results, although not generalized, make it possible to establish a link between the family's socio-cultural problems and the low academic success of these students, at least according to all those involved in the study (parents, students and teachers).

Key words: Academic unsuccessfulness; Primary School; Pedagogic Supervision; Training of Teachers; Parental involvement/participation; School/family relationship.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract	v
Índice geral.....	vi
Lista de Quadros.....	xii
Lista de Gráficos.....	xiv
INTRODUÇÃO.....	1
1ª PARTE - QUADRO CONCEPTUAL.....	10
Capítulo I – Formação e Supervisão	
Introdução	12
1. A supervisão no processo de formação inicial.....	14
2. A supervisão no processo de formação contínua.....	17
3. A formação na área da relação escola-família.....	21
Capítulo II – Insucesso Escolar e Socialização	
Introdução	25
1. Processos e tipos de Socialização.....	26
2. Agentes de Socialização: Família e Escola.....	29
3. Estratificação social: classe, “ <i>status</i> ” e poder.....	33
3.1. Conceito de classe e de estatuto social.....	35
3.2. Sistemas de classes sociais.....	37
4. O meio social e a igualdade de oportunidades.....	38
5. O papel da escola face às desigualdades sociais.....	41
Capítulo III – O Insucesso no 1º Ciclo do Ensino Básico	
Introdução.....	45

1. Panorama Geral do Insucesso Escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	46
2. Conceito de Insucesso Escolar.....	50
3. Teorias Explicativas do Insucesso Escolar.....	56
3.1. Teoria dos “Dons” ou Meritocrática.....	58
3.2. Teoria do <i>handicap</i> sócio-cultural.....	60
3.3. Teoria sócio-institucional.....	61
4. Papel da família.....	64
5. Participação parental.....	65
5.1. Conceito de participação.....	67
5.2. Modalidades de participação e envolvimento parental.....	69
5.2.1. Tipologia de Joyce Epstein.....	70
5.2.2. Tipologia de Don Davies.....	71
5.2.3. Tipologia de Owen Heleen.....	72
5.2.4. Tipologia de Manuela Teixeira	73
5.2.5. Tipologia de Alves-Pinto.....	74
5.3. Vantagens do envolvimento e participação parental.....	76
5.4. Obstáculos ao envolvimento e participação parental	77
5.5. Estratégias de envolvimento dos pais/encarregados de educação.....	80

2ª PARTE – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo IV – Metodologia

Introdução.....	84
1. Natureza do estudo.....	84
2. Caracterização do campo de estudo.....	87
3. Objectivos do estudo.....	89
3.1. Objectivo geral	89

3.2. Objectivos específicos.....	89
4. Questões de pesquisa.....	89
5. Sujeitos do estudo.....	90
5.1. Caracterização dos alunos	91
5.1.1. Idade	91
5.1.2. Género	92
5.1.3. Ano de escolaridade	92
5.1.4. Número de retenções	93
5.2. Caracterização dos pais/encarregados de educação	93
5.2.1. Idade	94
5.2.2. Situação profissional dos pais/encarregados de educação.....	94
5.2.3. Habilitações literárias dos pais/encarregados de educação.....	96
5.3. Caracterização dos professores	98
5.3.1. Idade	98
5.3.2. Género.....	99
5.3.3. Tempo de Serviço.....	99
5.3.4. Situação Profissional	100
6. Opções e procedimentos metodológicos.....	100
6.1. Recolha dos dados.....	102
6.1.1. Os Questionários.....	103
a) Construção dos questionários.....	104
b) Validação dos questionários.....	106
c) Aplicação dos questionários.....	106
6.1.1.1. Questionário aos alunos.....	108
6.1.1.2. Questionário aos pais/encarregados de educação.....	109

6.1.2. As Entrevistas.....	110
a) Preparação das entrevistas.....	110
b) Realização das entrevistas.....	113
6.2. Tratamento dos dados.....	113
6.2.1. Questionários.....	113
6.2.2. Entrevistas.....	114
6.3. Análise e interpretação dos dados.....	119

Capítulo V – Apresentação, análise e interpretação dos dados

Introdução.....	121
1. Questionário aos alunos.....	122
1.1. Motivação dos alunos.....	123
1.1.1. Razões aduzidas para gostar da escola.....	124
1.1.2. Razões aduzidas para não gostar da escola.....	125
1.2. Caracterização das famílias dos alunos.....	126
1.2.1. Constituição das famílias dos alunos.....	127
1.3. Percurso escolar dos alunos.....	128
1.3.1. Áreas de estudo preferidas.....	128
1.3.2. Áreas de estudo em que sentem dificuldades.....	129
1.3.3. A escola vista na perspectiva dos alunos.....	130
1.3.4. Absentismo e suas causas.....	131
1.3.5. Número de retenções dos alunos.....	133
1.3.6. Causas do insucesso na perspectiva dos alunos.....	136
1.4. Envolvimento dos pais/encarregados de educação.....	138
1.4.1. Atitude dos pais/encarregados de educação face à reprovação.....	138
1.4.2. Envolvimento nos trabalhos de casa.....	140

1.4.3. Preocupação com os hábitos de repouso.....	143
1.4.4. Preocupação com o material escolar necessário.....	143
1.4.5. Preocupação dos pais/encarregados de educação com a vida escolar diária dos alunos.....	144
1.4.6. Preocupação dos pais/encarregados de educação em deslocarem-se à escola.....	145
1.5. Síntese dos dados.....	147
2. Questionário aos pais/encarregados de educação.....	150
2.1. Opinião dos pais/encarregados de educação sobre a escola dos seus educandos.....	151
2.2. A escola na perspectiva dos pais/encarregados de educação.....	152
2.3. Envolvimento parental no processo educativo.....	153
2.3.1. Participação dos pais/encarregados de educação na escola.....	154
2.3.1.1. Importância atribuída ao contacto estabelecido com o professor.....	154
2.3.1.2. Preocupação dos pais/encarregados de educação em deslocarem-se à escola.....	155
2.3.2. Intervenção educativa dos pais/encarregados de educação no espaço familiar.....	156
2.3.2.1. Acompanhamento nos trabalhos de casa.....	157
2.3.2.2. Obstáculos no relacionamento entre a escola e as famílias...	159
2.3.2.3. Influência do contexto familiar no percurso escolar dos alunos.....	160
2.4. Atribuição das causas do insucesso escolar.....	162
2.5. Perspectivas dos pais/encarregados de educação face ao futuro escolar dos	

seus educandos.....	166
2.6. Formas/modos de intervenção face ao insucesso.....	167
2.6.1. Estratégias para melhorar o desempenho escolar dos alunos.....	167
2.6.2. Formas de ajudar os alunos a superarem as dificuldades.....	169
2.7. Síntese dos dados.....	170
3. Entrevistas às professoras.....	174
3.1. Causas do insucesso escolar.....	174
3.1.1. Individuais.....	175
3.1.2. Sócio-familiares.....	177
3.1.3. Absentismo.....	181
3.1.4. Indisciplina.....	182
3.2. Participação dos pais/encarregados de educação em casa	183
3.3. Participação dos pais/encarregados de educação na escola.....	185
3.4. Síntese dos dados.....	188
4. Entrevista à Presidente do Conselho Executivo.....	190
4.1. Causas do insucesso escolar.....	190
4.2. Critério para a constituição de turmas.....	193
4.3. Processo de acompanhamento dos alunos com insucesso.....	195
4.4. Participação dos pais/encarregados de educação no processo educativo dos alunos.....	197
4.5. Forma como a escola envolve os pais/encarregados de educação.....	198
4.6. Síntese dos dados.....	199
5. Análise global dos dados.....	201
Considerações finais.....	207
Anexos	(em separata)

LISTA DOS QUADROS

	<i>Pág.</i>
Quadro I -	Distribuição dos pais por ocupação profissional..... 95
Quadro II -	Distribuição das mães por ocupação profissional..... 96
Quadro III -	Nível de instrução familiar dos pais/encarregados de educação... 97
Quadro IV -	Procedimentos de tratamento e análise de dados..... 101
Quadro V -	Grelha de categorização dos dados da entrevista realizada às professoras..... 116
Quadro VI -	Grelha de categorização da informação da entrevista realizada à Presidente do Conselho Executivo..... 117
Quadro VII -	Razões que justificam a motivação segundo os inquiridos..... 124
Quadro VIII -	Razões que justificam a desmotivação segundo os inquiridos..... 126
Quadro IX -	Outros motivos que levam os inquiridos a faltar à escola..... 132
Quadro X -	Sucesso/Insucesso dos alunos dos 3º e 4º anos..... 134
Quadro XI -	Distribuição dos inquiridos segundo o grau de insucesso registado no seu percurso escolar..... 135
Quadro XII -	Opinião dos inquiridos acerca das razões do seu insucesso..... 136
Quadro XIII -	Distribuição dos inquiridos segundo os castigos recebidos pela sua reprovação..... 140
Quadro XIV -	Distribuição dos inquiridos segundo a preocupação parental com o material escolar..... 144
Quadro XV -	A escola na percepção dos pais/encarregados de educação..... 153
Quadro XVI -	Opinião dos inquiridos sobre a participação dos pais/encarregados de educação na escola..... 155
Quadro XVII -	Obstáculos aduzidos..... 160

Quadro XVIII -	Opinião dos inquiridos acerca das causas do insucesso.....	163
Quadro XIX -	Opinião dos inquiridos sobre estratégias de apoio.....	168
Quadro XX -	Modos de melhorar o insucesso.....	169
Quadro XXI -	Causas individuais do insucesso.....	175
Quadro XXII -	Causas sócio-familiares do insucesso.....	177
Quadro XXIII -	Causas do insucesso devido ao absentismo.....	181
Quadro XXIV -	Causas do insucesso devido à indisciplina.....	182
Quadro XXV -	Participação parental nas tarefas escolares.....	184
Quadro XXVI -	Participação parental na escola.....	186
Quadro XXVII -	Causas do insucesso escolar.....	190
Quadro XXVIII -	Critério para a constituição de turmas.....	193
Quadro XXIX -	Acompanhamento dos alunos com insucesso.....	195
Quadro XXX -	Participação parental.....	197
Quadro XXXI -	Envolvimento parental na escola.....	198

LISTA DOS GRÁFICOS

	<i>Pág.</i>
Gráfico 1 - Distribuição dos inquiridos segundo a idade.....	91
Gráfico 2 - Distribuição dos inquiridos em relação ao género.....	92
Gráfico 3 - Distribuição dos inquiridos por ano de escolaridade.....	92
Gráfico 4 - N.º de retenções no percurso escolar.....	93
Gráfico 5 - Distribuição dos inquiridos segundo a idade.....	94
Gráfico 6 - Nível de instrução familiar dos pais/encarregados de educação.....	98
Gráfico 7 - Distribuição dos professores segundo a idade.....	98
Gráfico 8 - Distribuição dos professores em relação ao género.....	99
Gráfico 9 - Anos de serviço docente.....	99
Gráfico 10 - Situação profissional.....	100
Gráfico 11 - Distribuição dos inquiridos segundo o gosto pela escola.....	123
Gráfico 12 - Distribuição dos inquiridos segundo o grau de motivação.....	123
Gráfico 13 - Distribuição dos inquiridos segundo a composição do agregado familiar.....	127
Gráfico 14 - Distribuição dos inquiridos pelas áreas de estudo preferidas.....	128
Gráfico 15 - Distribuição dos inquiridos pelas áreas em que sentem dificuldades.....	129
Gráfico 16 - A escola vista na perspectiva dos alunos.....	130
Gráfico 17 - Distribuição dos inquiridos segundo o seu absentismo.....	131
Gráfico 18 - Causas do absentismo escolar dos inquiridos.....	132
Gráfico 19 - Número de retenções no percurso escolar dos inquiridos.....	133
Gráfico 20 - Experiência escolar dos alunos traduzida em reprovação.....	135
Gráfico 21 - Preocupação dos pais/encarregados de educação face à reprovação.	139

Gráfico 22 - Frequência de realização dos trabalhos de casa.....	140
Gráfico 23 - Distribuição dos alunos de acordo com o modo de realização dos trabalhos.....	141
Gráfico 24 - Ajuda na realização dos trabalhos de casa.....	142
Gráfico 25 - Preocupação com o repouso.....	143
Gráfico 26 - Diálogo com os pais/encarregados de educação quanto a assuntos escolares.....	144
Gráfico 27 - Deslocação à escola por parte dos pais/encarregados de educação...	146
Gráfico 28 - Razão do contacto.....	147
Gráfico 29 - Opinião sobre a escola.....	151
Gráfico 30 - Razões que justificam a boa opinião dos pais/encarregados de educação em relação à escola.....	151
Gráfico 31 - Importância dos contactos escola/família.....	154
Gráfico 32 - Opinião dos inquiridos sobre a participação dos pais/encarregados de educação na escola.....	156
Gráfico 33 - Apoio nos trabalhos de casa segundo a opinião dos inquiridos.....	157
Gráfico 34 - Razões aduzidas.....	158
Gráfico 35 - Obstáculos existentes entre escola/família.....	159
Gráfico 36 - Percurso escolar influenciado pelo meio familiar.....	161
Gráfico 37 - Dificuldades existentes no meio familiar.....	162
Gráfico 38 - Perspectivas de futuro escolar.....	166

INTRODUÇÃO

“Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminho para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica”

(Quivy, 1998:31)

O progressivo desenvolvimento da sociedade contemporânea e o direito à educação, consignado na Declaração Universal dos Direitos do Homem, na Convenção sobre os Direitos da Criança e nas Constituições de muitos países, justificam a existência da escola como lugar especializado de desenvolvimento humano e de ajuda na harmonização daquilo que cada um é, individualmente, com aquilo que há-de de ser, socialmente.

Daí que a escola seja considerada como um “local” de interacção, onde as relações sociais acontecem e se actualizam, sem esquecer a heterogeneidade das classes sociais nela existentes, devido à massificação do sistema escolar e ao nível sócio-cultural das famílias da comunidade de que faz parte, causada pela explosão demográfica e pela exigência de uma crescente democratização do ensino.

Ao alterar profundamente a composição da população escolar, a massificação do ensino provocou graves rupturas no quadro da escola que, incapaz de se despojar das suas características elitistas, se mostrou desajustada e inadequada ao novo modelo social.

Como consequência, surgiu uma alteração da valorização da escola por parte de muitos alunos, que deixaram de a encarar como um direito, como uma garantia de ascensão social e económica, para a representarem como um dever, uma imposição, uma obrigação, contribuindo, desta forma, para muitas das situações de desinteresse, indisciplina, insucesso e abandono escolar que se têm verificado (Jesus, 1998).

Na opinião de Carreira (2000:33), “embora a escolaridade esteja *massificada*, vários estudos sobre *desigualdades* e democratização, revelam que o acesso ao saber não está, suficientemente, democratizado”.

Deste modo, o insucesso escolar, com a dimensão social que actualmente lhe conhecemos é, pois, um fenómeno relativamente recente, que surgiu associado à expansão da educação escolar, provocada pelo desenvolvimento económico e técnico das sociedades industrializadas, e à ideologia da “igualdade de oportunidades”.

É, também, como se tem repetidamente demonstrado, um fenómeno socialmente selectivo, penalizando, sobretudo, os que são oriundos dos estratos sócio-económicos mais débeis, que são também os menos escolarizados.

Com efeito, a partir da universalização da escolaridade obrigatória, o insucesso escolar, inicialmente perspectivado como um facto pedagógico, sem reais consequências sociais, tem vindo a impor-se, cada vez mais, como um problema sócio-institucional de grande acuidade. E, como tal, o professor constitui uma peça essencial na luta contra o insucesso, sendo o processo de supervisão da sua formação pedagógica inicial e contínua imprescindível à sensibilização para este tipo de problemas.

Decorrente da reflexão sobre este conjunto de aspectos, numa altura em que a reorganização curricular do ensino básico se configura como uma realidade, e num momento em que os desafios educativos se tornam, cada vez mais, decisivos, fomos levados à realização deste trabalho, que teve como motivação o nosso percurso profissional, enquanto docente do 1º Ciclo do Ensino Básico, e as nossas preocupações centradas em questões ligadas ao aproveitamento escolar dos alunos. A estes aspectos acresce, ainda, o facto de atribuirmos particular importância ao papel da família em toda esta problemática.

A razão directriz do nosso interesse pelo tema, resultou, assim, de nos depararmos com situações de insucesso escolar com alguma relevância e, também, porque elas

constituem uma preocupação cada vez maior da sociedade em geral. Deste modo, o tema a tratar e os objectivos que nos propomos atingir com este estudo resultaram de uma motivação natural, relacionada com a nossa experiência profissional, da observação de casos de insucesso e, ainda, de uma informação bibliográfica que nos permitiu completar e actualizar conhecimentos nesta área.

Por outro lado, o problema do insucesso escolar na escola do 1º Ciclo do Ensino Básico em que nos propusemos levar a cabo o presente estudo, parecia algo significativo, tendo em conta o número de alunos que tinham no seu percurso escolar um número assinalável de retenções, considerado o total dos que a frequentavam, daí a nossa opção por nela centrarmos a nossa investigação.

A situação, que traduzia, pelo menos aparentemente, um contexto favorável ao insucesso, preocupava-nos, tanto mais que, como é reconhecido, se trata de um problema que ultrapassa o âmbito escolar e tende a gerar o fracasso social, na medida em que, hoje em dia, o grau de instrução é um factor fundamental de integração social e de estabilidade profissional, económica e pessoal.

Não admira, pois, dada a sua dimensão e importância, que a problemática do insucesso escolar se tenha vindo a constituir como tema de numerosos estudos e publicações, continuando a ser justificado motivo de reflexão para quantos se interessam pela criança e pelos problemas do ensino e da educação.

Como tal, e de forma a que os professores se sintam mais preparados para enfrentar estes problemas, os momentos de supervisão não deverão cingir-se apenas à prática pedagógica no contexto da formação inicial do futuro professor. Pelo contrário, a formação de um professor não deverá terminar no momento da sua profissionalização, mas sim prosseguir na formação contínua. Se é certo que a figura do supervisor pode desaparecer e muitas vezes desaparece, a “realidade” supervisão não deve desaparecer, embora assuma novas formas.

Deste modo, a auto-supervisão torna-se importante e a ajuda do supervisor-colega no âmbito do grupo de escola adquire uma nova dimensão, tendo em vista encontrar novas formas e novas estratégias que permitam ajudar a combater e/ou a atenuar o insucesso escolar.

É neste espírito que se filia o estudo que nos propomos desenvolver, que tem como objectivo principal procurar conhecer as causas/razões do insucesso escolar numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, caracterizada por um contexto sócio-cultural carenciado.

Devemos, desde já, realçar que, quando referimos o insucesso escolar, é todo o percurso escolar ou o próprio *continuum* dos resultados dos alunos que está a ser considerado e não uma situação particular ou pontual da vida académica ou escolar.

Assim sendo, e na lógica do que já afirmámos, com o presente estudo pretendemos não só analisar e compreender o problema do insucesso escolar numa escola do 1º Ciclo do concelho de Olhão, como também, conhecendo de antemão a importância que neste processo desempenha o contexto social, nomeadamente aquele que de mais perto envolve o aluno, pôr em evidência pontos de vista, expectativas e interesses dos alunos, dos respectivos pais/encarregados de educação e dos professores, bem como da Presidente do Conselho Executivo da escola considerada.

A nossa pretensão foi, pois, a de encontrar pontos de convergência entre as perspectivas destes quatro “grupos” de sujeitos do estudo. Só essa convergência permitirá concluir acerca das causas do insucesso escolar verificado no contexto da referida escola do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O estudo deste caso centrou-se em dados recolhidos através de uma entrevista semi-estruturada dirigida às professoras dos alunos e à Presidente do Conselho Executivo da escola, bem como em dados obtidos com a aplicação de um questionário aos alunos do 3º e 4º anos de escolaridade e aos seus respectivos pais/encarregados de educação.

Este estudo teve, pois, como objectivo principal reflectir e pesquisar sobre a temática do insucesso escolar verificada no contexto de uma dada escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, de forma a identificar as suas causas e, conseqüentemente, alguns dos principais obstáculos ao sucesso escolar dos alunos.

Em termos estruturais, e em consonância com os propósitos referidos, o nosso estudo comporta duas partes. A primeira corresponde ao quadro conceptual que o suporta e a segunda é constituída pela respectiva parte empírica. Pretendendo que o mesmo se constitua como um todo coerente e sequencial, integrámos, na primeira parte, três capítulos e, na segunda, dois outros capítulos, procurando que cada um deles possuísse uma unidade interna, quer a nível da forma, apresentada com separadores em termos gráficos, quer pela inclusão de alguns parágrafos iniciais, de carácter introdutório, seguindo-se o seu desenvolvimento. Por fim, são apresentadas as conclusões, que devem ser uma síntese avaliativa do estudo efectuado, bem como possibilitarem, através do que foi concluído, o levantamento de novos temas de análise que possam vir a completar e/ou complementar o estudo efectuado.

Deste modo, após esta introdução geral, que deve constituir, por assim dizer, o “espelho” de todo o trabalho realizado, onde se antecipa o desenvolvimento do estudo, inicia-se a primeira parte do trabalho com a revisão da literatura, onde abordaremos os conceitos que irão ajudar-nos a compreender o fenómeno do insucesso escolar.

Inicia-se o Capítulo I, cujo enfoque recai sobre a importância da formação e da supervisão no desenvolvimento dos futuros profissionais, no mesmo se salientando a importância da formação inicial e da formação contínua, na qual a supervisão desempenha um papel determinante.

Segue-se o Capítulo II, onde apresentamos uma reflexão sobre o insucesso escolar, partindo dos tipos e processos de socialização, para depois se compreender melhor o conceito de insucesso. Seguidamente, e tendo em conta que o estudo do nosso “caso” se

desenrolou num contexto sócio-cultural carenciado, analisaremos os factores sociais e culturais, ou seja a estratificação social, pela relevância e diferenciação que ainda hoje têm na nossa sociedade e que vão influenciar o processo de participação dos pais/encarregados de educação na vida da escola e, como é comum admitir-se, o insucesso dos seus educandos.

Por último, o Capítulo III incidirá na problemática do insucesso no 1º Ciclo do Ensino Básico, começando por abordar o conceito de insucesso, de acordo com as perspectivas de alguns autores. Iremos, também, fazer referência às três teorias explicativas do insucesso escolar: as que recorrem, essencialmente, a factores de natureza individual (dons, talentos, aptidões) para explicar os diferentes resultados escolares; as que reconhecem que as dificuldades das crianças são assumidas como resultado de “deficiências” devidas a factores sócio-culturais; e, ainda, as que consideram a escola, ela própria, factor de insucesso, porque reproduz, através dos resultados escolares, as desigualdades culturais e sociais. Sem sermos exaustivos, a resenha de teorias aqui apresentada permiti-nos, desde já, afirmar que são abundantes os discursos científicos que visam interpretar o insucesso escolar, analisar os seus mecanismos geradores e precisar as suas causas.

Procuraremos também focar o papel da família em todo este processo, isto é, a sua participação no quadro da interacção com a escola e vice-versa, uma vez reconhecida a importância de uma relação escola/família bem sucedida, pelos seus efeitos positivos no desempenho escolar dos alunos. Este reconhecimento tem vindo, aliás, a acentuar-se nestas últimas décadas, quer através de experiências felizes vivenciadas nalgumas escolas, onde o envolvimento dos pais/encarregados de educação se situa na ajuda directa aos trabalhos de casa dos seus educandos, no incentivo ao trabalho escolar e na valorização da escola, na colaboração em projectos, quer na saída de legislação específica sobre a participação dos pais/encarregados de educação na vida da escola.

A segunda parte do estudo corresponde à sua dimensão empírica e integra os Capítulos IV e V. O Capítulo IV é dedicado à apresentação, justificação e descrição de todo o processo metodológico usado na investigação. Apresentam-se, assim, os pressupostos teórico-metodológicos do processo investigativo, as questões de pesquisa, os objectivos definidos e os protagonistas do estudo, assim como as opções metodológicas e os procedimentos de recolha, tratamento e análise dos dados ligados à sua realização.

No Capítulo V, procede-se à apresentação e análise interpretativa dos resultados alcançados através do tratamento dos dados recolhidos. Concretizando, procedemos inicialmente à apresentação e análise dos dados – já sistematizados – obtidos através dos questionários (aplicados aos alunos e pais/encarregados de educação), apresentados separadamente, e das entrevistas (realizadas às professoras e à Presidente do Conselho Executivo da escola dos alunos em estudo). Esta apresentação e análise será desenvolvida de forma descritiva e interpretativa, enriquecida e conjugada com a leitura compreensiva de alguns valores estatísticos elementares (frequências e médias), no sentido de uma maior clarificação e atribuição de significado à informação recolhida.

Passamos, depois, tendo em conta os resultados obtidos, correspondentes aos pontos de vista, expectativas e interesses expressos pelos protagonistas do estudo, à apresentação de uma síntese final, tendo por objectivo principal “identificar” as causas responsáveis pelo insucesso escolar destes alunos e, ao mesmo tempo, verificar se, por um lado, a participação dos pais/encarregados de educação influencia ou não o insucesso escolar dos seus educandos e, por outro, considerando a diversidade sócio-cultural, perceber se, independentemente da cultura e do *status* sócio-económico, o grau de participação se mantêm ou não.

As considerações finais, decorrentes de todo o processo investigativo, são constituídas, na globalidade, por algumas reflexões que o mesmo possibilita, quer em

termos metodológicos, quer conceptuais, quer, ainda, principalmente, dos resultados obtidos.

Nesta reflexão final, com base no conhecimento que este estudo nos facultou construir e na reflexão que o mesmo nos possibilitou realizar, são igualmente analisadas as suas limitações e apresentadas, ainda, algumas sugestões ou pistas de trabalho a desenvolver futuramente no estudo, possível, da problemática do insucesso escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Finalmente, são apresentadas as referências bibliográficas e, em volume separado, os anexos do estudo, que se constitui como um trabalho que nos leva ao encontro de uma realidade escolar – a dos níveis de insucesso escolar de uma determinada escola – e que nos conduz, sobretudo, ao encontro de novas aprendizagens.

A concluir, esperamos que a realização do presente trabalho possa trazer alguns contributos para a investigação/intervenção em educação, em particular na área da Supervisão Pedagógica, na certeza da extrema importância tanto da formação inicial como da formação contínua na preparação dos professores para a análise da realidade escolar, para a criatividade pedagógica e para a responsabilização perante os alunos, os seus resultados escolares e os pais/encarregados de educação, contribuindo, por conseguinte, para minimizar as situações de insucesso escolar.

1° PARTE

QUADRO CONCEPTUAL

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO
E
SUPERVISÃO

INTRODUÇÃO

No âmbito da problemática da formação de professores e da sua supervisão, atribuímos particular atenção aos contributos teóricos de autores tais como Schon (1983; 1987), Glickman (1985; 1987), Shulman (1987) e, entre nós, Alarcão (1991; 1996) e Sá-Chaves (1994; 1996), entre outros.

Neste sentido, considerando que uma nova racionalidade científica e pedagógica está a emergir, o que pressupõe a construção de um conhecimento sempre renovado, quer ao nível da dimensão conceptual, quer no da intervenção, uma especial atenção deverá ser dada aos processos de formação. Como tal, e não esquecendo que o professor constitui uma peça essencial na luta contra o insucesso, impõe-se, neste capítulo, que façamos uma abordagem acerca da supervisão no seu processo de formação inicial e contínua.

A formação inicial de professores tem-se vindo a constituir, em Portugal, nas últimas três décadas, como uma área de investigação/intervenção sobre a qual se tem registado extensa produção bibliográfica. Contudo, esta encontra-se mais centrada em questões ligadas aos processos e conteúdos da formação, em detrimento dos estudantes, futuros professores, como pessoas em desenvolvimento.

Neste campo, torna-se necessária uma melhor formação na área da Supervisão Pedagógica dos professores-formadores que lhes permita desenvolver, nos futuros docentes, a capacidade de resolução de problemas, através da procura de estratégias passíveis de lidar, por exemplo, com as situações de insucesso escolar, que tendem a prevalecer nas nossas escolas.

Para tal, é necessária uma melhor preparação dos professores na formação inicial, extinguindo algumas possíveis lacunas na sua formação didáctica, de forma a que os futuros professores sejam, logo nesse momento, sensibilizados e preparados para os

problemas e as exigências do mundo real da sala de aula, designadamente os colocados pelos alunos em insucesso escolar.

Não menos significativa é a importância do processo de supervisão na formação contínua de professores, uma vez que, em termos gerais, “não há ensino sem uma renovação permanente dos meios pedagógicos, sem uma concepção quotidiana de novos materiais” (Nóvoa, 1991:67).

Nesta óptica, a formação (inicial e contínua) e a supervisão desempenham um papel primordial na formação dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (Oliveira, 1992). Assim, o professor não pode ser mais o informador, “o transmissor dum conhecimento desfasado e pobre, sem significado para a sua clientela” (Moura, 1984, cit. por Tavares, 1994:343). O professor, hoje, deve ser antes de tudo um especialista da relação de ajuda; deve entender os seus alunos como pessoas, deve ser co-responsável pelo seu desenvolvimento psico-social e pelo seu crescimento pessoal.

A formação de professores será, neste contexto, “um eixo estratégico para a mudança, tendo nela papel determinante o supervisor, entendido como o colega, o amigo, que vai ajudar o futuro professor ou o professor a crescer, crescendo com ele, ajudando-o a ultrapassar os obstáculos com que se defronta, quer na formação inicial quer na contínua” (Tavares, 1994:343).

Por fim, iremos abordar, especificamente, a falta de formação dos professores na área da relação escola-família. Pretendemos, assim, destacar a importância de os professores serem sensibilizados na sua formação para o facto de que, se defendemos uma sociedade mais esclarecida, justa e democrática, é necessário e urgente que as escolas e as associações de pais dêem as “mãos” numa tentativa de generalizar a participação de todos os pais na vida escolar.

1. A SUPERVISÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL

Quando falamos em supervisão, entendemo-la como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão e Tavares, 1987:18). E esta orientação compreenderá, designadamente, a reflexão, a apresentação de modelos, a análise de conceitos, a exploração de atitudes e sentimentos, os jogos de simulação, os problemas a resolver ou as tarefas a executar. Relevam, desta definição, dois elementos fundamentais: a ênfase no processo e a articulação entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento humano.

Pode-se, assim, depreender que a supervisão “tem lugar num tempo continuado” (Alarcão e Tavares, 1987), situando-se no âmbito da orientação de uma acção profissional, ou seja, da orientação da prática pedagógica, configurada, no caso vertente, como iniciação à prática docente.

A prática pedagógica, como componente específica da formação inicial de professores, constitui um domínio promotor de múltiplas reflexões. E, de acordo com Sá-Chaves (2000:75), a componente supervisiva assume, nesta área, particular importância, por se tratar de “uma prática acompanhada, interactiva, colaborativa e reflexiva” que tem como finalidade ajudar a desenvolver, no futuro professor, “o quadro de valores, de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar, com progressivo sucesso, as condições únicas de cada acto educativo”.

Neste contexto, a supervisão é entendida como um processo indispensável e conducente ao desenvolvimento integral do formando, no sentido de o capacitar para os

desafios colocados pelas mudanças da sociedade contemporânea, bem como prepará-lo para a sua futura profissão docente.

Assim sendo, a prática pedagógica constitui uma área de experimentação e de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, onde se “produz e difunde um saber eminentemente prático vocacionado para a intervenção” (Vieira, 1993:47). É o momento em que o futuro professor se vê confrontado, pela primeira vez, com o assumir de um novo, desconhecido e tão desejado papel – o de ser professor.

Comparativamente com a discussão de que são objecto as diversas componentes da formação de professores, o debate acerca da prática pedagógica centra-se, com frequência, sobre a duração ideal que esta componente formativa deve ter, a precocidade com que deve ser introduzida num curso de formação inicial, ou sobre a maneira como deve ser efectuada (Zeichner, 1993).

Não obstante, e apesar de ser relativamente limitada a investigação significativa sobre as práticas pedagógicas, vários autores se têm manifestado no sentido de que estas nem sempre se repercutem em desenvolvimento para os futuros professores, quando mal organizadas e orientadas, podendo mesmo tornar-se “deseducativas” (Zeichner, 1978, 1980; Erdman, 1983, cit. por Ralha-Simões, 1995; Oliveira, 1992), resultando em efeitos contrários dos que, à partida, se pretendiam atingir.

A propósito, Caires (2001) refere alguns aspectos negativos que serão inerentes à Prática Pedagógica, tais como: incapacidade de integrar teoria e prática; dificuldade em organizar experiências adequadas para os estagiários; excessiva focalização dos estágios num conjunto limitado de competências técnicas, em detrimento de uma compreensão mais alargada dos sistemas e organizações; supervisão inadequada; inexistente, insuficiente e/ou falta de preparação dos supervisores; fraca sintonia entre a instituição de formação e a de estágio; bem como a pouca coordenação da supervisão e da avaliação entre as instituições.

Face a esta situação, Benavente (1976:52) afirma que a formação dos professores é extremamente importante para “a transformação da escola, para fazer do professor um educador activo, capaz de influenciar positivamente o currículo escolar dos seus alunos”. Ainda nas palavras da mesma autora, o professor é vítima e responsável pelo insucesso escolar. Por um lado, é “vítima” de toda uma estrutura social que o envolve e de uma má formação, mas, por outro, responsável “por não encarar esta função em tudo o que ela tem de decisivo para a vida dum povo (...) e daí atribuir-lhe a responsabilidade “por muitos insucessos que poderiam ter sido evitados” (Benavente, 1976:58).

Noutro plano, Muñiz (1989), diz ser evidente que métodos e recursos didácticos inapropriados, fruto de uma preparação profissional deficiente, afectam, de uma forma directa, o progresso escolar dos alunos que se encontram em piores condições para enfrentar as aprendizagens.

Prosseguindo a nossa análise e tendo em conta o que já foi referido, poderemos situar esta questão numa inadequada perspectiva pedagógica da formação profissional dos professores. Podemos, até mesmo, questionar-nos acerca do momento da sua formação em que o professor é sensibilizado para os problemas do insucesso e confrontado com a necessidade de operacionalizar soluções para lhes fazer frente, ou seja, até que ponto é que ele está preparado e sensibilizado, em início de carreira, para a análise desta realidade escolar.

Também Abreu (1996) atribui extrema importância a toda esta situação, uma vez que considera que a diminuição das percentagens de insucesso escolar depende, em grande parte, da renovação da prática pedagógica. Acusa as sucessivas reformas de insistirem na modernização curricular, deixando incólume o domínio das metodologias de ensino e de apoio às aprendizagens dos alunos. Para este autor, “todo este domínio da prática pedagógica tem permanecido intocável, como se constituísse zona proibida ou território *tabu*” (Abreu, 1996:34).

Em relação a este assunto, também Jesus e Vieira (2001:112) considera que os professores deveriam ser “treinados em competências que permitissem uma melhor gestão do imprevisível ou do espaço de incerteza que é actualmente a sala de aula, nomeadamente em aptidões sociais e assertividade”, o que requer, segundo o autor, “um processo de formação orientado para o desenvolvimento de qualidades pessoais e interpessoais que possam contribuir para uma prática de ensino personalizada e para o sucesso profissional do professor”.

Neste contexto de discussão acerca do verdadeiro contributo da supervisão para o processo de formação e construção do professor, julgamos oportuno salientar que a formação inicial e a aquisição de competências que dela resultam, outrora consideradas estados finais, isto é, o nível que era possível alcançar e através do qual se desempenharia a profissão docente, é hoje considerada apenas o primeiro de uma sequência de patamares que o professor percorrerá ao longo da sua carreira profissional ou ao longo da vida.

A concluir, e tal como nos é referido por Davis e Zaret (1984, cit. por Simões, 1994:116), a formação inicial “mais não é do que uma experiência transitória no contínuo do desenvolvimento do professor”. Deste modo, iremos tratar, de seguida, do papel da supervisão no processo de formação contínua.

2. A SUPERVISÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA

A formação de um professor não termina no momento da realização da prática pedagógica final do seu curso na formação inicial e respectivo processo de supervisão, antes pelo contrário, ela deverá prosseguir na sua formação contínua. E, segundo Alarcão e Tavares (1987:131), “a figura do supervisor pode desaparecer e muitas vezes

desaparece”, no entanto “a realidade supervisão não deve desaparecer, embora assuma novas formas”.

Neste contexto, dá-se uma maior importância à auto-supervisão e a “ajuda do supervisor-colega no âmbito do grupo da disciplina, da turma ou da escola adquire uma nova dimensão” (Alarcão e Tavares, 1987:131).

Como tal, e no sentido de dar resposta aos vários problemas escolares, nomeadamente o do *Insucesso Escolar* e, no caso vertente, no *1º Ciclo do Ensino Básico*, considera-se, então, ser fundamental desenvolver interações entre os diversos elementos da escola, salientando-se a importância das reuniões dos Conselhos de Docentes, onde, segundo Cosme e Trindade (2002:111), “a elaboração dos projectos curriculares de escola e de turma poderão constituir, nalguns casos, uma oportunidade para que uma tal colegialidade se possa constituir”. Os mesmos autores realçam ainda que estes projectos devam ser entendidos como “um pretexto para abordar a questão do trabalho de equipa entre professores e não apenas como uma abordagem específica da problemática da construção dos projectos curriculares” (ibidem:111), aí cabendo, sem dúvida, a análise e debate da promoção do sucesso educativo e, portanto, o combate ao insucesso.

Na verdade, a problemática do insucesso escolar, particularmente a existência de alunos em situação de insucesso no contexto educativo do actual ensino básico, introduziu, nas escolas e junto dos professores, um conjunto de expectativas que, de alguma forma, tendem a promover a necessária discussão pedagógica na procura de respostas adequadas à crescente preocupação sócio-educativa neste campo. Impõe-se, sem dúvida, uma formação profissional, como veículo privilegiado para a mudança, mas com base numa sólida formação pedagógica, de modo a que se evite o que, segundo Jesus (2000:31), tem vindo a acontecer, que é o facto de muitos professores

apresentarem “uma baixa preparação” e, provavelmente, uma “baixa competência profissional, para além de uma reduzida motivação para a profissão docente”.

O facto de Portugal dispor, na área educacional, de uma legislação assente em sólidos pilares como são a Constituição da República e, mais especificamente, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), articulada com o desenvolvimento estrutural do País, nas áreas cultural, económica, social e político-institucional, proporcionaram que as escolas e os seus actores (alunos e professores) enveredassem por caminhos educacionais que se previam inovadores.

Esta nova realidade, veio, sem dúvida, pôr em causa o papel tradicional do professor e da própria escola, exigindo destes uma nova atitude perante as diversas mutações que o sistema educativo, no seu conjunto, tem vindo a conhecer.

Com efeito, o êxito e a eficácia de qualquer medida empreendida no sentido de minorar a problemática do insucesso escolar depende, em grande parte, da capacidade de envolvimento/participação dos professores, cujo “papel é fundamental e amplamente reconhecido por todos os interessados no processo educativo” (Sil, 2004:78).

Neste sentido, o Conselho de Docentes configura-se como um “instrumento” essencial na luta contra o insucesso escolar, uma vez que ele é “lugar” oportuno para o confronto de ideias, o debate, a discussão e reflexão sobre o trabalho desenvolvido e o percurso efectuado com os alunos em situação de insucesso. Pode-se até mesmo dizer que se trata não só de um mero espaço institucional, mas de um espaço de formação e de troca de experiências, de planeamento e avaliação de projectos educativos.

É neste contexto que situamos a supervisão ou, melhor dizendo, a supervisão realizada no seio do grupo dos colegas da escola. É, portanto, fundamental um acompanhamento inter-pares dos professores e que as questões do quotidiano escolar sejam abordadas no Conselho de Docentes, de modo a que, em conjunto, se organizem e

se planeiem formas/medidas de minimizar os casos de insucesso. De facto, os princípios da supervisão são importantes para dar resposta a esses mesmos casos.

Desta forma, a função do supervisor-colega deverá ser, antes de mais, a de ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino, a analisar, a interpretar, a reflectir e a procurar as melhores soluções para as dificuldades e problemas que vão surgindo. Daí que “o objectivo da supervisão não é apenas o desenvolvimento do conhecimento; visa também o desabrochar de capacidades e o repensar de atitudes, numa palavra, refere-se a toda uma filosofia de ensino e educação” (Alarcão e Tavares, 1987:138).

Fazendo a análise de alguns estudos de John Smyth (1984), verificamos que o mesmo atribui grande importância à supervisão clínica, por entender que “é o modelo que oferece aos professores, no contexto da formação contínua, mais possibilidades de tomarem consciência do seu poder e das suas responsabilidades na adaptação da escola a um mundo em mudança” (Alarcão e Tavares, 1987:137). O autor refere ainda que este tipo de supervisão “actua de dentro para fora pondo o acento na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entre-ajuda dos colegas” (Smyth, 1984, cit. por Alarcão e Tavares, 1987:138).

O importante é não esquecer que os professores constituem uma peça-chave dos dispositivos de luta contra o insucesso escolar. O professor é, pois, considerado como o eixo de articulação de qualquer estratégia que pretenda prevenir ou minorar o insucesso escolar. Este depende muito menos do que se julga das metodologias e didácticas utilizadas e muito mais da natureza e qualidade das relações educativas polarizadas pelo professor (Grácio, 1995; cit. por Sil, 2004), que só poderá assumir verdadeiramente a missão de combater o insucesso se, para o efeito, puder contar com o apoio e a colaboração de todos os elementos da comunidade educativa.

Com efeito, o sucesso e eficácia das acções educativas dependem, em grande parte, da atitude dos professores em se envolverem, daí a necessidade de lhes assegurar uma

melhor formação de base e de lhes permitir uma adaptação permanente das suas competências às diferentes flutuações do contexto pedagógico.

Tradicionalmente, a formação contínua dos professores limita-se, sobretudo, a uma actualização dos conhecimentos e a alguns dias de estudo. Os professores precisam de mais meios para fazer face às dificuldades de aprendizagem dos alunos. A sua formação (inicial e contínua) deveria prepará-los de forma mais adequada.

A formação está, ainda, muito centrada na transmissão do saber disciplinar e não visa, suficientemente, dotar os alunos - futuros professores - de um leque pedagógico de que eles vão necessitar para combater o problema do insucesso escolar e, mais ainda, para o prevenir. O professor precisa de uma certa autonomia para que possa conceber percursos escolares mais individualizados e utilizar pedagogias e métodos de avaliação mais adaptados à heterogeneidade de cada turma.

Portanto, é necessário que o professor disponha de autonomia, mas, principalmente, que tenha capacidade de a utilizar na adequação do processo de ensino-aprendizagem aos seus alunos (Sil, 2004).

Neste quadro, a supervisão emerge não apenas como um caso particular de ensino – aprendizagem, mas como “uma auto e hetero-supervisão comprometida e colaborante em que os professores se entreadjudam a desenvolver-se e a melhorar o seu próprio ensino (Alarcão e Tavares, 1987:148).

3. A FORMAÇÃO NA ÁREA DA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

A preparação dos professores também constitui, por vezes, uma barreira no plano do envolvimento familiar, uma vez que os programas de formação inicial e contínua nem sempre capacitam os professores para o estabelecimento de relações interpessoais com

os pais/encarregados de educação. Como diz Silva (1999), a grande maioria dos professores não foi preparada para lidar com os pais, pelo que a relação escola-família acaba por constituir uma fonte adicional de mal-estar docente, o qual aumenta ainda mais quando têm de lidar com pais de meios sócio-culturais diferentes. Para este autor, a dificuldade que muitos professores têm em lidar com os alunos de um meio sócio-cultural distante da cultura escolar é da mesma natureza que a dificuldade sentida em lidar com os pais dos mesmos alunos. Por outro lado, os professores também se sentem “ameaçados” quando os pais têm formação académica superior ou são de uma categoria social mais elevada.

Na perspectiva de Davies et al. (1993), os professores precisam de mais informação e de novos conhecimentos e competências para poderem trabalhar com as famílias e as comunidades, uma vez que a sua maioria, durante a sua formação, não é preparada para trabalhar com os pais. E são poucos os programas de formação de professores que desenvolvem competências que lhes possibilitem enfrentar e adaptar-se à realidade do meio, da comunidade e das famílias dos alunos. Daí que Ribeiro (1990:5), nos seus estudos, tenha constatado que “os programas de formação de professores não reflectem nos seus conteúdos e processos, os problemas reais do ensino, na situação concreta das escolas”.

Na mesma linha de pensamento, Silva (1999) considera que a formação inicial dos professores aborda esta temática de uma forma muito incipiente, muito vaga e muito genérica. E, quando os professores não têm informação sobre o envolvimento dos pais e sobre a colaboração entre a escola e a família, não são capazes de aplicar tais práticas (Marques, 1997). Isto é, se os professores não forem sensibilizados para as vantagens do envolvimento dos pais, para a reflexão sobre o tipo de envolvimento desejável, para as estratégias de envolvimento e a que pais se devem destinar prioritariamente essas estratégias, será difícil a sua adesão.

E esta adesão é indispensável, pois a investigação demonstra que, embora pontualmente, podendo os pais ser o grupo com maior poder de iniciativa, esta, na grande maioria dos casos, terá que partir do grupo docente. E isto, como atrás foi referido, é tanto mais válido quanto mais os pais pertencerem aos grupos sociais mais desfavorecidos, ou seja, quanto maior for a distância cultural destes em relação à *cultura* da escola.

Marques (1993:50) apresenta algumas recomendações como “a introdução de uma disciplina específica sobre «a escola e os pais» ou «a escola e a comunidade» nos *curricula* de formação de professores”.

Nesta óptica, a formação de professores deve contribuir para a construção de uma atitude positiva face à participação dos pais na escola, deve capacitar os professores para trabalharem com a heterogeneidade sócio-cultural dos alunos e das suas famílias e dar a conhecer vários programas de envolvimento familiar e de participação dos pais na escola. Perante esta situação, consideramos conveniente apostar na formação, pois há necessidade de formar professores e pais mais disponíveis para interagirem em função de interesses comuns e capazes de partilharem “responsabilidade na tomada de decisões”, dado que em parceria é possível “abrir as portas para uma verdadeira autonomia das escolas e à criação de verdadeiras comunidades educativas escolares” (Marques, 1997:45).

Estes deverão ser alguns dos aspectos a merecer uma reflexão mais séria e cuidada por parte das entidades envolvidas na formação, uma vez que a natureza do contributo das práticas pedagógicas na formação do professor dependerá, obviamente, da natureza do processo de supervisão a que estas práticas foram sujeitas.

De facto, e no caso específico do sucesso/insucesso escolar não é despidianda a natureza das relações entre a escola e as famílias, tal como todos os estudos neste campo o têm demonstrado.

CAPÍTULO II

SOCIALIZAÇÃO

E

INSUCESSO ESCOLAR

INTRODUÇÃO

Actualmente, a realidade escolar no nosso País parece estar mais voltada para o insucesso do que para o sucesso. O sistema educativo português parece promover apenas o sucesso na instrução, olvidando outros tipos de sucesso que estarão mais relacionados com a socialização e que assumem igual valor na vida de cada cidadão.

Como tal e de modo a que possamos compreender e “definir” o conceito de insucesso, começaremos este capítulo por tentar perceber como os comportamentos observados derivam dos processos, tipos e agentes de socialização.

Os vários contextos de socialização em que as crianças estão inseridas, com os quais interagem e a forma como estes interagem entre si, assumem uma enorme importância no seu desenvolvimento. Entre estes contextos ocupam um lugar de destaque a família, no seio da qual a criança inicia as suas primeiras experiências, assimilando um conjunto diversificado de normas e construindo um sistema estruturado de relações duráveis, e a escola, dado o tempo que a criança neles passa e o tipo de interacções que neles e entre eles se desenvolve. É precisamente pela importância que ambos os contextos assumem que os abordaremos com mais clareza no prosseguimento deste capítulo.

Por outro lado, é também de salientar que numa sociedade estratificada, a escola desempenha a função de instrumento de reprodução social e coopera na implícita aceitação, tanto da estrutura social existente, como da crença de que o sucesso escolar é um facto ligado aos dotes individuais e aos méritos do aluno bem sucedido.

Esta realidade, articulada com o *handicap* sócio-cultural das crianças dos meios socialmente desfavorecidos, compromete, seriamente, as possibilidades de sucesso escolar dos alunos.

Partindo do pressuposto de que a escola deve utilizar as vivências do aluno para que este possa desenvolver a sua aprendizagem de forma progressiva, independentemente

do seu meio sócio-cultural, e que, ao entrar na escola, a criança se defronta com “um mundo onde a avaliação é toda poderosa, se imiscui em todas as situações e interações, passando a ser avaliada em dois currículos – o manifesto e o oculto” (Oliveira-Formosinho e Alves-Pinto, 1986:132), é importante analisar o problema da estratificação social e o seu papel no insucesso escolar.

Começaremos, então, por analisar o conceito “estratificação social”, passando pela distinção entre classe, *status* e poder.

Iremos, depois, abordar o conceito de classe social segundo Weber e Marx e a diferenciação dos conceitos “classe social” e “grupo de estatuto social” para, depois, estudarmos o papel da escola face ao nível sócio-cultural de origem dos alunos e, conseqüentemente, o lugar da escola no processo das desigualdades sociais.

Todo este quadro conceptual levar-nos-á a constatar que o sistema social é caracterizado pelo conjunto de grupos e redes sociais em que a pessoa se encontra inserida – família, vizinhança, grupos de amigos, comunidade cultural e local.

1. PROCESSOS E TIPOS DE SOCIALIZAÇÃO

Atentemos, então, nalgumas definições de socialização para que melhor possamos compreender o processo.

Por socialização pode entender-se, por exemplo, “a dinâmica da transmissão de cultura, o processo pelo qual os homens aprendem as regras e as práticas dos grupos sociais” (Worsley, 1983:203).

Para o autor citado, “a socialização é um dos aspectos de toda e qualquer actividade em toda a sociedade humana” e o “ensino – educação deliberada – é, pois, apenas uma parte do processo de socialização; não é, nem pode ser, jamais, entendida como a totalidade do processo” (ibidem).

Este processo é algo que se prolonga pela vida fora, não se dando apenas na infância, mas em diferentes épocas e lugares. Pode dizer-se que “é um termo que se aplica ao processo social de aquisição de conhecimentos em toda a sua complexidade” (Worsley, 1983:205).

Segundo Rocher (1989:126-127), a socialização é um “processo de aquisição de conhecimentos, modelos, valores, símbolos, ou seja, formas de agir, pensar e sentir, próprias à sociedade em que o indivíduo vive” e, prosseguindo a caracterização, define-a como sendo “o processo pelo qual ao longo da vida a pessoa humana aprende e interioriza os elementos sócio-culturais do seu meio, os integra na estrutura da sua personalidade sob influência de experiências de agentes sociais significativos e se adapta, assim, ao ambiente social em que se deve viver”.

Nesta linha de pensamento, Ramalho (1977:192) concluiu que a socialização “é, simplesmente, o processo pelo qual um indivíduo é adaptado ao seu meio social e, finalmente, reconhecido como um membro colaborante e eficiente desse meio”. Neste contexto, a criança terá de aprender a viver dentro do “subsistema diferenciado da sociedade”, ou seja, a sua família.

Tendo em conta a perspectiva de Horton (1981:100), “a socialização ocorre em grande parte através da aprendizagem de papéis (...) atribuídos de acordo com a idade, sexo, classe, raça, (...) ou adquiridos por meio de escolha ou esforço pessoal”.

A socialização tem, assim, um carácter integrador, supõe um processo de adaptação do indivíduo ao meio social e aparece sempre como um fenómeno intimamente ligado à educação.

Ainda na óptica de Berger e Luckmann (cit. por Van Haecht, 1994:106-107), “o homem e a sociedade produzem-se mutuamente (...) e é pela via dos processos de socialização que os homens, não somente aprendem os significados sociais, mas, ainda, se identificam com eles, fazendo dos mesmos os seus próprios significados”.

Estes autores distinguem dois tipos de socialização. A primeira que começa na família - *socialização primária* – “graças à qual o indivíduo se torna membro da sociedade (...) e representa a estrutura de base à qual deverá unir-se toda a socialização secundária eficaz” e a *socialização secundária*, que “inclui todos os processos ulteriores por intermédio dos quais um indivíduo já socializado é iniciado aos novos sectores do mundo objectivo” (ibidem).

Pinto (1995:116), que partilha com estes dois autores a distinção conceptual entre socialização primária e secundária, entende que “a socialização é um processo universalmente experimentado, com as particularidades de cada contexto” e que nunca está acabado.

Apoiada em Bastide, a autora aprofundou a sua reflexão, no âmbito da terminologia e significância, e separa as expressões *aculturação* e *inculturação*, atribuindo a esta última, a mesma conotação de *socialização*, descrevendo-a como “o processo através do qual o ser humano cresce no interior da cultura, da sua comunidade de origem” (Pinto, 1995:117).

Afirma, também, que “tentar compreender a socialização do jovem ser humano numa determinada cultura, é estar interessado no processo de interacção entre um grupo sócio-cultural determinado e um indivíduo que terá que ser considerado como pessoa que atravessa um processo de maturação”, tendo presente a existência de duas modalidades de leitura do processo de socialização – “como instância de reprodução social” e como “iniciação *jogo de trocas*” e as “características da sociedade actual” (ibidem).

Atendendo a que a escola, na sua dimensão humana, é um mundo aberto, todo o processo de socialização decorre da perspectiva de cada um em função da colaboração existente entre todos, passando pelo grau de afectividade existente entre os diversos intervenientes no processo.

Este processo diverge cada vez mais, em função do capital cultural, da desagregação da instituição familiar, dos pontos de referência frequentemente alterados, da influência dos “mídia” e dos contextos institucionais em que o mesmo decorre.

2. AGENTES DE SOCIALIZAÇÃO: FAMÍLIA E ESCOLA

No processo da socialização têm papel preponderante os agentes – instituições, comunicação social, movimentos sociais e religiosos, sindicatos, partidos políticos – que, de forma activa ou difusa, exercem a sua força socializadora.

Porém, é na família e na escola que se verifica, de forma mais relevante, a acção socializadora. Na família inicia-se o processo de interiorização, “processo através do qual o indivíduo interioriza o mundo social como realidade objectiva” (Alves-Pinto, 1995:121).

No seio desta pequena célula social, começam a desenvolver-se os mecanismos da socialização primária, tornando-se necessário estabelecer níveis aprofundados de identificação para um normal desenvolvimento e socialização da criança.

Este processo de socialização é particularmente intenso durante os primeiros anos de vida: as crianças aprendem formas de comportamento, uma linguagem, etc., em primeiro lugar no seu meio mais imediato, ou seja, com os pais, irmãos e amigos mais próximos.

É através deste processo que a criança começa a formar a sua personalidade, segundo as normas e valores da cultura à qual o seu grupo familiar pertence.

Sendo este processo iniciado dentro da família, que transmite à criança uma *herança cultural* específica, ela é moldada, é socializada de acordo com o *capital cultural* da classe social da sua família, vindo a traduzir-se esse capital em competências linguísticas e culturais específicas, que se expressam em significados, práticas e

representações sociais, formas linguísticas e de pensamento, bem como tipos de conhecimento, a que são atribuídos valores e estatutos sociais diferentes (Santos, 1993:28).

A família é, com efeito, o âmbito natural em que a pessoa vem ao mundo e no qual, de um modo imediato e fundamental, se forma. É nela que influxos educativos da vida pessoal, de uma maneira espontânea ou intencionada, começam a socializar, a educar o ser humano.

Sem dúvida que, desde os primeiros dias de vida, até à convivência socializada, já configurada e responsabilmente assumida da infância e adolescência, a família é determinante (Rubio,1990:22). Esta responsabilidade educativa atribuída à família é corroborada por Musgrave (1994:42), ao afirmar que “a família existe para socializar os mais novos”.

O indivíduo, no seio familiar, assimila, assim, atitudes, normas de conduta social, sistemas de crenças e valores da comunidade familiar, estabelece diversos tipos de relações com influências peculiares, em permanente interação, que progressivamente, o vão socializando. Com efeito, a família transmite aos filhos uma herança genética, social e cultural que traduz o tipo de socialização exercida sobre os mesmos.

Estudos recentes demonstraram que os processos de socialização deficientes, que têm lugar, principalmente, nos orfanatos e hospícios, conduzem à formação de seres inadaptados e marginalizados. A corroborar esta ideia, encontramos os estudos desenvolvidos por John Bowlby (cit. por Ramalho, 1977), que, no seu trabalho para a Organização Mundial de Saúde, concluiu que as crianças que foram sujeitas a severas privações demonstram não terem desenvolvido plenamente a sua consciência e as suas potencialidades.

Também Rubio (1990:22) evidencia que sendo os influxos familiares tão extensos e os mais profundos da existência humana, a falta destes, ou até mesmo a sua deficiência,

qualitativa ou quantitativa, produz perturbações ou estados carenciais de ordem psíquica que, dificilmente, se podem remediar.

Assim sendo, a influência primordial e duradoura é exercida em casa da criança e, se aí houver privação (material, mental ou espiritual), haverá, na opinião de Ramalho (1977:194), “alguma espécie de falha na personalidade da criança”.

Neste quadro conceptual, a socialização primária é não só a que acontece em primeiro lugar, mas também aquela “em que têm de se enraizar todas as socializações subsequentes para poderem ser bem sucedidas” (Alves-Pinto, 1995:121). É, portanto, a primeira socialização que atinge a criança, resultando, essencialmente, de três factores educativos: a afectividade, o exemplo e a autoridade.

De forma conclusiva, pode dizer-se que, de acordo com Ramalho (1977:194), a socialização na família é muito mais do que “uma simples questão de formação de hábitos ajustados à vida doméstica, de aprendizagem de meia dúzia de regras e de aceitação ou rejeição das sanções familiares”. É o início “daquela internalização da cultura da sociedade a que pertence a sua família” e que prosseguirá ao longo de toda a vida da criança.

A segunda agência básica de socialização da criança é a escola, onde ela vai adoptar determinado tipo de comportamento, regulado pela sociedade. A socialização secundária aparece, assim, associada a instituições, sendo a escola a instituição mais próxima da criança. É dentro desta instituição que ela vai passar a maior parte do tempo e um longo período da sua vida, da infância à juventude.

A coerência ou compatibilidade com as interiorizações realizadas durante a socialização primária ajuda a fazer a ponte entre o seu mundo significativo e o mundo significativo da socialização escolar.

Todavia, nem sempre essa ponte se estabelece. Entre outras razões, por dificuldade de comunicação ou por distanciamento do quadro de referências ao nível linguístico e

cultural. Dito de outra forma, diferentes classes sociais geram diferentes processos de socialização que implicam crianças diferentes sócio-culturalmente.

Como consequência, surgem situações de insucesso, uma vez que as dificuldades que as crianças experimentam no contexto de ensino-aprendizagem, dentro da instituição escolar, quando as mesmas iniciam a sua educação formal, podem estar relacionadas com o código e *subcultura* proporcionados pela sua educação familiar.

Deste modo, o encontro de culturas diversificadas na escola torna o processo de socialização dos alunos extremamente complexo. Muitas crianças oriundas de culturas diversificadas, não coincidentes com a cultura dominante, sofrem na própria escola uma tensão entre *enculturação* e *aculturação* (Carvalho, 1991:83).

Objecto de uma contextualização primária no seio da família, regulada pela sua classe social de origem, a criança, com a entrada para a escola, atravessa um processo de descontextualização e recontextualização, tão mais acentuado quanto maiores as diferenças entre a casa e a escola, quanto mais a cultura da família se afasta da cultura dominante, quanto mais restritos forem os seus códigos linguísticos familiares e mais elaborados os códigos linguísticos da escola.

Neves (1991:656), ao investigar as implicações no (in)sucesso escolar das práticas pedagógicas diferenciais da família, detectou indicadores que mostram que, “independentemente da sua origem de classe, as crianças que são socializadas na família em práticas pedagógicas que reproduzem (em termos de regras discursivas e hierárquicas) as características da prática pedagógica da escola têm, à partida, melhor aproveitamento”.

Nesta linha de pensamento, também Domingos (1986:81) conclui que o problema da educabilidade se focaliza na (des)continuidade existente entre a família e a escola, no que diz respeito às exigências do papel social e aos códigos de comunicação. Portanto, o

acto educativo não é atributo exclusivo da família nem da escola, mas de ambas em simultâneo.

3. ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL: CLASSE, “STATUS” E PODER

Nas palavras de Toscano (1999:55), a estratificação “constitui-se, pois, a partir de uma escala de valores socialmente hierarquizados, em que se atribui a um conjunto complexo de caracteres, um peso maior ou menor”.¹ O facto da sociedade conceber este tipo de atribuições é o que explica a estratificação que, ainda segundo Toscano (1999:55), “é a disposição dos elementos sociais em camadas situadas em diferentes planos”.

Quando utilizamos a expressão “estratificação social”, estamos a referir-nos à divisão da população em estratos (classes sociais), numa relação de inferioridade ou superioridade, cuja posição vai afectar o comportamento de classe num jogo de conflitos de interesses.

Segundo Worsley (1983:383), “os estratos sociais são colectividades de pessoas que se apercebem das desigualdades – política, económica, social, religiosa – e têm as suas próprias concepções do sistema de estratificação que afecta o seu comportamento”. Não são inertes, transformam-se com o decorrer do tempo, repentina ou gradualmente.

As complexas “formas de classificação e estratificação das pessoas” são meios de regulação com vista “a obter não só as necessidades da vida, mas também as necessidades sociais as quais incluem a utilização da riqueza para obter poder sobre os outros, bem como o seu respeito” (Worsley, 1983:384).

¹ Por exemplo, dois indivíduos portadores de idênticas características biológicas, filhos do mesmo casal, podem ser catalogados em grupos de *status* distintos, no caso de um ser homem e o outro mulher.

Na opinião do autor citado, “a estratificação de classe” é a dominante no mundo moderno, “nas sociedades capitalistas, por virtude do acesso diferente à propriedade privada, e nas sociedades comunistas, por virtude principalmente do acesso diferente ao poder político” (Worsley, 1983:384). Acrescenta, ainda, que a “classe está informalmente institucionalizada” e que não há um critério formal (idade, descendência, linhagem, etc.) que condene um indivíduo a uma classe particular, toda a vida (Worsley, 1983:385).

Importa também referir que a teoria das classes provém de Marx, que considerou “a divisão social com base na função de cada um no sistema de produção”, isto é, uma base económica (Lima, 1980:48).

Depois de Marx, outros sociólogos procuraram explicar mais amplamente a noção de estratificação social, realçando a presença de outros factores além do económico, como é o caso de Max Weber que irá considerar a estratificação social a partir de mais duas dimensões²: *status* e poder.

O conceito de *status* implica “uma posição na divisão social do trabalho mas, também, a qualidade de membro de um grupo diferenciado de outros grupos inferiores ou superiores e de acordo com diferentes níveis de prestígio” (Worsley, 1983:388).

Compartilhando da mesma opinião, Toscano (1999:56) atribui ao *status* sentido de “a posição que o indivíduo ocupa na sociedade”.

Aprofundando a dimensão do conceito de *status*, somos levados a concluir que existem “grupos de *status*”, não só na função económica, mas também ao nível do prestígio e do poder.

² É evidente que estes indicadores de estratificação social poderão variar consoante as sociedades, daí, tratar-se de um fenómeno de extrema complexidade.

Logo, para além do poder económico, que diferencia as classes, e do prestígio social que diferencia o *status*, existe um outro poder – o político, através do qual a sociedade se vê reflectida em dirigentes, dirigidos e grupos intermédios.

Desta forma, pode dizer-se que “o poder económico, a concorrência entre grupos de *status*, o poder político, a inter-relação de todos estes tipos de poder, as combinações de classes, de *status* e as desigualdades que constituem o fenómeno total, é a estratificação social” (Worsley, 1983: 432).

Importa, assim, salientar que a estratificação tem três dimensões principais: classe (que emerge das diferenças no papel económico); estratificação por *status* em grupos inferiores e superiores, com modos de vida diferentes e exigências específicas de prestígio social; e, por último, a dimensão do poder, ou mais exactamente, a dimensão do poder *político* (a estratificação da sociedade em dirigentes, dirigidos e grupos intermédios).

3.1. Conceito de classe e de estatuto social

Muitas pessoas que vivem em sociedades divididas em classes, têm consciência dessa divisão, como as sociedades de castas³ e as sociedades tribais.

Estas sociedades são estratificadas segundo a linhagem, a idade ou o sexo, contudo as suas ideias de classe podem diferir do modelo teórico do sistema de classes.

Na perspectiva de Weber (cit. por Alves – Pinto, 1995:88), pode falar-se “em classe social quando um conjunto de pessoas tem em comum uma componente causal

³ Alguns sociólogos definem a sociedade de castas como “um sistema em que a estratificação é de base exclusivamente hereditária” (Lima, 1980:50), isto é, o indivíduo permanece toda a sua vida ligado à casta em que nasceu.

De uma forma geral, representa um sistema de classes sociais em que a filiação é determinada no (e pelo) nascimento e na qual existe escassa mobilidade vertical (Ramalho, 1977).

É muito encontrada em sociedades arcaicas, como a Pérsia, o Egipto e a Grécia, nos períodos iniciais de vida destes impérios. É considerada como formação social típica, onde esta forma de estratificação se desenvolveu em moldes muito particulares, adquirindo grande rigidez e longa permanência no tempo (Toscano, 1999).

Constatamos, assim, que a mobilidade social é variável de sociedade para sociedade.

específica das suas oportunidades de vida, na medida em que esta componente é representada, exclusivamente, por interesses económicos na posse de bens e oportunidades de rendimentos e é representada em condições de mercado de bens ou de trabalho”.

Para Marx (cit. por Alves-Pinto, 1995:89), as classes são o motor do desenvolvimento social, constituídas por grupos de indivíduos com interesses diferentes em jogo, que os procuram promover e defender; entendendo-se, então, “classe como o conjunto de indivíduos que detêm as mesmas condições no processo de produção”.

Porém, para este sociólogo – economista, “para haver classe social não basta haver um conjunto de indivíduos na mesma condição, é necessário que tenha havido tomada de consciência da situação comum e uma luta que una esses elementos contra uma outra classe” (ibidem:90).

O conceito de classe associa-se ao poder económico. A classe estrutura-se segundo critérios que se vão alterando, de acordo com o poder político instituído.

A situação de estatuto social, segundo Alves-Pinto (1995:88), “integra toda a componente típica da vida das pessoas, determinada por uma atribuição social de prestígio, positivo ou negativo”.

Os grupos de “estatuto social” diferenciam-se dos “classes”, na medida em que a hierarquia se consegue por consideração dos membros do grupo, através do prestígio, visível num certo “estilo de vida”, que vai desde o seu comportamento quotidiano à forma como utilizam o dinheiro.

Reflectindo sobre a análise de Weber, tomamos consciência de que a classe social exhibe padrões comuns de comportamento, se torna consciente da sua própria identidade e interesses e se constitui como grupo organizado (Worsley, 1983) e que “a posição de grupo de estatuto social, não sendo totalmente independente da situação em termos de classes sociais, não se identifica com esta” (Alves - Pinto, 1995:88).

Definidos os conceitos, importa saber o número de classes sociais existentes numa sociedade e as influências que vão determinar a permanência nessa mesma classe.

3.2. Sistemas de classes sociais

Classificar uma população não é tarefa fácil e a escala alonga-se ou estreita-se consoante o arbítrio do classificador e o número de indicadores utilizados.

Marx distinguiu três classes fundamentais, em função da terra, do capital e do trabalho: *latifundiários, capitalistas e proletariado*.

O sociólogo americano Warner (Enc. Verbo, 1967, Vol. V:656) considerou seis tipos de classes: *alta*, superior e inferior, *média* superior e inferior e *baixa* superior e inferior.

Esta tipologia, embora não universalmente aceite, tornou-se popular, sobretudo nos EUA. Na Grã-Bretanha e nos EUA, o indicador de classe social mais vulgarmente utilizado é a profissão, cuja totalidade foi agrupada em cinco classes sociais (Worsley, 1983: 398).

No sistema educativo, a origem social é, geralmente categorizada em “três classes: superior, média e inferior, que correspondem às categorias profissionais dos quadros superiores e profissionais liberais, das profissões semiliberais e dos empregados e trabalhadores manuais” (Husén, s/d:31). Esta classificação assenta, na maior parte das vezes, na profissão do pai, que é considerada como a determinante mais importante da origem social da criança (Husén, s/d: 31), tornando-se evidente que este sistema reflecte uma hierarquia de estatuto profissional com base no “preconceito” da diferenciação do estatuto homem/mulher.

Consoante o agrupamento na hierarquia de classes, pode suceder que os extremos da escala estejam distanciados ou muito próximos, ou escassamente representados,

aglomerando-se a representatividade no centro da escala, tornando a classe média, abundante nessa sociedade.

Entretanto, a interação social, geográfica, institucional ou sócio-cultural resulta, pela diversidade de prestígio social, numa outra hierarquização de subculturas, cujos estratos sócio-culturais tendem a aproximar-se ou a afastar-se de outros estratos de prestígio e modelo de cultura (*classe de referência*).

São mais visíveis estes processos ao nível de migrações étnicas e multiculturais. É neste contexto que o papel da escola se torna importante, na medida em que deve promover o sucesso de toda a população escolar, independentemente do seu estrato sócio-económico e cultural.

4. O MEIO SOCIAL E A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

Com a democratização do ensino nos países ocidentais, durante os anos 60 do século passado, eclode o debate sobre a igualdade de oportunidades. O desafio abate-se sobre os sistemas de ensino, aos quais se exige o sucesso escolar de todos os seus alunos, que, até então adaptados a uma minoria favorecida, têm como nova missão igualizar *todos* no sucesso educativo. “A forte crença no papel da escola como factor de progresso e de democratização confundiu a expansão da escolaridade e o alargamento da base social de recrutamento dos alunos com *igualdade de oportunidades* (Benavente, et al., 1994:15).

Em Portugal, foi no início da década de 70, com a chamada Reforma Veiga Simão (Lei n.º 5/73), que se consagrou o direito à educação para todos os portugueses, “mediante o acesso e sem outra distinção que não seja a resultante da capacidade e dos méritos de cada um” (Lima, 1987:67), tendo por base uma concepção liberal e meritocrática de igualdade, em que a todos é permitida a entrada na escola. Lima

(1987:67) adverte, ainda, que, contudo, só alguns, a quem chama de “os melhores” (aqueles que já anteriormente tinham acesso e sucesso) terão sucesso, uma vez que a escola permaneceria fortemente selectiva.

Pode dizer-se que a igualdade de oportunidades na educação visava, essencialmente, o sucesso no percurso escolar, com vista à obtenção de um diploma para fazer face ao mercado de trabalho. Por isso, todos deveriam ter a possibilidade de iniciar esse percurso, em igualdade de circunstâncias.

Todavia, não ignoramos que muitos pais/encarregados de educação, na sua acção, condicionam, desde o nascimento, a educação dos seus educandos, em função do sexo, estabelecendo a diferença, acentuada pela sociedade em geral e continuada na escola, apesar da coeducação dos sexos. Além disso, à partida, crianças de diferentes origens sociais, vivendo em diferentes ambientes familiares, são portadoras de diferentes *handicaps*.

Se observamos a tipologia e estruturação familiar, nos dias de hoje, verificamos que as mesmas apresentam grande diversidade.

Das famílias tradicionais, com pais biológicos, envolvendo três gerações (avós, pais, filhos), vivendo em casas amplas, passou-se para uma variedade de famílias (monoparentais; pais separados, com novos parceiros; avós e netos, pais adoptivos) habitando parcelas de blocos habitacionais de visão acanhada.

Quanto à estruturação, Lautrey (cit. por Montadon, 1987:172) “mostrou que os diferentes tipos de estruturação se articulam com os valores relativos à educação das crianças, no sistema educativo familiar”, distinguindo três tipos de famílias:

- 1. Famílias de débil estruturação**, em que se nota uma ausência de regras que permitam à criança descobrir e prever o resultado das suas acções;

2. Famílias de estruturação flexível, onde, em princípio, existem regras, mas que são modeladas, tendo em conta a situação;

3. Famílias de estruturação rígida, nas quais as regras são estabelecidas uma vez e para sempre, não sofrendo exceções e valendo quaisquer que sejam as circunstâncias.

Desta forma, as características do meio social, a tipologia e a estruturação familiar sugerem desiguais oportunidades na carreira escolar, mas “os pais não devem resignar-se nem transformar em destino o que não é mais do que uma maior ou menor probabilidade de adaptação”, cuidando de assegurar “um ambiente familiar educativo” (Honoré, 1980:146). A propósito, Gilly (1977, cit. por Honoré, 1980:146) refere que “em igualdade de inteligência, de meio local e de condições pedagógicas, os alunos com maus resultados distinguem-se dos que alcançam bons resultados pela qualidade medíocre do ambiente familiar educativo”.

De acordo com Honoré (1980:146), as insuficiências familiares são menos as causas de fracasso do que “as contradições e as incoerências” das suas acções.

Bourdieu e Passeron (Le Gall, 1978:24), nos seus trabalhos, “focam a desmobilização efectiva que um meio social desfavorecido proporciona perante incidentes ou dificuldades escolares que outros meios familiares absorvem com facilidade”.

Ainda segundo o último autor, “o desnivelamento sócio-económico provoca uma atmosfera de dúvida, uma expectativa de fracasso, um clima de antecipação insidioso” (Le Gall, 1978:24).

A completar, diremos que o estatuto sócio-económico e sócio-cultural de um aluno, salvo excepções, implica diferenciações que importa à escola analisar, para que as desigualdades de partida se diluam durante o percurso escolar.

5. O PAPEL DA ESCOLA FACE ÀS DESIGUALDADES SOCIAIS

Neste início do séc. XXI, a escola enfrenta novos desafios. As características dos alunos que frequentam as nossas escolas, das suas famílias e da sociedade actual exigem uma intervenção diferente da escola, dos professores e, conseqüentemente, das instituições de formação de professores.

A população estudantil modificou-se. A democratização do ensino permitiu o acesso à escola de um grande número de crianças oriundas de meios familiares e educativos muito diferentes.

É com este pano de fundo que a escolaridade obrigatória e o desenvolvimento da escola de massas marcam a entrada da expressão *insucesso escolar* na literatura pedagógica. Daí que, após a Segunda Guerra Mundial e, sobretudo, na década de sessenta do século XX, se tenha assistido na Europa ao aparecimento de numerosos artigos subordinados a este tema, em especial sobre as desigualdades sociais face à escola.

Contudo, considerando a diversidade de origem sócio-económica e cultural das crianças que passaram a integrar as escolas e, conseqüentemente, muitas delas portadoras de desigualdades, surgem perspectivas diferentes quanto ao papel da escola no processo de consolidação ou esbatimento dessas desigualdades.

Alves-Pinto (1995:37), ao abordar o assunto da (des)igualdade perante a escola, afirma, a dado momento, que “sabendo que há desigualdades à partida, a única hipótese para se caminhar para uma igualdade de oportunidades de todos os cidadãos, reside na

possibilidade de a escola não ser apenas reprodutora, mas também produzir efeitos que não estejam directa e exclusivamente dependentes das condicionantes sociais”.

A função produtora da escola é perspectivada no sentido de proporcionar aos alunos aprendizagens que lhes permitam não apenas “ler, escrever e contar”, mas desenvolver, a vários níveis, as suas capacidades e aptidões, com vista à cidadania.

Quanto à função reprodutora, Bourdieu (cit. por Lima e Haglund, 1982:55-56), refere:

“Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e nas técnicas de transmissão e nos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais: por outras palavras, ao tratar todos os alunos, por muito desiguais que sejam de facto, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a sancionar, de facto, as desigualdades iniciais face à cultura”.

Tendo em consideração o papel da escola, na perspectiva de “reprodutora” da estratificação social, todos os alunos têm iguais oportunidades de serem bem ou mal sucedidos, pois conteúdos e métodos nada têm a ver com o vínculo social.

Uma outra perspectiva considera que a escola pode minimizar a sua acção reprodutora da estratificação social, se utilizar um papel nivelador de classes, dando importância aos substratos sociais, nivelando as pessoas por eliminação das diferenças e tratamento idêntico em todo o processo de aprendizagem.

Esta perspectiva atribui o insucesso aos alunos, em virtude de terem sido dadas a todos as “mesmas oportunidades”.

Uma terceira perspectiva, admite que o papel da escola é considerar a estratificação social e dar apoio especial aos alunos com dificuldades.

A particularidade desta perspectiva, é a afirmação de que a escola é boa para todos e deve utilizar medidas compensatórias para alunos que evidenciem maiores dificuldades, aumentando as suas possibilidades de sucesso.

Existem, ainda, perspectivas que preconizam a adaptação da escola aos diferentes estratos sócio-culturais dos alunos, valorizando de igual modo os contributos de cada um, sem os hierarquizar, defendendo que os estratos sócio-económicos e culturalmente mais desfavorecidos deveriam encontrar no sistema educativo a possibilidade de quebrar o “círculo” de onde vieram, porquanto o baixo nível de instrução constitui um factor de elevada vulnerabilidade.

CAPÍTULO III

O INSUCESSO

NO

1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

INTRODUÇÃO

“O insucesso escolar” não existe, o que existe são alunos com insucesso, situações de insucesso, histórias escolares que acabam mal”

(Bernard Charlot, 1997:15)

Sendo o insucesso escolar um fenómeno extremamente complexo, que se situa na confluência de uma multiplicidade de variáveis, processos e condições, pretender apreender esta complexidade no rigor do discurso científico implica, forçosamente, prospectar a realidade de acordo com um quadro teórico específico, no sentido de extrair desse “enredo” as variáveis consideradas como determinantes para delimitar o insucesso. E, para melhor se perceba toda esta problemática, começaremos por apresentar, de um modo geral, opiniões de alguns autores que se debruçaram sobre este tema, bem como recordar alguns estudos empíricos realizados neste área, mais concretamente do insucesso escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico.

De facto, o insucesso escolar não constitui um estado puramente objectivo que corresponda a dados rigorosos e universais (Avanzini, s/d). É um conceito relativo. Como tal, o seu estudo assume uma polissemia, destacável nas tentativas paradigmáticas e/ou disciplinares para a sua definição e compreensão. Neste sentido, tentaremos definir o conceito de insucesso, segundo a perspectiva de alguns autores.

Seguidamente e tendo em linha de conta que o insucesso escolar é, pois, um conceito tão relativo quanto difícil de definir, pelo que não menos difícil será tentar interpretar este fenómeno, iremos procurar analisar os factores e os mecanismos que o geram e tentar explicar e identificar as suas causas. É por isso prioritário identificar as

perspectivas teóricas subjacentes aos diferentes discursos científicos que tomam como objecto aquele fenómeno.

Posteriormente, por considerarmos que a família, com as suas atitudes, influencia o rendimento escolar dos seus educandos, considerámos de extrema importância mencionar o papel da família em todo este processo, uma vez que é na família que começa a existência do indivíduo, sendo o meio natural mais adequado à educação, na qual se define o quadro primário de referências para a prática educativa.

Neste contexto, o nosso objectivo é também, subsequentemente, referenciar formas de participação em geral, e, de forma específica, no âmbito escolar, para o que nos socorreremos dos estudos de alguns autores acerca desta temática.

Procuraremos começar por definir o conceito de participação e apresentaremos, de seguida, algumas tipologias de análise sobre participação e envolvimento.

A finalizar, abordaremos as vantagens que advêm da participação da família na escola e os obstáculos que se colocam a essa mesma participação, sem esquecer que nesta relação dual é pertinente a clarificação de estratégias de participação e envolvimento.

1. PANORAMA GERAL DO INSUCESSO ESCOLAR NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Em Portugal, o tema “Insucesso Escolar” tem, ao longo dos tempos, sido objecto de investigações e de reflexão no campo da Sociologia e da Psicossociologia, quer pela taxa de repetência, quer pelo abandono escolar que se tem verificado.

Através de um projecto relacionado com as causas de insucesso no ensino primário, Benavente (1976) desenvolveu uma série de estudos e de trabalhos de investigação-

acção, cujo objectivo central era a procura de factores que justificassem o insucesso nos primeiros quatro anos de escolaridade, que culmina com o abandono da escola pelos alunos mais desfavorecidos.

Este insucesso escolar era traduzido em dificuldades de aprendizagem, atrasos e reprovações, dado que “cada criança é considerada boa ou má aluna em função dos resultados obtidos e dos progressos efectuados no cumprimento dos programas de ensino” (Benavente, 1976:9).

Estes problemas são quotidianamente vivenciados de perto pelos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, que se deparam com crianças que não aprendem ou aprendem com dificuldade, não transitam de ano, estão atrasadas em relação aos restantes alunos e algumas delas abandonam a escola, sem mesmo saberem ler e escrever. Quanto ao professor, cabia-lhe, então, o papel de ensinar a toda a turma em geral, não podendo “ficar preso aos que se atrasam”, uma vez que teria que “assegurar que pelo menos uma certa percentagem de crianças aprendeu a matéria prevista no programa” (Benavente, 1976:9).

Alguns dados estatísticos mostram-nos bem a gravidade deste problema. Assim, a percentagem global média de insucesso escolar, no ano lectivo de 1983/84, era de 35,4%. Em 1990 as taxas de reprovação estavam próximas dos 20 % no 1º e 2º Ciclos e dos 30 % no 3º Ciclo e Ensino Secundário (Marques,1993:23). Nos distritos de Viseu, Viana do Castelo e Vila Real, essa percentagem ultrapassava os 40 % (D.G.E.B., cit. por Peixoto, 1999).

Como dizia Benavente (1988:23), reportando-se aos dados do estudo a que já nos referimos “quando se aponta mais de 40 % de repetência no fim da primeira fase do ensino primário, torna-se evidente que não se trata de um caso ou outro explicável em termos individuais, mas sim de uma questão social e institucional a um grande número de alunos”.

A conclusões idênticas chegou Rebelo (1990), que afirma que o fracasso dos alunos nas aprendizagens surge nos primeiros anos de escolaridade e vai-se acumulando com sucessivas repetências, levando muitas vezes ao abandono da escola, antes de terminada a escolaridade obrigatória.

Quando se questiona acerca dos motivos de tais dificuldades apresentadas pelos alunos, Benavente (1976:9-10), na sua investigação, concluiu que muitos professores o atribuem a “mau estado de muitos edifícios escolares, falta de conforto das salas de aula, falta de material pedagógico, insuficiente formação e reciclagem dos professores e insuficiência de apoio psico-pedagógico”, entre outros.

Afirmando que “é nos primeiros anos da escola primária que se joga o futuro escolar e profissional de milhares, se não de milhões de crianças do nosso país” (Benavente, 1976:7), tem, através da sua investigação, fornecido elementos importantes para a compreensão da problemática do insucesso, problemática essa que faz já parte de um certo drama nacional que nos envolve a todos.

Outros estudos, neste campo, foram também desenvolvidos por Grácio e Miranda (1977), Miranda (1978), Benavente e Correia (1980), Grácio (1980), Leitão e Abreu (1985), Benavente (1990) e Cortesão e Torres (1990), evidenciando a associação entre o nível social de origem das crianças e o insucesso escolar, o que é, aliás, patente em estatísticas publicadas pelo Ministério da Educação⁴.

Assim, os resultados obtidos mostram que, no 1º Ciclo do Ensino Básico, o fenómeno do insucesso escolar se revela intenso nos primeiros anos de escolaridade, “concentrando-se nas classes mais desfavorecidas e qualquer repetição aumenta a probabilidade de se voltar a repetir” (Benavente e Correia, 1980, cit. por Peixoto, 1999:69).

⁴ Por exemplo, as referidas em EURYDICE (1995).

Opinião semelhante é a revelada por Pedro (1984:288), ao afirmar que “a nível da escola primária em Portugal, o resultado é muito evidente nas percentagens de repetência e abandono com incidência quase exclusiva nas crianças de meio popular”. Salienta, ainda, que as explicações para esta situação são resultantes da interiorização da incapacidade (social, física e afectiva) dessas crianças.

Sampaio (1996) emite opinião idêntica ao referir que é também nos primeiros anos de escolaridade que se encontra uma percentagem mais elevada de repetentes, pois, em cada 100 alunos inscritos, 31 não chegam a transitar de classe, embora nos seus estudos não disponha dados que lhe permitam afirmar a correlação existente entre insucesso escolar e classe social.

Tal porém já é possível a Grácio e Miranda (1977:724-726) que, num estudo realizado com crianças da zona de Alcântara, em Lisboa, concluíram que o insucesso escolar (considerado através da repetência) “cresce à medida que se desce na escala social, verificando-se uma demarcação especialmente pronunciada entre as crianças das categorias A e B (Classe Superior e Média), por um lado, e as da categoria C (Classe Popular), por outro”. Outra das conclusões deste estudo, foi que as crianças pertencentes aos meios favorecidos tendem a terminar a sua escolaridade primária mais cedo do que as crianças que pertencem aos meios desfavorecidos.

Por sua vez, num estudo com alunos do segundo ano de escolaridade, de Lisboa e de dez outros concelhos, Benavente e Correia (1980) constataram o carácter socialmente selectivo do insucesso escolar.

Deste modo, não serão de estranhar algumas afirmações de Pedro (1984:289) como: “O filho deixou a escola, não tinha cabeça para aquilo - diz a mãe, aceita o pai do miúdo, de meio popular, confrontado com anos de repetência, alienado no seu percurso escolar”.

O insucesso escolar destas crianças deve-se, assim, fundamentalmente, à impossibilidade de obterem, no ambiente familiar e social em que crescem, o tipo de experiências educativas consideradas favoráveis ao sucesso escolar (Gomes, 1987:71). É que, como nota Formosinho (1987:27), “a posição social influencia o sucesso escolar, porque os alunos não vivem em escolas, vivem agrupados em famílias”.

Face a toda esta situação, perspectivada por vários autores, podemos de forma sumária concluir que o insucesso escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico consiste na dificuldade que as crianças têm em aprender e em completar os quatro anos de escolaridade dentro do tempo previsto (Iturra, 1990).

Talvez o insucesso escolar tenha muito a ver com o facto do nosso sistema de ensino estipular um currículo igual para toda a gente, quando, na realidade, há grandes diferenças numa classe de vinte e tal alunos.

Quando, por vezes, encontramos um aluno com o 4º ano de escolaridade concluído, que mal sabe ler e escrever e que realiza cálculos elementares com grandes dificuldades, temos de admitir que o insucesso escolar não está somente no aluno, mas, em grande parte, pertence também à instituição que o está, ou melhor, não está a saber conduzi-lo ao sucesso escolar, mas antes preparando-o, deste modo, para o insucesso social.

2. CONCEITO DE INSUCESSO ESCOLAR

Nos nossos dias, o insucesso escolar é, sem dúvida, uma das maiores preocupações de alunos, pais, professores, psicólogos e governantes, tal como o demonstram os múltiplos e diversificados debates, conferências, livros e revistas que, constantemente, e numa forma preocupada, abordam o tema e sobre ele apresentam sugestões e dão opiniões.

Poder-se-á dizer que o insucesso escolar constitui um fenómeno da sociedade, cada vez mais frequente e considerado como um flagelo educativo, dado o grande número de pessoas que afecta, quer directa, quer indirectamente.

Nota-se, com alguma regularidade, ecos dessa preocupação nos diferentes meios de comunicação social. Contudo, e apesar desta unanimidade quanto à importância da questão, o modo como o insucesso escolar é perspectivado, quer em termos de causalidade, quer de estratégias para o solucionar ou minorar, não parece reunir consenso. A pluralidade de perspectivas sobre o assunto poderá ser um indicador de se estar, efectivamente, perante uma questão complexa.

Tal decorre não apenas da importância da questão, patente nos inúmeros estudos que têm sido realizados em torno do problema, mas também da delimitação do conceito nem sempre ser consensual. Pelo contrário, decorre o mesmo de uma variedade de situações e de critérios com significados múltiplos e diversificados.

Como tal, definir insucesso escolar é uma tarefa difícil e complexa, dado que se colocam vários tipos de critérios, tanto os do sistema de ensino onde o aluno está inserido, incluindo os da escola e de cada professor, como os sócio-culturais, familiares e individuais.

Nesta linha de pensamento, Martins (1991) considera, também, que o insucesso escolar é um fenómeno que não é redutível à sua visualização imediata. Deve ser considerado como algo complexo que resulta de disfuncionalidades, que se encontram no aluno, na escola e na sua sociedade, assim como da articulação destas três “entidades”.

A expressão *insucesso escolar* vulgarizou-se⁵, pois, tornando-se, ao mesmo tempo, num termo polissémico.

⁵ Foi a partir de 1987 que em Portugal se começou a falar mais de insucesso escolar (Iturra, 1990).

Num estudo publicado em 1992 sobre a emergência do conceito de insucesso na pedagogia francesa, Isambert-Jamati analisa várias revistas de larga difusão, assinalando a ocorrência da expressão e o seu significado (Crahay, 1996).

Para evitar confusões semânticas, há que realizar um esforço de clarificação conceptual. De que é que falamos quando utilizamos o conceito de *insucesso escolar*?

Muitas e variadas são as respostas para esta pertinente questão, sem que nenhuma delas nos dê a conhecer a tal fórmula mágica que tente reduzir ao mínimo o número das variáveis deste complexo problema.

Através da bibliografia consultada no âmbito desta temática, parece existir algum consenso quanto à forma de avaliar as desigualdades, uma vez que, tendo em conta a perspectiva de Benavente (1999), a questão do insucesso escolar é facilmente quantificável, visto os seus sintomas se apresentarem sob a forma de reprovações e atrasos escolares.

Esta opinião é partilhada por Alves-Pinto (1995:11), ao afirmar que “os níveis de sucesso escolar medidos em notas ou em retenções, pode ser um indicador pertinente para aquilatar as desigualdades escolares”.

Poderemos induzir que os alunos, cujos resultados escolares (notas) são considerados como positivos, têm sucesso na escola e, em oposição, os que apresentarem dificuldades na aprendizagem, e por sua vez, os que estão sujeitos a desinteresse, desadaptação, atrasos escolares, abandono, mau comportamento e retenções são considerados como alunos com insucesso escolar.

Neste sentido, e segundo Marujo et al. (1998), o insucesso aparece na forma de reprovação, atribuível a fraco rendimento, a faltas à escola ou a mau comportamento.

De acordo com Formosinho (1988), “o conceito de insucesso escolar é referido ao insucesso individual dos alunos na escola”. Porém, “o conceito de educação tem como componentes a *instrução* (transmissão de conhecimentos e técnicas), a *socialização*

(transmissão de normas, valores e crenças, hábitos e atitudes) e *estimulação* (promoção do desenvolvimento integral do educando), o que nos leva a concluir que “o insucesso escolar individual tanto se pode referir ao insucesso na instrução, como ao sucesso na socialização, como ao sucesso na estimulação” (Formosinho, 1988:107).

Seguindo a sua linha de pensamento, afirma que “há uma grande tendência (...) mesmo na linguagem especializada da Sociologia da Educação para reduzir o insucesso escolar ao insucesso na instrução”, por ser “mais facilmente certificado” (Formosinho, 1988:107-108).

Neste contexto e segundo Fernandes (1987, cit. por Afonso, 1988:41), “a expressão insucesso escolar tal como é vulgarmente utilizada refere-se, quase sempre, a um conjunto de percentagens e números globais em torno de alguns indicadores visíveis de fracasso escolar dos alunos”, caracterizados por reprovações, abandonos, repetências, atrasos, dificuldades de aprendizagem e retenções, entre outros aspectos possíveis.

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

Hutmacher (1993:33) diz que “os actores e os sistemas funcionam objectivamente com a noção de insucesso” e, ainda, “os actores (professores, pais e alunos) consideram, em geral, que o insucesso é verdadeiramente consumado quando uma retenção é decidida; esta aparece-lhe como sinal tangível do insucesso escolar”.

Na opinião de Benavente (1976), fala-se de insucesso quando uma criança não é capaz de atingir o nível médio esperado para a sua idade e nível pedagógico. Deduz-se, à partida, que a retenção e o atraso, consequências naturais, são indicadores válidos do insucesso.

O insucesso escolar é, segundo esta sequência de ideias, usualmente atribuído ao facto de os alunos não atingirem as metas (no fim dos ciclos), dentro dos limites temporais estabelecidos, traduzindo-se, na prática, pelas taxas de reprovação, repetência e abandono escolar (Martins, 1991:11). Para este autor, a reprovação, “tanto pode ser vista como uma sanção por o aluno não ter aproveitado o saber posto à sua disposição, por nítida incapacidade deste”, ou como o reconhecimento do aluno não ter conseguido apreender os conhecimentos mínimos necessários para passar aos níveis seguintes, ou ainda, “a tradução de vontades normativamente expressas (passagem ou reprovação por decreto ou circular)”.

Corroborando esta perspectiva, Hutmacher (1993, cit. por Crahay, 1996), considera que tanto os professores como os pais e os alunos concebem, em geral, que o insucesso é verdadeiramente consumado quando uma retenção é decidida; esta configura-se-lhes como o sinal tangível do insucesso escolar.

De opinião contrária é Peixoto (1999:68), que nos diz que a sua “concepção de insucesso escolar é mais ampla do que aquela que normalmente é referida, ou seja, **insucesso = reprovação**”. Para este autor, o termo “insucesso escolar” ultrapassa a questão da reprovação, “podendo haver insucesso mesmo que um aluno seja aprovado, pois, insucesso escolar, significa, também, rendimento abaixo das possibilidades do estudante”.

Também para Muñiz (1989:9), o insucesso escolar traduz “a grande dificuldade que pode experimentar uma criança, com um nível de inteligência normal ou superior, para acompanhar a formação escolar correspondente à sua idade”.

Fernandes (1987, cit. por Afonso, 1988:41) refere que, “do ponto de vista científico, e em particular na perspectiva sócio-organizacional, a expressão insucesso escolar é frequentemente polissémica, isto é, podendo esconder um leque de significados muito diferentes, não traduz sempre os mesmos resultados ou interpretações”.

Para completar esta perspectiva, e apoiando-se em Pires (1987:11), acrescenta que “escolher como referência as finalidades gerais do sistema educativo ou a forma como cada escola estabelece os seus objectivos ou, ainda, as expectativas dos alunos face à educação, implicará falar não de um, mas de diferentes insucessos”. Deste modo, não se poderá fazer uma definição de insucesso escolar, uma vez que “tal definição não existe” (Pires, 1987:11).

Depreende-se, assim, que, o conceito de insucesso escolar é bastante discutível. Na opinião de Ullastres (2003), primeiro, porque transmite a ideia de que o aluno com insucesso não progrediu praticamente nada durante o ano ou anos escolares, nem no âmbito dos conhecimentos nem no do seu desenvolvimento pessoal e social, o que não corresponde em absoluto à realidade; segundo, porque oferece uma imagem negativa do aluno, o que afecta a sua auto-estima e a sua confiança para melhorar no futuro; terceiro, porque centra o problema do insucesso no aluno e parece esquecer-se da responsabilidade de outros agentes de ensino e instituições, como as condições sociais, a família, o sistema educativo e a própria escola.

Estas situações levaram à utilização de outras denominações como “alunos com baixo rendimento académico” ou “alunos que abandonam o sistema educativo sem a preparação suficiente”.

De facto, a complexidade do significado deste conceito é demonstrada pela diversidade de opiniões de autores, aqui apresentada. Seja qual for a opinião que se tenha em consideração, a verdade é que as elevadas taxas de insucesso escolar revelam a necessidade de nos debruçarmos sobre ele e de tentar formas de intervenção que nos ajudem a superá-lo.

Torna-se importante minimizar este problema, uma vez que, na perspectiva de Ullastres (2003), a existência de elevadas taxas de insucesso escolar provoca graves consequências, não só no aluno como também na sociedade que o envolve. Ainda na

opinião do mesmo autor, os jovens que abandonam prematuramente o sistema educativo e que não atingem as habilitações mínimas necessárias têm menor confiança nas suas possibilidades e uma baixa motivação para se candidatarem a programas de formação.

No nosso estudo, em concreto, devemos, desde já, realçar que, quando referimos o insucesso escolar, é todo o percurso escolar ou o próprio *continuum* dos resultados que está a ser considerado e não uma situação particular ou pontual da vida académica ou escolar.

3. TEORIAS EXPLICATIVAS DO INSUCESSO ESCOLAR

A procura de explicações para a problemática do insucesso escolar tem sido uma preocupação constante ao longo das últimas décadas, tendo variado a imputação causal deste com a evolução do sistema de ensino e com as diferentes posturas teóricas à luz das quais o problema tem sido equacionado.

Na verdade, a sociedade é condicionada pela própria cultura, sendo múltiplos os factores que podem conduzir ao insucesso. Sem excluir alguma responsabilidade do aluno, uma vez que ele é uma pessoa livre, essa liberdade é, por vezes, fortemente limitada por outras condicionantes a que ele é alheio, aí concorrendo factores psicossomáticos, culturais, sociais, escolares e, também, resultantes da cultura transmitida pela escola.

Para Sil (2004:21), estar em situação de insucesso implica “uma multiplicidade e uma enorme variedade de causas cuja localização pode centrar-se 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”.

Será importante perceber que o insucesso escolar não é uma fatalidade e que as “crianças não estão destinadas a ser boas ou más alunas, tudo dependendo do

funcionamento da escola e da sua interacção com o meio social e as características da própria criança” (Sil, 2004:21).

Também o crescente interesse e preocupação pelo insucesso escolar são abordados por Jiménez (1999), ao referir que é um problema determinado por múltiplos factores como o contexto social, a família, o funcionamento do sistema educativo, a atitude da administração, o trabalho de casa e a disposição do próprio aluno.

Colocado em toda a sua extensão, o tema do insucesso escolar adquire várias dimensões e tem tantas implicações nas actividades, meios e pessoas que actuam na escola, que não é de admirar o volume de publicações que lhe estão consagradas. Neste sentido, qualquer tentativa de aprofundamento deste fenómeno exige, conforme já foi enunciado, opções teóricas.

De seguida, procuraremos fazer uma abordagem sucinta de várias perspectivas teóricas que procuram explicar o objecto desta investigação, com o objectivo de o compreendermos melhor e de tentarmos, de uma forma mais elucidada, encontrar respostas exequíveis e adaptadas aos sujeitos que vivem situações de insucesso.

Assim, o insucesso escolar, revelado pelo alargamento do acesso à escola do 1ºCiclo de toda a população em idade escolar, fenómeno relativamente recente na Europa⁶, tem sido explicado por diversas correntes que se podem agrupar em torno das suas tónicas dominantes e a que, por comodidade de exposição, chamaremos:

- Teoria dos dotes (dons) individuais/ meritocrática
- Teoria do “handicap” sócio-cultural
- Teoria sócio-institucional

⁶ A problemática do insucesso escolar é preocupação relativamente recente, pois, até aos anos 60, a qualidade do ensino praticamente não era posta em causa.

3.1. Teoria meritocrática

Do fim da 2ª Guerra Mundial até meados dos anos sessenta do século passado, a escola era considerada como um espaço que permitia revelar as capacidades dos alunos, bastando-lhe estar organizada de modo a que estes assimilassem os valores e as regras estabelecidas pela sociedade e pela própria escola. Nessa época, com a expansão e prolongamento da escolaridade obrigatória, consagra-se a igualdade de oportunidades de acesso à escola, para que sejam apenas as diferenças individuais as responsáveis pelos resultados escolares e para que os alunos dotados de origem modesta possam tirar partido das suas disposições inatas e aceder à promoção social a que estas dão direito (Husén, s/d:54).

De acordo com esta concepção, o insucesso é explicado pelas maiores ou menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência e pelos seus “dotes individuais”. De acordo com Cortesão e Torres (1990:51), o insucesso é então interpretado (...) à luz de uma componente: o indivíduo. Tudo se reduz a deficiências traduzidas por termos como “não dotado, sem disposições naturais, Q.I. baixo”.

Santos (1990:74), em “O insucesso escolar na escola primária”⁷, mostra bem esta perspectiva, quando afirma que, sendo a culpa do insucesso atribuído à criança, “considera-se um caso para educação especial e perante isto cruzam-se os braços. As capacidades intelectuais são (...) encaradas como um dado fixo e imutável”.

Estas explicações do insucesso em termos de “capacidade individual” dos alunos, configuram-nos como responsáveis pelo seu insucesso, afastando qualquer hipótese relacional em que a própria escola estivesse implicada. Consequentemente, uma das características da “teoria dos dotes” é a de manter intocável a suposta “neutralidade” da escola, evitando abordar o insucesso como um fenómeno relacional.

⁷ Artigo da revista *Ler Educação*, n.º 3, Setembro/Dezembro de 1990; pp.73 – 77.

Le Gall (1978:12) evidenciou também que, durante muito tempo, a responsabilidade do insucesso escolar foi cometida ao próprio aluno, procurando-se no seu “quociente intelectual”⁸ (Q.I.) a causa e a explicação do seu insucesso.

O insucesso era, pois, explicado a partir duma “matriz individual” de que se excluíam os factores exteriores ao aluno. Era, sim, atribuído, tal como já foi referenciado por Cortesão e Torres (1990), a causas patológicas e psicológicas, sendo o aluno catalogado de “disléxico, disartográfico, portador de disfuncionalidades cerebrais, variações genéticas, patologias adenoidais”, entre outras (Forquin, 1988:22, cit. por Martins, 1991:12).

Posto isto, achamos pertinente apresentar um excerto do trabalho desenvolvido por Benavente e Correia (1980:11, cit. por Peixoto, 1999:69) e que ilustra o quadro conceptual da teoria em análise:

“em vez de considerar seriamente as condições reais em que se efectuam as aprendizagens escolares, muitos autores procuram descobrir nas crianças que chumbam, determinadas particularidades de funcionamento psicológico ou psico-fisiológico (...) Nesta profusão de factores possíveis (...) seria verdadeiramente de espantar, se não se encontrasse qualquer pequena perturbação (...) que serão rapidamente inscritas como ponto de partida de uma engrenagem patológica que se supõe resultará na dificuldade escolar considerada”.

Da análise desta citação, podemos depreender que, se é certo que existem problemas patológicos individuais que nem sempre são detectados e devidamente acompanhados, não podem estes casos, no entanto, justificar as elevadas percentagens de insucesso, socialmente selectivas.

⁸ O quociente intelectual (Q.I.) consegue-se através da relação entre a idade mental, determinada pelos testes, e a idade real da criança. A inteligência de nível normal equivale a um Q.I. =1(ou, por comodidade, 100).

Os alunos que manifestam um Q.I. inferior a 90 enfrentam dificuldades intransponíveis desde o 1º Ciclo. Os alunos que revelam um Q.I. entre 90 e 100 são dotados de uma inteligência que se pode designar de “normal-média-fraca”. Os que têm um Q.I. entre 100 e 110 são normalmente julgados como pouco capazes para terminar o ensino secundário. Com um Q.I. entre 110 e 140, encontram-se os alunos que serão bem sucedidos no secundário e poderão aceder à universidade (Le Gall, 1978).

3.2. Teoria do “handicap” sócio-cultural

A procura de uma resposta para a problemática do insucesso escolar, demonstrando que este fenómeno afecta particularmente as categorias socialmente desfavorecidas, fez com que, no final da década de 60 e princípio da de 70 do século XX, se desenvolvesse a teoria do *handicap* sócio-cultural, baseada em explicações de natureza sociológica (Benavente, 1990) e não apenas em explicações de carácter individual.

De acordo com esta teoria, as famílias de diferentes níveis sociais divergem no contexto de desenvolvimento que proporcionam às crianças, sendo os níveis mais desfavorecidos caracterizados por défices em vários domínios, nomeadamente no cultural, educativo e linguístico, entre outros.

A teoria do *handicap* sócio-cultural “põe em evidência o facto da criança se encontrar ela própria em desvantagem, pela ausência das referências culturais necessárias ao sucesso escolar (Eurydice, 1995:58).

Segundo Sil (2004:24), esta teoria associa o insucesso à origem social do aluno e “à sua maior ou menor bagagem cultural, à entrada para a escola”, pressupondo que uma criança proveniente de um meio mais desfavorecido/carenciado não abarca as bases culturais necessárias para obter sucesso escolar. É o caso dos grupos étnicos e da classe operária que, segundo Martins (1991), pelo que os alunos provenientes destes meios não conseguem competir com os de outros grupos, uma vez que não detêm um nível cultural desejável para tal.

Os pais destes alunos, para além de “incultos”, não lhes sabem incutir aspirações e expectativas que lhes permitam competir com os outros grupos sociais, dentro da escola (Martins, 1991). Logo, o cruzamento entre origem social e resultados escolares revela a existência de mecanismos mais vastos na produção do insucesso, que não pode ser apenas atribuído a causas psicológicas individuais, a que anteriormente fizemos referência.

Opinião semelhante à de Sil (2004) é a revelada por Benavente (1990:54), ao afirmar que, sendo o insucesso dos alunos “explicado pela sua pertença social”, a escola é assumida com um reflector das desigualdades sociais.

A escola reproduz e legitima a hierarquia social, pois as normas que institui como normas escolares, e à luz das quais avalia as competências individuais, correspondem às normas culturais próprias das classes privilegiadas. Os alunos originários destas classes são portadores de um *capital cultural* bastante próximo do da escola e de um *habitus* que mais facilmente os predispõe para o sucesso. Por oposição, os alunos vindos das famílias ditas desfavorecidas não detêm, nem esse capital, nem esse *habitus*, colocando-os a uma distância desigual e, naturalmente, mais favorável ao insucesso escolar.

Também no trabalho desenvolvido por Benavente e Correia (1980:12, cit. por Peixoto, 1999:70), é feita referência ao *handicap* sócio-cultural, sendo aí considerado como “um conceito ambíguo, que permite (...) explicar a enorme massa de insucesso” através de “explicações de ordem sociológica e não apenas a explicação em termos de características individuais”.

Pode dizer-se que, embora rompendo com as explicações de carácter genético e de carácter psicológico do insucesso escolar, a teoria do *handicap* sócio-cultural continua a atribuir ao aluno e à sua família a responsabilidade principal pelo insucesso escolar.

3.3. Teoria sócio-institucional

Com a democratização, a obrigatoriedade e o carácter gratuito do ensino, deu-se uma maior explosão escolar, passando a escola a ser um local de convivência de grupos de crianças cada vez mais heterogéneos, colocando, desta forma, novos problemas ao sistema de ensino.

Neste contexto, a partir dos anos 70 do século passado, “o trabalho de análise da produção do insucesso escolar (...) interessa-se pelos mecanismos que operam no

interior da própria escola” (Benavente, 1990:7), ou seja, o ponto de vista tradicionalmente centrado nas diferenças individuais ou nas desigualdades sócio-familiares dos alunos, desloca-se agora para o contexto educativo: a escola como instituição.

Nesta época, a escola é apresentada como a principal responsável pela questão do insucesso escolar, na medida em que ela se encontra estruturada e orientada para lidar com um tipo de aluno que não corporiza todos os que a frequentam. Esta teoria incidiu a sua análise no funcionamento do sistema escolar, evidenciando a função reprodutora da escola, responsável pela transformação das desigualdades sociais em desigualdades escolares.

Evidente se torna que esta teoria contraria a lógica tradicional, segundo a qual os factores sócio-familiares são suficientes para explicar o desempenho escolar dos alunos, encaixando a escola num modelo reprodutor das desigualdades já enraizadas a nível social. Com a mudança de paradigma, como já foi referenciado anteriormente, o insucesso deixa de ser imputado a factores exteriores à instituição escolar (meio, família), até esta altura considerada território neutro, passando agora a ser atribuído às interacções que quotidianamente se estabelecem entre alunos e práticas escolares.

Sobre este assunto, a OCDE/CERI, em 1984, realizou um relatório sobre o Sistema de Educação Especial em Portugal, onde se lia que os “problemas do baixo rendimento escolar não podem ser imputados a dificuldades de aprendizagem individuais mas reflectem inadequações do sistema escolar” (Santos, 1990:76).

Responsabilizar a escola pelo insucesso escolar dos alunos não significa uma referência à instituição em si, onde o processo ensino-aprendizagem é melhor ou pior organizado e desenvolvido, mas, essencialmente, a toda uma estrutura de carácter administrativo e pedagógico.

Se, no âmbito da teoria do *handicap* sócio-cultural, se relegou para segundo plano uma reflexão sobre o papel da escola no insucesso escolar, a teoria sócio-institucional caracteriza-se por trazer essa análise para o cerne da problemática. Neste contexto, considera-se que o insucesso escolar pode estar relacionado com as características e o funcionamento da própria instituição escolar, com as normas, objectivos e/ou práticas desenvolvidas.

Esta teoria estabelece que o insucesso tem a ver com factores existentes no interior da escola (metodologia, prática educativa, avaliação dos alunos, colocação dos professores, falta de equipamentos e/ou infra-estruturas e inexistência de uma efectiva abertura da escola à comunidade, entre outras) face à heterogeneidade social dos alunos.

Nesta mesma linha de pensamento, Sil (2004:30) constata que outros factores como “a distribuição dos alunos por turma, o absentismo dos professores ou a construção de uma estrutura curricular uniforme” poderão ser, também, considerados como factores do insucesso escolar.

Deste modo, e tendo em conta a crescente onda de preocupações com o insucesso, o âmbito da sua análise e factores alarga-se à educação pré-primária, às estratégias e metodologias de ensino, às relações escola/família/comunidade e à formação de professores, entre outras.

Terminamos esta análise da teoria sócio-institucional com uma citação de Benavente e Correia (1980:23, cit. por Peixoto, 1999:70), a nosso ver extremamente elucidativa, em que o insucesso escolar deve ser visto como:

“um fenómeno relacional em que estão implicados o aluno, com a sua personalidade e história individual, situado na sua família e meio social; e a escola, com o seu funcionamento e organização, os seus instrumentos pedagógicos e conteúdos a que os professores dão vida; escola tributária da política educativa que lhe atribui meios e objectivos”.

4. PAPEL DA FAMÍLIA

A família, como já referimos em vários momentos, é muito importante no apoio e acompanhamento que deverá ser dado ao jovem, influenciando-o a todos os níveis, não só no seu equilíbrio emocional, como no próprio desenvolvimento.

A família representa o primeiro espaço, o primeiro ambiente em que cada indivíduo faz a experiência de se sentir pessoa, onde o seu processo educativo é um processo interactivo que promove o crescimento do saber e do saber-fazer, para a maturação do saber-ser e do saber-estar, de modo a permitir ao indivíduo assumir-se como agente do próprio desenvolvimento. É na família que se desenvolve o processo fundamental da transmissão de costumes, tradições e valores.

Alberto (1997:176) define família como “o espaço próprio e indispensável para o harmonioso desenvolvimento da personalidade, numa caminhada que nos transporta do nascimento até à morte”. Neste âmbito, a família constituirá o local responsável por excelência pelas bases necessárias ao desenvolvimento e formação do indivíduo, ao longo da sua existência.

Corroborando esta ideia, Hoz (1990:7) refere que “a família é o primeiro espaço da vida humana e da educação”, constituindo, pois, o local primordial em que a criança, desde os primeiros anos de vida, se constrói enquanto pessoa, onde ela aprende o mundo que a rodeia e os princípios que o regem. A família será, pois, não só o lugar onde ocorre a concepção e o nascimento do indivíduo, mas também o primeiro e principal agente responsável pela sua educação.

Ramalho (1977:192), compartilhando a mesma perspectiva, refere-se à família não só como “a instituição que permite uma certa segurança para a criança durante o seu período de imaturidade biológica”, mas também como “a instituição que proporciona a socialização primária e a educação inicial da criança”.

Como tal, a falta de afecto e de uma certa atenção por parte dos pais, a desestruturação familiar, assim como o pouco tempo que os pais e filhos têm para estar juntos, para conversarem acerca dos seus problemas e projectos, poderá ser uma das causas do insucesso escolar, embora muitos pais nem dêem por isso.

Não é difícil constatar que muitos pais/encarregados de educação não têm uma consciência clara das suas funções e responsabilidades na tarefa de educar. Submetem-se com uma surpreendente docilidade às decisões do Estado que afectam a educação dos seus filhos, que abandonam nas mãos dos profissionais da escola, como se, às portas desta, as suas funções terminassem.

Nos tempos que correm, são vários os reptos que a sociedade lança à família, o que nos leva a interrogar se esta não estará, eventualmente, a perder protagonismo na educação dos seus filhos.

Por último, para além do que já foi dito, pensamos que o insucesso e o envolvimento dos pais/encarregados de educação na escolarização dos seus educandos estão negativamente correlacionados, razão pela qual iremos desenvolver o tema da participação, em seguida.

5. PARTICIPAÇÃO PARENTAL

Como vimos, é na família que se faz a socialização primária, que é primordial e que representa a estrutura de base à qual se deverá unir uma socialização secundária eficaz, “apercebida como institucional”. “Na sociedade ocidental actual”, a socialização secundária, que se oferece para a maioria das crianças e jovens, é a socialização escolar (Alves-Pinto, 1995:123).

Assim, do “espaço social da família” ao “espaço social da escola”, torna-se necessário fazer a ponte pela necessidade de coerência entre as interiorizações realizadas na socialização familiar (“mundo significativo”) e “o universo significativo” proposto pela socialização escolar” (Alves-Pinto, 1995:124).

Essa ponte faz-se através da participação/envolvimento parental nas escolas. De facto, a existência de harmonia e de comunicação entre a escola e a família pode produzir efeitos positivos no educando.

Estudos efectuados em Portugal provaram que existe uma correlação positiva entre o rendimento escolar das crianças e a participação dos pais/encarregados de educação nas actividades escolares. Como nos afirma Marques (1993:59), “quase todos os estudos concluem que uma boa relação entre a escola e os pais é uma variável de peso no aproveitamento escolar”.

Esta correlação explica-se pelo facto das crianças viverem num mundo que inclui diversos cenários interdependentes (a família, a escola e os grupos de amigos e vizinhos) e onde a falta de comunicação entre os diferentes elementos sistémicos provoca rupturas. Os pais/encarregados de educação, intervenientes privilegiados na educação das crianças e jovens, interagindo sistematicamente com a escola e com outros agentes educativos, podem ajudar a criar uma rede de comunicações capaz de promover o desenvolvimento global da criança e propiciar, deste modo, um melhor aproveitamento e sucesso educativo.

Notamos, porém, que, neste domínios, a participação parental na educação escolar é, por vezes, insuficiente. Referimo-nos, essencialmente, à falta de participação parental, como uma não implicação mental e atitudinal nos problemas da educação. Pensamos que a activação de uma participação mais intensa e qualificada dos pais no processo educativo dos filhos e nas escolas requer mudanças sócio-culturais profundas, porque “não é possível uma participação efectiva sem uma informação suficiente sobre a

matéria em que se participa; sem uns critérios claros para opinar acerca dos problemas educativos; sem umas atitudes propícias para a participação; sem uma predisposição para assumir responsabilidades, sem uma educação, em suma, para a participação” (Rubio, 1990:65-66).

Acreditamos que uma participação efectiva e lúcida dos pais pode contribuir para o atenuar das desigualdades educativas e para a implementação de um pluralismo educativo capaz de proporcionar um sistema democrático seguro e funcional dos direitos e liberdades educacionais e sociais.

5.1. Conceito de participação

Na teoria das organizações, participação é um conceito que pode assumir diversas interpretações, consoante as atitudes de cada membro no seio da organização.

A escola, tomada como organização complexa, com diferentes realidades, onde se sucedem conflitos que decorrem de uma falta de clarificação de papéis nos caminhos de participação e de partilha dos seus membros, é o espaço onde o processo educativo se realiza por interacção social dos seus actores.

Segundo Marques (1993:41), para quem a maior parte da literatura científica sobre esta área de estudos é de proveniência norte-americana, “os primeiros estudos publicados em Portugal sobre «Escolas e Famílias» surgiram apenas na década de 80”, acrescentando ainda que “o primeiro estudo, de grande envergadura, publicado em Portugal (...) foi o livro *As Escolas e as Famílias em Portugal: realidades e perspectivas* (Davies, et al., 1989).

De acordo com este autor, a terminologia usada tem sido confusa e pouco precisa dado que as expressões utilizadas («colaboração escola/família», «participação das famílias na escola» e «envolvimento das famílias no processo educativo») têm conotações diferentes.

Os conceitos de participação e envolvimento têm sido abordados de formas distintas por alguns autores e assentam na ideia de dois espaços predominantes do mundo do aluno – a família e escola.

Epstein (1987, cit. por Marques, 1993:42) utiliza a expressão «school and family partnership», traduzida em português por «colaboração escola-família», que inclui as noções de parceria de responsabilidade e de participação, assentes na ideia de que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos”.

A expressão «colaboração escola-família» tem sido amplamente defendida por João Formosinho e ficou expressa tanto na Proposta Global de Reforma do Sistema Educativo, como na legislação publicada sobre direcção e administração das escolas (Marques, 1993).

Davies et al. (1989:24) utiliza a expressão “participação dos pais exclusivamente para referir aquelas actividades dos pais que supõem algum poder ou influência em campos como os do planeamento, gestão e tomada de decisões nas escolas”, e a expressão envolvimento dos pais para designar “todas as formas de actividades dos pais na educação dos filhos - em casa, na comunidade ou na escola”.

Na óptica de Alves-Pinto (1995:165), a participação é assumida como “uma relação social que é um contrato, tácito ou formal, voluntário ou não, consciente ou não, que comporta sempre uma dupla dimensão”.

A relação pais/escola é vital para a educação dos filhos, mas não concebida como mera relação informativa, traduzida num “simples diálogo, mais ou menos frequente, entre pais e professores, acerca do resultado académico dos estudos dos filhos, ou na assistência, pouco ou muito participativa, às reuniões convocadas pela escola” (Diez, 1989:9). Terá que ser uma relação mais exigente que corresponda a uma acção educativa dos pais e da escola, coincidente ou complementar, em todas as dimensões da

pessoa. Na verdade, o “ponto de encontro da relação família/escola é o educando, cuja pessoa constitui a razão de ser desta relação” (Diez, 1989:89).

Participar no processo educativo escolar dos filhos é uma obrigação natural, contraída para com eles, pelos pais, ao trazê-los ao mundo. Ao dar-lhes existência, aceitam protagonizar a sua educação. É esta a linha de pensamento de Formosinho (1989:75), quando diz que “o primeiro fundamento da participação dos pais/encarregados de educação na direcção da comunidade educativa é serem eles, por direito natural e por lei, os primeiros responsáveis pela educação dos filhos”.

Vejamos de seguida, ainda que de forma breve, algumas tipologias de participação e envolvimento parental, para melhor compreensão do que atrás já foi referenciado, dada a forte ligação destes aspectos quer com as atitudes educativas parentais quer com o insucesso escolar.

5. 2. Modalidades de participação e envolvimento parental

Pelas leituras que fizemos, verificámos que vários investigadores que se dedicaram ao estudo do envolvimento dos pais no processo educativo consideram importante essa relação pelos seus efeitos positivos no aproveitamento escolar. Henderson (1987, cit. por Marques, 1993:24), que fez a mais extensiva e profunda revisão da literatura sobre o envolvimento dos pais, concluiu que “quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento”

Epstein (1987, cit. por Marques, 1993:28), por sua vez, realizou uma sondagem com 3700 professores, em Maryland, e verificou que “os professores que envolvem os pais em actividades de ajuda aos filhos, em casa, consideram que eles desempenham bem essas actividades, independentemente de serem ricos ou pobres ou de terem muita ou pouca instrução”.

Sendo a escola a instituição ideal para o exercício da cidadania e ao alcance dos pais, e considerando os estudos até hoje realizados, importa conhecer as tipologias de participação e envolvimento que alguns investigadores – Epstein, Davies, Heleen, Teixeira e Alves-Pinto – defendem, e que a seguir explicitaremos.

5.2.1. Tipologia de Joyce Epstein

Joyce Epstein, socióloga norte-americana, defende a existência de cinco tipos diferentes de envolvimento dos pais, incluídos num programa integrado que permita aos pais a escolha de um deles. Porém, esta participação varia consoante o seu *status* económico e cultural.

Esta tipologia é apresentada por Marques (1993:19-20) do seguinte modo:

Tipo 1 – “Obrigações básicas dos pais” – referência às responsabilidades dos pais pela saúde e segurança da criança, com sugestões de actividades de apoio às condições de aprendizagem em casa.

Tipo 2 – “Obrigações básicas da escola” – referência à comunicação escola-casa, sua forma e frequência, sobre actividades, progressos e dificuldades dos filhos.

Tipo 3 – “Envolvimento dos pais na escola” – referência ao apoio voluntário à escola, para ajudar os professores em actividades de sala de aula, desportivas ou outras.

Tipo 4 – “Envolvimento dos pais em actividades de aprendizagem em casa” - referência à ajuda, em casa, em actividades de aprendizagem relacionadas com a escola – fichas de trabalho, projectos de investigação ou outras – da iniciativa dos pais, do professor ou da criança.

Tipo 5 – “Envolvimento dos pais no governo das escolas” – referência à tomada de decisões por parte dos pais, através de organizações próprias (Associações de Pais) ou em órgãos importantes onde tenham assento (Conselho de Escola ou de Área Escolar).

Joyce Epstein, tal como Don Davies, faz uma distinção conceptual entre envolvimento e participação de pais. “O primeiro conceito corresponde aos quatro primeiros níveis da tipologia de Epstein – fornecer um espaço de estudo à criança, ajudá-la em casa na aprendizagem escolar ou participar na escola em reuniões convocadas pelos professores ou outros eventos; o segundo corresponde, tanto à capacidade de tomada de decisões dentro da escola, como à de influir na definição de uma política educativa de âmbito nacional” (Silva, 1993:81).

5.2.2. Tipologia de Don Davies

Don Davies (1989) agrupa as formas de envolvimento parental numa tipologia que se desdobra em quatro categorias: tomada de decisões; co-produção; defesa de pontos de vista e escolha das escolas pelos pais.

Considerando a existência na escola de actividades de complemento curricular, por exemplo, “clubes escolares”, e abrindo “explicitamente as portas” aos membros da comunidade educativa, nela tendo lugar “agentes formais e informais de educação”, os pais serão, por motivos óbvios, os “agentes educativos não profissionais” a privilegiar.

Seguindo a tipologia de Davies (1989), é possível afirmar que a introdução da componente de complemento curricular, operacionalizada nos clubes escolares, permite o acesso a uma tipologia ampla de envolvimento: trabalho voluntário dos pais (apoio na organização de visitas de estudo, festas, comemorações, etc.); defesa dos pontos de vista (participação em reuniões de trabalho e organismos de consulta); actividades de co-

produção (participação, ao lado dos professores e dos alunos, na organização de actividades educativas no âmbito dos clubes escolares); e participação na tomada de decisões (participação na gestão de clubes escolares) (Marques, 1993:111).

5.2.3. Tipologia de Owen Heleen

Owen Heleen (1988, cit. por Marques, 1993:16-17) propõe um modelo para a participação dos pais que, embora incluindo cinco níveis de envolvimento como o de Joyce Epstein, se diferencia dele não só na terminologia como no conteúdo, partindo de dois pressupostos:

“1- qualquer indivíduo compreende e conhece melhor as suas necessidades do que as outras pessoas;

2- qualquer indivíduo é capaz de definir as suas necessidades, de as hierarquizar e de lutar pela sua satisfação” (Marques, 1993:17).

Os cinco níveis desta tipologia, a partir do escalão máximo, são:

1. **Participação na tomada de decisões** – pressupõe que os pais dispõem de poder deliberativo no seio da escola;
2. **Co-produção** – abrange todo o tipo de actividades, na escola ou em casa, com vista à melhoria da aprendizagem dos alunos;
3. **Defesa dos pontos de vista** – forma de envolvimento caracterizada pela pressão exercida sobre quem toma decisões, individualmente ou por grupos de pais organizados (Associações de Pais);
4. **Apoio às escolas** – prevê a conjugação de esforços de pais e professores, com vista à melhoria das escolas e criação de estruturas de apoio aos alunos através de organizações;

5. **Educação de pais** – surge associada ao nível precedente, onde as tais organizações fazem campanhas de educação de adultos e de educação de pais e prestam ajuda aos alunos com dificuldades de aprendizagem (Marques, 1993:16-17).

5.2.4. Tipologia de Manuela Teixeira

Para Teixeira (1995:162), “o modo como as pessoas se situam – investem ou desinvestem, participam ou não participam – nas organizações é, certamente, variável de pessoa para pessoa e de organização para organização”.

Partindo deste pressuposto, e apoiando-se nos estudos efectuados por Bajoit (1992), analisa a participação nas organizações sob a forma de “trocas sociais”, em que os actores procuram exercer o seu domínio aos níveis de finalidades da relação e controlo da desigualdade.

Assim, quanto à finalidade, considera as trocas:

- **Exclusivas** – se cada grupo, somente à custa do impedimento do outro, atinge as suas finalidades (ibidem:163).
- **Inclusivas** – se cada grupo, somente com a colaboração do outro, atinge as suas finalidades (ibidem:163).

Contudo, para esta autora, a troca “tende a ser desigual” e a aceitação do controlo dessa desigualdade leva a que as trocas sejam *consensuais* ou *não consensuais*, consoante a desigualdade é mantida por consenso ou por se verificar “dissenso”.

Continuando a sua linha de pensamento, Teixeira, apoiando-se ainda em Bajoit (1992), apresenta quatro tipos de relação de trocas, as quais resultam da conjugação, duas a duas, das anteriormente referidas, e que a seguir se indicam:

- **Trocas complementares** (consensuais e inclusivas) – identificadas com a atitude de lealdade – realizam-se entre actores com papéis diferenciados, empenhados em projectos de trabalho em comum, de garante normativo;
- **Trocas competitivas** (consensuais e exclusivas) – identificadas com a atitude de pragmatismo – realizam-se em concorrência, sob a égide do interesse, de forma estritamente obrigatória, de garante normativo;
- **Trocas contraditórias** (não consensuais e exclusivas) – identificadas com a atitude de abandono – realizam-se através da tentativa de eliminação recíproca, sob a forma de submissão a um poder;
- **Trocas conflituais** (não consensuais e inclusivas) – identificadas com a atitude de protesto - realizam-se em constante desacordo, face a diferentes circunstâncias, sob a defesa de uma praxis até atingir os objectivos da organização (ibidem: 164).

Tais comportamentos dever-se-ão, possivelmente, às opiniões que temos e aos juízos que formulamos em função da relação estabelecida dentro da organização.

5.2.5. Tipologia de Alves-Pinto

Para Alves-Pinto (1995:164), a forma de estar nas organizações e na escola é vista, “não tanto como adaptações do indivíduo à estrutura organizacional, mas antes como expressão de modalidades diferentes de actualizar as relações no sistema de interacção organizacional”. Quanto ao sentimento de satisfação ou insatisfação vivenciado nestas

interacções, não é indiferente às modalidades que elas revestem, daí que “a relação que se estabelece entre satisfação/insatisfação e modalidades de interacção (...) poderá funcionar de forma circular” (ibidem:164).

Por outro lado, e inspirada também na análise de Guy Bajoit, Alves-Pinto (1995:165) admite, na relação social, “a cooperação e uma modalidade de controlo social, em que o actor fica sujeito às regras de interdependência desse sistema de interacção”.

Considera as quatro modalidades de comportamento – fidelidade, protesto, abandono e apatia – identificadas por Bajoit, “alterando um pouco a nomenclatura e o conteúdo de explicitação de cada categoria” (ibidem).

Vejamos a tipologia que defende:

- **Participação convergente** – acontece quando os actores jogam e respeitam as regras estabelecidas, independentemente das divergências que possam surgir, de forma democrática, encontrando soluções, por vezes mais adequadas do que as primeiras;
- **Participação divergente** – dá-se quando os actores não acatam as regras de interdependência ou subvertem os objectivos da instituição em benefício próprio ou de outrém;
- **Participação apática** – sucede quando os actores, apesar de não porem em causa as regras da interdependência não investem na cooperação, reduzindo a sua actuação ao que é formalmente exigido;
- **Abandono** – traduz-se na supressão do controlo e na inexistência de cooperação.

A finalizar, Alves-Pinto (1995:166) relembra que “as modalidades de estar na escola, ou nas organizações em geral, não são características permanentes dos actores, (...) são expressão de comportamentos estratégicos”. E salienta que “os objectivos da instituição, a intencionalidade do actor, os constrangimentos do sistema de acção e as margens de liberdade utilizadas vão determinar as estratégias dos diferentes actores” (ibidem:167).

5.3. VANTAGENS DO ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO PARENTAL

Os problemas da educação só podem ser resolvidos numa perspectiva de cooperação entre todos os agentes sociais se a educação for encarada como prioridade nacional.

Em particular, é fundamental a colaboração dos pais/encarregados de educação para que as práticas utilizadas pelos professores, na relação estabelecida com os alunos, possam efectivamente resultar. Neste sentido, “é imprescindível «chamar» os pais a cooperar no processo de desenvolvimento e de educação escolar das crianças e dos jovens (...) dada a importância da sintonia entre as estratégias educativas utilizadas na escola e em casa” (Jesus, 1998:29-30).

Nesta óptica, pretende-se evitar, por um lado, grandes discrepâncias entre os ambientes educativos da Família e da Escola; e, por outro, a insegurança na transição e na adequação ao novo ambiente.

Justificando esta posição (Davies et al., 1989, cit por Marques, 1993:30), afirma que “estudos conduzidos nas duas últimas décadas mostraram que o envolvimento parental está positivamente relacionado com a qualidade de ensino”, complementando esta afirmação dizendo que o envolvimento dos pais na educação escolar traz, inegavelmente, “benefícios bem diversificados, com repercussão nos alunos, nos próprios pais, na escola e na sociedade democrática” (Davies et al., 1989:37-38).

Silva (1993:78) assegura, por sua vez, que “tem-se verificado um certo consenso em relação às vantagens de um estreitamento da relação entre a escola e a família”. Acrescenta, ainda, que “a literatura conhecida não deixa margem para dúvidas”, pois, “em geral, um maior envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos regista, invariavelmente, um maior sucesso académico destes”, aliás, “como alguns exemplos relatados pela investigadora norte-americana Jean Krasnow” comprovaram (ibidem).

Constatamos, porém, até pela nossa experiência docente, que, nestes domínios, a participação/envolvimento real dos pais na educação escolar é muito insuficiente, qualitativa e quantitativamente, pelo que iremos abordar, de seguida, alguns dos obstáculos ao referido envolvimento e participação parental nas escolas.

5.4. OBSTÁCULOS AO ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO PARENTAL

Apesar das sucessivas alterações legislativas apontando para um maior envolvimento e participação dos pais e das suas associações, muito para além do quadro legal e dos discursos educativos, são muitos e de diversa natureza os obstáculos que se colocam hoje à participação dos pais na vida das escolas e no acompanhamento do percurso escolar dos seus filhos, aos quais importa estar atento, no sentido de contribuir para a sua ultrapassagem e para a criação de condições efectivas à participação e envolvimento destes.

Os obstáculos ao envolvimento e participação dos pais poderão ser de natureza social e política, institucional e organizacional, relacional e individual. Também as representações que os professores têm da participação dos pais poderão constituir barreiras ao seu envolvimento.

Em 1996, foram apresentados, no 1º Congresso de “Educação Hoje”, os resultados de um estudo de investigação-acção sobre colaboração escola-famílias em cinco países, entre eles, Portugal. Este estudo que decorreu de 1992 a 1995, envolvendo oito investigadores principais, dos quais, quatro eram portugueses – Ramiro Marques, Adelina Villas-Boas, Pedro Silva e Ricardo Vieira –, e mais setenta e cinco investigadores com responsabilidades educativas, sob a coordenação de Don Davies e Vivian Johnson (Marques, 1993).

Os resultados desta investigação permitiram identificar padrões comuns nos obstáculos à colaboração escola-família, tais como:

- força das tradições;
- rituais escolares formalistas;
- relutância dos professores;
- deficiências na formação dos professores;
- falta de confiança dos pais (ibidem.).

Em termos gerais, o projecto desenvolvido mostrou que o maior obstáculo é a força da tradição da separação, para além de outros padrões, em termos mais específicos, identificados:

- escassa preparação dos professores para lidarem com projectos de colaboração escola-família;
- falta de preparação das famílias;
- ausência de mecanismos escolares de carácter informal, facilitadores da comunicação continuada;

- ausência de estratégias escolares intencionalmente orientadas para o envolvimento das famílias difíceis de alcançar;
- falta de tempo dos professores;
- ausência de incentivos à criação de projectos de inovação educativa;
- incapacidade dos professores para lidarem com as diferenças culturais e as diferenças sociais e étnicas;
- formas de comunicação negativas;
- monopólio da participação na tomada de decisões por parte das mães da classe média, sobretudo as mães professoras;
- força e persistência das atitudes tradicionais, a par do afastamento cultural da escola em relação às famílias mais desfavorecidas (ibidem: 60-61).

Destaca-se, também, com muita pertinência, a classe social da família, como um dos factores que mais obstaculiza o envolvimento dos pais, tal como concluiu Lareau (1985, cit. por Davies et al., 1989:44):

“Os pais da classe trabalhadora têm poucas competências profissionais, menos prestígio ocupacional que os professores e pouco tempo e disponibilidade para intervir na escola dos filhos. Os pais da classe média, por outro lado, têm tanto ou mais prestígio e competência ocupacional que os professores; também têm os recursos económicos para proporcionar transporte e tempo para encontros com os professores e para pagar explicações e ajudarem os filhos em casa”.

Após a identificação dos inúmeros obstáculos à participação e envolvimento dos pais na escola, e considerando o que atrás foi dito sobre as vantagens da mesma, pertinente se torna apresentar algumas estratégias para o envolvimento dos pais/encarregados de educação na escola.

5.5. ESTRATÉGIAS DE ENVOLVIMENTO DOS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

As estratégias de envolvimento dos pais/encarregados de educação na escola devem ser diversificadas, pela grande variedade de tipos de famílias que existem, e aliciantes para que estas sintam que são desejadas.

Para Davies (1993:39), “a chave do envolvimento dos pais reside numa boa comunicação” e “a atitude da direcção da escola constitui uma variável de peso”.

Por sua vez, Henderson (1987, cit. por Marques, 1993:25) apresenta uma listagem de práticas para os “cinco princípios que são essenciais para a existência de uma colaboração eficaz entre a escola e os pais”, que vai desde um **clima da escola aberto e amistoso** (cartaz a dizer que os pais são bem-vindos; sala de pais com mobiliário confortável; visitas guiadas à escola no início do ano lectivo; almoços periódicos professores/pais; reserva de um dia por semana para atendimento aos pais, pela direcção) até ao **encorajamento da participação voluntária dos pais**, passando pela **frequente comunicação com os pais nos dois sentidos** (envio de um calendário, no início do ano lectivo, para os pais, com todas as informações necessárias, assim como o envio de relatórios com regularidade e reuniões periódicas entre pais e professores), **promovendo activamente a filosofia da participação dos pais**, de modo a que estes sejam **encarados como colaboradores do processo educativo** (ibidem: 26).

De acordo com o que atrás referimos, são inegáveis as vantagens da participação das famílias no processo educativo.

Urge, então, que os obstáculos que se interpõem a essa cooperação, particularmente os hábitos e atitudes de passividade das famílias e dos professores, vindos

provavelmente da tradição centralista, sejam minimizados através de estratégias de envolvimento.

Mas, como vivemos numa sociedade pluralista, onde coexistem diferentes tipos de famílias, com características estruturais específicas, consoante a classe social, etnia, educação ou rendimentos, torna-se necessário uma análise a esta problemática, uma vez que, se apenas os pais das camadas sociais mais favorecidas se envolverem, é natural que se acentue o desnível entre os seus filhos e os dos pais menos afortunados, de baixos rendimentos. Deste modo, a escola ainda acentuaria mais a desigualdade.

Deste modo, o envolvimento e a participação dos pais “devem ser preparados cuidadosamente e guiados por sólidos princípios democráticos, baseados em preocupações de igualdade e cuidadosamente seguidos para se evitarem efeitos perversos” (Davies *et al.*, 1989:38).

2º PARTE

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

INTRODUÇÃO

Abordar a questão do insucesso escolar numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico não é fácil.

Considerando, porém, que a Educação é uma tarefa colectiva (contribuição de todos para todos com todos), exigindo uma necessária consonância de esforços, procurámos, designadamente em estudos elaborados no campo das Ciências da Educação, identificar os obstáculos ao sucesso escolar, dando, assim, corpo ao quadro conceptual desta investigação, que constitui a primeira parte do presente trabalho.

Neste capítulo, procedemos a uma descrição e justificação da metodologia utilizada, assim como dos instrumentos produzidos e dos procedimentos utilizados no desenvolvimento do estudo.

Deste modo, enquadrámos conceptualmente o processo investigativo, explicitamos os objectivos a atingir e as questões de pesquisa que nos orientaram, caracterizamos os protagonistas do estudo e apresentamos as opções e os procedimentos metodológicos adoptados, aspectos que passamos, de seguida, a descrever.

1. NATUREZA DO ESTUDO

Considerando o seu objecto (perspectivas de alunos, respectivos pais/encarregados de educação e professores) e os objectivos a atingir, o presente estudo assume-se como de natureza predominantemente qualitativa.

Segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994), as abordagens qualitativas têm um papel importante a desempenhar no desenvolvimento da investigação na área da

Educação, ao passo que Carmo e Ferreira (1998:180) consideram que a investigação qualitativa é humanística, dado que, “quando os investigadores estudam os sujeitos de uma forma qualitativa, tentam conhecê-los e experimentar o que eles experimentam na vida diária”.

Na concepção de Fortin (2000), a investigação qualitativa preocupa-se com a observação, com a descrição e com a interpretação.

Para Bogdan e Biklen (1994:67), “aquilo que os investigadores qualitativos tentam fazer é estudar objectivamente os estados subjectivos dos seus sujeitos”. Como tal, o objectivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto, interagindo “com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora” (Bogdan e Biklen, 1994:68).

Na verdade, este tipo de investigação proporciona aos investigadores um conhecimento intrínseco aos próprios factos, permitindo uma melhor compreensão do real, com a inevitável subjectividade, mas marcado pela conjugação do rigor e da validação dos processos de recolha, análise e interpretação de dados.

Todavia, e sem prejuízo do afirmado, recorreremos também, em termos processuais, a alguns procedimentos estatísticos, na lógica do *continuum metodológico* preconizado por Huberman e Miles (1991), considerando que, neste plano, as perspectivas qualitativa e quantitativa se “auxiliam” mutuamente, ao permitirem uma melhor compreensão dos múltiplos aspectos configurados pelos dados recolhidos. Deste modo, após reflexão acerca dos métodos e técnicas de investigação, fomos conduzidos à simultaneidade complementar da sua utilização, no plano metodológico.

Actualmente, considera-se útil que para o estudo de alguns fenómenos humanos se constituam projectos de pesquisa que associem as abordagens qualitativa e quantitativa. Segundo a perspectiva de alguns autores, os métodos qualitativos e quantitativos podem coexistir em qualquer paradigma de investigação, sem, todavia, o pôr em causa.

Na opinião de Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994:177), “para que as hipóteses de sucesso aumentem, dever-se-ão conjugar todas as abordagens de estudo possíveis”. Daí, considerarmos que, na nossa procura de respostas para as questões de pesquisa, seria necessário recorreremos a diversificados “tipos” de informação para uma melhor e mais adequada análise interpretativa dos dados, conclusões mais significativas e, presumivelmente, uma maior credibilidade dos resultados.

Foi de acordo com esta perspectiva que o nosso trabalho foi delineado, recorrendo ao questionário e à entrevista para a recolha de dados, cujo cruzamento, possibilitará, assim o esperamos, uma maior compreensibilidade dos mesmos quanto ao seu sentido e significado.

O objectivo de conhecermos as causas do insucesso escolar dos alunos de uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, pela integração de quatro “visões” complementares - a dos alunos, a dos pais/encarregados de educação, a dos professores desses alunos, e também a da Presidente do Conselho Executivo da escola - conduziu-nos à opção metodológica pelo **estudo de caso**, estratégia investigativa que, segundo Cohen e Manion (1990), nos permite um amplo e compreensivo registo de todos os detalhes relacionados com o assunto em estudo.

Na verdade, consideramos ser esta a estratégia investigativa mais pertinente para levar a cabo este estudo, uma vez que o seu enfoque se faz sobre uma situação real, particular e única, de forma sistemática, mas flexível (De Bruyne e outros, 1991).

Por estudo de caso entendemos, então, “uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo no seu contexto de vida real, onde os limites entre os fenómenos e o contexto não são nitidamente evidentes, e em que são usadas múltiplas fontes de informação” (Yin, 1989:21).

Tal como afirma Hamel (cit. por Amado, 1998), um estudo de caso consiste, portanto, em relacionar um fenómeno com o seu contexto e em analisá-lo para ver como

ele aí se manifesta e se desenvolve. Por outras palavras, trata-se de, por seu intermédio, perceber como um contexto dá vida a um fenómeno que queremos explicar.

De acordo com Yin (1989), esta estratégia de investigação permite uma visão holística e significativa de um acontecimento ou fenómeno no quadro do contexto em que se produz, tendo sido utilizada em variados campos, nomeadamente, nos da Educação, da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia, da Política e da Economia, entre outros. Neste sentido, o estudo de caso contribui para o conhecimento dos fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos.

Esta definição pode ser complementada com o contributo de Merriam (1988, cit. por Bogdan e Biklen, 1994), que defende a utilização do estudo de caso quando se pretende a compreensão da situação em profundidade e do seu significado para aqueles que nele estão envolvidos.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO

Neste ponto, procuramos caracterizar o contexto situacional do “caso” em estudo, nele se compreendendo o ambiente escolar, as características da escola e a realidade sócio-cultural onde os próprios alunos se inserem.

A escola em que incidiu o presente estudo situa-se na cidade de Olhão, numa zona caracterizada pela heterogeneidade habitacional e constituída por vários bairros de habitações precárias ou em mau estado de conservação. Na sua área de influência existem casas pré-fabricadas, que se encontram em estado de degradação, rodeadas por um ambiente de droga e alcoolismo, e blocos de habitação social de três andares, que substituíram um número considerável de casas pré-fabricadas.

A maioria da população que habitam estes bairros é economicamente muito carenciada, com rendimentos e nível educativo-cultural muito baixos, o que se traduz num nível baixo de condições de vida.

Em síntese, podemos afirmar que o meio sócio-cultural em que a escola está inserida é bastante desfavorecido. As famílias de um número significativo de alunos enfrentam, frequentemente, problemas económicos e sociais, pois muitos dos pais/encarregados de educação trabalham na pesca ou na apanha de marisco e auferem rendimentos mensais muito baixos. Verifica-se, também, que há um número elevado de desempregados, pelo que muitas famílias sobrevivem apenas com o Rendimento Social de Inserção.

Para além dos problemas sócio-económicos, existem os culturais e os resultantes da desintegração de muitas famílias.

Como consequência de todo este contexto, a maior parte dos alunos e das suas famílias têm uma baixa expectativa em relação à escola e ao futuro, investindo pouco nas aprendizagens escolares. Assim, muitos alunos têm um apoio familiar deficiente ou, simplesmente, não têm qualquer tipo de apoio, gerindo a ocupação dos seus tempos livres sozinhos. É frequente observar as crianças destes bairros a brincar na rua ou, mais concretamente, na estrada, sem a vigilância de um adulto.

Todos estes problemas se reflectem na escola, ao nível das aprendizagens, das relações interpessoais que as crianças estabelecem com os diversos elementos da comunidade educativa e dos comportamentos que apresentam.

Foi, pois, sobre parte da população infantil residente nesta área carenciada de Olhão que a recolha de informação se processou e cuja análise abordaremos no capítulo seguinte.

De facto, um bom conhecimento da escola e do meio pode ajudar na compreensão de toda esta problemática - “Insucesso escolar” -, na medida em que nos possibilitará melhor compreender as atitudes dos alunos e os seus percursos escolares.

3. OBJECTIVOS DO ESTUDO

Tendo em consideração o seu objecto de estudo e a sua natureza, constituem-se como objectivos essenciais do presente trabalho:

3.1. Objectivo Geral

- Conhecer as causas do insucesso escolar numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, caracterizada por um contexto sócio-cultural carenciado.

3.2. Objectivos Específicos

- Compreender o insucesso escolar, segundo o ponto de vista dos alunos e dos respectivos pais/encarregados de educação.
- Compreender o insucesso escolar do ponto de vista dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e da Presidente do Conselho Executivo da escola.
- Identificar o grau de envolvimento dos pais/encarregados de educação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com insucesso escolar.
- Analisar os diferentes casos de insucesso, relacionando-os com as respectivas situações sócio-económicas e culturais.

4. QUESTÕES DE PESQUISA

Uma reflexão preliminar sobre o objecto de estudo em causa leva-nos a colocar as seguintes questões:

- Como representam os alunos, os pais/encarregados de educação e os professores o insucesso escolar?
- Quais as causas do insucesso escolar nesta escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, caracterizada por um contexto sócio-cultural carenciado?
- Será que existe relação entre o insucesso escolar verificado nesta escola e o contexto sócio-económico e cultural familiar dos seus alunos?
- Serão estas causas de carácter geral ou haverá causas específicas?
- Em que medida o nível de participação/envolvimento dos pais/encarregados de educação está relacionado com o insucesso escolar dos respectivos filhos/educandos?

5. SUJEITOS DO ESTUDO

Constituem-se como sujeitos “principais” desta investigação, 35 alunos dos 3º e 4º anos de escolaridade de uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Olhão, distribuídos por cinco turmas, que apresentam uma ou mais retenções no seu percurso escolar. Complementarmente, tendo por referência os objectivos a perseguir e as questões levantadas, pareceu-nos da maior importância recorrermos, também, ao universo dos respectivos pais/encarregados de educação, aos professores e à Presidente do Conselho Executivo da escola dos mesmos alunos, como sujeitos “secundários”.

De seguida, faremos uma sistematização analítica dos dados que permitirão caracterizar ou conhecer melhor os sujeitos que constituem no “caso” em estudo.

5.1. Caracterização dos alunos

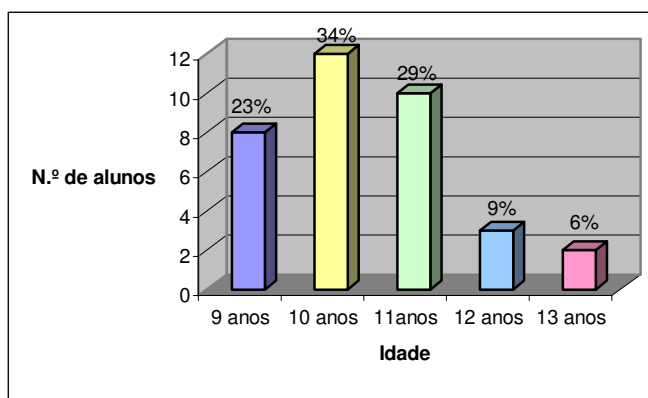
Entre as características individuais dos alunos, salientamos a idade, o género, o ano de escolaridade e o número de retenções no seu percurso escolar.

Com vista à salvaguarda do anonimato dos alunos efectuámos a sua codificação (de A1 a A35), que se sistematiza no Anexo IV.

5.1.1. Idade

Os alunos têm idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos, apresentando uma maior incidência nas faixas etárias dos 10 e 11 anos, como pode verificar-se no Gráfico n.º 1.

Gráfico n.º 1 – Distribuição dos inquiridos segundo a idade



N=35

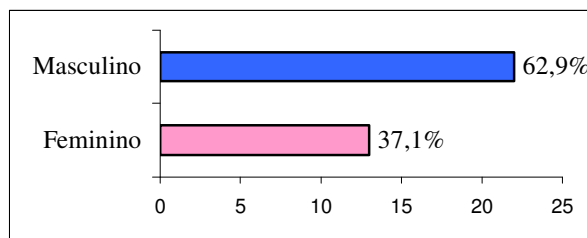
Deste modo, através do Gráfico n.º1, verifica-se que é de 34 % a percentagem de alunos com 10 anos, seguida de perto por 29 % daqueles que têm 11 anos. Apenas com 6 % encontram-se os que têm 13 anos de idade.

Torna-se importante referir que os dois inquiridos com 13 anos de idade (6 %) encontravam-se a frequentar o 3º ano de escolaridade (Anexo IV).

5.1.2. Género

Conforme o Gráfico n.º 2 evidencia, existe um maior número de rapazes (62,9 %) do que raparigas (37,1 %), que apresentam insucesso escolar.

Gráfico n.º 2- Distribuição dos inquiridos em relação ao género

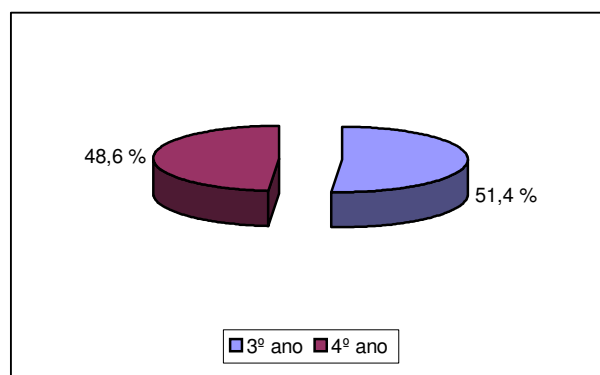


N=35

5.1.3. Ano de escolaridade

Os alunos seleccionados para este estudo são apenas os que frequentavam os 3º e 4º anos de escolaridade com insucesso no seu percurso escolar, no ano lectivo de 2005/2006 (Gráfico n.º 3).

Gráfico n.º 3 – Distribuição dos inquiridos por ano de escolaridade



N=35

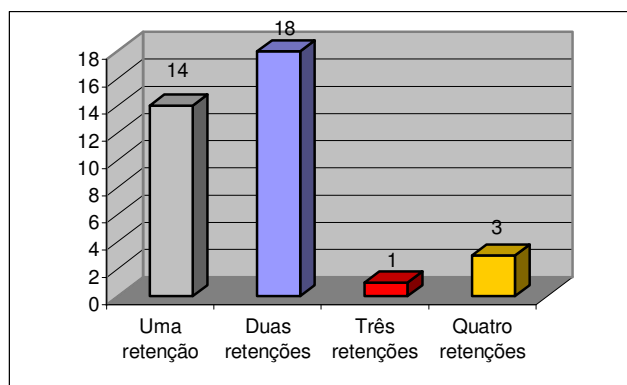
A análise do Gráfico permite verificar que os alunos estão distribuídos equitativamente pelos dois anos de escolaridade, existindo, apenas, a diferença de um aluno (48,6 % no 3º ano e 51,4 % no 4º ano de escolaridade) entre eles.

A escolha destes alunos prende-se, sobretudo, com o facto de se tratar de uma escola onde o insucesso escolar é bastante expressivo e porque, seria mais fácil o preenchimento de um questionário por alunos mais “velhinhos” (3º e 4º anos).

5.1.4. Número de retenções

Considerámos, também, em termos de caracterização, o percurso escolar dos alunos quanto às retenções, dados esses que se encontram sistematizados no Gráfico n.º 4.

Gráfico n.º 4 - N.º de retenções no percurso escolar



N=35

Da sua análise ressalta que, no geral, a maioria dos alunos (18) tem duas retenções no seu percurso escolar. Com apenas uma retenção constatamos a existência de catorze alunos. Em menor número, mas não deixando de ser preocupante, encontram-se três alunos com quatro retenções registadas e um aluno com três retenções.

5.2. Caracterização dos pais/encarregados de educação

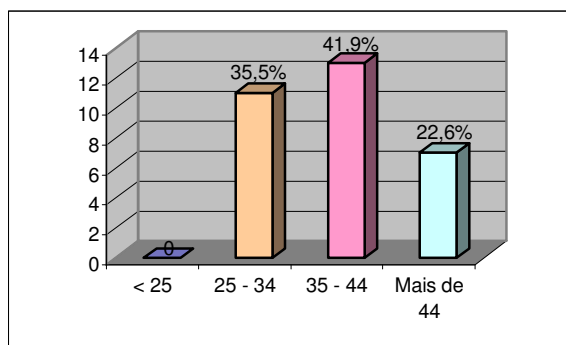
Caracterizar as famílias dos alunos constitui um imperativo no contexto do nosso estudo, uma vez que são as suas especificidade e singularidades que vão tornar mais compreensível o nível de participação dos pais/encarregados de educação no seio da escola.

Nesse sentido, apresentamos em primeiro lugar a idade dos pais/encarregados de educação, de seguida a sua situação profissional e, depois, as respectivas habilitações literárias.

5.2.1. Idade

Relativamente à idade, verificamos que a maioria dos pais/encarregados de educação tem idades superiores a 35 anos (41,9 %), contrastando com a faixa etária mais velha (mais de 44 anos de idade), que corresponde a uma minoria dos respondentes (22,6 %), como se verifica através do Gráfico n.º 5. O número de pais/encarregados de educação situados no intervalo dos 25-34 anos é de 35,5 %.

Gráfico n.º 5 – Distribuição dos inquiridos segundo a idade



N=31

5.2.2. Situação profissional dos pais/encarregados de educação

Quisemos também conhecer a situação profissional dos inquiridos, para verificarmos até que ponto existe relação entre a origem social dos pais/encarregados de educação e o insucesso escolar dos seus educandos.

Apresentamos, em primeiro lugar, o Quadro I, “Distribuição dos pais por ocupação profissional”, e de seguida o Quadro II, referente à “Distribuição das mães por ocupação profissional”.

**Quadro I – Distribuição dos pais por
ocupação profissional**

Profissões	Pai	%
Ladrilhador	1	4
Funcionário Público	1	4
Pedreiro	4	16
Vendedor Ambulante	3	12
Servente	1	4
Pescador	5	20
Cantoneiro	1	4
G.N.R.	1	4
Carpinteiro	1	4
Soldado da G.N.R.	1	4
Recluso	4	16
Desempregado	2	8
Total	25	100,0

Pela análise do Quadro I, verificamos que as profissões dos 25 pais que responderam aos questionários, a maior parte, se enquadra no sector terciário. É de realçar, ainda, a existência de quatro pais que se encontram em regime de reclusão e dois em situação de desemprego.

Ao analisarmos os dados do Quadro II podemos concluir, quanto às profissões das 29 mães respondentes, que a maior parte delas (55,2 %) não tem uma profissão definida. Estão em casa e ocupam-se dos afazeres domésticos. Constatamos também, a existência de três mães que se encontram numa situação de desemprego.

Quadro II - Distribuição das mães por ocupação profissional

Profissões	Mãe	%
Auxiliar de Limpeza	1	3,4
Doméstica	16	55,2
Apoio ao Domicílio	2	6,9
Operadora	3	10,3
Empregada de refeitório	1	3,4
Vendedora Ambulante	2	6,9
Trabalhadora Rural	1	3,4
Desempregada	3	10,3
Total	29	+100,0

5.2.3. Habilitações literárias dos pais/ encarregados de educação

No sentido de melhor conhecer as características sócio-culturais das famílias dos alunos, procurámos indagar sobre o nível de escolaridade dos respectivos pais/encarregados de educação, no sentido de estabelecermos possíveis relações entre as habilitações literárias dos mesmos e o insucesso escolar dos seus educandos.

Segundo Oliveira (1994:137), o (in)sucesso escolar não depende unicamente do *status* sócio-económico da família, mas também tem como causa determinante o “nível cultural dos pais, o seu código linguístico (...)”.

Entendemos, nesta mesma linha de pensamento, ser necessário conhecer o nível de instrução dos pais e mães/encarregados de educação inquiridos (Quadro III), para depois o relacionarmos com o insucesso constatado nos alunos.

Salientamos, desde já, que o número de respostas obtidas em relação ao nível de instrução da mãe e do pai não é o mesmo, por falta de respostas em alguns dos questionários.

Quadro III - Nível de instrução familiar dos pais/encarregados de educação

Habilitações Literárias	Pai	%	Mãe	%
Não sabe ler/escrever	5	20	3	10,4
4º Classe	12	48	12	41,4
6º ano de escolaridade	6	24	9	31
9º ano de escolaridade	1	4	5	17,2
12º ano de escolaridade	1	4	0	0
Total	25	100,0	29	100,0

A leitura deste quadro permite verificar que 48 % dos pais e 41,4 % das mães têm como escolaridade máxima o 1º Ciclo (antiga 4º classe). A habilitação escolar que aparece como sendo a segunda mais frequente é o 6º ano de escolaridade (24 % dos pais e 31 % das mães), não se verificando a existência de qualquer mãe ou pai/encarregado de educação com um curso superior.

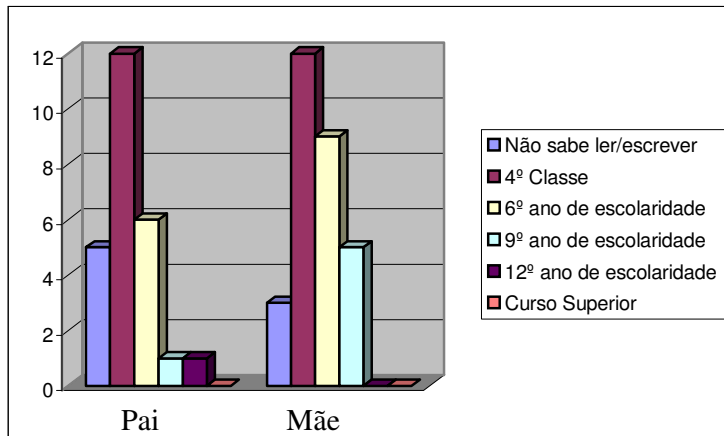
Os que não sabem ler nem escrever representam 20 % dos pais e 10,4 % das mães.

Face ao que temos vindo a apresentar, verificamos, assim, que 51,7 % das mães e 68% dos pais só têm a 4º Classe ou menos como habilitações académicas.

Em síntese, podemos concluir que o nível de habilitação dos pais/encarregados de educação é bastante baixo, sendo que a maior parte não possui a actual escolaridade mínima obrigatória.

Estes dados podem ser observados com mais clareza no Gráfico n.º 6.

Gráfico n.º 6 - Nível de instrução familiar dos pais/encarregados de educação



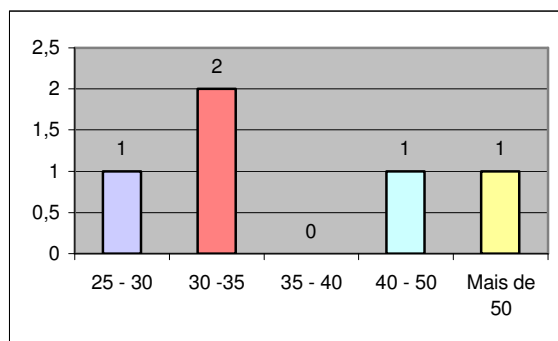
5.3. Caracterização dos professores

Entre as características individuais dos cinco professores, que leccionavam as turmas dos 3º e 4º anos em que se encontravam os alunos – sujeitos do estudo, salientamos a idade, o género, o tempo de serviço na carreira e a sua situação profissional.

5.3.1. Idade

A análise do Gráfico n.º.7 permite verificar a existência de algumas diferenças no que diz respeito à idade dos professores inquiridos. De realçar, então, que apenas um professor se encontra entre os 25 e 30 anos, dois professores têm idades compreendidas entre os 30 e os 35 anos e os restantes (2) têm mais de 40 anos de idade.

Gráfico n.º 7 – Distribuição dos professores segundo a idade

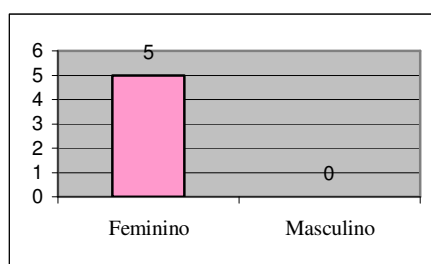


N=5

5.3.2. Género

Pela análise do Gráfico n.º 8, constata-se que os cinco professores entrevistados são todos do sexo feminino.

Gráfico n.º 8 – Distribuição dos professores em relação ao género

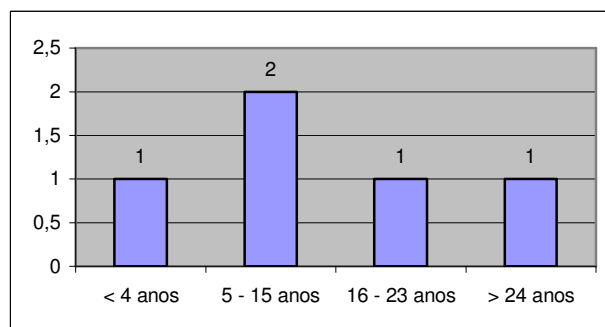


N=5

5.3.3. Tempo de Serviço

No que diz respeito aos anos de experiência docente, podemos afirmar, pela análise do Gráfico n.º 9, que a maioria das professoras tem menos de 15 anos de serviço (3), verificando-se que das restantes uma tem entre 16-23 anos e outra tem mais de 24 anos de experiência docente.

Gráfico n.º 9 – Anos de serviço docente



N=5

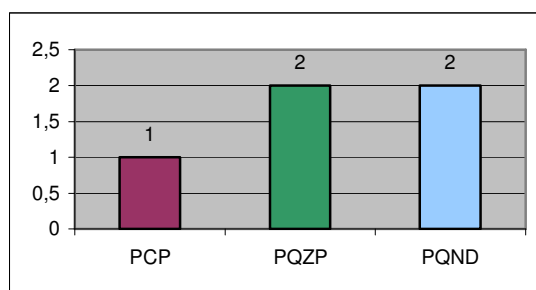
Constatamos, assim, que apenas uma entrevistada se encontra na primeira fase da carreira (o “início”), compreendida pelos primeiros quatro anos de serviço, e uma outra na última fase, que se situa a partir dos 23 anos de actividade educativa (“renovação do interesse” ou “desencanto”), de acordo com o modelo de Gonçalves (2000). Quanto às

três restantes, duas (5 a 15 anos de docência) situam-se entre as fases da “estabilidade” e da “divergência”, e a outra, com 16 a 23 anos de serviço, situar-se-á na fase da “serenidade”, tendo por referência o modelo citado.

5.3.4. Situação Profissional

Pela análise do Gráfico n.º 10, verifica-se que duas das entrevistadas são professoras do quadro de nomeação definitiva da sua escola, sendo igualmente de realçar que outras duas professoras pertencem ao quadro de zona pedagógica e uma é contratada profissionalizada.

Gráfico n.º 10 – Situação Profissional



N=5

6. OPÇÕES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os estudos de caso baseiam-se, geralmente, em dados qualitativos obtidos através de entrevistas, observações e documentos. No entanto, dados quantitativos fornecidos por inquéritos podem ser aproveitados para suportar complementarmente dados obtidos qualitativamente (Merriam, 1988, cit. por Bogdan e Biklen, 1994).

Neste estudo recorreremos a uma abordagem múltipla, que incluiu uma fase exploratória de trabalho extensivo - o inquérito, recolhendo dados de natureza

quantitativa e qualitativa, e uma fase de trabalho intensivo - a realização de entrevistas cujos dados foram tratados de uma forma qualitativa, através de análise de conteúdo.

Conforme justificámos anteriormente, escolhemos uma abordagem metodológica que nos permitisse compreender de uma forma mais ampla a problemática em questão.

Assim, o nosso estudo compreende duas fases distintas de recolha de dados, sendo a primeira do tipo extensivo, suportada por um inquérito e a segunda de tipo intensivo, utilizando entrevistas de aprofundamento.

Esta decisão baseia-se na consideração de que os resultados de uma abordagem estritamente quantitativa seriam claramente insuficientes para o estudo da problemática em questão, mas que uma abordagem de índole exclusivamente qualitativa necessitaria também de alguma robutez analítica, no sentido de melhor responder às nossas questões de pesquisa.

O Quadro IV apresenta, sumariamente, os procedimentos a que recorreremos para o tratamento e análise dos dados da investigação.

Quadro IV - Procedimentos de tratamento e análise de dados

Técnica	Instrumento	Procedimentos	Análise
<i>Questionário</i>	Questionário aos alunos	- Cálculo de frequências;	Quantitativa/ Descritiva
	Questionário aos pais/ encarregados de educação	- Médias;	Qualitativo/ Interpretativa
<i>Entrevista</i>	Guião de entrevista	- Análise de conteúdo;	Interactiva

Neste contexto, e tal como o Quadro nos permite constatar, seguimos a proposta metodológica de Fortin (2000: 323), segundo o qual a “triangulação é essencialmente o ponto de articulação dos componentes que fornecem novos conhecimentos

relativamente a um mesmo fenómeno” e que pode ser definida como “o emprego de uma combinação de métodos e perspectivas que permitem tirar conclusões válidas a propósito de um mesmo fenómeno”.

O modelo da triangulação-tipo é aquele em que se reúnem métodos qualitativos e quantitativos, sendo as regras processuais próprias de cada um respeitadas.

6.1. Recolha dos dados

Passemos, de imediato, a descrever o processo de recolha dos dados necessários à consecução dos objectivos definidos para a investigação, tendo presentes as questões de pesquisa que se nos haviam colocado.

Primeiramente, tivemos que estabelecer os contactos necessários com o Conselho Executivo da escola dos alunos em estudo (Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, situada num contexto sócio-cultural carenciado), solicitando, por escrito (Anexo I), autorização para a recolha dos dados e dando informações acerca do âmbito da investigação, dos seus objectivos e da colaboração pretendida.

Ponderados todos estes aspectos, optámos por recorrer aos seguintes instrumentos de recolha de dados:

- questionário aplicado a alunos dos 3º e 4º anos de escolaridade, (com uma ou mais retenções no seu percurso escolar) (Anexo II);
- questionário aplicado aos respectivos pais/encarregados de educação, com vista a complementar os dados recolhidos junto dos alunos (Anexo III);
- entrevista aos professores dos alunos em estudo (Anexo VI);
- entrevista à Presidente do Conselho Executivo da escola (Anexo VII).

6.1.1. Questionários

Um dos instrumentos que utilizámos foi, como referimos, o inquérito por questionário que, segundo Quivy (1998:188), “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, (...) às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema”.

Trata-se de um instrumento de investigação bastante estruturado, que tem por finalidade fazer uma sondagem de opinião a populações com características específicas (Quivy e Campenhoudt, 1988).

Considerámos que, no caso vertente, o questionário poderia fornecer-nos dados importantes para a nossa reflexão ao nível da compreensão do fenómeno em estudo, dado ser esta uma técnica relativamente simples de administrar (Pinto, 1990; Ketele e Roegiers, 1999), sem, todavia, deixar de levar em linha de conta a advertência de Quivy (1998), segundo o qual o inquérito por questionário é um método de recolha de informações que, em si mesmo, não é melhor nem pior que qualquer outro; tudo dependendo, na realidade, dos objectivos da investigação e das características do campo de análise.

No quadro dos métodos de investigação, o inquérito pode ser feito por observação, por entrevista ou por questionário. Este último pode ser administrado de uma forma directa (auto-administração) ou indirecta (quando é o inquiridor a fazer o registo), em função da natureza do estudo, dos meios materiais e humanos disponíveis e das características dos entrevistados.

No caso dos alunos e respectivos pais/encarregados de educação, optámos por um inquérito por questionário tendo em conta a “amostra” e o grau de escolaridade dos inquiridos, tendo presentes a sua autonomia e o seu nível de compreensão das questões constitutivas do questionário.

Muitas têm sido as técnicas utilizadas para investigar a estrutura conceptual dos estudantes. Revisões críticas acerca de algumas dessas técnicas (Osborne e Gilbert, 1980; Sutton, 1980; Stewont, 1980; Driver e Erickson, 1983; Shull, 1985) dão-nos conta de que cada uma delas apresenta vantagens e desvantagens.

Conscientes destas limitações, a opção pela técnica do questionário escrito aos alunos dos 3º e 4º anos de escolaridade (com uma ou mais repetências no seu percurso escolar) e aos seus respectivos pais/encarregados de educação ficou, pois, a dever-se aos seguintes factores:

- Ser considerado apropriado aos objectivos do estudo e à dimensão do número de sujeitos inquiridos;
- Ser uma técnica com possibilidade de ser facilmente usada, o que lhe confere uma maior utilidade prática;
- Considerar que a mesma constitui um meio de fácil recolha de dados, razoavelmente seguro junto de crianças e pais, cujos momentos de atenção são curtos, num caso, e o tempo disponível escasso, no outro (Almeida e Freire, 2000).

Passamos, de imediato, a descrever o processo relativo à construção, validação e aplicação dos questionários.

a) Construção dos questionários

Na elaboração dos questionários tivemos presente alguns cuidados, que vão desde a forma de apresentação ao modo como são elaboradas as questões. Estas, no geral, são essencialmente fechadas, tendo, porém, recorrido a perguntas abertas, quando considerámos necessário.

Fernandes (1995:172) refere que um questionário deve ser elaborado de modo a “traduzir fielmente as opiniões das pessoas interrogadas”. Neste sentido, tivemos algumas preocupações na sua construção, tais como:

- elaboração de perguntas utilizando uma linguagem simples, directa e acessível e em número que não ultrapassasse os limites do razoável;
- garantia do anonimato, como forma de obter respostas o mais verdadeiras possível;
- explicação, aquando da distribuição dos questionários, do que se pretendia com eles;
- utilização de palavras a negrito, em algumas questões de mais difícil resposta, por desconhecimento dos alunos ou pais/encarregados de educação e verificação dos dados, nos registos da turma, para uma maior objectividade;
- concordância com os objectivos e questões de pesquisa do estudo.

Procurámos, ainda, que o questionário fosse de fácil leitura, a fim de ser bem aceite e de permitir respostas sem hesitação.

Tendo em conta a perspectiva de Almeida e Freire (2000:124-125), o processo de recolha e formulação dos itens deve contemplar, como já tivemos oportunidade de referir, alguns princípios gerais: objectividade, simplicidade, relevância para o domínio em estudo, amplitude, credibilidade e clareza.

A propósito, podemos ainda referir que para Mucchielli (1994), se presume que, com a elaboração do questionário, o investigador se preocupe, por exemplo, com a precisão das perguntas, em saber se a pessoa interrogada está em condições de dar a resposta e em testar as perguntas.

b) Validação dos questionários

Versões prévias dos questionários aos alunos e respectivos pais/encarregados de educação foram submetidas à opinião de um painel de cinco Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, a fim de se pronunciarem acerca dos mesmos, designadamente quanto à sequência das questões, à clareza da sua formulação e à adequação dos questionários aos objectivos da investigação, em geral, e aos objectivos específicos de cada um deles, de modo específico.

Tendo como base as opiniões recebidas, os questionários foram revistos e alterados. Seguidamente, foram os mesmos pré-testados, tendo sido respondidos, num e noutro caso, por um grupo de oito alunos e por igual número de pais/encarregados de educação, não pertencentes, uns e outros, aos sujeitos do estudo e aos seus pais/encarregados de educação, respectivamente.

Pensamos que, a pré-testagem dos questionários foi importante, na medida em que as opiniões emitidas permitiram melhorá-los e aferir da sua aplicabilidade, antes de os distribuímos pelos alunos e respectivos pais/encarregados de educação.

c) Aplicação dos questionários

Após resposta favorável do Conselho Executivo da escola ao nosso pedido de autorização e uma vez obtidas as listas de alunos das diversas turmas existentes, resolvemos convidar as professoras titulares de turma dos 3º e 4º anos de escolaridade, para uma breve reunião informal.

Apresentámos o estudo que pretendíamos desenvolver com os seus alunos, com uma ou mais reprovações no seu percurso escolar. Foi-lhes, também, pedida autorização para permitirem que os referidos alunos se ausentassem das suas aulas, a fim de lhes ser aplicado o questionário, numa outra sala livre.

O questionário foi aplicado por “administração directa” (Quivy e Campenhoudt, 1988), durante o tempo de aula, turma a turma, com o consentimento das professoras, no mês de Junho do ano de 2006.

O preenchimento dos questionários, por parte dos alunos, foi antecedido de uma explicação prévia, quanto ao procedimento a seguir. Depois de uma breve apresentação, foi solicitado o preenchimento anónimo dos mesmos. Realizámos uma leitura rápida das questões, tendo em atenção as dificuldades dos alunos e a fim de os incentivar a uma colaboração séria, sincera, responsável e sem receios, eliminando qualquer suspeita quanto às intenções do questionário, para além do estudo que estávamos a efectuar.

Aquando do seu preenchimento, mantivemo-nos disponíveis para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Gostaríamos, ainda, de referir que a aplicação dos questionários aos alunos decorreu sem qualquer tipo de incidente, tendo todos eles preenchido os mesmos num clima sereno, com duas excepções, correspondendo estas a dois alunos que não sabem escrever correctamente, pelo que deram as respostas oralmente, tendo-as nós passado a escrito.

No que aos pais/encarregados de educação se refere, os questionários foram entregues aos alunos para os mesmos os entregarem em casa, tendo estes, posteriormente, feito a sua devolução aos respectivos professores titulares de turma, que no-los entregaram. Na primeira página, figurava o propósito da aplicação do questionário (Anexo III) e eram nela referidos os objectivos e a natureza do estudo, bem como a importância da colaboração dos pais/encarregados de educação, e garantida a confidencialidade das informações prestadas.

A sua recolha foi realizada algumas semanas depois. Dos 35 questionários entregues, apenas 31 (N=31) foram devolvidos, visto quatro pais/encarregados de educação não

terem demonstrado qualquer interesse no seu preenchimento. Verificou-se, assim, uma taxa de retorno de 88,6 %, o que se pode considerar muito satisfatório.

Todo este processo decorreu na primeira quinzena de Junho de 2006, foi acompanhado por nós e contou com uma exemplar colaboração dos professores titulares de turma. Contudo, alguns dos questionários devolvidos não foram preenchidos na sua totalidade.

Importante se torna ainda referir que, com a aplicação deste questionário, era nosso objectivo clarificar e aprofundar alguns dos aspectos, especificamente no que concerne à eventual influência da(o) participação/envolvimento dos pais/encarregados de educação no insucesso escolar dos seus filhos/educandos, como, também, analisar até que ponto existe relação entre o insucesso escolar verificado na escola dos alunos em estudo e o seu contexto sócio-económico e cultural familiar. A recolha de dados sobre as famílias das crianças em estudo deveu-se, também, ao facto de esta constituir, sem dúvida, um aspecto estratégico para o conhecimento dos alunos.

6.1.1.1. Questionário aos alunos

No que diz respeito à forma, o questionário aos alunos (Anexo II) é composto por vinte e uma questões de tipologia variada: fechadas, com resposta opcional, de derivação e abertas.

Escolhemos, maioritariamente, questões fechadas, que, segundo Ghiglione e Matalon (1997:149), são “o caso mais frequente para as questões de opinião”.

Em termos de estrutura, está organizado em dois campos significativos. O primeiro composto pela **caracterização pessoal e do percurso escolar** do aluno, envolvendo as doze primeiras questões e a 21^a e última questão (Anexo II). Este primeiro campo visa possibilitar a recolha de alguns dados pessoais dos alunos e de aspectos que nos permitam analisar o seu tipo de trajectória escolar.

O segundo campo é relativo ao **envolvimento parental casa/escola**, englobando as restantes questões do questionário, até à questão n.º 20, e com ele pretende-se a recolha de dados que nos permitam conhecer a intervenção educativa dos pais/encarregados de educação no espaço familiar, assim como no espaço escolar.

6.1.1.2. Questionário aos pais/encarregados de educação

No que ao questionário aos pais/encarregados de educação respeita (Anexo III), é o mesmo composto por quinze questões também de tipologia variada: fechadas, de resposta opcional, de derivação e abertas.

Em termos de estrutura conceptual, o questionário compreende seis campos significativos, a saber: **caracterização sócio-familiar** (envolvendo as três primeiras questões do questionário), que se prende com a recolha de alguns dados pessoais e profissionais; **importância atribuída à escola** (compreende as questões n.º 4 e n.º 5), com que se pretende conhecer o significado que os inquiridos atribuem à escola; **envolvimento familiar casa/escola** (da questão n.º 6 até à questão n.º 11), visando conhecer o acompanhamento que os pais/encarregados de educação dão aos filhos/educandos no seu dia-a-dia, bem como os contactos que realizam com a escola; **atribuição das causas do insucesso** (formado pela questão n.º 12), que visa compreender as principais razões que, na perspectiva dos pais/encarregados de educação inquiridos, são responsáveis pelo referido insucesso escolar; **perspectiva de futuro face aos estudos** (envolvendo a questão n.º 13); e, por fim, o campo que se reporta às **formas/modos de intervenção face ao insucesso** (composto pelas questões n.º 14 e n.º 15).

6.1.2. Entrevistas

Como forma de clarificação e aprofundamento dos dados obtidos através dos questionários aos alunos e respectivos pais/encarregados de educação, recorreremos também à entrevista, na sua versão de semi-estruturada, na acepção que Estrela (1984) dá ao conceito, caracterizando-se a mesma, pela existência de um guião orientador, e sendo ela, na opinião de Gliglione e Matalon (1997:89), “adequada para aprofundar um determinado domínio, ou verificar a evolução de um domínio já conhecido”.

Também segundo Bogdan e Biklen (1994), uma entrevista não é mais do que uma conversa entre duas ou mais pessoas, com o objectivo de uma delas obter informação sobre as outras.

Deste modo, realizámos uma entrevista não apenas às cinco professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico, cujos alunos são os sujeitos do estudo, mas também à Presidente do Conselho Executivo da escola⁹, pretendendo, de acordo com Mucchielli (1994), compreender o que as entrevistadas pensam e sentem sobre a situação.

Como já referimos, tratou-se de uma forma de aprofundar, eventualmente clarificar e enriquecer os dados recolhidos junto dos alunos e respectivos pais/encarregados de educação.

a) Preparação das entrevistas

Optámos pela entrevista semi-directiva porque, de acordo com Quivy (1998:194), o entrevistador “dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber informações da parte do entrevistado,” mas que “não colocará, necessariamente, todas as perguntas na ordem em que as anotou e

⁹ Dado o volume da informação recolhida, apresentamos em anexo, a título de exemplo, apenas o protocolo e os documentos correspondentes às diferentes fases da análise de conteúdo da entrevista de uma das professoras, escolhidas aleatoriamente, e da entrevista à Presidente do Conselho Executivo da escola. No que às entrevistas das cinco docentes respeita, apresentamos também o quadro comparativo, categoria a categoria e subcategoria a subcategoria, dos respectivos dados.

sob a formulação prevista.” Depende do entrevistado a forma como lhe são colocadas as perguntas e se é, ou não, necessário colocá-las, porque, ao falar abertamente, o entrevistado já pode ter respondido a algumas questões. O entrevistador tem unicamente de colocar as questões a que o entrevistado não respondeu por ele próprio.

Como qualquer outra tarefa de investigação, a entrevista exige uma planificação cuidadosa. Deste modo, foram definidos os objectivos que pretendíamos atingir e, em seguida, construímos, para o efeito, um guião orientador, tendo a preocupação de encadear as questões da forma adequada aos objectivos da pesquisa.

Nas entrevistas realizadas, quer às Professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico, quer à Presidente do Conselho Executivo da escola dos alunos em estudo, os guiões utilizados tinham por tema “O insucesso escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico, num contexto sócio-cultural carenciado” e como objectivo geral “Conhecer as causas/razões do Insucesso Escolar numa Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, no concelho de Olhão”.

No caso da entrevista realizada às professoras, o guião orientador é composto por três blocos, estruturados do seguinte modo:

Bloco A – Legitimação da entrevista e motivação das entrevistadas

Com este primeiro bloco, procurámos legitimar a entrevista e motivar as entrevistadas, informando-as da natureza e objectivos desta investigação, para cuja realização a sua participação se constituía como imprescindível. Assegurámo-lhes, também, o anonimato e o carácter confidencial das informações que viessem a prestar.

Bloco B – Opinião das professoras sobre as causas do insucesso escolar

Pretendemos, com este segundo bloco, recolher dados que nos possibilitassem conhecer as causas do insucesso escolar dos alunos em estudo, na perspectiva das professoras entrevistadas.

Bloco C - Papel dos pais/encarregados de educação no rendimento escolar dos seus educandos

Com este último bloco, pretendíamos conhecer as atitudes dos pais/encarregados de educação perante o insucesso escolar dos seus educandos, na opinião das professoras dos alunos.

No caso da entrevista realizada à Presidente do Conselho Executivo da escola, o guião é também composto por três blocos, estruturados do seguinte modo:

Bloco A – Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada

Com este bloco pretendemos solicitar a colaboração da entrevistada para a realização do estudo e informá-la dos objectivos do mesmo. Por outro lado, visávamos, ainda, garantir-lhe o anonimato e a confidencialidade dos dados fornecidos através da entrevista.

Bloco B – Causas do insucesso escolar

Era objectivo deste segundo bloco recolher dados que nos possibilitassem, na visão da Presidente do Conselho Executivo, conhecer as causas do insucesso escolar verificado na escola dos alunos em estudo.

Bloco C - Relação entre a escola e a família e o papel desta no rendimento escolar destes alunos

Neste último bloco, pretendíamos conhecer, na perspectiva da entrevistada, a relação existente entre a escola e a família dos alunos em estudo, assim como o papel da família quanto ao rendimento escolar dos mesmos.

b) Realização das entrevistas

Construídos os guiões orientadores das entrevistas, contactámos pessoal e individualmente cada uma das cinco professoras e a Presidente do Conselho Executivo da escola, para uma primeira sensibilização à realização do estudo, tendo aproveitado a oportunidade para, de acordo com as suas disponibilidades pessoais e/ou de tempo e horário, proceder à marcação da data, hora e local de realização das entrevistas. Foi, igualmente, pedida autorização para a gravação das entrevistas em áudio.

A fim de garantirmos o anonimato das entrevistadas, atribuímos um código a cada uma. As entrevistas realizadas às cinco professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico estão codificadas com as letras A, B, C, D e E. À entrevista realizada à Presidente do Conselho Executivo foi atribuída a letra F.

As entrevistas foram realizadas no final do 3º Período, tendo todas as entrevistadas autorizado a sua gravação áudio. Decorreram as mesmas num clima de colaboração e de simpatia, sem qualquer incidente a registar.

6.2. Tratamento dos dados

Após a recolha da informação, procedemos ao tratamento dos dados para uma posterior leitura analítica e interpretativa. Iremos, de seguida, proceder à descrição do tratamento dos dados recolhidos através dos questionários aplicados aos alunos e respectivos pais/encarregados de educação, bem como da informação obtida através das entrevistas realizadas às professoras e à Presidente do Conselho Executivo.

6.2.1. Questionários

No que concerne às respostas dadas, quer no questionário aos alunos, quer aos respectivos pais/encarregados de educação, as questões fechadas foram tratadas

estatisticamente, sendo as respostas às questões abertas sistematizadas em categorias, em função da respectiva análise de conteúdo.

No que ao tratamento das questões fechadas diz respeito, recorremos, pois, a procedimentos estatísticos simples, tendo sistematizado os dados respectivos em tabelas e gráficos elaborados no programa Microsoft Excel.

Para o tratamento da informação obtida com as questões abertas, recorremos, como referimos, à técnica de análise de conteúdo, com a definição de categorias emergentes, procedimento que considerámos adequado, tal como Vala (1986:107), uma vez que não seria possível antecipar “todas as categorias ou formas de expressão que podem assumir as representações ou práticas dos sujeitos questionados”.

6.2.2. Entrevistas

No que ao tratamento dos dados das entrevistas se refere, optámos pela técnica da análise de conteúdo, considerando que a mesma se adequava aos objectivos que pretendíamos atingir e ao tipo de abordagem metodológica adoptado para este estudo.

A análise de conteúdo consiste, segundo Bardin (1977:42) “num conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.”

Assim sendo e através de um processo de redução progressiva de dados, foi-nos possível definir as categorias e subcategorias emergentes do discurso das professoras entrevistadas.

De uma forma geral, o tratamento dos dados obtidos através das entrevistas compreende várias fases. Depois de passados a escrito, na íntegra, os respectivos registos áudio, obtivemos, assim, cinco protocolos (Anexo VIII), de outras tantas

entrevistas às professoras entrevistadas, e um outro protocolo (Anexo X), respeitante à entrevista realizada à Presidente do Conselho Executivo da escola. Nestes, e para salvaguarda do anonimato das entrevistadas e da confidencialidade das informações prestadas, substituíram-se por letras (A1 a A35) os nomes dos alunos, código esse que será mantido ao longo de todo o nosso trabalho.

Posteriormente, construímos, a partir do guiões e da leitura flutuante do conteúdo das entrevistas, as grelhas de categorização da informação recolhida (Anexo VIII e Anexo X). Foram assim definidas categorias e, dentro destas, diferentes sub-categorias, com o objectivo de “fornecer por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (Bardin, 1977:119) e, em simultâneo, tornar esses dados brutos em dados organizados.

As versões finais destas grelhas constituem o Quadro V, no caso das entrevistas realizadas às professoras e o Quadro VI, no que à entrevista realizada à Presidente do Conselho Executivodiz respeito.

Passamos, de seguida, à apresentação e análise de uma e outra destas grelhas.

Quadro V - Grelha de categorização dos dados da entrevista realizada às professoras

Categorias	Sub-categorias
1. Causas do insucesso escolar	1.1. Individuais 1.2. Sócio-familiares 1.3. Absentismo 1.4. Indisciplina
2. Participação dos pais/encarregados de educação em casa	2.1. Muito Participativos 2.2. Participativos 2.3. Pouco participativos 2.4. Não participativos
3. Participação dos pais/encarregados de educação na escola	3.1. Muito participativos 3.2. Participativos 3.3. Pouco participativos 3.4. Não participativos

A análise do Quadro V permite-nos verificar que a informação recolhida através da entrevista realizada às professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico conduziu ao agrupamento dos dados em três categorias: Causas do insucesso escolar; Participação dos pais/encarregados de educação em casa; Participação dos pais/encarregados de educação na escola, todas elas compostas por diversas subcategorias, como se pode verificar pelo Quadro V.

No que diz respeito ao Quadro VI, constata-se que a informação recolhida na entrevista realizada à Presidente do Conselho Executivo conduziu à emergência de cinco categorias: Causas do insucesso escolar; Critério para a constituição de turmas; Processo de acompanhamento aos alunos com insucesso; Participação dos pais/encarregados de educação no processo educativo do aluno e Forma como a escola

envolve os pais/encarregados de educação. Estas categorias são compostas, todas elas, por um número variável de subcategorias, conforme se pode constatar pelo Quadro em análise.

**Quadro VI - Grelha de categorização dos dados da entrevista realizada à
Presidente do Conselho Executivo da escola**

Categorias	Sub-categorias
<i>1. Causas do insucesso escolar</i>	1.1. Individuais 1.2. Sócio-familiares 1.3. Indisciplina
<i>2. Critério para a constituição de turmas</i>	2.1. Manutenção dos grupos de anos anteriores 2.2. Evitar a incompatibilidade professor/aluno 2.3. Constituição de grupos por níveis de aprendizagem
<i>3. Processo de acompanhamento aos alunos com insucesso</i>	3.1. Intervenção dos professores 3.2. Intervenção de técnicos profissionais 3.3. Adaptação curricular
<i>4. Participação dos pais/encarregados de educação no processo educativo do aluno</i>	4.1. Muito participativos 4.2. Participativos 4.3. Pouco participativos 4.4. Não participativos
<i>5. Forma como a escola envolve os pais/encarregados de educação</i>	5.1. Participação em Acções de Formação 5.2. Participação em actividades extra-curriculares

A concluir e apresentado de forma sistematizada os procedimentos levados a efeito, passamos a referir os diferentes passos ou momentos do processo de análise de conteúdo.

A partir dos protocolos das entrevistas, realizámos o seu primeiro tratamento, eliminando as partes do discurso que não se enquadravam nos objectivos da investigação e as questões colocadas às entrevistadas (Anexo VIII e Anexo X).

Em seguida, procedemos à pré-categorização do *corpus* da informação, a partir da identificação das diferentes unidades de sentido emergentes de cada uma das entrevistas (Anexo VIII e Anexo X).

O passo seguinte consistiu na distribuição, em função da grelha de categorização, entretanto construída, das unidades de sentido por categorias e sub-categorias de análise, isto é, na sua categorização (Anexo VIII e Anexo X), que, nas palavras de Bardin (1977:117) é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Após todo o processo atrás descrito, seguiu-se, no caso das entrevistas realizadas às professoras, a construção de um quadro comparativo dos dados das cinco entrevistas (Anexo IX), com o intuito de possibilitar a sua interpretação de conjunto.

A categorização dos dados efectuada corresponde ao processo normal de análise de conteúdo de tipo temático, que possibilita detectar os núcleos de sentido que compõem o discurso, de acordo com os objectivos definidos.

Para validar todo o processo de análise de conteúdo, recorremos a um juiz externo, perito em Educação, cuja análise e recomendações nos possibilitaram levar a bom termo todo o conjunto de procedimentos usados, nas diferentes fases da análise de conteúdo.

6.3. Análise e interpretação dos dados

A análise e interpretação dos dados é feita a partir das tabelas e gráficos em que foram sistematizados os dados obtidos por questionário e dos quadros de síntese da informação recolhida através das entrevistas, elaborados a partir da grelha de categorização comparativa dos dados.

Recorremos à comparação e triangulação dos dados na busca do sentido e do significado das representações verbalizadas pelos protagonistas do estudo (Huberman e Miles, 1998), a fim de dar mais profundidade ao desenvolvimento do estudo do “caso”.

Resta-nos acrescentar que os dados serão apresentados de uma forma compreensiva e descritiva, recorrendo, por vezes, a citações retiradas das entrevistas, que mais facilmente poderão ilustrar os pontos de vista dos inquiridos.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

INTRODUÇÃO

Uma vez descrito o processo metodológico seguido para o desenvolvimento do presente estudo, apresentam-se e analisam-se interpretativamente, no presente capítulo, os dados obtidos, quer através dos questionários respondidos pelos alunos dos 3º e 4º anos de uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico de um meio sócio-cultural carenciado e pelos respectivos pais/encarregados de educação, quer através de entrevistas realizadas às professoras dos alunos e também à Presidente do Conselho Executivo da respectiva escola.

Tendo em atenção o quadro conceptual que enforma o estudo, bem como os objectivos e as questões de pesquisa que norteiam esta investigação e para maior facilidade de abordagem, começaremos por fazer a análise e interpretação dos dados relativos ao questionário dos alunos, depois dos que ao questionário dos pais/encarregados de educação dizem respeito e, por último, procederemos à análise interpretativas dos dados das entrevistas.

Por fim, realizaremos uma análise de conjunto, tendo por referência os objectivos definidos e as questões de pesquisa formuladas. Consequentemente, o confronto da informação obtida através das diversas fontes, aquando do trabalho de campo, possibilitar-nos-á a compreensão mais precisa da realidade. Consideramos, também, que este procedimento serviu para validar e, posteriormente, aumentar a fiabilidade dos resultados.

Tal como menciona Fortin (2000:36), a triangulação dos dados “implica a reunião de dados provenientes de fontes múltiplas num mesmo estudo, com vista a obter diversas perspectivas de um mesmo fenómeno com um objectivo de validação”.

1. QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Tal como referimos no Capítulo III, o insucesso pode ter várias causas, uma vez que diversos factores podem influenciar o sucesso escolar dos alunos, como, por exemplo, as diferenças individuais ao nível cognitivo, a influência do contexto sócio-económico e cultural familiar, os processos de socialização, a cooperação escola-família e a própria instituição escolar.

Vimos, também, que, do ponto de vista científico, a expressão *insucesso escolar* é polissémica e facilmente se infere a existência de “diferentes insucessos”.

No nosso estudo, e como ponto de partida para a “selecção” dos sujeitos constituintes do “caso”, tomámos o insucesso escolar na acepção de insucesso académico, por ser aquela cujos indicadores são mais fáceis de recolher.

Os resultados que a seguir se apresentam foram obtidos a partir das respostas dadas pelos alunos dos 3º e 4º anos de uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico do distrito de Faro ao questionário que para o efeito construímos.

De acordo com os objectivos definidos, os resultados serão apresentados nos seguintes pontos:

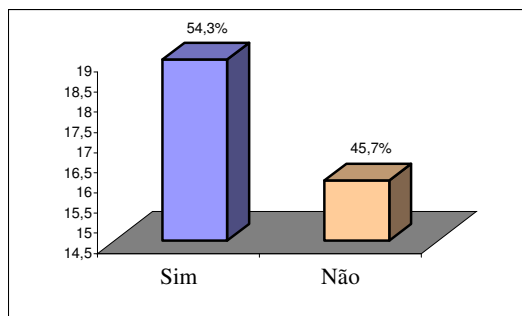
- Motivação dos alunos;
- Caracterização das famílias dos alunos;
- Percurso escolar dos alunos;
- Envolvimento dos pais/encarregados de educação.

1.1. Motivação dos alunos

Reconhecendo a importância da motivação na realização escolar dos alunos e na construção de atitudes e de representações dos mesmos face à escola, utilizámos duas questões (n.º 4 e n.º 21) (Anexo II), reforçando-se e “confirmando-se” uma à outra.

Quando questionados sobre se gostam, ou não, de andar na escola (questão n.º 4), verificamos que 54,3 % dos alunos se sentem motivados com a escola, enquanto que 45,7 % têm opinião inversa (Gráfico n.º 11).

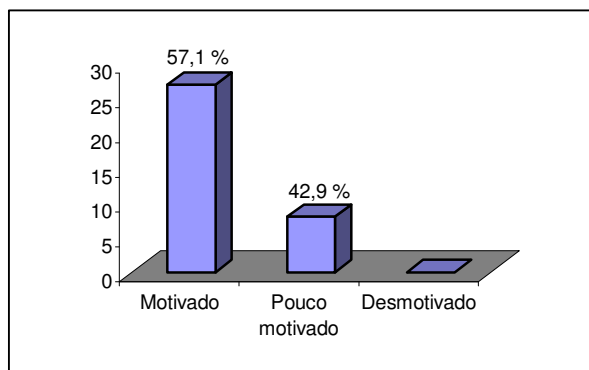
Gráfico n.º 11 - Distribuição dos inquiridos segundo o gosto pela escola



N=35

Por seu lado, a questão n.º 21 supunha três possibilidades de resposta. Na primeira encontram-se os inquiridos desmotivados (hipótese “Nada”), na segunda os pouco motivados (hipótese “Pouco”) e na terceira aqueles que se sentem realmente motivados para com a escola (hipótese “Muito”). O Gráfico n.º 12 sistematiza as respostas dadas.

Gráfico n.º 12 – Distribuição dos inquiridos segundo o grau de motivação



N=35

Tratando-se de alunos com insucesso, não sabemos se os mesmos foram ou não influenciados pelo ambiente, o certo é que 57,1 % dizem gostar da escola.

Os resultados obtidos nesta questão mostram também que 42,9 % dos inquiridos revelam pouca motivação e interesse em relação à escola, o que poderá induzir ao seu desinteresse pelo prosseguimento de estudos e, assim, ter contribuído para o seu insucesso.

Após confrontarmos os resultados referentes à questão n.º 4 com os da questão n.º 21, verifica-se alguma concordância entre eles.

De forma a conhecermos as razões apontadas pelos inquiridos para a motivação ou não motivação para com a escola, apresentamos e analisamos, em seguida, o Quadro VI e o Quadro VII.

1.1.1. Razões aduzidas para gostar da escola

Como no Gráfico n.º 11 se evidenciou, dos 35 alunos que fazem parte do estudo, 19 (54,3 %) responderam que gostavam de andar na escola e as razões que aduziram para tal motivação estão sistematizadas no Quadro VII.

Quadro VII- Razões que justificam a motivação segundo os inquiridos

Razões aduzidas	Frequência	%
Gosto brincar com os meus amigos	10	52,5
Porque as professoras ensinam bem	1	5,3
Porque gosto das professoras	2	10,5
Para aprender coisas novas	1	5,3
É muito interessante	1	5,3
Para ter um bom futuro	3	15,8
Gosto, apesar de gostar pouco de trabalhar	1	5,3
Total	19	100,0

Pela análise do Quadro VII, torna-se perfeitamente visível que aquilo que os alunos mais valorizam no seu ambiente escolar são os amigos (52,5 %), seguido de muito longe pelas restantes respostas. Parece-nos, pois, que esta motivação está intimamente relacionada com o facto de a escola lhes proporcionar brincadeira e convívio com os colegas. Por outro lado, a discrepância de importância atribuída entre este e os restantes aspectos traduzirá uma subvalorização do papel da escola e da construção do conhecimento.

Entre outras razões, os alunos indicaram ainda que a escola lhes poderá dar a possibilidade de terem um futuro melhor do que o dos seus progenitores (15,8 %). Por seu lado, dois alunos referiram, também, que o facto de gostarem da sua professora os motiva para a escola. Este argumento sugere-nos que a relação professor-aluno é significativamente importante na construção do ambiente educativo, no desenvolvimento da relação pedagógica e na estruturação dos esquemas de aprendizagem, ainda mais tratando-se de alunos provenientes de um contexto sócio-económico carenciado.

1.1.2. Razões aduzidas para não gostar da escola

Em seguida, sistematizamos no Quadro VIII as razões que levam dezasseis alunos a sentirem-se desmotivados com a escola.

Quadro VIII - Razões que justificam a desmotivação segundo os inquiridos

Razões aduzidas	Frequência	%
Não tenho quase amigos nenhuns	2	12,5
Aborrece-me vir à escola	9	56,2
A escola faz apenas algumas coisas que eu gosto	1	6,2
É uma grande chatice	2	12,5
São muitas horas de escola	1	6,2
Não gosto desta escola	1	6,2
Total	16	+ - 100,0

Verificamos pela análise do Quadro VIII que dos 35 alunos que dão corpo a este estudo, 16 (45,7 %) (Gráfico n.º 11) afirmaram que não gostam muito do ambiente escolar. Analisando os motivos de tal descontentamento, 56,2 % atribuíram essa desmotivação ao aborrecimento que a escola lhes causa, 12,5 % salientaram o facto de terem poucos amigos na escola e 12,5 % considerarem-na uma grande “chatice”.

Uma vez que se trata de alunos oriundos de um meio desfavorecido, pensamos que um dos entraves ao seu sucesso e subsequente desinteresse pela escola (Quadro VII) é “o fosso entre as características, interesses e saberes dos alunos que chegam à escola e aquilo que os professores oferecem e exigem” (Cortesão, 2000:20), havendo, portanto, uma barreira dificilmente ultrapassável entre a cultura específica que cada aluno transporta para a escola do 1º Ciclo e aquilo que nela se ensina.

1.2. Caracterização das famílias dos alunos

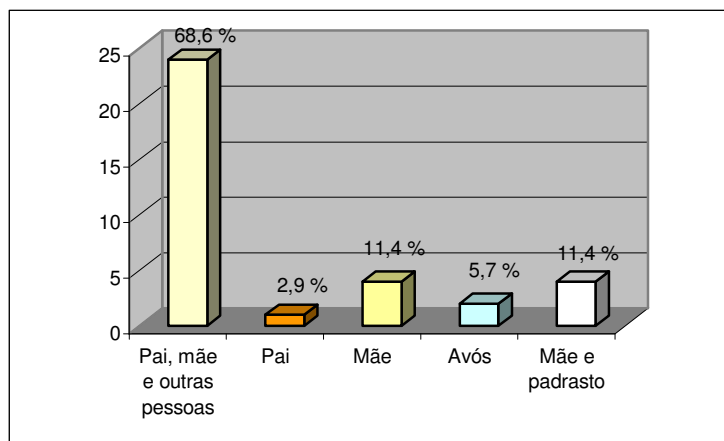
Segundo Oliveira (1994:19), “a família constitui, indubitavelmente, o factor mais determinante da personalidade, porque é o ambiente mais importante para a criança, o seu primeiro grupo social, onde passa a maior parte do tempo”.

Tendo em conta esta perspectiva e na tentativa de melhor compreender as situações de “insucesso” em estudo, procurámos conhecer algumas características das famílias dos alunos considerados nesta investigação.

1.2.1. Constituição do agregado familiar

Sabemos da importância do papel da família na educação, tal como sabemos que a sua desagregação se vai repercutir na estabilidade emocional da criança e, por consequência, no seu rendimento escolar. Por estas razões, quisemos conhecer com quem viviam os nossos inquiridos, uma vez que as características da família são muito importantes para entender as atitudes dos alunos (Gráfico n.º 13).

Gráfico n.º 13 - Distribuição dos inquiridos segundo a composição do agregado familiar



N=35

Analisando o Gráfico n.º 13, constatamos que a maioria dos nossos inquiridos (68,6 %) vive com os pais ou com os pais e outras pessoas. Apenas um aluno vive só com o pai (2,9%) e dois vivem só com os avós (5,7 %). Também verificamos que 11,4 % dos alunos se encontram a viver sozinhos com a mãe e que, na mesma percentagem, vivem também com a mãe e outras pessoas (padrasto), sem a presença do pai biológico.

A análise dos dados permite-nos ainda verificar que onze alunos (31,4 %) enfrentam variações constantes da família (crianças com pais ausentes ou presença de padrastos, por exemplo) do que resulta um meio familiar instável.

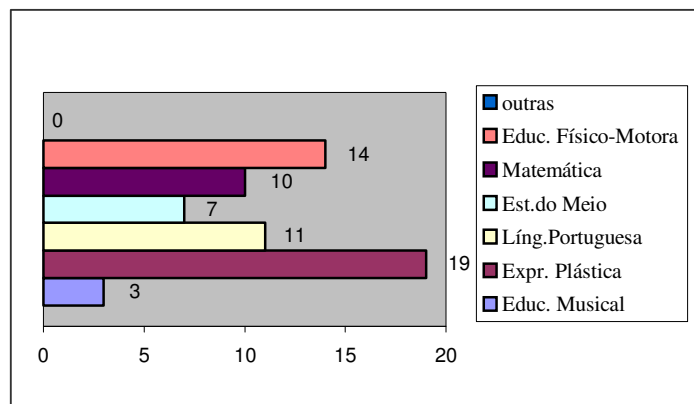
1.3. Percurso escolar dos alunos

Após os dados caracterizadores, até agora apresentados, passaremos, de seguida, a considerar um conjunto de aspectos que nos permitem analisar o tipo de trajectória escolar de que estes alunos são protagonistas.

1.3.1. Áreas de estudo preferidas

No que se refere às preferências disciplinares dos nossos inquiridos, os resultados podem ser lidos no Gráfico n.º 14. Deve-se ter em conta que cada inquirido poderia seleccionar até duas áreas.

Gráfico n.º 14 – Distribuição dos inquiridos pelas áreas de estudo preferidas



Verificamos, no que respeita às áreas disciplinares que os alunos dizem preferir, que a maior parte das opções recaiu na Expressão Plástica, seguindo-se a Educação Físico – Motora.

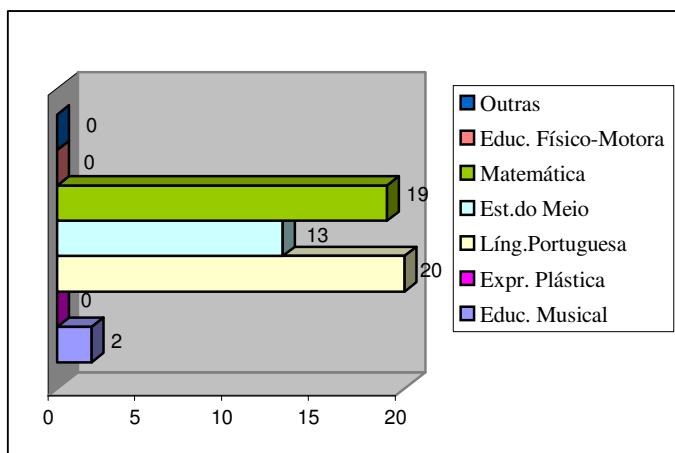
A explicação para os inquiridos preferirem as disciplinas ditas “mais fáceis” e “práticas” poderá estar não só no facto de serem actividades menos exigentes em termos

de aprendizagem, mas, também, porque são actividades que proporcionam momentos de descontração e convívio entre todos e que alimentam a coesão de grupo.

1.3.2. Áreas de estudo em que sentem dificuldades

No que diz respeito às áreas de estudo em que os alunos dizem ter dificuldades, podemos constatar, pela análise do Gráfico n.º 15, que as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática foram as mais seleccionadas, seguidas pela de Estudo do Meio.

Gráfico n.º 15 – Distribuição dos inquiridos pelas áreas em que sentem dificuldades



Por outro lado, nenhum aluno referiu ter dificuldades nas áreas de Expressão Plástica e de Expressão Físico-Motora, o que se mostra concordante com os dados apresentados no Gráfico n.º 14, em que as mesmas disciplinas são referidas como as áreas de estudo preferidas/sem dificuldades.

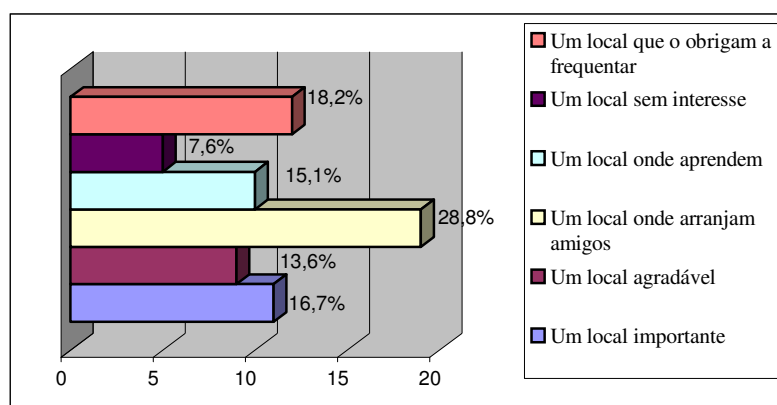
Tendo em conta que estas crianças pertencem a um meio desfavorecido, meio esse que se apresenta como uma barreira ao seu pleno e harmonioso desenvolvimento e como limitativo na sua capacidade para vencer os desafios escolares, compreende-se a escolha das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática como as áreas em que sentem uma maior dificuldade, dado as mesmas exigirem maior empenho e esforço ao

nível do intelecto, do raciocínio e da capacidade de memória. Na verdade, implicitamente, estas crianças auto-percepcionam-se como tendo menores capacidades cognitivas, logo de aprendizagem, como resultado da representação social segundo a qual “não têm grande vocação para o estudo”.

1.3.3. A escola vista na perspectiva dos alunos

Com o intuito de investigar a importância atribuída à escola por estes alunos, questionámo-los sobre o significado que lhe atribuem. Os dados recolhidos estão sistematizados no Gráfico n.º 16.

Gráfico n.º 16 - A escola vista na perspectiva dos alunos



Analisada a representação gráfica dos dados, constatamos que 28,8 % dos inquiridos consideram a escola como um espaço propício para arranjam amigos, o que vem corroborar os dados do Quadro VII, segundo os quais os inquiridos dizem gostar de andar na escola por terem amigos para brincar.

Podemos assim inferir que, tendo algumas destas crianças “crescido na rua”, sem horários e responsabilidades, pode essa circunstância ter contribuído para que as mesmas encarem a escola como um espaço de brincadeira e divertimento, contribuindo para o entusiasmo com que a frequentam.

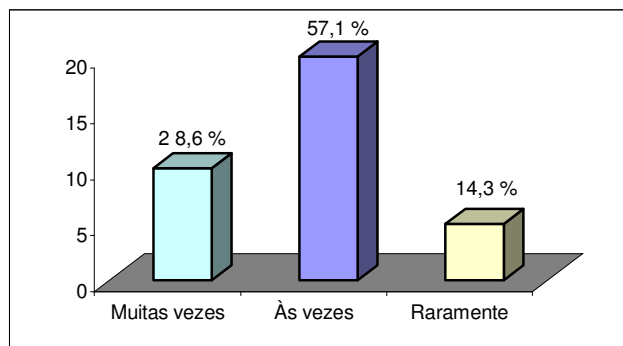
Curiosa é a existência de 18,2 % de alunos que referiu considerar a escola como um espaço obrigatório a frequentar, pelo que não se estranhará que os mesmos apresentem um fraco interesse e entusiasmo em frequentar o espaço escolar.

Por outro lado, sabendo que a criança é o reflexo do meio em que decorreu a sua primeira socialização, e tendo em conta a caracterização do campo de estudo onde se desenrolou esta investigação (Capítulo III), era de certo modo previsível que alguns alunos (7,6 %) (Gráfico n.º 16) considerassem a escola como um local sem interesse.

1.3.4. Absentismo e suas causas

Outra questão que nos preocupou, relativamente ao percurso escolar dos nossos inquiridos, foi o seu absentismo e respectivas causas, que o Gráfico n.º 17 e o Gráfico n.º 18 sistematizam.

Gráfico n.º 17 – Distribuição dos inquiridos segundo o seu absentismo

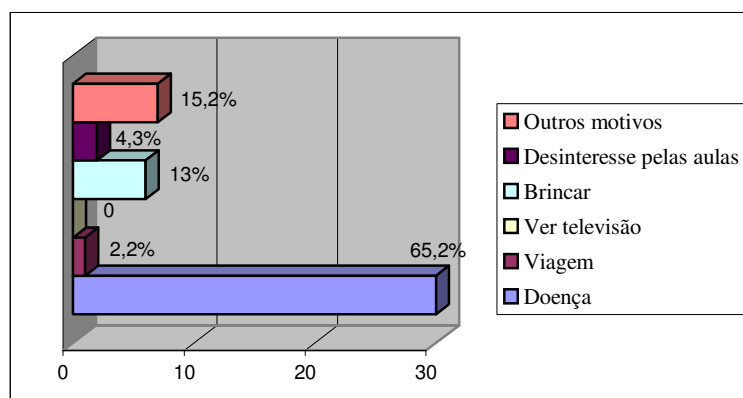


N=35

Efectivamente, como se pode verificar pela análise do Gráfico n.º 17, cerca de 57,1 % dos alunos costumam faltar com alguma frequência à escola e 28,6 % afirmam faltar muito, o que poderá concorrer para o seu insucesso escolar. Apenas uma minoria de 14,3 % de alunos diz faltar “raramente” às aulas.

No que respeita às principais causas do absentismo, as que foram referidas pelos inquiridos são apresentadas no Gráfico n.º 18.

Gráfico n.º 18 - Causas do absentismo escolar dos inquiridos



Pela análise deste, constata-se que a causa mais frequente do absentismo, segundo os inquiridos, é a falta de saúde, com uma maioria de 65,2 %. Existe, no entanto, um outro aspecto que congrega uma percentagem considerável de respostas. Trata-se da hipótese “Outros motivos”, que detém 15,2 % das respostas dos inquiridos e que merece uma análise mais detalhada.

Na verdade, verificam-se situações em que os alunos têm que faltar à escola para fazerem o papel de pequenos “adultos”, prestando apoio a familiares e para ajudarem nos trabalhos domésticos, como pode verificar-se no Quadro IX.

Quadro IX - Outros motivos que levam os inquiridos a faltar à escola

Outros motivos	Frequência
Quando os avós estão doentes	1
Deixo-me dormir	2
Vou a casamentos de ciganos	2
Não gosto da escola	1
Fico a ajudar em casa	1
Total	7

Constata-se ainda que é de 13 % a percentagem de alunos que assumem faltar à escola para ficarem a brincar como se pode verificar pelo Gráfico anterior (Gráfico n.º 18).

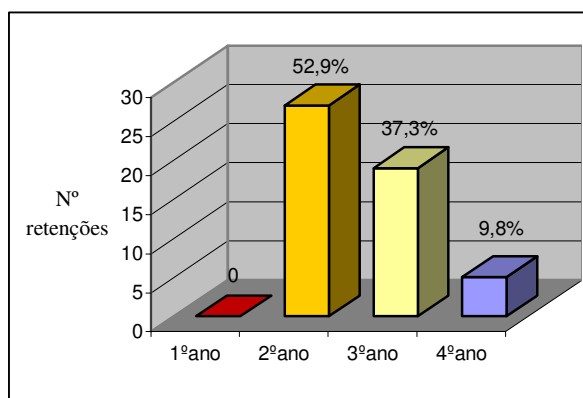
A leitura interpretativa dos dados dos gráficos e dos quadros anteriores permitem-nos evidenciar que, apesar de a grande maioria dos inquiridos referir faltar à escola por motivos justificados, não sabemos até que ponto isso corresponderá à realidade, uma vez que, aquando do preenchimento dos questionários, muitos alunos referiram não se lembrarem dos motivos das suas faltas.

1.3.5. Número de retenções dos alunos

Um indicador do insucesso é, certamente, o dos resultados escolares dos alunos, neste caso, o número de retenções, ao longo do seu percurso escolar. Deste modo, um dos aspectos que investigámos foi o número de retenções que os nossos inquiridos tinham, de forma a identificar o grau de insucesso registado no seu percurso escolar.

A distribuição das respostas dos alunos foi a que o Gráfico 19 mostra, devendo ter-se em linha de conta que cada um deles escolheu mais que uma opção.

Gráfico n.º 19 – Número de retenções no percurso escolar dos inquiridos



Depreende-se destes dados que o insucesso escolar se apresenta como característica dominante dos percursos escolares destes alunos, em todos os anos de escolaridade,

com excepção no 1º ano, uma vez que nele não existem retenções, “sendo a transição obrigatória” (Sil, 2004:87) para o 2º ano de escolaridade (Despacho Normativo n.º 30/2001).

O Gráfico n.º 19, relativo aos anos de reprovação no percurso escolar, mostra-nos, ainda, que a grande percentagem dos nossos inquiridos ficou retida no 2º ano de escolaridade. Tal pode justificar-se pelo facto de ser este o primeiro momento de “triagem” de conhecimentos, sendo, portanto, compreensível que se verifique uma taxa tão elevada de insucesso (52,9 %).

Com o objectivo de conhecer até que ponto o grau de insucesso registado na escola dos alunos em estudo era significativo, consideramos relevante mostrar a diferença entre o número de alunos (3º e 4º anos de escolaridade), com e sem insucesso, dados esses que estão sistematizados no Quadro X.

Quadro X – Sucesso/Insucesso dos alunos dos 3º e 4º anos

Experiência escolar	N.º de alunos 3º ano	%	N.º de alunos 4º ano	%	Total	
					Freq.	%
<i>Alunos com sucesso</i>	16	47,1	41	70,7	57	62,0
<i>Alunos com insucesso</i>	18	52,9	17	29,3	35	38,0
Total	34	100,0	58	100,0	92	100,0

Pela respectiva análise, depreende-se a existência de uma taxa significativa de 38% de insucesso escolar, distribuído equitativamente pelos 3º e 4º anos de escolaridade, como já tivemos oportunidade de evidenciar, por referência ao Gráfico n.º3. Estes resultados contrapõem-se aos 62 % de alunos que apresentam um percurso escolar com sucesso, sendo o 4º ano de escolaridade, com 70,7%, onde este mais se verifica.

De seguida, apresentamos, separadamente, o número de retenções referentes aos alunos que se encontram a frequentar os 3º e 4º anos de escolaridade, com o intuito de

conhecer o grau de insucesso, ao longo do seu percurso escolar: *insucesso ligeiro* (alunos com uma retenção) e *insucesso grave* (alunos com duas ou mais retenções) (Quadro XI).

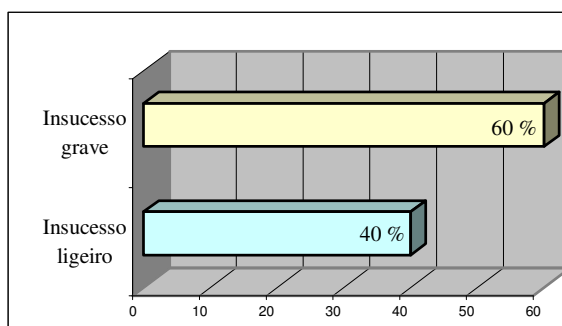
Quadro XI - Distribuição dos inquiridos segundo o grau de insucesso registado no seu percurso escolar

Experiência Escolar	N.º alunos	%	N.º alunos	%	Total	
	3º ano		4ºano		Freq.	%
Insucesso Ligeiro (<i>uma retenção</i>)	8	44,4	6	35	14	40,0
Insucesso Grave (<i>duas ou mais retenções</i>)	10	55,6	11	65	21	60,0
Total	18	100,0	17	100	35	100,0

Tendo por referência que “as situações de repetência (...) são exemplos que tipificam a forma como institucionalmente se exprime o insucesso escolar dos alunos” (Grácio, 1995, *cit.* por Sil, 2004:20), verifica-se, pela análise do Quadro XI, a existência de uma taxa de *Insucesso Escolar Grave* de 60 % e de *Insucesso Ligeiro* de 40 %.

O Gráfico n.º 20 mostra estes resultados ainda com mais clareza, dado o impacto visual.

Gráfico n.º 20 – Experiência escolar dos alunos traduzida em reprovação



1.3.6. Causas do insucesso, na perspectiva dos alunos

Tendo em conta que podem ser várias as causas do insucesso verificado, quisemos conhecer, dados os nossos objectivos, as que contribuíram para o insucesso dos resultados escolares, na perspectiva dos alunos em estudo, no contexto desta escola.

Sendo o insucesso um fenómeno generalizado, atentemos agora nas razões a que os alunos recorrem para justificar os motivos que estiveram na origem da sua reprovação (Quadro XII).

Quadro XII - Opinião dos inquiridos acerca das razões do seu insucesso

Causa da reprovação	Frequência	%
Mau comportamento	7	9,9
Faltar à escola	12	16,9
Falta de acompanhamento familiar	17	23,9
Desinteresse pelas aulas	3	4,2
Pouca motivação para a escola	6	8,5
Problemas familiares	3	4,2
Falta de apoio por parte dos professores	1	1,4
Dificuldades de aprendizagem	8	11,3
Mudança frequente de escola	1	1,4
Não gostar da escola	1	1,4
Falta de condições para estudar em casa	10	14,1
Outras	2	2,8
Total	71	100,0

Analisando as causas que, do ponto de vista dos alunos, poderão ter induzido o seu insucesso, verificamos que são a falta de acompanhamento familiar (23,9 %), o absentismo (16,9 %) e a falta de condições de estudo em casa (14,1 %) que parecem estar na base das opiniões maioritariamente manifestadas pelos alunos.

Os próprios alunos têm plena consciência da importância do apoio do agregado familiar para o prosseguimento e sucesso dos seus estudos, tanto que 23,9 % mencionaram como principal razão o facto de não terem apoio familiar para justificar a sua situação de insucesso.

Por outro lado, o peso atribuído ao absentismo, com 16,9 %, parece corroborar resultados de estudos anteriores, nomeadamente o de Benavente *et al.* (1994), que se centrou no abandono escolar no 2º Ciclo do Ensino Básico e que apontou o absentismo dos alunos como uma das razões conducentes ao abandono e, conseqüentemente, do insucesso escolar desses alunos.

Também autores como Barber e McClellan (1987) e Dupont e Ossandon (1987) referenciaram o absentismo como uma das diversas razões de abandono da escola (cit. por Sil, 2004).

As justificações menos evocadas são a mudança frequente de escola, o não gostarem da escola e a falta de apoio por parte dos professores, que apresentam os mesmos valores em termos percentuais, isto é 1,4 % em cada caso.

Não gostar dos professores e a mudança constante dos mesmos não foram referidas por nenhum aluno como razões explicativas do seu insucesso.

A leitura interpretativa do Quadro XII permite-nos, assim, afirmar, que as razões apontadas para a reprovação e, conseqüentemente, para o insucesso escolar, por estes alunos, estão directamente associadas a uma falta constante de apoio e acompanhamento familiar, verificando-se, pois, claramente, uma predominância de atribuição do insucesso a questões de tipo familiar.

1.4. Envolvimento dos pais/encarregados de educação

Pensamos que o envolvimento dos pais/encarregados de educação no percurso escolar dos seus educandos poderá minimizar muitos problemas e, entre eles, o do insucesso escolar.

Para conhecermos a *intervenção educativa dos pais/encarregados de educação no espaço familiar*, considerámos seis aspectos:

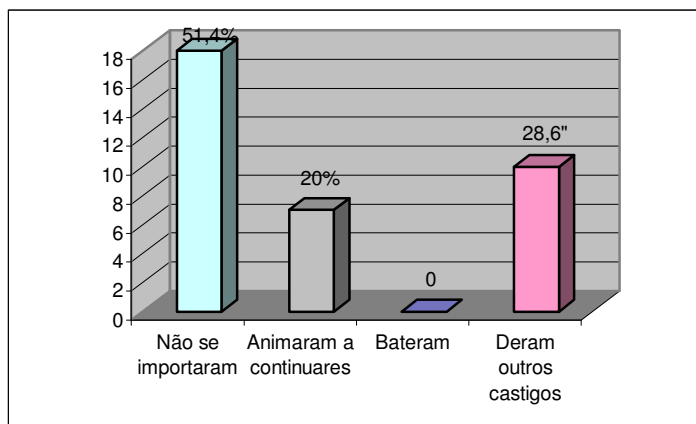
- Atitude dos pais/encarregados de educação face à reprovação;
- Envolvimento nos trabalhos de casa;
- Preocupação com hábitos de repouso;
- Preocupação com o material escolar necessário;
- Preocupação com o dia-a-dia escolar do educando;
- Preocupação dos pais/encarregados de educação em deslocarem-se à escola.

Passamos, seguidamente, a analisar as respostas dos inquiridos relativamente a cada um dos aspectos enunciados.

1.4.1. Atitude dos pais/encarregados de educação face à reprovação

Tendo em conta que um dos objectivos deste trabalho é a verificação do nível de envolvimento parental no meio escolar, quisemos conhecer a atitude dos pais/encarregados de educação face à reprovação dos seus educandos, na opinião destes, tendo-se obtido os resultados que passamos a apresentar de seguida (Gráfico n.º 21).

Gráfico n.º 21 – Preocupação dos pais/encarregados de educação face à reprovação



N=35

Analisado o Gráfico n.º 21, podemos constatar que, para os alunos, a atitude mais frequente de 51,4 % dos pais/encarregados de educação, perante uma situação de reprovação, é a de com ela não se importarem. A crer nas afirmações dos inquiridos, os seus pais/encarregados de educação não demonstram qualquer preocupação com a sua situação escolar, adoptando uma atitude de indiferença perante os resultados negativos dos filhos.

A percentagem mais elevada de respostas imediatamente a seguir (com 28,6 % de referências) corresponde à afirmação de terem recebido “outros castigos”, pelo facto de terem reprovado o ano escolar, entre eles, o de não poderem realizar certas actividades diárias, como ver televisão, jogar à bola, sair com os amigos e andar de bicicleta. Outros alunos referiram ainda o facto de terem que arrumar a casa e não poderem ir à praia (Quadro XIII).

Apenas 20 % dos alunos dizem que receberam apoio e motivação para continuar os estudos.

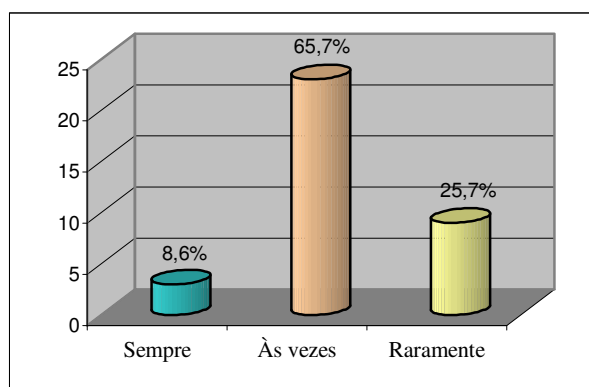
Quadro XIII – Distribuição dos inquiridos segundo os castigos recebidos pela sua reprovação

Respostas	Frequência
Arrumar a casa	1
Não ver televisão	3
Não sair de casa	2
Não jogar à bola	1
Não sair com os amigos	1
Não andar de bicicleta	1
Não ir à praia	1
Total	10

1.4.2. Envolvimento nos trabalhos de casa

Tendo em conta que há estudos que mostram que “os trabalhos de casa bem escolhidos e pedidos com parcimónia podem ser um importante factor para o sucesso escolar” dos alunos (Marujo et al. 1998:113), quisemos conhecer com que frequência realizam os alunos da nossa investigação os trabalhos de casa (Gráfico n.º 22).

Gráfico n.º 22 - Frequência de realização dos trabalhos de casa



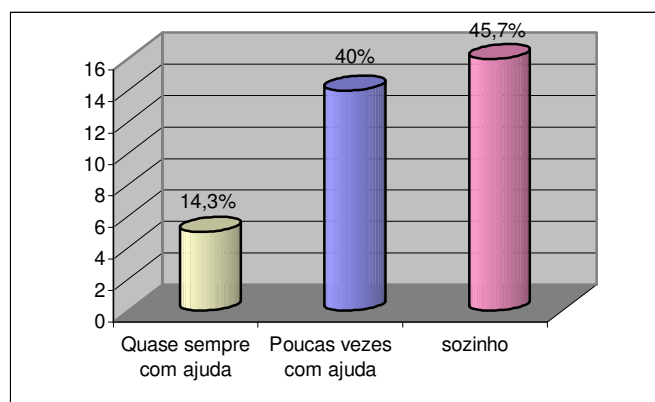
N=35

Pela análise do Gráfico n.º 22, verificamos que a maioria dos inquiridos realiza esporadicamente os trabalhos de casa (65,7 %), enquanto 25,7 % dos mesmos raramente se preocupam em realizá-los.

Tentámos, também, conhecer alguns aspectos relacionados com as ajudas recebidas dos seus familiares na realização dos trabalhos de casa, uma vez que “o interesse dos pais pelo trabalho de casa é uma expressão do valor que atribuem à escola e à aprendizagem dos filhos” (Davies et al., 1989: 118).

Quanto ao “tipo” de apoio familiar que os sujeitos inquiridos referem ter nos trabalhos de casa, os resultados estão sistematizados no Gráfico n.º 23.

Gráfico n.º 23- Distribuição dos alunos de acordo com o modo de realização dos trabalhos

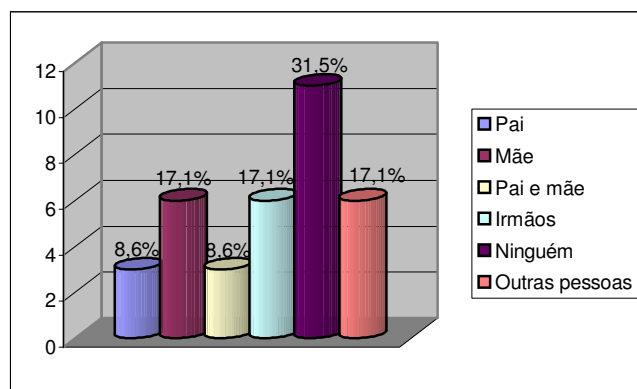


N=35

Ora, se como Oliveira (1994:113) afirma “não é só pelo estilo educativo que os pais influenciam o rendimento escolar dos filhos, como, também, pelo envolvimento directo nas actividades escolares (...)” não podem considerar-se pouco significativos os dados sistematizados no Gráfico n.º 23, que nos mostra que dezasseis alunos (45,7 %) estudam sozinhos, sem qualquer apoio dos seus pais/encarregados de educação, e 14 alunos (40 %) poucas vezes realizam os trabalhos de casa com alguma ajuda. Apenas cinco alunos (14,3%) costumam estudar acompanhados.

Quanto aos elementos familiares que mais ajudam os nossos inquiridos na realização dos trabalhos escolares, os resultados podem ser analisados através do Gráfico n.º 24.

Gráfico n.º 24 - Ajuda na realização dos trabalhos de casa



N=35

Verifica-se que enquanto 8,6 % dos respondentes são apoiados pelos pais, 17,1 % recebem apoio de terceiros. Ressalta, ainda, que a maioria dos alunos não pede ajuda a ninguém (31,5 %), apesar de serem crianças com muitas dificuldades, dadas as retenções no seu percurso escolar (Gráfico n.º 19). Desta circunstância pode-se, porventura, inferir-se que o facto de não solicitarem ajuda poderá demonstrar que os alunos podem ter consciência de que os seus familiares não têm capacidades para tal e/ou não estão sempre presentes como eles gostariam.

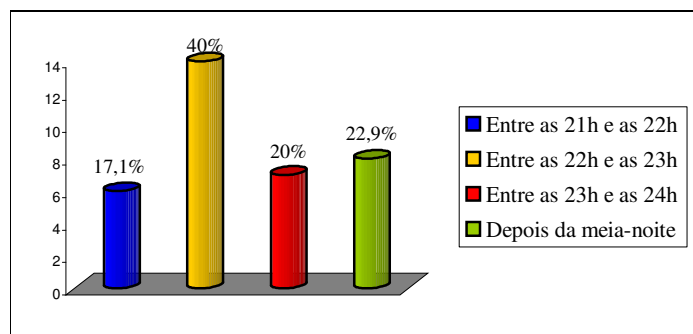
Com o mesmo valor percentual (17,1 %), são referidas as ajudas dadas pela mãe, pelos irmãos e por outras pessoas.

Em geral, os estudos realizados indicam que “os alunos cujos pais se envolvem mais na educação obtêm mais sucesso” (Stevenson e Baker, 1987, cit. por Oliveira, 1994:113). Neste caso, constatámos que existe pouca preocupação por parte dos pais/encarregados de educação em participar nas actividades escolares e, como tal, talvez esta atitude tenha sido um contributo para o insucesso destes alunos, uma vez que os seus pais/encarregados de educação, na generalidade, não os acompanham e nem ajudam nos trabalhos de casa. Verificamos, pois, um fraco envolvimento, em casa, na educação escolar dos filhos, por parte destes pais/encarregados de educação.

1.4.3. Preocupação com os hábitos de repouso

Passemos agora a analisar os hábitos de repouso dos alunos e a tentar conhecer até que ponto os pais/encarregados de educação se preocupam com os mesmos. Estes dados podem ser visualizados através do Gráfico n.º 25.

Gráfico n.º 25 - Preocupação com o repouso



N=35

Face aos dados apresentados, reconhecemos a existência de pouca preocupação dos pais/encarregados de educação com os hábitos de repouso dos seus educandos, uma vez que cerca de 40 % dos inquiridos costumam deitar-se entre as 22h e as 23h, para além dos que referem deitar-se entre as 23h e as 24h (20 %). Não deixa também ser digno de nota que 22,9% dos inquiridos afirma que se deita mesmo depois da meia-noite.

De acordo com estes dados, parece poder inferir-se que estes pais/encarregados de educação não terão consciência da importância dos bons hábitos de repouso para o processo educativo dos alunos.

1.4.4. Preocupação com o material escolar necessário

Analisando o Quadro n.º XIV, concluímos que a maioria dos pais/encarregados de educação se preocupa pouco em facultar aos alunos o material escolar necessário (62,8%). Contudo, mas em menor número, ainda se constata a existência de 14,3 % dos inquiridos que afirmam ter sempre os materiais escolares de que necessitam para a escola.

**Quadro n.º XIV – Distribuição dos inquiridos segundo a preocupação parental
com o material escolar**

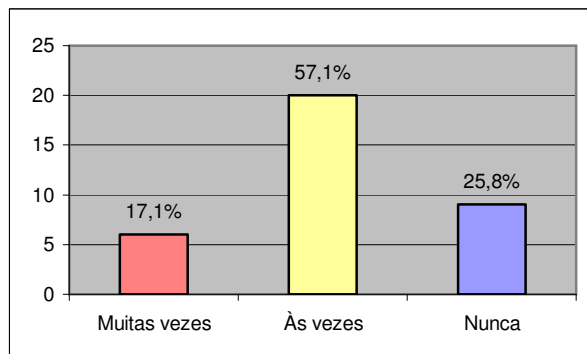
Ocorrência	Freq.	%
Sempre	5	14,3
Às vezes	22	62,8
Raramente	8	22,9
Total	35	100

1.4.5. Preocupação dos pais/encarregados de educação com a vida escolar diária dos alunos

Pensamos que pais/encarregados de educação de diferentes meios sociais têm diferentes modos de falar com os seus educandos, opiniões diferentes sobre a importância da escola e tempos diferentes para os acompanhar no processo educativo.

Por tais razões, na dimensão *acompanhamento em casa*, procurámos tentar saber como se faz esse acompanhamento, através da preocupação manifestada com o dia-a-dia escolar dos alunos (Gráfico n.º 26).

Gráfico n.º 26 - Diálogo com os pais/encarregados de educação quanto a assuntos escolares



N=35

No que se refere à possibilidade de diálogo com os pais/encarregados de educação, em relação aos assuntos escolares, dos 35 respondentes, 9 alunos (25,8 %) têm pais/encarregados de educação que não manifestam qualquer interesse pela sua vida escolar.

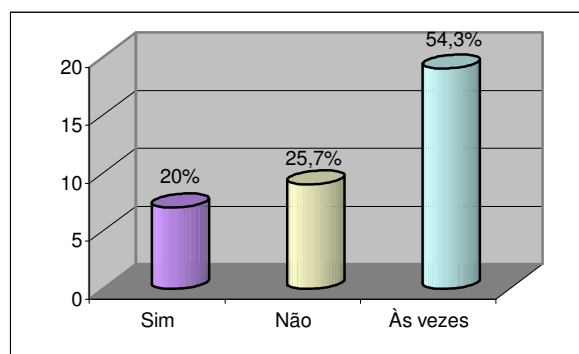
De acordo com os dados, verificamos, ainda, que os alunos consideram que os pais/encarregados de educação se interessam pouco pelos seus estudos, pelos assuntos escolares, considerada a percentagem de 57,1 % que opina que os mesmos apenas algumas vezes se preocupam com o seu dia-a-dia escolar.

Desta forma, e tendo em conta o insucesso escolar dos 35 inquiridos, parece-nos que este insucesso poderá estar associado aos níveis de pouca participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, no quadro, aliás, dos dados que vimos analisando.

1.4.6 – Preocupação dos pais/encarregados de educação em deslocarem-se à escola

Na perspectiva de Davies et al. (1989:38), quando os pais se envolvem e “ajudam em casa e mantêm contactos com a escola, as crianças têm melhor aproveitamento escolar”, pelo que nos preocupámos também por conhecer a natureza e frequência dos contactos entre os pais/encarregados de educação dos alunos e as professoras dos seus educandos, tendo colocado a questão “*Os teus pais/encarregados de educação costumam vir à escola falar com a tua professora?* (Anexo I). As respostas dadas podem ser analisadas no Gráfico n.º 27.

Gráfico n.º 27 – Deslocação à escola por parte dos pais/encarregados de educação



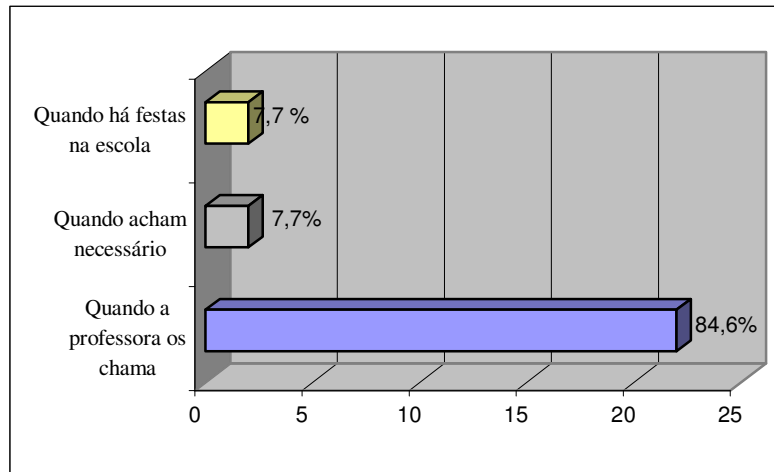
N=35

Os dados relativos a esta questão sugerem que a presença dos pais na escola ainda não é uma prática frequente, dado que 25,7 % dos mesmos, segundo os alunos, nunca foram à escola, não mantendo qualquer contacto com as professoras dos seus educandos, ao longo do ano lectivo.

Tendo em conta a perspectiva de Vieira (1992:173), de que “os pais dos alunos devem ser os principais interlocutores dos professores”, isto pelo menos de acordo com a retórica da escola e dos normativos que orientam o processo educativo, somos, deste modo, levados a pensar que, neste caso, a não deslocação à escola dos pais/encarregados de educação (25,7 %) poderá ser demonstrativa de algum desinteresse para com a escolaridade dos seus educandos.

Esporadicamente, 54,3 % de pais/encarregados de educação ainda costumam ir à escola. Só apenas 20 % se preocupam em ir à escola, de acordo com as respostas dos inquiridos. Complementando o sentido desta questão, questionámos também os alunos acerca do motivo de tal ida à escola (Gráfico n.º 28).

Gráfico n.º 28 – Razão do contacto



N=26

Dos 26 alunos que responderam à questão, 84,6 % referiram que os pais/encarregados de educação costumam deslocar-se à escola apenas quando lhes é pedido pela professora. Curiosamente, as hipóteses “quando o aluno reprova” ou “noutra ocasião” não foram escolhidas pelos nossos respondentes.

Em termos genéricos, constata-se que estes pais/encarregados de educação nunca foram à escola por iniciativa própria, que não participam muito nas actividades escolares, sendo pouco e limitado o contacto estabelecido com a escola.

1.5. SÍNTESE DOS DADOS

Assente na análise interpretativa que fizemos, justifica-se, a concluir este ponto um, que efectuemos uma síntese global dos dados recolhidos através do questionário aplicado aos protagonistas principais do estudo: alunos, de ambos os sexos, dos 3º e 4º anos de escolaridade, cujo nível etário se situa entre os 9 e 13 anos de idade (Anexo IV).

Tendo por referência que o insucesso escolar se apresenta como característica dominante dos percursos escolares destes alunos, verificamos uma elevada taxa de

insucesso escolar grave, de 60 % (duas ou mais retenções), contra os 40 % que apresentam um grau de insucesso ligeiro (uma retenção).

A grande percentagem de alunos ficou retida no 2º ano de escolaridade (52,9 %), seguindo-se 37,3 % no 3º ano de escolaridade.

O gosto dos inquiridos para com a escola é declarado por 54,3 % (Gráfico n.º 11) dos mesmos, atribuindo essa motivação, sobretudo, às brincadeiras partilhadas com os amigos, o que corrobora os dados do Gráfico n.º 16. Sublinhe-se que 45,7 % dos inquiridos não demonstram motivação para com a escola.

Evidenciamos também que a maioria dos inquiridos (68,6 %) coabita com os pais ou com os pais e outras pessoas. Contudo, constatou-se que 28,5 % dos alunos vivem sem a presença do pai biológico.

No que às áreas de estudo preferidas diz respeito, a maior parte das opções recaiu nas disciplinas ditas “mais fáceis” e práticas como a Expressão Plástica e a Educação Físico-Motora (Gráfico n.º 14). Por outro lado, as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática foram as que os alunos respondentes seleccionaram como as áreas de maior dificuldade (Gráfico n. 15).

Quanto ao absentismo, pode destacar-se que 57,1 % dos inquiridos dizem faltar frequentemente à escola, ao passo que 28,6 % afirmam faltar muitas vezes às aulas, o que nos leva a concluir que esta circunstância poderá traduzir e/ou conduzir a uma ruptura com a escola.

Analisando as causas que, do ponto de vista dos alunos, poderiam ter induzido o seu insucesso, verifica-se que os mesmos atribuem, maioritariamente, a responsabilidade a factores sociais de expressão familiar, corresponsabilizando o agregado familiar pela obtenção dos seus resultados escolares.

Outro aspecto bastante importante, em termos dos objectivos que nos levaram à realização deste estudo, é, sem dúvida, a verificação do nível de envolvimento parental

no meio escolar. Pelas análises efectuadas, constatamos que os pais/encarregados de educação mantêm poucos contactos com a escola, dado que 54,3 % apenas esporadicamente costumam ir à escola (Gráfico n.º 27).

No que diz respeito à intervenção educativa no espaço familiar, a maioria dos alunos realiza esporadicamente os trabalhos escolares (65,7 %) e sem qualquer apoio dos seus pais/encarregados de educação (45,7 %).

Além disso, quando o aluno está perante uma situação de reprovação, a atitude mais frequente dos pais/encarregados de educação (51,4 %) é a de não se importarem com o facto (Gráfico n.º 21), segundo a opinião dos inquiridos. Outro aspecto pouco favorável ao sucesso destes alunos é a pouca preocupação dos pais/encarregados de educação em facultar o material escolar necessário e com a falta de hábitos de repouso dos seus educandos (Quadro XIV e Gráfico n.º 25).

Efectivamente, a análise deste questionário parece indiciar a existência de uma relação causal entre a não participação/envolvimento dos pais/encarregados de educação no meio escolar dos alunos e o seu insucesso, pelo menos na opinião dos inquiridos.

2. QUESTIONÁRIO AOS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

No prosseguimento do estudo de caso que temos vindo a desenvolver, passamos, em seguida, à análise interpretativa dos dados obtidos a partir das respostas dadas pelos pais/encarregados de educação dos alunos ao questionário que, para o efeito, construámos.

Com este questionário pretendeu-se conhecer mais aprofundadamente as características do contexto familiar dos alunos, assim como identificar o grau de envolvimento dos pais/encarregados de educação no seu processo de ensino-aprendizagem.

Para a recolha dos respectivos dados foram os questionários entregues aos 35 alunos, a fim de os levarem aos seus pais/encarregados de educação, sendo devolvidos 31 questionários.

Importa realçar que, no tratamento dos dados, nem sempre o valor de n é igual a 31, uma vez que se verificou a ausência de resposta a algumas perguntas.

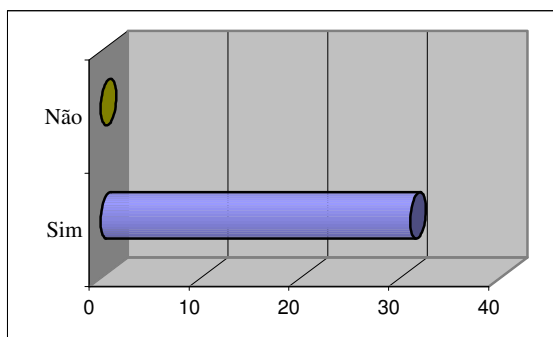
De acordo com os objectivos definidos, os resultados serão apresentados nos seguintes pontos:

- Opinião dos pais/encarregados de educação sobre a escola dos seus educandos;
- A escola na perspectiva dos pais/encarregados de educação;
- Envolvimento parental no processo educativo;
- Atribuição das causas do insucesso escolar;
- Perspectivas dos pais/encarregados de educação face ao futuro dos seus educandos;
- Formas/modos de intervenção face ao insucesso.

2.1. Opinião dos pais/encarregados de educação sobre a escola dos seus educandos

Para conhecer a percepção que os pais/encarregados de educação têm da escola, questionámo-los sobre se gostavam, ou não, da escola frequentada pelo seu educando (Gráfico n.º 29).

Gráfico n.º 29 - Opinião sobre a escola

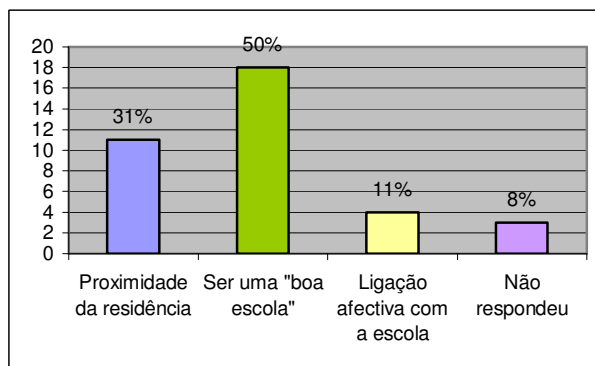


N=31

Pela análise do Gráfico, é lícito afirmar que todos os pais/encarregados de educação têm uma boa opinião acerca da escola.

No que respeita às razões apontadas para gostarem da escola, as mesmas foram alvo de tratamento (Anexo III) e agrupadas em três categorias: “Proximidade da residência”, “Ser uma boa escola” e “Ligação afectiva com a escola”, que o Gráfico n.º 30 sistematiza.

Gráfico n.º 30 - Razões que justificam a boa opinião dos pais/encarregados de educação em relação à escola



Desta análise ressalta que a maioria dos pais/encarregados de educação gosta da escola porque a considera uma “boa” escola (50 %). Com 31 % encontram-se os inquiridos que preferem esta escola por se localizar perto das suas residências.

Continuando neste plano de análise, alguns pais/encarregados de educação referem, ainda, razões como “*Foi a minha escola*”, “*Tem sido a escola dos irmãos mais velhos e mais novos*”, o que revela existir uma ligação afectiva com a mesma (11%). Apenas uma percentagem reduzida de 8 % de respondentes, não referiu qualquer razão para justificar o gosto demonstrado pela escola.

Em termos genéricos, constata-se que é positiva a imagem que estes pais/encarregados de educação têm da escola frequentada pelos seus educandos, o que parece não ir ao encontro da pelo menos indiferença que por ela demonstram, considerados os resultados do questionário aos alunos, que analisamos no ponto anterior.

2.2. A escola na perspectiva dos pais/encarregados de educação

Com o intuito de investigar a importância atribuída à escola, por estes pais/encarregados de educação, questionámo-los sobre o significado que lhe atribuem. Os dados recolhidos são apresentados no Quadro XV.

Quadro XV - A escola na percepção dos pais/encarregados de educação

Respostas	Freq.	%
Valorizo-a como um meio de ascensão social.	12	20
Considero-a a única forma de os alunos virem a arranjam um bom emprego.	22	37
É a forma de obterem um grau académico superior àquele que os respectivos progenitores conseguiram.	16	27
É um local sem interesse.	2	3
Um local seguro para ter os filhos.	8	13
Total	60	100

Analisando o Quadro XV, torna-se patente que 37% dos inquiridos consideram a escola como a única forma de os educandos virem a arranjam um bom emprego. Por outro lado, tendo como referência que a maioria dos pais/encarregados de educação vive num meio social e culturalmente desfavorecido, é compreensível que esta circunstância os conduza a considerar a escola como a forma de os seus educandos virem a obter um grau académico superior aos seus (27 %).

Curiosa é ainda a existência de 3 % de pais/encarregados de educação que considera a escola como um local sem interesse, pelo que não se estranhará que estes inquiridos apresentem um fraco interesse e entusiasmo em participar no processo escolar, como analisaremos nos quadros e gráficos seguintes.

2.3. Envolvimento parental no processo educativo

Se durante muito tempo foi admitida a separação entre os domínios e as atribuições da instituição familiar e os da instituição escolar, assistiu-se, sobretudo nos últimos vinte anos, a uma transformação no sentido do esbatimento das fronteiras e do progressivo alargamento das relações entre a escola e as famílias.

Deste modo e considerando que a investigação na área da Educação tem demonstrado que o envolvimento parental, a participação e a colaboração das famílias no processo escolar contribui para melhorar significativamente as *performances* sociais e escolares dos alunos (Davies et al., 1989), considerámos, no nosso estudo, duas dimensões: a *participação na escola* e a *intervenção educativa no espaço familiar*.

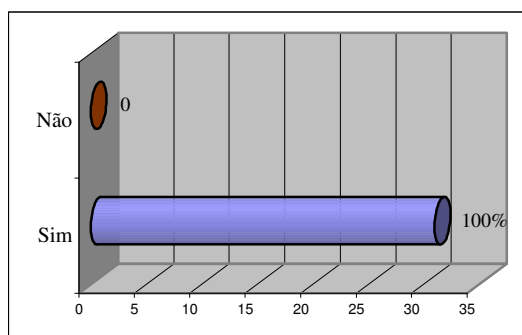
2.3.1. Participação dos pais/encarregados de educação na escola

Tendo por referência que o acompanhamento dos alunos não se circunscreve apenas ao espaço familiar, iremos, de seguida, analisar um conjunto de aspectos que nos permitem conhecer a participação dos pais/encarregados de educação no espaço escolar.

2.3.1.1. Importância atribuída ao contacto estabelecido com o professor

Pela importância, para o processo educativo, da relação pais/professores e tendo por referência que a família e a escola são co-responsáveis em todo este processo, embora com papéis distintos, quisemos, sobre esta problemática, recolher as opiniões dos inquiridos sobre a importância que atribuem ao contacto estabelecido com as professoras dos seus educandos (Gráfico n.º 31).

Gráfico n.º 31 – Importância dos contactos escola/família



N= 31

A crer nas afirmações dos inquiridos, constatamos que todos os respondentes consideram importante manter contacto com os professores. No entanto, fica a dúvida sobre o real significado destes dados, considerados os que teremos oportunidade de analisar nas questões seguintes.

2.3.1.2. Preocupação dos pais/encarregados de educação em deslocarem-se à escola

Para explorarmos o grau de participação dos pais/encarregados de educação na escola, digamos a frequência e motivos dos contactos, servimo-nos de dois indicadores (questões 8 e 9, Anexo III) de resposta opcional, considerando as idas à escola em dias de atendimento estabelecido e calendarizadas e as de livre iniciativa (Quadro XVI), uma vez que pensamos que na diferença entre o contacto frequente e o esporádico poderão situar-se alguns dos obstáculos ao sucesso escolar destes alunos.

Quadro XVI - Opinião dos inquiridos sobre a participação dos pais/encarregados de educação na escola

Participação na Escola	Livre iniciativa	%	Obrigaçã	%
Muitas vezes	0	0,0	9	29
Poucas vezes	19	61,3	20	64,5
Nunca	12	38,7	2	6,5
Total	31	100,0	31	100,0

Face aos dados apresentados neste quadro, reconhecemos que o grau de participação dos pais/encarregados de educação não é tão significativo quanto seria desejável, dado que 61,3 % dos inquiridos poucas vezes vão à escola por iniciativa própria. Não deixa também de ser digno de nota que 38,7 % dos inquiridos nunca foram à escola por iniciativa própria, apresentando, assim, uma participação tendencialmente nula no acompanhamento do processo escolar do seu educando.

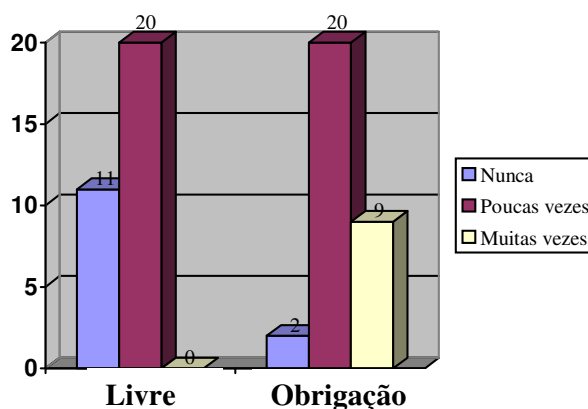
Quando os pais/encarregados de educação são solicitados a comparecer na escola 64,5 % apenas o fazem esporadicamente, ao passo que 6,5 % dos inquiridos dizem nunca se deslocar à escola, mesmo sendo solicitados pelo professor.

Em termos conclusivos, a leitura do Quadro XVI permite afirmar que a participação dos pais/encarregados de educação no espaço escolar, como obrigação ou por livre iniciativa, difere significativamente, verificando-se uma maior participação quando os pais/encarregados de educação sentem a obrigação de se deslocarem à escola.

De acordo com os dados, constatamos, assim, que a grande maioria dos encarregados de educação se preocupa pouco com os seus educandos, pelo menos em termos de deslocação ao estabelecimento de ensino dos mesmos, demonstrando um grande alheamento pelo seu processo educativo.

Estes dados podem ser observados ainda com mais clareza no Gráfico n.º 32, dado o impacto visual.

Gráfico n.º 32 - Opinião dos inquiridos sobre a participação dos pais na escola



2.3.2. Intervenção educativa dos pais/encarregados de educação no espaço familiar

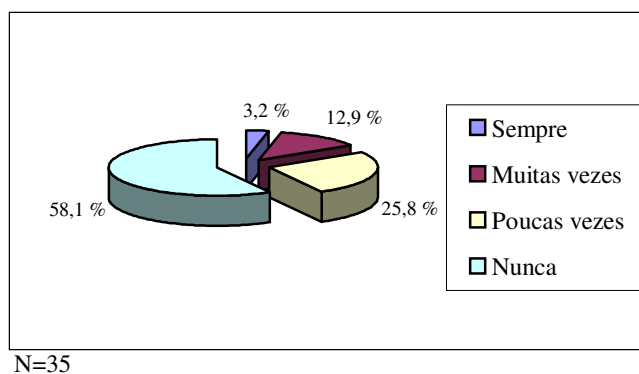
Tendo por referência a opinião de Oliveira (1994:137), segundo a qual a “família influencia grandemente não só a configuração da personalidade e em particular a cognição e o código linguístico da criança, mas também mais concretamente o

rendimento escolar e o comportamento na sala de aula”, iremos, de seguida, considerar um conjunto de aspectos que nos permitem analisar a forma de intervenção educativa dos pais/encarregados de educação no espaço familiar.

2.3.2.1. Acompanhamento nos trabalhos de casa

A manifestação de interesse pelas actividades escolares dos alunos, por parte dos pais/encarregados de educação, desempenha um papel de alguma relevância no aproveitamento escolar. Neste sentido, sistematiza-se no Gráfico n.º 33 o apoio escolar que os inquiridos prestam em casa aos alunos

Gráfico n.º 33 - Apoio nos trabalhos de casa segundo opinião dos inquiridos



Quanto ao acompanhamento nos trabalhos escolares, constata-se que são excepcionais os alunos que recebem ajuda dos familiares, uma vez que 58,1 % dos pais/encarregados de educação dizem nunca dar apoio na realização dos trabalhos de casa aos seus educandos.

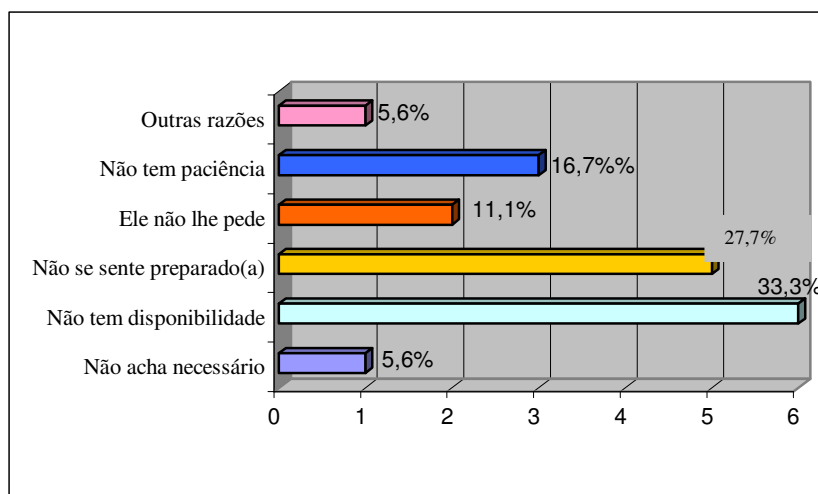
A crer nas afirmações dos inquiridos, apenas 12,9 % prestam muitas vezes apoio em casa aos alunos, sendo 25,8 % os que poucas vezes ajudam os seus educandos nessa actividade.

Deste modo e tendo em conta o insucesso escolar destes alunos, parece-nos que o mesmo poderá estar associado ao facto de a maioria dos alunos não ter cooperação e ajuda da família na realização dos trabalhos de casa, uma vez que o interesse parental

pelas referidas actividades e a percepção que os filhos têm desse mesmo interesse influencia o modo como eles perspectivam a escola e os próprios resultados escolares.

Complementando o sentido desta questão, questionámos ainda os pais/encarregados de educação acerca do motivo para 58,1 % nunca darem apoio na realização dos trabalhos de casa (Gráfico n.º 34).

Gráfico n.º 34 - Razões aduzidas



N= 18

Dos dezoito pais/encarregados de educação que responderam à questão, 33,3 % dizem não ter disponibilidade para ajudar os seus educandos nas tarefas escolares, enquanto 27,7 % referem ter dificuldades nessa ajuda, visto não se sentirem preparados para o fazer.

Na verdade, deduz-se que esta dificuldade em ajudar nos trabalhos casa se deva à existência de pais/encarregados de educação de um baixo nível sócio-económico, como atrás tivemos oportunidade de evidenciar (Quadro III).

Os estudos conduzidos por Henderson (1987, cit. por Marques, 1991:9) levaram a concluir que “o envolvimento das famílias está positivamente correlacionado com os resultados escolares dos alunos”. Evidenciaram, ainda, que quando as famílias participam na escola e prestam apoio aos filhos, estes, de facto, conseguem obter

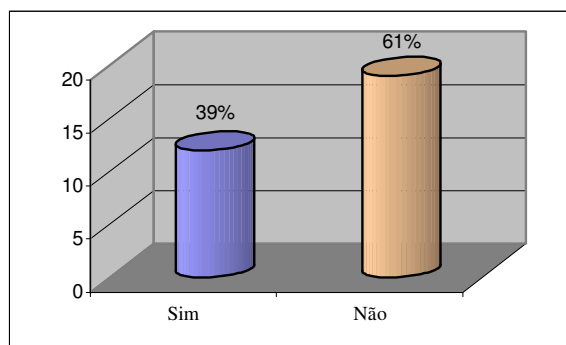
melhores resultados do que colegas com idêntico *background*, “mas cujos pais se mantêm afastados da escola”.

Esta ideia vem dar sentido aos dados do Gráfico n.º 33, segundo os quais os alunos não recebem, sempre que necessário, apoio e acompanhamento por parte dos seus familiares, o que, porventura, poderá ter contribuído para o seu insucesso escolar.

2.3.2.2. Obstáculos no relacionamento entre a escola e as famílias

Tendo por referência as análises permitidas pelos dados do Quadro XVI e do Gráfico n.º 32, segundo os quais os inquiridos dizem ter pouco contacto com a escola, achámos pertinente conhecer se essa ausência se deve a algum tipo de obstáculo existente entre a escola e a família (Gráfico n.º 35).

Gráfico n.º 35 – Obstáculos existentes entre escola/família



N=31

Analisada a representação gráfica dos dados, constatamos que 61 % dos inquiridos não se depara com nenhum tipo de obstáculo que impeça, na sua opinião, o relacionamento e a aproximação com a escola.

Esta circunstância leva-nos a pensar que estes pais/encarregados de educação não participam no processo educativo das crianças devido à falta de interesse pelo mesmo ou, em alguns casos, quiçá, devido à sua vida profissional.

Contudo, 39 % dos inquiridos afirma existirem obstáculos no relacionamento entre a escola e as famílias, cuja natureza o Quadro XVII clarifica.

Quadro XVII - Obstáculos aduzidos

Respostas	Freq.	%
Horário de atendimento não adequado ao horário de trabalho dos pais/enc. de educ.	6	50
Pouca receptividade dos professores para com os pais/enc. de educ.	1	8
Falta de hábitos dos pais/enc. de educ. em deslocarem-se à escola	5	42
Total	12	100

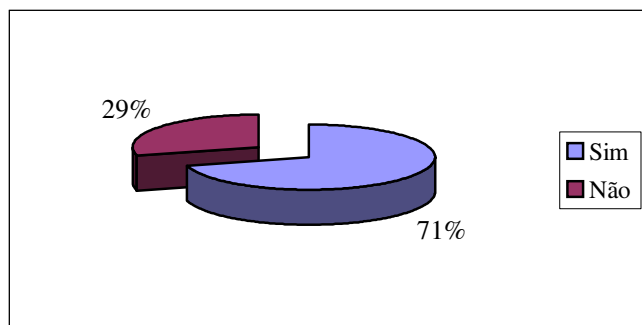
Efectivamente, como se pode verificar pela análise do Quadro XVII, cerca de 50 % dos inquiridos consideram que o horário de atendimento não é o mais adequado ao horário de trabalho dos pais/encarregados de educação. A percentagem mais elevada de respostas imediatamente a seguir (42 %) corresponde à afirmação relativa à “falta de hábito dos pais/encarregados de educação em deslocarem-se à escola”, o que vem mostrar que o acompanhamento do percurso escolar do educando não tem sido, nos últimos tempos, uma tarefa usual.

2.3.2.3. Influência do contexto familiar no percurso escolar dos alunos

Para Cortesão e Torres (1990:78), “as diferenças apresentadas pelos alunos no limiar da sua vida escolar, não podem ser consideradas isoladamente de todo um contexto”. Para se poderem entender minimamente, há a considerar diferenças de situação económica e de saúde (entre outras) que condicionam as condições de vida de todo o agregado familiar. “Estas condições de vida são responsáveis pela ocorrência de características que vão ter forte influência no modo como se processa a escolarização” (Cortesão e Torres, 1990:78).

Tendo por referência esta perspectiva, quisemos conhecer a opinião dos inquiridos sobre a influência do contexto familiar no aproveitamento escolar do aluno (Gráfico n.º 36).

Gráfico n.º 36 - Percurso escolar influenciado pelo meio familiar



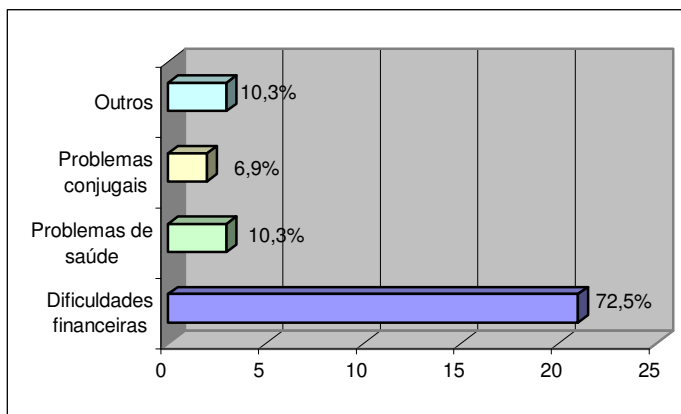
N=31

Verificamos que 71 % dos inquiridos consideram existir relação entre a influência do meio familiar e o insucesso escolar dos alunos. A propósito, Pinto (1988:80) constatou que o contexto sócio-cultural e familiar influencia o aproveitamento escolar, uma vez que “ao longo do percurso escolar, a selecção actuou afastando do sistema de ensino predominantemente, os filhos de famílias de nível de instrução mais baixa”.

Apenas uma minoria de 29 % de pais/encarregados de educação diz não existir qualquer relação entre o mau aproveitamento dos alunos e o seu meio familiar instável.

De seguida, sistematizamos os dados relativos às dificuldades familiares que, nos últimos tempos, afectaram o rendimento escolar dos alunos (Gráfico n.º 37), de modo a verificarmos até que ponto se constata a relação entre o meio familiar e o insucesso escolar destas crianças.

Gráfico n.º 37 – Dificuldades existentes no meio familiar



N=29

Efectivamente, como pode verificar-se pela análise do Gráfico n.º 37, cerca de 72,5 % dos inquiridos indicam estar a passar por situações financeiras desfavoráveis. Esta circunstância, tratando-se de um meio desfavorecido materialmente, poderá ter implicado limitações e dificuldades de acesso a determinados estímulos facilitadores do desenvolvimento e enriquecimento destas crianças.

No que respeita às dificuldades assinaladas na modalidade de resposta “Outros”, (10,3%) foram feitas referências a situações relacionadas com a falta de casa própria; problemas de saúde, conjugais e financeiros. É curioso que um encarregado de educação refere também o desinteresse da escola para com o seu filho, o que deverá merecer alguma reflexão.

2. 4. Atribuição das causas do insucesso escolar

É na listagem das causas do insucesso que aparecem, naturalmente, as maiores disparidades, o que se compreende, já que a sua própria realização pressupõe que se identifiquem também os seus responsáveis. Neste ponto, ninguém se acha inteiramente culpado, o que, em certo sentido, é mesmo verdade.

A grande dificuldade destas análises reside na impossibilidade de se isolar as causas que são determinantes em todo o processo. Assim sendo, foi pedido aos

pais/encarregados de educação que indicassem, segundo um conjunto de razões/causas, as que na sua opinião pudessem ser responsáveis pelo referido insucesso escolar.

A diferença entre o total de respostas (N=159) e o total de inquiridos que responderam à questão (N=31), justifica-se pelo facto de a maioria dos pais/encarregados de educação citar mais do que uma resposta, que o Quadro XVIII sistematiza.

Quadro XVIII - Opinião dos inquiridos acerca das causas do insucesso

Causas	Freq.	%
Falta de interesse dos alunos	16	10,1
Alunos provenientes de famílias desmembradas e com problemas afectivos, económicos e sociais	17	10,7
Assiduidade irregular dos alunos	8	5
Conhecimentos básicos insuficientes	4	2,5
Comportamentos e atitudes dos alunos	10	6,3
Poucos hábitos de estudo	10	6,3
Falta de empenho para superar as suas dificuldades	9	5,7
Abandono da escola	16	10,1
Turmas heterogéneas e numerosas	7	4,4
Falta de acompanhamento por parte da família	20	12,6
Ambiente indisciplinado na sala de aula	10	6,3
Falta de professores de apoio	5	3,1
Mudança constante de professores	15	9,4
Professores mal preparados	4	2,5
Assiduidade irregular dos professores	6	3,8
Programas extensos	1	0,6
Outros	1	0,6
Total	159	100,0

Analisando as causas que, do ponto de vista dos pais/encarregados de educação, poderiam ter induzido o insucesso escolar dos seus educandos, verificamos que a falta de acompanhamento familiar (12,6 %) é a razão maioritariamente apontada pelos inquiridos para justificarem o elevado insucesso destes alunos. De facto, vários são os estudos sobre a influência da família no aproveitamento escolar, os quais têm mostrado que há enormes vantagens para os alunos quando os pais apoiam e encorajam as suas actividades escolares, assim como o seu inverso se revela altamente negativo (Henderson, 1987, cit. por Davies et al., 1989).

Por outro lado, o peso relativo do indicador “alunos provenientes de famílias desmembradas e com problemas afectivos, económicos e sociais” (10,7%), parece corroborar os resultados de estudos anteriores, nomeadamente o de Pires (1991), que apontou os factores sócio-culturais como uma das razões que leva ao insucesso, uma vez que estes fazem com que a criança já aceda à estrutura escolar numa situação de desvantagem.

De facto, a presença de pais autoritários, conflitos familiares, divórcios litigiosos, entre outros, fazem parte de um extenso rol de causas que podem levar a que o aluno se sinta rejeitado e comece a desinteressar-se pelo seu percurso escolar, adoptando um comportamento indisciplinado. Não será, assim, de estranhar que a origem social dos alunos tenha sido a causa mais referida para justificar os piores resultados, sobretudo quando são obtidos por alunos originários de famílias de baixos recursos económicos, onde, aliás, se encontra a maior percentagem de insucesso escolar.

Concomitantemente, as referências à falta de interesse dos alunos e ao abandono escolar são também referenciados por 10,1 % dos pais/encarregados de educação, em cada caso, como obstáculos ao sucesso escolar das crianças. No que respeita à primeira causa referenciada, esta opinião vem corroborar resultados obtidos nos estudos de

Branquinho e Sanches (2000), que evidenciaram como a desmotivação dos alunos face às actividades escolares se constitui como um factor de insucesso.

Na verdade, os pais/encarregados de educação também demonstram preocupação com a constante mudança de professores na escola (9,4 %).

Ambiente indisciplinado e problemas de comportamento e atitudes dos alunos na sala de aula, ou seja, aspectos relacionados com a gestão da disciplina na sala de aula, apresentam os mesmos valores percentuais de 6,3 %, em cada caso, tendo sido indicadas como justificações para o fraco rendimento escolar destes alunos.

Com menor valor percentual encontra-se (entre outras) a organização de turmas demasiado heterogéneas (4,4 %), o que não apenas dificulta a gestão da aula pelo professor, mas também a coesão do grupo, traduzindo-se no incremento de conflitos internos. Por outro lado, o elevado número de alunos, quer por escola, quer por turma, tende, igualmente, não apenas a provocar o aumento dos conflitos mas sobretudo a diminuir o rendimento individual.

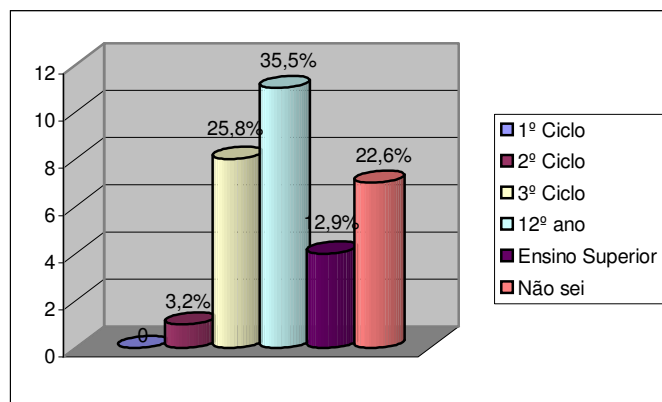
Neste quadro de análise, constata-se ainda que apenas uma minoria de 2,5 % de pais/encarregados de educação refere “*Professores mal preparados*”, como causadora deste insucesso. Resultados opostos foram verificados nos estudos realizados por Roazzi e Almeida (1998), em que os pais atribuíram a responsabilidade do insucesso escolar aos professores, apontando, concretamente, as faltas, a desmotivação e a formação insuficiente dos mesmos. No nosso estudo, estes aspectos são pouco significativos nas respostas dadas pelos pais/encarregados de educação para explicarem os resultados escolares dos seus educandos.

Os dados recolhidos forneceram-nos, assim, alguns indicativos reveladores das percepções dos pais/encarregados de educação inquiridos, relativamente a um amplo conjunto de factores passíveis de estarem na origem do insucesso dos alunos em causa.

2.5. Perspectivas dos pais/encarregados de educação face ao futuro escolar dos seus educandos

Pela análise do Gráfico n.º 38, em que estão representadas as opiniões dos inquiridos acerca das perspectivas de futuro escolar para os seus educandos, constata-se que as mesmas não são muito positivas.

Gráfico n.º 38 – Perspectivas de futuro escolar



N=31

Analisando o Gráfico n.º 38, podemos afirmar que 35,5 % dos respondentes manifestam desejo de que o seu educando estude até ao 12º ano e apenas 12,9 % “alimentam” perspectivas mais favoráveis, tendo como meta o Ensino Superior. A reduzida percentagem de respostas quanto a este nível de ensino, deve-se, eventualmente, a estes pais/encarregados de educação terem consciência das exigências e dos constrangimentos inerentes a níveis de escolaridade superiores.

Com 22,6 % encontram-se os pais/encarregados de educação que seleccionaram a opção “Não sei”. Ainda que em número pouco representativo, alguns pais/encarregados de educação (3,2 %) não pensam sequer que o seu educando estude até ao 3º Ciclo, inferindo-se, assim, que as suas perspectivas de futuro escolar são pouco ambiciosas.

Em termos globais e tendo em conta as tendências apresentadas no Gráfico n.º 39, poderemos afirmar que, para além do fraco percurso escolar dos alunos, também os baixos níveis de escolaridade dos encarregados de educação (Quadro III), bem como as

suas profissões pouco qualificadas (Quadro I e II) poderão ter afectado a formação de fracas expectativas de futuro.

2.6. Formas/modos de intervenção face ao insucesso

A procura de meios pedagógicos que assegurem aos alunos as condições para o sucesso escolar é a preocupação actual de todos os que se questionam sobre o funcionamento do sistema educativo.

Tentando dar resposta a estas preocupações, questionámos os inquiridos sobre as estratégias que a escola deve promover para diminuir o insucesso escolar dos alunos, sendo nosso intuito também conhecer o que poderão os pais/encarregados de educação fazer para ajudarem os seus educandos a serem melhores alunos na escola. Tratando-se de questões abertas, as suas respostas requereram, necessariamente, uma análise de conteúdo. Nesse sentido e tendo por referência os três momentos interdependentes que sistematizam o processo de análise de dados qualitativos [referidos por investigadores como Vala (1986), Huberman e Miles (1991) e Bogdan e Biklen (1994)] procedemos à análise exploratória, à sistematização e à interpretação desses mesmos dados (Quadros XIX e Quadro XX).

2.6.1. Estratégias para melhorar o desempenho escolar dos alunos

Devido à diversidade e pluralidade de estratégias preconizadas pelos pais/encarregados de educação (Anexo V), foram estas “agrupadas” pelo seu sentido (Quadro XIX).

Quadro XIX - Opinião dos inquiridos sobre estratégias de apoio

Respostas aduzidas	Freq.	%
Evitar a mudança constante de professores.	3	8,1
Motivar os alunos.	5	13,5
Dar mais apoio aos alunos com dificuldades.	4	10,8
Ter um professor de substituição.	2	5,4
Manter um bom relacionamento entre professor-aluno.	2	5,4
Mudar os programas de ensino.	1	2,7
Formar turmas de um único ano de escolaridade.	1	2,7
Auxiliares mais competentes.	1	2,7
Criar espaços de entretenimentos com bases escolares, com bibliotecas, área desportiva.	1	2,7
Não respondeu.	17	46
Total	37	100

Analisadas as opiniões sobre possíveis estratégias de apoio às crianças com insucesso no seu desempenho escolar, constatamos que a maioria dos inquiridos não respondeu a esta questão (46 %). O alto índice de não respostas estará, em parte, relacionado com o facto de tratar-se de pais/encarregados de educação com um nível cultural baixo e daí não terem suficiente informação acerca dos assuntos escolares.

Os restantes referem estratégias que proporcionem motivação aos alunos (13,5 %), como “Incentivá-los, utilizando a linguagem deles”, “Devem esforçar-se para que as crianças façam os trabalhos e se interessem pela escola” (Anexo V), entre outras.

“Dar mais apoio aos alunos com dificuldades” é ainda considerada por 10,8 % dos pais/encarregados de educação como uma das soluções para melhorar o rendimento escolar dos alunos, afirmando um encarregado de educação que deve dar-se ao aluno “bastante importância, ensinar com mais vontade porque há crianças que são menos bem tratadas em casa” (Anexo V). A análise desta citação permite-nos induzir que

existem crianças que se encontram a viver em ambientes pouco propícios, influenciadores de insucesso.

Apresentando os mesmos valores percentuais (10,8 %), encontram-se os inquiridos que afirmaram não saber responder à questão, o que, de certo modo, vem corroborar os dados analisado no Quadro II acerca do nível cultural dos pais/encarregados de educação.

Segundo Jiménez (1999), a luta contra o insucesso escolar pressupõe o desenvolvimento de programas globais e integrados que tenham em conta as dimensões sociais, familiares e educativas. Para este autor, certas estratégias, tomadas isoladas ou parcialmente, já demonstraram ser ineficazes, pelo que são fundamentais políticas económicas de ajuda e apoio às escolas com maior insucesso.

2.6.2. Formas de ajudar os alunos a superarem as dificuldades

Como suscitar nos alunos em situação de dificuldade e/ou de insucesso o desejo de aprender e a vontade de levar uma acção a seu termo, por forma a que haja, em cada um deles, um retomar de confiança em si mesmo, é o que quisemos conhecer ao questionar os pais/encarregados de educação sobre o que fazem para ajudar os seus educandos a serem melhores alunos, questão essa que está representada no Quadro XX.

Quadro XX - Modos de melhorar o insucesso

Razões aduzidas	Freq	%
Ajudar no processo educativo.	10	30,3
Motivar.	8	24,2
Colaborar com os professores na resolução dos problemas do aluno.	1	3,0
Quero, mas não consigo ajudar.	2	6,1
Alertá-los para a dificuldade cada vez maior de ter sucesso profissional e intelectual.	1	3,0
Nada.	2	6,1
Não respondeu.	9	27,3
Total	33	100

Pela análise deste Quadro XX, depreende-se que também nesta questão se verifica um índice de respostas baixo, uma vez que 27,3 % dos inquiridos a ela não responderam e 6,1 % refere nada poder fazer para ajudar o seu educando.

Contudo, 30,3 % têm consciência de que é preciso ajudar o aluno no seu processo educativo, assim como motivá-lo para a aprendizagem (24,2 % das respostas expressas pelos inquiridos), designadamente numa situação de insucesso.

Merece ainda destaque o facto de 6,1 % dos pais/encarregados de educação manifestarem o desejo de ajudar os seus educandos, mas encontrarem-se limitados nas suas capacidades para o fazerem.

2.7. SÍNTESE DOS DADOS

Feita a apresentação analítica dos resultados obtidos com o questionário aos pais/encarregados de educação dos alunos em estudo, procuraremos agora abordá-los de uma forma global, necessariamente sintética.

Considerando estes resultados, verificamos que a maioria dos pais/encarregados de educação tem idades compreendidas entre os 35 e os 44 anos (41,9 %), contrastando com a faixa etária mais velha (mais de 44 anos de idade), que corresponde a uma minoria dos respondentes (22,6 %).

Podemos também concluir que a maioria das famílias apresenta um baixo nível sócio-económico, sendo uma boa parte delas constituídas por pais com actividades profissionais de pedreiro/serventes e pescadores. É ainda de destacar a existência de 16 % de pais que se encontram em regime de reclusão.

No que respeita às mães, a maior parte destas (55,2 %) não tem uma profissão definida. Está em casa e ocupa-se dos afazeres domésticos (Quadro II).

Verificamos, também, que tanto uns como outras possuem baixos níveis de escolaridade, sendo que 48 % dos pais e 41,4 % das mães têm como escolaridade máxima o 1º Ciclo (antiga 4ª classe). Os que não sabem ler nem escrever representam 20 % dos pais e 10,4 % das mães.

A atitude parental face à escola frequentada pelos alunos é nitidamente positiva, uma vez que a totalidade dos pais/encarregados de educação afirma ter uma boa opinião acerca da escola (Gráfico n.º 29). No que respeita às razões apontadas para gostarem da mesma, a maioria (50 %) afirma-o porque a considera uma “boa” escola. Outro dos aspectos também referenciados, neste campo, por 31 % dos pais/encarregados de educação foi o de esta se localizar perto das suas residências.

Pela análise efectuada ao Quadro XV, constatamos que 20 % dos inquiridos valorizam a escola como um meio de ascensão social, 37 % consideram-na como a única forma de os seus educandos arranjam um “bom” emprego e 27 % responderam ser o meio de obterem um grau académico superior àquele que eles próprios conseguiram. Sublinhe-se que 3 % dos inquiridos considera a escola como um local sem interesse.

No que diz respeito à participação dos pais/encarregados de educação na escola, de uma maneira geral, os mesmos valorizam-na (Gráfico n.º 31), embora fique a dúvida sobre o real significado destes dados, uma vez que 61,3 % dos inquiridos poucas vezes se deslocam à escola por iniciativa própria e 38,7 % afirmam mesmo que nunca o fizeram por iniciativa própria, demonstrando um grande alheamento pelo processo educativo dos respectivos educandos. Constatamos, ainda, que apenas se verifica uma maior participação quando os pais/encarregados de educação se sentem obrigados (Quadro XVI).

Considerando as respostas dadas pelos inquiridos relativamente ao tipo de ajuda prestada em actividades de aprendizagem aos seus educandos, em casa, podemos

concluir que, de um modo geral, os pais/encarregados de educação dos alunos se mostram poucos vigilantes em relação à realização dos trabalhos de casa, uma vez que um elevado número (58,1 %) diz nunca dar apoio, nesse campo, aos seus educandos. No que se refere às razões para esta falta de apoio, constatamos que 33,3% alegam não ter disponibilidade para o fazer, 27,7 % referem ter dificuldades nessa ajuda, enquanto que 16,7 % mencionam não ter paciência.

Destaca-se ainda que 61% dos inquiridos dizem não se depararem com nenhum tipo de obstáculo no relacionamento entre a escola e as famílias, ao passo que 39 % dos pais/encarregados de educação (Gráfico n.º 35) afirmam existirem obstáculos no relacionamento entre as duas entidades, a saber, entre outros: o horário de atendimento não ser adequado ao horário dos pais/encarregados de educação (50 %) e a sua falta de hábito em deslocarem-se à escola (42 %).

Uma grande percentagem dos inquiridos (71%) considera, ainda, que o aproveitamento escolar dos alunos é influenciado pelo seu meio familiar, enquanto que 29 % refere não existir qualquer relação (Gráfico n.º 36) nesse campo. Porém, cerca de 72,5 % dos respondentes revelam estar a passar por situações financeiras desfavoráveis.

O presente estudo revelou que as percepções dos pais/encarregados de educação sobre as causas do insucesso escolar dos seus educandos apresentam como estrutura referencial factores ligados à família, em concreto à falta de acompanhamento familiar (12,6 %), e a alunos provenientes de famílias desmembradas e com problemas afectivos, económicos e sociais (10,7 %).

Quanto ao nível de escolaridade que os pais/encarregados de educação esperam que os seus educandos atinjam, verificamos que um número elevado não aponta o ensino superior como meta, ficando pelo 3º Ciclo (25,8 %) e 12ºano (35,5 %).

Quanto às estratégias de apoio que a escola poderá promover para diminuir o insucesso escolar dos alunos, evidenciamos que a maioria dos inquiridos não respondeu

a esta questão (46 %). Os restantes mencionaram diversas estratégias, entre elas o proporcionar uma maior motivação aos alunos (13,5 % - Quadro XIX).

Por fim, constatamos que 27,3 % dos pais/encarregados de educação não responderam à questão relativa ao apoio que poderiam dar para ajudar os seus educandos a serem melhores alunos. Contudo, 30,3 % referem ser necessário ajudar o aluno no seu processo educativo, dando mais apoio em casa.

3. ENTREVISTA ÀS PROFESSORAS

Todos sabemos que na origem do insucesso escolar podem encontrar-se as mais diversas causas. No Capítulo III deste trabalho, apontámos para grandes categorias explicativas do mesmo, apresentando, em traços gerais, as relações do insucesso com aspectos individuais, com o *handicap* sócio-cultural familiar e com aspectos sociais e institucionais da vida do aluno.

Neste ponto, vamos analisar as “justificações” apresentadas pelas professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico em relação às causas do insucesso destes alunos, de modo específico.

A análise e interpretação dos dados das entrevistas é feita a partir dos quadros de síntese da informação, elaborados a partir da grelha de categorização comparativa dos dados (Anexo IX), nela tendo recorrido à respectiva comparação e triangulação na busca do sentido e do significado das representações verbalizadas pelas cinco entrevistadas.

Tal análise será feita, para uma maior facilidade de leitura, categoria a categoria e sub-categoria a sub-categoria.

3.1. Causas do insucesso escolar

A primeira grande categoria que emergiu da análise de conteúdo do “corpus” de informação das entrevistas é a que se reporta às “Causas do insucesso escolar”, isto é, às causas a que as professoras atribuem as dificuldades escolares de muitos dos seus alunos.

As “justificações” do insucesso dos alunos, apresentadas pelas entrevistadas sistematizam-se em quatro sub-categorias: “Individuais”; “Sócio-familiares”;

“Absentismo” e “Indisciplina”, que passaremos a analisar interpretativamente uma a uma.

3.1.1. Individuais

Reportamos às características individuais dos alunos, as declarações das entrevistadas sobre dificuldades de aprendizagem, deficiências congénitas, desmotivação, hiperactividade e distracção, que se encontram sistematizados no Quadro XXI.

Quadro XXI - Causas individuais do insucesso

Individuais	Unidades de sentido	%	R
Aluno com dificuldades de aprendizagem	15	37,5	4
Aluno com deficiências congénitas	4	10	3
Aluno desmotivado	12	30	4
Aluno hiperactivo	1	2,5	1
Aluno distraído	8	20	3
Total	40	100	

(R= número de respondentes. O total das entrevistadas é 5)

Verifica-se, pela leitura deste quadro, que as professoras que remetem as causas do insucesso para as características individuais do aluno referem, com maior frequência, aspectos relacionados com as dificuldades de aprendizagem (37,5 %), o que nos coloca perante um argumento “circular”, na medida em que, segundo Sil (2004:81), “os professores atribuem as «dificuldades» às «dificuldades», ou seja, se os alunos não tivessem dificuldades (de aprendizagem) não apresentariam insucesso (dificuldades) e vice-versa”.

A propósito, prestemos atenção às palavras de duas das entrevistadas:

“(...) A A9 e a A5 é mesmo a nível de capacidades, fraco raciocínio, nunca entendem as coisas à primeira vez (...)” (Entrevistada B)

“(...) É um miúdo que tem grandes problemas de aprendizagem (...) consegue fazer muita pouca coisa (...)” (Entrevistada D)

Estes dados divergem dos resultados do estudo de Byrnes (1990, cit. por Sil, 2004) que concluiu que as dificuldades de aprendizagem são uma das componentes do insucesso escolar não especialmente valorizados pelos professores.

Por outro lado, quatro entrevistadas referem que outro dos factores individuais passíveis de causar o insucesso escolar está relacionado com a falta de motivação dos alunos para as tarefas escolares.

Outro aspecto que emerge do discurso de três entrevistadas, e que é visível no Quadro XXI, diz respeito à “distracção” que alguns dos alunos demonstram na sala aula, sendo afirmado pela Entrevistada E:

“(...) depois, na sala de aula, são miúdos com fraco poder de concentração, são muito distraídos e temos que estar sempre a motivá-los para as actividades. Tudo isto junto, provoca o tal insucesso manifestado na totalidade desta turma. Em traços gerais, é isso (...)”.

Em minoria encontram-se as professoras que consideram os problemas dos alunos originados por deficiências congénitas (10 %), embora presentes como se pode verificar, por exemplo, nas respostas da Entrevistada B:

“(...) Portanto... nesta turma há aqui várias situações, por exemplo... o A8 tem um problema auditivo, no ouvido esquerdo e que... os pais nunca detectaram. (...) Começou a atrasar-se e daí as suas retenções, devido ao seu problema (...)” ;

“(...) Depois, o A6, por acaso, também tem, mas é a nível da visão, um problema visual que só no ano passado é que começou a ser tratado (...)”.

Estas perspectivas remetem para o aluno a responsabilidade do insucesso escolar e retiram toda a responsabilidade a outros intervenientes no processo de aprendizagem.

3.1.2. Sócio-familiares

As causas de tipo sócio-familiar apontadas pelas entrevistadas são as que se encontram sistematizadas no Quadro XXII.

Quadro XXII - Causas sócio-familiares do insucesso

Sócio-familiares	Unidades de sentido	%	R
Família carenciada	12	21,1	4
Problemas de ambiente familiar	22	38,6	4
Família numerosa	2	3,5	1
Problemas de álcool	2	3,5	1
Problemas de droga	9	15,8	2
Problemas de furto	3	5,3	1
Analfabetismo da família	5	8,8	3
Aluno sozinho em casa	1	1,7	1
Realização de trabalho doméstico	1	1,7	1
Total	57	100	

(R= número de respondentes. O total das entrevistadas é 5)

Como se pode verificar através do Quadro XXII, 38,6 % das respostas cometem o insucesso escolar dos alunos para causas relacionadas com os problemas de ambiente familiar, como é bem patente nos excertos das entrevistas que passamos a apresentar:

“(...) O A3 neste momento tem 10 anos e é um miúdo que... penso que... poderia melhorar na escola, se tivesse numa família dita equilibrada (...)”

(Entrevistada A)

“(...) Os alunos desta turma são provenientes de famílias pouco estruturadas (...)” (Entrevistada E)

De acordo com a perspectiva de Avanzini (s/d), o clima afectivo-familiar constitui um factor de veras importante para um bom aproveitamento escolar. Saliente-se, ainda, que famílias onde se verifiquem situações como desentendimentos conjugais, ciúmes, divinização da figura do pai e, entre outros, comportamentos de agressividade dos pais relativamente aos filhos haverá mais possibilidades de ocorrerem situações de insucesso escolar.

As nossas entrevistadas também salientam:

“(...) Eu penso que o principal problema é a relação dos pais com os filhos(...)”

(Entrevistada A);

“(...) Quando a mãe o abandonou, ele ficou revoltado... claro (...)”

(Entrevistada A);

“(...) O pai também não está presente, pois há uma separação do casal (...)”

(Entrevistada B);

“(...) Os pais dela também estão separados e como a família é um pouco complicada, talvez, também, não tenha havido um pleno acompanhamento e incentivo para ela continuar e superar as suas dificuldades (...)” (Entrevistada

E).

Talvez possamos inferir, de acordo com as palavras da Entrevistada E, que

“(...) todo este ambiente familiar influencia, negativamente, a aprendizagem (...)”

dos alunos. Depreende-se, assim, que o equilíbrio familiar constitui uma condição necessária para uma boa adaptação escolar, sendo mesmo prioritária entre as diversas influências educativas.

Na opinião de quatro das entrevistadas, os alunos cujas famílias são carenciadas tenderão a encontrar-se em situações de insucesso escolar. Neste contexto, a condição sócio-cultural dos pais/encarregados de educação aparece, pois, como intimamente ligada à atitude e sucesso escolar destes alunos, como se pode verificar, por exemplo, nas respostas de duas entrevistadas:

“(...) Esta escola está inserida num meio sócio-económico um pouco desfavorecido (...) (Entrevistada A);

“(...) Portanto... o A10 vem de uma família muito carenciada, quer materialmente, quer espiritualmente, quer a todos os níveis (...)” (Entrevistada C).

Nesta mesma linha de pensamento, também Davies *et al.* (1989) referem vários estudos (Miranda, 1978; Benavente, 1978; Simões, 1984; Marques, 1984) que associam a classe social ao insucesso escolar das crianças e que são as crianças das classes de menores recursos económicos que mais reprovam.

É também perceptível, no Quadro XXII, que se trata de alunos de um meio desfavorecido, carenciado, com problemas relacionados com droga (15,8%), álcool (3,5%) e roubos (5,3 %), o que prejudica o aproveitamento escolar destas crianças. Os excertos das entrevistas que passamos a apresentar demonstram, na opinião das entrevistadas, esta realidade:

“(...) Inclusive, agora está a dedicar-se à venda mesmo de droga. Há fontes familiares que até afirmam que ele vende e a quem ele vende, a pessoa

dá-lhe um bocadinho... de droga. E verificou-se duas vezes que o moço dorme... dorme... até querer. (...) (Entrevistada C);

"(...) A A22 vem de uma família com muitos problemas de droga (...)"
(Entrevistada E);

"(...) Aquilo que já ouvi dizer, foi que, tanto o miúdo, como a própria família, andam metidos em roubos (...)" (Entrevistada E).

O nível cultural da família, manifestado pela baixa escolarização (até analfabetismo) é percepcionado por três das entrevistadas como sendo uma das causas do insucesso dos alunos provenientes destas famílias. A este respeito, a Entrevistada E diz-nos que:

"(...) Os encarregados de educação destes alunos apresentam fracas habilitações literárias, sendo que, alguns não concluíram o 1º Ciclo. Ainda que queiram, não conseguem ajudar os seus educandos (...)".

Estes resultados estão em sintonia com as conclusões de outros estudos sobre as concepções dos professores acerca do insucesso escolar (Benavente e Correia, 1980), em que a associação do insucesso às deficientes condições sociais, económicas e culturais do meio em que o aluno está inserido é uma das explicações mais apresentadas pelos professores.

Também Martins (1991) considera que a origem económica e cultural das famílias dos alunos e o nível escolar das mesmas constituem causas dominantes de insucesso escolar.

Apenas uma das entrevistadas, faz referência às famílias numerosas como um elemento influenciador do insucesso. Neste âmbito, também Freire (1988) concluiu que

crianças vivendo em agregado numeroso por habitação, sem possibilidades de usufruir de um espaço próprio para se expandir, de um quarto para brincar e com a sua possibilidade de acção limitada estão em desvantagem, pois estas são condições propícias a comportamentos angustiados, instáveis e geradores de dificuldades na aprendizagem.

3.1.3. Absentismo

O Quadro XXIII representa as causas do insucesso devido ao absentismo, traduzido nas faltas à escola e no abandono escolar dos alunos.

Quadro XXIII – Causas do insucesso devido ao absentismo

Absentismo	Unidades de sentido	%	R
Pouca assiduidade às aulas	11	78,6	4
Abandono escolar	3	21,4	1
Total	14	100	

(R= número de respondentes. O total das entrevistadas é 5)

Perante os dados apresentados no Quadro XXIII, verificamos que quatro das entrevistadas atribuem a pouca assiduidade às aulas como sendo uma causa do insucesso escolar. As palavras das professoras da Entrevista A e da Entrevista B ilustram bem esta ideia:

“(...) a A4 apresentou um elevado número de faltas, nenhuma justificada, pelo que houve a retenção (...) (Entrevista A);

“(...) aliás... ela falta muito à escola, ela nesta altura já tem vinte e tal faltas (...)” (Entrevista B).

Apenas uma professora refere o abandono escolar como causador do desinteresse dos alunos pela escola e subsequente insucesso destes.

3.1.4. Indisciplina

A informação respeitante à sub-categoria indisciplina encontra-se organizada no quadro que se segue (Quadro XXIV).

Quadro XXIV – Causas do insucesso devido à indisciplina

Indisciplina	Unidades de sentido	%	R
Mau comportamento	11	100	3
Total	11	100	

(R= número de respondentes. O total das entrevistadas é 5)

Pelo que nos é dado constatar, das cinco professoras dos alunos que protagonizam o presente estudo três consideram que a indisciplina causada pelos comportamentos violentos e/ou agressivos manifestados por eles está associada ao insucesso escolar, tal como assegura a Entrevistada D:

“(...) e também o mau comportamento, que é geral na turma (...).

Num estudo realizado por Scruggs e Mastropieri (1996, cit. por Sil, 2004), estes autores concluíram que a maioria dos professores apresenta como justificação para a indisciplina o facto de a sala de aula tradicional não ter as condições necessárias para acomodar a diversidade dos alunos.

De acordo com Lopes (2001:11), “o problema da indisciplina na escola é possivelmente tão antigo quanto a existência da própria escola” e se a indisciplina traduz efeitos negativos em relação à socialização e aproveitamento escolar dos alunos, ela produz igualmente efeitos negativos em relação aos docentes (Estrela, 1992).

Fazendo uma análise geral das causas atribuídas ao insucesso escolar, é de notar que, nas respostas dadas, nenhuma das professoras refere que o insucesso de determinado aluno é devido a turmas numerosas, à falta de material pedagógico, à estrutura do próprio ensino, ao não domínio de determinados métodos ou técnicas, à falta de iniciativas de contacto da escola com a família, a deficiente trabalho de equipa entre os professores e/ou à qualidade da avaliação do ensino ou da aprendizagem.

Estes dados não corroboram, assim, o estudo desenvolvido por Sil (2004:99), em que os professores que nele participaram “referem a existência de programas escolares desajustados, a existência de legislação permissiva e facilitadora da progressão dos alunos ou as transições de ano decorrentes da «tolerância» na avaliação” como factores de carácter pedagógico e institucional causadores do insucesso.

Lurçat (1978:19), admite, também, que grande parte das crianças “não têm sucesso escolar devido à falta de uma pedagogia ajustada ao seu ritmo de aprendizagem”.

3.2. Participação dos pais/encarregados de educação em casa

A segunda categoria que emergiu da análise de conteúdo das entrevistas é a que se reporta à “Participação dos pais/encarregados de educação em casa”, que compreende as sub-categorias: “Muito participativos”; “Participativos”; “Pouco participativos” e “Não participativos”.

De um modo geral, poderemos afirmar que esta segunda categoria se reporta à atitude dos pais/encarregados de educação em relação à vida escolar dos seus educandos, que se reflecte no comportamento da criança em relação aos trabalhos escolares a realizar em casa e na sua assiduidade na escola.

A informação respeitante a esta sub-categoria encontra-se organizada no Quadro XXV, que a seguir se analisa interpretativamente.

Quadro XXV – Participação parental nas tarefas escolares

Participação em casa		Unidades de sentido	%	R
Muito participativos		1	2	1
Participativos		8	12	3
Pouco participativos		12	18	3
Não participativos	Pais ausentes	7	11	2
	Falta de apoio	32	48	5
	Falta de interesse	6	9	3
Total		66	100	

(R= número de respondentes. O total das entrevistadas é 5)

Verifica-se, pela leitura deste quadro, que o aspecto mais saliente se refere à falta de apoio prestada pelos pais/encarregados de educação aos seus educandos, na opinião das cinco entrevistadas.

Curiosa é ainda a referência, pelas professoras, a que os pais/encarregados de educação não acompanham as tarefas escolares dos seus educandos por mero desinteresse. A esse respeito, centremo-nos nas palavras de uma das entrevistadas que ilustra todo o alheamento de alguns pais/encarregados de educação quanto ao processo educativo dos seus educandos:

“(...) A mãe da A2 diz “Pois... professora, eu não posso fazer mais, ela em casa também é assim... o que quer que eu faça?! Olhe, pois se tiver que chumbar, que chumbe (...)” (Entrevistada A).

Esta citação documenta claramente as expectativas negativas que estes pais/encarregados de educação têm em relação à própria escola e à vida escolar dos filhos.

Na opinião de três professoras, os pais/encarregados de educação participam pouco em casa (18 %), não estando disponíveis, quando necessário, para ajudar nas tarefas escolares, como as palavras da Entrevistada E o asseguram:

“(...) Pois olha... muito desse insucesso também é porque... pouca preocupação por parte dos pais (...)”.

Dentro desta mesma lógica, concluímos que existe alguma passividade na participação, uma vez que, aos “olhos” das professoras entrevistadas, os pais/encarregados de educação demonstram atitudes de desinteresse e de não assunção de certas responsabilidades na vida da escola.

No geral, verifica-se, através da análise das entrevistas, que existe falta de acompanhamento/presença dos pais/encarregados de educação aquando da realização das tarefas escolares dos educandos, o que pode induzir nas crianças o desinteresse pelo cumprimento das mesmas.

3.3. Participação dos pais/encarregados de educação na escola

A terceira e última categoria que emergiu da análise de conteúdo do “corpus” de informação das entrevistas é a que respeita à “Participação dos pais/encarregados de educação na escola”, compreendendo as sub-categorias: “Muito participativos”; “Participativos”; “Pouco participativos” e “Não participativos”, que o Quadro XXVI apresenta.

Quadro XXVI – Participação parental na escola

Participação na escola		Unidades de sentido	%	R
Muito participativos	Deslocam-se sempre à escola	3	5,7	1
Participativos	Revelam interesse	18	33,9	5
Pouco participativos	Revelam pouco interesse	4	7,5	2
	Deslocam-se poucas vezes à escola	3	5,7	2
Não participativos	Não revelam interesse	10	18,9	4
	Não se deslocam à escola	15	28,3	3
Total		53	100	

(R= número de respondentes. O total das entrevistadas é 5)

Ao debruçarmo-nos sobre os dados respeitantes à participação dos pais/encarregados de educação na escola, verificamos, pela leitura do Quadro XXVI, no que diz respeito à sub-categoria “Muito participativos”, que apenas uma das entrevistadas refere que os pais/encarregados de educação se deslocam sempre à escola. Eis o que a propósito assegura:

“(...) e ... quanto a vir à escola, também como mora aqui perto, vinha sempre quando contactada (...)” (Entrevistada E).

No entanto, fica a dúvida sobre o real significado destas declarações, uma vez que ficou pouco claro se a participação dos pais/encarregados de educação se deve a interesse ou, como a própria entrevistada afirma, por se encontrarem a residir perto da escola.

É também de realçar que, nas entrevistas, algumas das professoras referem a ausência total de alguns pais/encarregados de educação na escola no decorrer de todo o ano lectivo (28,3 %). Esta ausência é vista pelas professoras como uma total falta de

interesse dos pais pela vida escolar dos filhos. Isto é o que releva das afirmações da Entrevistada E, quando diz:

“(...) O A35, não conheço o encarregado de educação daí eu deduzir que não liga nenhuma a isto, não é...(...)”;

“(...) a única notícia que tenho do encarregado de educação foi quando a polícia foi lá entregar o papelinho das faltas dele através da Comissão de Protecção de Menores (...)”.

Inferimos, assim, que estes pais/encarregados de educação não darão importância à relação entre a escola e a família, não manifestando qualquer necessidade de uma maior participação e intervenção na vida escolar dos seus educandos.

Com 18,9 % das respostas, encontram-se os pais/encarregados de educação que não participam na vida escolar porque não revelam qualquer interesse pelo processo educativo dos seus educandos, pelo menos na opinião das entrevistadas.

Na sub-categoria “Participativos”, constatamos que 33,9 % das respostas indicam que os pais/encarregados de educação revelam interesse. De salientar as afirmações da Entrevistada E:

“(...) Veio cá, mostrou-se interessada, mas deixou-me a pensar até que ponto esse interesse era verdadeiro (...) ou se não foi mais por obrigação de cá vir (...)”;

“(...) Portanto, o encarregado de educação do A32, quando cá vem, quando solicitado, mostra-se preocupado com a situação escolar dele mas... se nos anos anteriores ele abandonou a escola foi com o consentimento dos pais, não é (...)” .

A opinião desta entrevistada é, em nosso entender, reveladora de algum interesse por parte dos pais/encarregados de educação, mas também de algumas dúvidas em relação à “veracidade” desse interesse.

3.4. SÍNTESE DOS DADOS

Neste fase da investigação, apresentamos, sinteticamente, os resultados provenientes da análise das entrevistas das cinco Professoras dos alunos em estudo.

A maioria das “justificações”, por elas apresentadas, para as causas do insucesso destes alunos, recaem em questões de tipo familiar (Quadro XXII).

Em concreto, na sub-categoria “Sócio-familiar”, 38,6 % das respostas referem-se aos problemas de ambiente familiar como causa principal para o insucesso escolar. Destaca-se, ainda, que quatro das entrevistadas consideram que os alunos que se encontram inseridos em famílias carenciadas tenderão a encontrar-se em situações de insucesso escolar.

Outros aspectos também referenciados neste campo são os problemas relacionados com droga (15,8 %), álcool (3,5 %) e roubos (5,3 %) que, segundo as entrevistadas, já fazem parte do dia-a-dia de alguns desses alunos (Quadro XXII).

Pela análise do mesmo quadro (Quadro XXII), podemos constatar que o nível cultural das famílias destes alunos também tem contribuído para acentuar as suas dificuldades escolares.

Quanto à sub-categoria “Absentismo”, note-se que quatro das entrevistadas mencionam a pouca assiduidade às aulas (78,6 %) como sendo outra das causas do insucesso escolar.

No que diz respeito à participação dos pais/encarregados de educação em casa, de uma maneira geral, os mesmos não prestam apoio aos seus educandos (48%) e apenas alguns (18 %) participam pouco em casa, na opinião das professoras.

Através da categoria “Participação dos pais/encarregados de educação na escola” verificamos que 33,9 % das respostas indicam que os pais/encarregados de educação revelam interesse, mas, de acordo com as palavras da entrevistada, ficam algumas dúvidas em relação à “veracidade” do mesmo.

Por outro lado, existem muitos pais/encarregados de educação que não participam na vida escolar dos seus educandos, o que se infere da sua ausência no estabelecimento escolar (Quadro XXVI).

4. ENTREVISTA À PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO

Neste ponto, procedemos à análise e interpretação dos dados da entrevista realizada à Presidente do Conselho Executivo da escola dos alunos em estudo. Através da mesma, é nosso objectivo conhecer a relação entre a escola e a família e o papel desta no rendimento escolar destes alunos, de forma a identificarmos os causas que, do ponto de vista da entrevistada, explicam o fracasso escolar e, muito especificamente, o generalizado desinteresse e insucesso de alguns alunos desta escola.

A informação recolhida conduziu à sistematização dos dados em cinco categorias: “Causas do insucesso escolar”; “Critério para a constituição de turmas”; “Processo de acompanhamento aos alunos com insucesso”; “Participação dos pais/encarregados de educação no processo educativo dos alunos” e “Forma como a escola envolve os pais/encarregados de educação”, que passamos a analisar de seguida.

A mesma análise será feita, para uma maior facilidade de leitura, categoria a categoria e sub-categoria a sub-categoria, sempre que se justifique.

4.1. Causas do insucesso escolar

As causas a que a entrevistada atribui as dificuldades escolares dos alunos, da escola de que é Presidente do Conselho Executivo, são as que se sistematizam no Quadro XXVII.

Quadro XXVII – Causas do insucesso escolar

Causas	Unidades de sentido	%
Individuais	1	7
Sócio-familiares	12	80
Indisciplina	2	13
Total	15	100

Pela leitura do Quadro XXVII, verifica-se que a entrevistada remete o insucesso escolar da grande maioria dos alunos da sua escola para causas relacionadas com os problemas sócios – familiares (80 %). Segundo a mesma, estes alunos encontram-se num ambiente familiar muito degradado, como é bem patente no excerto da entrevista que passamos a apresentar:

“(...) o ambiente delas, é um ambiente sócio-económico muito baixo... (...)

(Entrevistada F).

Para além destas carências a que estas crianças estão sujeitas, a entrevistada salienta, ainda, que:

“(...) Portanto, estas crianças nascem em famílias desestruturadas (...).”

Na opinião de Muñiz (1989:75), “os pais ajudam a criança de modo eficaz se formarem um casal com laços sólidos, estáveis e de qualidade”, o que não se verifica, em muitas das famílias destes alunos, o que, de certo modo, poderá estar a contribuir para o seu insucesso.

Por outro lado, Benavente *et al.* (1994) consideram que as representações negativas da escola por parte dos pais de famílias pouco escolarizadas, cujas experiências escolares foram mal sucedidas, fazem com que as imagens da escola, passadas de uma geração a outra, sejam negativas e que, em casos de insucesso escolar, a decisão de abandonar a escola seja aceite como uma consequência lógica e natural e como um mal menor.

Esta perspectiva é também assinalada pela nossa entrevistada quando afirma:

“(...) as expectativas delas e das famílias não são muito altas e leva a que estas crianças não tenham um percurso normal (...).

Neste contexto, e de acordo com Benavente (1976:24), a maior parte dos estudos que analisaram os factores de insucesso ligados ao meio sócio-cultural concluem que “mais determinante ainda do que o nível de vida económico da família é o seu nível cultural que será determinante para a carreira escolar das crianças”.

Nesta linha de pensamento, a protagonista do estudo salienta o facto de que:

“(...) não há uma estimulação na idade própria da criança. Não há uma estimulação a nível sensorial, cognitivo, de puxar, de tentar descobrir... (...)”;

E mais adiante:

“(...) não falam com elas e quando elas chegam à idade escolar estão completamente a zero. E aquilo que deveria ter sido estimulado na altura própria, não foi e, quando chegam à escola não têm vocabulário, não sabem conversar (...)”.

De acordo com a opinião da entrevistada, podemos depreender que as dificuldades destes alunos verificam-se logo nos primeiros contactos com a escola, visto a mesma utilizar uma linguagem que tem características mais próximas da utilizada pelas classes mais favorecidas, afastando-se das desfavorecidas.

A razão para tal situação, prende-se, seguindo os estudos de Bernstein¹⁰ (*cit.* por Benavente, 1976:27) pelo facto de “o conteúdo dos manuais de leitura” veicularem “um conteúdo que pouco tem a ver com a experiência vivida pela maior parte das crianças, tornando assim a língua num conjunto de sinais abstractos de que as crianças têm dificuldades em aprender o sentido e que, pela sua abstracção, não as motiva para a aprendizagem”.

¹⁰ Linguista inglês que investigou esta temática e que pôs em evidência grandes diferenças na aprendizagem da língua entre as crianças das classes populares e as da classe média.

Com menor importância para a entrevistada, encontram-se as causas relacionadas com a indisciplina (13 %) e com as características individuais de cada aluno (7 %).

Podemos depreender que as situações sócio-económicas e culturais dos alunos, antes analisadas, são geradoras do insucesso dos alunos, pelo menos na opinião da Presidente do Conselho Executivo da sua escola.

4.2. Critério para a constituição de turmas

Quanto à categoria “Critério para a constituição de turmas”, os dados respectivos encontram-se organizadas no Quadro XXVIII, que a seguir se analisa.

Quadro XXVIII – Critério para a constituição de turmas

Constituição de turmas	Unidades de sentido	%
Manutenção dos grupos de anos anteriores	2	50
Evitar a incompatibilidade professor/aluno	1	25
Constituição de grupos por níveis de aprendizagem	1	25
Total	4	100

O conhecimento da realidade das nossas escolas permiti-nos afirmar que a constituição de turmas e a consequente distribuição dos alunos por turma é, em cada escola, decorrente de complexidades várias, por vezes pouco explícitas e pouco perceptíveis na sua lógica, embora tendo subjacente a legislação específica existente, a qual não poucas vezes é contornada de forma hábil (Sil, 2004).

Como tal, cada vez mais as escolas estão a tentar organizar-se de modo a contrariar esta situação, assumindo os professores uma responsabilidade pedagógica nesta matéria.

Neste caso em concreto, e após termos questionado a Presidente do Conselho Executivo acerca dos critérios utilizados para a constituição de turmas na sua escola, a

mesma realçou que a manutenção dos grupos é feita de acordo com os alunos de anos anteriores, como é bem patente no excerto da sua entrevista que passamos a apresentar:

“(...) para a constituição de turmas, em princípio, as turmas seguem a constituição inicial (...)” (Entrevistada F).

A entrevistada também refere que, quando os alunos ficam retidos, não são integrados em turmas já constituídas em anos anteriores, ditas “normais”, mas:

“(...) Outras vezes, procuramos, com os miúdos que ficam retidos no final do ano... no final do ciclo, tentamos agrupá-los por níveis (...)” (Entrevistada F).

Decorrente desta análise, talvez possamos compreender a existência, nesta escola, de uma turma (turma da entrevistada E) composta na sua totalidade por alunos com retenções no percurso escolar que, como a própria entrevistada refere, foi a solução “melhor” para este problema, uma vez que:

“(...) Não podemos desfazer uma turma que vem do início compacta... que até não tem problemas e desfazê-la para integrá-los (...)” (Entrevistada F).

Outro dos critérios a considerar na constituição de turmas, nas palavras da entrevistada, refere-se à incompatibilidade professor/aluno. Aquando da existência de algum desentendimento entre alunos e professores, são aqueles transferidos para outras turmas, de modo a evitar-se essa incompatibilidade. Eis o que a propósito assegura:

“(...) Se por acaso, houver incompatibilidade entre professor-aluno ou aluno-professor, acontece muitas vezes, nós tentamos, dentro do mesmo ano, transferir o aluno para que esta incompatibilidade não exista (...)”.

4.3. Processo de acompanhamento dos alunos com insucesso

Partilhando da opinião de Costa (1996:152), “perante um problema de insucesso escolar, não se trata unicamente de saber qual é o défice da criança, ou o problema da sua relação familiar ou do seu percurso educativo, mas trata-se de saber o que faz o professor (...) o que faz a escola para promover o sucesso destas crianças”.

Tendo em conta esta perspectiva, quisemos conhecer que tipo de acompanhamento é feito pela escola a estes alunos, a fim de minorar o seu insucesso (Quadro XXIX).

Quadro XXIX – Acompanhamento dos alunos com insucesso

Acompanhamento	Unidades de sentido	%
Intervenção dos professores	6	55
Intervenção de técnicos profissionais	4	36
Adaptação curricular	1	9
Total	11	100

Analisando o Quadro XXIX, vemos que a entrevistada atribui essa “responsabilidade” aos professores titulares da turma (55 %), tal como demonstram as suas palavras:

“(...) em primeiro lugar, isto parte da professora da turma. A professora da turma fala com o pai da criança e tenta... como hei-de dizer... envolver o pai (...)”

(Entrevistada F).

De facto, o vasto campo da Psicologia e da Psicologia Social e as inovações da pedagogia escolar, particularmente ao nível do campo relacional, vieram realçar a importância das atitudes e comportamentos dos professores na natureza e qualidade da relação pedagógica, comprovando a influência, no aproveitamento escolar dos alunos e na consequente diminuição do insucesso escolar (Postic, 1990; Grácio, 1995), de um conjunto de atitudes do professor, tais como: aceitação da pessoa do

aluno, empatia em relação às suas dificuldades e encorajamento dos aspectos positivos da sua conduta.

Segundo estes autores, tais atitudes apresentam-se como sendo o suporte de uma relação pedagógica profícua e como uma condição essencial para o sucesso escolar do aluno (ibidem).

Assim e de acordo com a perspectiva da entrevistada, o professor é, pois, considerado como sendo o eixo de articulação de qualquer estratégia, de qualquer acompanhamento que pretenda prevenir ou minorar o insucesso escolar.

Prosseguindo a análise do Quadro XXIX, verificamos que os alunos com insucesso no seu percurso escolar também são encaminhados e acompanhados por técnicos profissionais, mais concretamente por psicólogos e terapeutas, no caso dos alunos em que não se verifiquem melhorias significativas dentro da sala de aula.

É de notar, nas palavras da entrevistada, que esse acompanhamento é mais necessário em crianças oriundas de um meio familiar sócio-económico e cultural baixo. As seguintes palavras da Presidente ilustram bem esta ideia:

“(...) Para as outras crianças, que são as que provêm do tal meio sócio-económico baixo, (...) fazemos um acompanhamento (...);

“(...) faz-se logo no 1º ano um despiste psicopedagógico com Psicólogos (...).”

Com menor número de referências, encontram-se os “casos” em que se faz uma adaptação curricular, de acordo com as necessidades/dificuldades escolares dos alunos (Quadro XXIX).

É de notar a ausência de referências à importância da participação dos professores apoio em todo este processo.

4.4. Participação dos pais/encarregados de educação no processo educativo dos alunos

Uma vez que a relação parental pode influenciar o desenvolvimento da criança, contribuindo para o seu bem estar físico e psíquico e como tal para o sucesso escolar, o quadro que se segue, revela-nos o grau de participação dos pais/encarregados de educação dos alunos em estudo, relativamente ao seus processos educativos (Quadro XXX).

Quadro XXX – Participação parental

Participação	Unidades de sentido	%
Muito participativos	0	0
Participativos	1	14
Pouco participativos	1	14
Não participativos	5	71
Total	7	100

Verifica-se, pela análise deste quadro, que o aspecto mais enfatizado se refere à não participação dos pais/encarregados de educação na escola e, por conseguinte, à sua falta de interesse pelo processo educativo dos seus educandos.

Esta falta de acompanhamento é verificada pela ausência dos pais/encarregados de educação no espaço escolar, tal como assegura a Entrevistada F:

“(…) É assim... os pais não colaboram, a colaboração deles fica por ali, porque não têm mais nada para dar (...)”;

“(…) Portanto... a escola para eles não lhes diz nada... (...)”.

Na opinião da entrevistada, é importante que os mesmos acompanhem, ajudem e se interessem pelos estudos dos seus educandos, para se evitar o tão “indesejado” insucesso escolar. Isto é o que se encontra expresso nas afirmações da entrevistada, quando diz:

“(...) embora eles já tragam isso de casa, já é intrínseco a eles mas... pois... se as famílias investirem mais, o sucesso que estas crianças possam vir a ter no futuro, ou que têm nestas escolas, poderia ser um sucesso maior do que aquilo que é (...)”.

Em síntese, a entrevistada é de opinião que estes pais participam e interagem muito pouco com a escola, não revelando muito o interesse necessário e fundamental para o sucesso escolar dos alunos.

4.5. Forma como a escola envolve os pais/encarregados de educação

O papel da família deverá ser perspectivado no sentido de um maior envolvimento com a escola, devendo ser criadas pontes de comunicação e de diálogo, cujo interesse reverte, necessariamente, a favor do aluno.

Procurando conhecer melhor esse envolvimento (família-escola), passamos a apresentar a última categoria que emergiu da análise de conteúdo do “corpus” de informação da entrevista, que diz respeito à “Forma como a escola envolve os pais/encarregados de educação” (Quadro XXXI).

Quadro XXXI – Envolvimento parental na escola

Envolvimento	Unidades de sentido	%
Participação em Acções de Formação	3	75
Participação em actividades extra-curriculares	1	25
Total	4	100

Como se pode verificar através do Quadro XXXI, apenas foram referenciados dois aspectos. O primeiro (75 % das respostas) refere que a escola procura envolver os pais através da sua participação em acções de formação. O segundo remete-nos para a tentativa da escola em promover a respectiva participação através das actividades extra-curriculares, como a própria entrevistada refere:

“(...) Entretanto... depois... há outras actividades que são mais abrangentes em relação à escola, como a festa de encerramento, a festa de Natal, as marchas... onde aí procuramos trazer os pais à escola e participarem nas actividades (...)”.

Em conclusão, constatamos que são poucos os meios usados para se envolver os pais/encarregados de educação na vida da escola.

4.6. SÍNTESE DOS DADOS

A leitura interpretativa dos dados permite-nos afirmar que a maioria das razões aduzidas pela Presidente do Conselho Executivo, para explicar o insucesso dos alunos da sua escola, recaem em questões de tipo familiar (Quadro XXVII).

Segundo a entrevistada, estes alunos são oriundos de um ambiente familiar muito degradado e negligente.

Atribuindo-lhe embora menor importância, aponta causas relacionadas com a indisciplina (13%) e com as características individuais de cada aluno (7 %).

No que à constituição de turmas diz respeito, a entrevistada refere que um dos critérios seguidos tem em conta os grupos de alunos de anos anteriores (Quadro XXVIII). Outro dos critérios considerados na constituição de turmas refere-se à incompatibilidade professor/aluno.

Quanto ao processo de acompanhamento que é feito aos alunos com insucesso escolar, evidenciamos que a entrevistada atribui, em primeiro lugar, essa “responsabilidade” aos professores titulares de turma (55 %). Posteriormente, se não se verificarem melhorias significativas, os alunos são encaminhados e acompanhados por outros profissionais (36 %).

Pela leitura do Quadro XXXI, podemos constatar que, pelas palavras da Presidente do Conselho Executivo, os pais/encarregados de educação desta escola não participam activamente na vida da escola, demonstrando falta de interesse pelo processo educativo dos seus educandos.

5. ANÁLISE GLOBAL DOS DADOS

A fim de prosseguir o desenvolvimento do estudo de caso e no sentido da articulação dos dados analisados, desenvolvemos, em seguida, tendo por referência os objectivos definidos e as questões de pesquisa formuladas, a análise de conjunto da informação obtida através das diversas fontes, de modo a possibilitar uma compreensão mais precisa da realidade estudada.

Para tal, vamos procurar realizar uma leitura global, de conjunto, dos dados analisados interpretativamente, tanto dos questionários respondidos pelos alunos e pelos respectivos pais/encarregados de educação, como das entrevistas realizadas às professoras e à Presidente do Conselho Executivo.

A confrontação dos diferentes dados obtidos, “de modo a possibilitar uma intersecção dos planos de focalização da realidade em estudo” (Simões, 1994: 400), permite, ainda, destacar que esta escola abrange crianças que habitam numa zona com carências sócio-económicas e culturais, tal como foi referido na caracterização do campo de estudo (Capítulo IV).

É uma escola em que a taxa de insucesso dos alunos dos 3º e 4º anos de escolaridade é de 38 % (Quadro X), situação que nos levou a reflectir sobre esta problemática e que nos determinou a estudar este “caso”, tendo por objectivo geral conhecer as causas do insucesso escolar destes alunos.

Para que melhor se compreenda os factores indutivos do seu insucesso, pertinente se torna, desde já, referir que, os problemas destes alunos com a escola surgiram logo no início do seu percurso escolar, como demonstram os dados recolhidos, tendo-se verificado 52,9 % de reprovações no 2º ano de escolaridade, a que se seguem 37,3% no 3º ano de escolaridade (Gráfico n.º 19).

Tendo em conta a opinião de Henderson (1987, cit. por Davies et al.,1989: 24) de que “quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhores aproveitamentos”, quisemos conhecer o grau de participação/envolvimento dos pais/encarregados de educação destes alunos, no sentido de tentar estabelecer uma possível relação entre este aspecto e o insucesso dos alunos que protagonizam a presente investigação.

Tendo em conta a perspectiva de Formosinho (1987), segundo a qual a valorização da educação se reflecte no “acompanhamento das actividades escolares dos filhos” e que o respectivo “acompanhamento traduz-se no controlo sobre o progresso escolar das crianças, na ajuda e na resolução das dificuldades surgidas nas tarefas escolares” e como referência os dados analisados, constatamos que a maioria dos alunos afirma realizar esporadicamente os trabalhos escolares (65,7 %) e, para além disso, sem qualquer apoio (45,7 %), o que evidencia um alheamento significativo dos pais/encarregados de educação.

Por seu lado, as afirmações das professoras entrevistadas reforçam estes dados quando referem que os pais/encarregados de educação não acompanham as tarefas escolares dos seus educandos por mero desinteresse (Quadro XXV).

Por outro lado, é de notar, um pouco contraditoriamente, que a imagem que estes pais/encarregados de educação têm desta escola é positiva (Gráfico n.º 29), embora demonstrem, de uma forma geral, uma participação pouco significativa, uma vez que alguns deles nunca se deslocaram à escola (Gráfico n.º 27; Quadro XVI; Quadro XXVI).

Na verdade, é perceptível, através da análise interpretativa dos dados recolhidos através dos vários instrumentos, que há um reduzido interesse nos pais/encarregados de educação em participar nas actividades escolares dos respectivos educandos, podendo este desinteresse originar expectativas negativas em relação à escola e que se reflectem

nas crianças. Note-se que 42,9 % dos alunos (Gráfico n.º 12) referiu pouca motivação e interesse em relação à escola, o que poderá induzir o seu desinteresse pelo prosseguimento de estudos e ter contribuído também para o seu insucesso.

É importante ainda salientar que os pais/encarregados de educação destas crianças têm experiências escolares reduzidas, não ultrapassando, na sua maioria, o 1º Ciclo (antiga 4º classe). A habilitação escolar que aparece como sendo a segunda mais frequente é o 6º ano de escolaridade (Quadro III), não existindo qualquer pai/encarregado de educação com um curso superior.

Estes alunos estão, portanto, inseridos em famílias com um baixo nível cultural, e, conseqüentemente, com uma capacidade limitada de lhes proporcionar estímulos essenciais ao desenvolvimento de potencialidades e de os preparar para os desafios escolares.

Esta situação vem corroborar os resultados do trabalho desenvolvido por Pinto (1995:27), o qual constatou que, “as reprovações incidem sobretudo nos alunos cujas famílias têm níveis de instrução reduzidos”. Também Formosinho (1992:21-23), concluiu que “o insucesso será tanto maior quanto mais baixa na hierarquia social for a posição social dos alunos (...)”.

Em congruência, não é de estranhar que, quando questionados os pais/encarregados de educação acerca do motivo de 58,1 % nunca darem apoio na realização dos trabalhos de casa (Gráfico n.º 33), alguns (27,7 %) tenham referido ter dificuldades nessa ajuda, visto não se sentirem preparados para o fazer (Gráfico n.º 34).

Assim sendo, considerados os dados do questionário aos alunos e tendo como apoio as entrevistas realizadas, que nos revelou uma acção limitada dos pais/encarregados de educação em apoiar e ajudar os seus educandos e um meio carenciado (único suporte educacional destas crianças, antes de iniciarem o seu percurso escolar), será de esperar

que estas crianças enfrentem, na generalidade, grandes dificuldades ao longo da sua actividade escolar, traduzindo-se essas dificuldades em casos de insucesso.

Esta leitura interpretativa não se afasta, aliás, da de Benavente (1976:10), quando afirma que “as crianças que têm mais dificuldades pertencem a famílias de grupos sociais desfavorecidos do ponto de vista económico e cultural e as que têm mais facilidade pertencem a famílias de grupos sociais de classe média e superior” e, por outro lado, é consonante com a de Ruivo (1999:60) quando diz, referindo-se à colaboração escola/família, que “este tipo de colaboração só existe em famílias cujos valores culturais estão bem próximos da actual cultura escolar”.

Devemos ainda referir que, cabendo à escola a competência de estabelecer a comunicação com as várias culturas de origem dos seus alunos, criando condições para a participação das famílias culturalmente afastadas da escola, assim como das que não conhecem as suas regras e códigos (Ruivo, 1999), procurámos, também, conhecer a forma como a escola envolve estes pais/encarregados de educação.

Neste plano, assinala-se que a Presidente do Conselho Executivo referiu a existência de acções de formação para pais/encarregados de educação e incentivos para que os mesmos participem em actividades extra-curriculares (Quadro XXXI). Todavia, e no que ao primeiro aspecto se refere, nenhum dos outros inquiridos ou entrevistados se referiu directamente ou indirectamente a tais acções.

Por outro lado, é curioso verificarmos que, apesar de 61 % dos pais/encarregados de educação afirmarem não se deparar com nenhum tipo de obstáculo que impeça o seu relacionamento e a aproximação com a escola (Gráfico n.º 35), o certo é que a não participação dos mesmos na escola é evidente, sendo explicitamente afirmada pela Presidente do Conselho Executivo (Quadro XXX), pelas professoras (Quadro XXVI) e pelos alunos (Gráfico n.º 27).

Prosseguindo, detenhamo-nos, em termos analíticos, nas opiniões explicativas dos vários protagonistas para o fenómeno do insucesso escolar dos sujeitos do nosso estudo.

No que aos alunos se refere, atribuem maioritariamente, a sua responsabilidade a factores sociais de expressão familiar, corresponsabilizando o agregado familiar pela obtenção dos seus resultados escolares (Quadro XII).

O mesmo não deixa de ser referido pelos próprios pais/encarregados de educação que também cometem o insucesso a factores ligados à família, em concreto à falta de acompanhamento familiar e a situações de famílias desmembradas e com problemas afectivos, económicos e sociais, como o Quadro XVIII no-lo evidencia.

Como suporte deste quadro explicativo, podemos remeter-nos às afirmações de Pires (1991), segundo as quais os factores sócio-económicos determinam o comportamento escolar das crianças, penalizando-as seja através de insucesso, seja de abandono da vida escolar, sobretudo e em maior escala os que pertencem aos estratos sociais mais desfavorecidos.

As opiniões dos alunos mostram-se, aliás, concordantes com as das cinco Professoras, referindo as mesmas os problemas de ambiente familiar (Quadro XXII) e o facto de estes alunos pertencerem a famílias carenciadas como sendo os factores influenciadores do seu insucesso escolar.

As declarações da Presidente do Conselho Executivo, reforçam as ideias anteriores, salientando que a maioria dos alunos da sua escola são oriundos de um ambiente familiar degradado e desestruturado.

Deste modo, a comparação das atribuições causais que os alunos, pais/encarregados de educação, professoras e Presidente do Conselho Executivo, quanto ao insucesso dos alunos em causa, torna patente, a influência da socialização familiar no processo de formação dos alunos.

É de destacar que, estes resultados vão ao encontro dos obtidos em estudo desenvolvido por Sil (2004:29), e que o levou a afirmar que “o sucesso e o insucesso escolares são pois determinados por razões sociais em que a família, o meio e o estrato sócio-cultural estão na sua origem”.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

A concluir o presente estudo, resta-nos tecer, sob a forma de reflexão, algumas considerações finais acerca do seu processo de desenvolvimento e do objectivo principal a que nos propusemos – o de conhecer as causas do insucesso escolar dos alunos em estudo e, quiçá, de muitos outros, que se encontram em situações idênticas.

Deste modo, tendo presentes os objectivos definidos e as questões de pesquisa inicialmente colocadas, os resultados do estudo permitem destacar alguns aspectos que, no seu conjunto, configuram as perspectivas dos alunos, respectivos pais/encarregados de educação, professores e Presidente do Conselho Executivo da escola onde se desenvolveu esta investigação, sobre as causas que contribuíram para o insucesso escolar destes alunos.

Pela análise da literatura efectuada ao longo da primeira parte deste trabalho, na qual procurámos reflectir as conceptualizações e investigações de alguns autores (Avanzini, s/d; Benavente, 1976; Benavente e Correia, 1980; Rebelo, 1990; Marques, 1993, entre outros) que, no decorrer dos anos, estudaram a problemática do insucesso escolar, é possível evidenciar que a escolaridade é uma componente importante na formação da criança, sobretudo na sua integração social, numa altura em que outras instituições, como a família, já perderam muita da sua influência.

Assim, quando nos propusemos investigar as causas do insucesso escolar, tínhamos consciência que iríamos tratar um tema pertinente e actual, mas bastante problemático.

Embora a Lei de Bases do Sistema Educativo e os programas apontem para a defesa de um conjunto de valores sócio-educativos, que colocam em igualdade de importância o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento pessoal e social, de forma a preparar os alunos para o exercício da cidadania, tivemos a necessidade de delimitar o conceito de insucesso escolar, para que fosse possível a realização deste estudo. Desta forma, enquadrámos a problemática do insucesso escolar no sentido restrito de insucesso na instrução.

Existem várias teorias explicativas para este insucesso, como já tivemos oportunidade de analisar no Capítulo III. Para além destas teorias, outros trabalhos de investigação têm surgido no âmbito da cooperação escola-família e demonstram que essa cooperação é essencial para um melhor desempenho escolar do aluno.

Deste modo, a interpretação dos resultados obtidos no presente estudo parece permitir afirmar que a atitude dos pais/encarregados de educação dos alunos em causa, perante o processo educativo dos seus educandos, apresenta algumas relações significativas com o aproveitamento escolar dos respectivos educandos.

Estes dados vêm ao encontro de alguma literatura (Scott-Jones, 1984), em que se revela que a atitude e expectativas parentais face à escola poderão influenciar a forma como os alunos encaram e se comportam na escola e a aprendizagem que realizam.

Suportando-nos nesta perspectiva e tendo como referência os factos analisados, podemos afirmar ter constatado alheamento e desinteresse dos pais/encarregados de educação no acompanhamento escolar dos seus educandos.

Esta situação leva-nos a evidenciar, tendo em conta os estudos realizados por Benavente (1976:10), que “as crianças que têm mais dificuldades pertencem a famílias de grupos sociais desfavorecidos do ponto de vista económico e cultural”.

A propósito, Le Gall (1978:17) julga importante salientar que “as condições sócio-económicas exercem uma influência exterior fundamental”, provocando nuns alunos “uma série de entraves, noutros, verdadeiras paralisias e noutros, ainda, simples embaraços”.

O estudo mostra-nos, ao relacionarmos o percurso escolar destes alunos e a sua origem social (indiciada pelo nível de instrução familiar) e, ainda, tomando em linha de conta as perspectivas de Benavente (1976) e de Le Gall (1978), que a influência do contexto sócio-cultural e familiar no aproveitamento escolar dos alunos é inequívoco, aí concorrendo tanto o seu baixo nível de instrução como a classe social a que pertencem.

Julgamos, assim, poder afirmar, tendo em conta os dados do nosso estudo (baixo nível sócio-económico familiar, pais/encarregados de educação pouco letrados, realização de “lidas” domésticas por parte de algumas crianças, vida de rua por muitas delas e não apoio na realização das suas tarefas escolares) que as condições sócio-familiares não são incentivo e estímulo para a promoção e valorização do sucesso escolar dos alunos deste estudo.

Estes resultados mostram-se, na verdade, em sintonia com as conclusões de outros estudos sobre o insucesso escolar, que o associam às deficientes condições sociais, económicas e culturais do meio em que os alunos estão inseridos (Benavente e Correia, 1980).

Parece-nos, pois, pertinente concluir que a não participação e envolvimento dos pais/encarregados de educação influenciou o insucesso escolar destes alunos, assim como a classe social a que pertencem.

Poder-se-á até mesmo afirmar que o próprio ambiente familiar se revela incapaz de proporcionar e estas criança um conjunto de bases necessárias à sua progressão escolar.

Neste sentido, não parecem restar dúvidas, dando resposta às questões de pesquisa do estudo, que as problemáticas relacionadas com o ambiente sócio-cultural e sócio-familiar dos alunos, a falta de acompanhamento por parte da família, a desorganização e a perturbação dos agregados familiares, bem como as baixas expectativas dos pais/encarregados de educação em relação à escola (e conseqüentemente dos filhos) e o nível cultural das famílias, são percebidas e sentidas pelos protagonistas deste estudo como factores causadores do seu insucesso escolar e, por certo, em muitos casos “somatizados” como tal.

Fazendo uma análise geral das causas atribuídas ao insucesso escolar, é de notar que nenhum dos protagonistas refere o insucesso associado à falta de material pedagógico, à estrutura do próprio ensino, ao não domínio de determinados métodos ou técnicas, à

falta de iniciativas de contacto da escola com a família, a deficiente trabalho de equipa entre os professores, à qualidade da avaliação do ensino ou da aprendizagem, como à instabilidade do corpo docente, não podendo este, assim, desenvolver um trabalho contínuo com a comunidade escolar. Esta constatação remete-nos para uma desculpabilização do sistema educativo e dos próprios professores, que não é inócua e que merece reflexão e estudo.

Prosseguindo estas considerações finais, gostaríamos de juntar algumas reflexões que nos parecem oportunas e que o estudo nos proporciona.

Se, por um lado, importa que a escola se transforme num lugar de sucesso deixando de haver tão elevadas taxas de retenção, por outro, não é fácil ultrapassar a situação presente sem que se desencadeie uma efectiva política de combate ao insucesso escolar, adoptando, entre outras, medidas relativas à formação de professores, à sua participação empenhada neste processo, ao estreitar o relacionamento da escola com as famílias e a uma redobrada atenção às situações de repetência.

No que à relação escola-família se refere, qualquer processo de formação inicial de professores deverá contribuir para a construção de uma atitude positiva face à participação dos pais/encarregados de educação.

A este propósito, Davies, et al. (1989:109) afirmaram que “menos de metade dos professores (...) vêem a existência de pais difíceis de envolver como um problema e muito poucos o vêem como uma questão urgente”, situação que é urgente ultrapassar.

Neste campo, Nóvoa (1992:9) reforça a importância da interacção entre a qualidade do ensino e a formação de professores, afirmando: “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação sem uma adequada formação de professores”.

Entendemos, nesta mesma linha, ser necessário atribuir maior importância à componente supervisiva da prática pedagógica, porque, como refere Sá-Chaves (1994), se trata de uma prática que se deverá efectuar com acompanhamento, numa interacção

que se pretende colaborativa e reflexiva, com o objectivo de desenvolver nos alunos um quadro de valores, capacidades e competências necessárias ao seu progressivo sucesso, nas condições únicas de cada acto educativo.

Logo, e tendo em conta que este estudo evidenciou que o insucesso escolar dos alunos estudados não se afigura descomprometido com a falta de participação dos pais/encarregados de educação no processo educativo, julgamos oportuno enfatizar que a formação de professores deverá promover a reflexão sobre o porquê dos pais (sobretudo os destes grupos mais desfavorecidos) se envolverem pouco ou, pura e simplesmente, não se envolverem na educação escolar dos alunos, como tivemos oportunidade de constatar neste trabalho.

Torna-se, portanto, imprescindível que a formação de professores sensibilize o docente para a necessária participação de todos os pais na vida escolar, de modo a que se possa diminuir e/ou evitar “casos” de insucesso de alunos nas mesmas circunstâncias que aqui foram analisadas.

É neste sentido que entendemos que a supervisão da prática pedagógica deverá constituir-se como um contributo para o percurso de desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos-formandos. Neste quadro, é de salientar que a importância da prática pedagógica e do seu papel no processo de “tornar-se professor” é indiscutível, para isso concorrendo, de forma indelével a acção do supervisor.

Nesta lógica, oportuno se torna dizer que esta formação, não terminando no momento da realização da prática pedagógica da formação inicial, continuará na formação contínua. Esta, por sua vez, deverá ajudar os docentes, através da auto-supervisão e da ajuda do supervisor-colega, na luta contra o insucesso escolar e que, entre todos, se devem organizar e planear formas/medidas de diminuir os casos de insucesso, não esquecendo a necessidade de promover o envolvimento parental na escola, não como a

solução para o problema, pois outras causas o determinam, mas como uma forma de o minimizar.

Num plano mais pessoal, temos ainda que referir que desenvolver um estudo sobre um campo tão vasto como o do *Insucesso Escolar*, e, mais concretamente, sobre o *Insucesso escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico*, constituiu, para nós, um desafio a ultrapassar. De facto, foi como docente do 1º Ciclo do Ensino Básico que nos interessámos pela temática a estudar, nomeadamente por nos termos deparado com situações de insucesso escolar com alguma relevância no nosso contexto profissional.

Conscientes deste problema, esperamos que este trabalho podessa contribuir, ainda que modestamente, para o estudo desse flagelo que é o insucesso escolar ou o sucesso “camuflado” com todas as consequências dele derivadas, no sentido de que a escola possa ser, cada vez mais, um espaço de realização e de desenvolvimento, principalmente dos alunos que nele expressam diariamente os seus projectos de vida.

Deste modo, seria desejável a continuação deste estudo com as devidas alterações e melhoramentos metodológicos, abrangendo uma maior área de investigação, com amostras representativas dos alunos e das famílias, e com a possibilidade do estabelecimento de um contacto mais próximo e mais profundo com a realidade, que as condições de tempo e situação não nos permitiram.

Seria também interessante desenvolver estudos que contemplassem diferentes estratos sócio-económicos, de forma a comparar o efeito da *classe* sobre o aproveitamento escolar da criança.

Fazer um estudo com alunos no 5º ano de escolaridade seria também uma forma de conhecer melhor as causas plausíveis do insucesso escolar no 1º Ciclo, uma vez que o mesmo possibilitaria debruçarmo-nos sobre a totalidade do percurso escolar desses alunos no 1º Ciclo do Ensino Básico. Refira-se, a propósito, que no nosso estudo, não

foi possível, como é lógico, considerar o número de retenções no 4º ano de escolaridade, que, de acordo com as estatísticas oficiais, não é desprecioso.

É de salientar, ainda, por um lado, que algumas dificuldades se nos colocaram na realização do presente estudo, designadamente no acesso a alguma bibliografia, em concreto a relacionada com o insucesso escolar no 1º Ciclo, e por outro, que o número reduzido de sujeitos considerados e a estratégia metodológica adoptada (estudo de caso) não nos permitem fazer generalizações dos resultados apurados.

A concluir, não poderei deixar de referir, ainda que em breves palavras, a importância e significado da realização deste trabalho para o meu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, enquanto Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico, em início de carreira.

Este trabalho constituiu um verdadeiro desafio à minha pessoa. Considero tratar-se de um percurso importante que se reflectirá na permanente aventura de aprender, marcando sem dúvida o meu crescimento pessoal e profissional.

Neste contexto, é de realçar, no plano da construção do conhecimento teórico, a importância do contacto com diversas perspectivas, opiniões, ideias de que tomei conhecimento ao longo da parte escolar do Curso de Mestrado.

Como tal, a possibilidade de construir conhecimento e reflectir sobre uma área que me interessa e preocupa, tornou-me “melhor professora”, visto que me sinto agora melhor preparada para enfrentar “casos” de alunos com insucesso escolar.

Por outro lado, este estudo permitiu desenvolver uma atitude investigativa que se traduziu, em vários momentos, num processo de resolução de problemas que iam surgindo à medida que aprofundava questões, confrontava resultados e relacionava teorias.

Durante este percurso investigativo vivi momentos de satisfação pessoal, motivados pelos avanços que ia conseguindo no trabalho, que se contrapunham a momentos mais angustiantes ditados pelas dificuldades com que me ia deparando ao longo do processo.

Contudo, a satisfação pelo resultado final acaba por fazer com que os momentos mais difíceis assumam menor significado do que efectivamente tiveram na altura em que surgiram.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, J. A. (1988). Insucesso, Socialização Escolar e Comportamentos Divergentes: Uma Abordagem Introdutória. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. I, nº.2, pp. 41-52.

ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra, Almedina.

ALBERTO, I. (1997). A família num contexto de desenvolvimento ou um espaço de violência? In A. Rodrigues et al (org.) (1977). *Problemática da família: Contributos para uma reflexão sobre a família na sociedade actual* (pp.176-185). Viseu, Departamento Cultural I.S.P.U.

ALMEIDA, L. S. & FREIRE, T. (2000). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. Braga, Psiquilíbrios.

ALVES-PINTO, M. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa, McGraw-Hill.

AMADO, J. (1998). A Escola e os alunos institucionalizados. *Política de Educação*, nº16, pp. 23-46.

ARENDS, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora, McGraw-Hill.

AVANZINI, G. (s/d). *O Insucesso Escolar*. Lisboa, Editorial Pórtico.

BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70.

BENAVENTE, A. (1976). *A Escola na Sociedade de Classes - O Professor Primário e o Insucesso Escolar*. Lisboa, Livros Horizonte.

BENAVENTE, A. (1988). Equacionar a questão e debater estratégias, *A Construção do Sucesso Escolar*. Seara Nova, n.º 18, pp. 23-27.

BENAVENTE, A. (1990). *Insucesso Escolar no Contexto Português*. Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa.

BENAVENTE, A. (1999). *Escola, professores e processos de mudança* (2.º ed.) Lisboa, Livros Horizonte.

BENAVENTE, A. & CORREIA, A. P. (1980). *Obstáculos ao Sucesso Escolar na Escola Primária*. Lisboa, IED.

BENAVENTE, A. et al. (1994). *Renunciar à escola – O Abandono Escolar no Ensino Básico*. Lisboa, Fim de Século Edições.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *A Investigação Qualitativa em Educação*. Porto, Porto Editora.

BRANQUINHO, M. & SANCHES, M. (2000). Os professores como construtores do currículo: Concepções e práticas alternativas. *Revista de Educação*, Vol. IX, pp.145-167.

BRUYNE, P.; HIERMAN, J. & SCHOUTHEETE, M. (1991). *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.

CAIRES, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*. Braga, Grupo de Missão para a qualidade do ensino aprendizagem. Universidade do Minho.

CARMO, H. & FERREIRA, M. (1998). *Metodología da Investigação/ Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa, Artes Gráficas, Universidade Aberta.

CARREIRA, T. (2000). Ciências da Educação: Estudo de situações e factos. A multiculturalidade social e escolar numa perspectiva de educação comparada. In *Anais Universitarios – Série Ciências Sociais e Humanas*, n.º especial, Covilhã, Universidade da Beira Interior.

CHARLOT, B. (1997). *Da relação com o saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre, Art. Med.

COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid, Editorial La Muralla.

CORTESÃO, L. (2000). *Ser Professor: Um Ofício em Risco de Extinção?. Reflexões sobre as práticas educativas face à diversidade, no limiar do séc. XXI*. Porto, Edições Afrontamento.

CORTESÃO, L. & TORRES, M. A. (1990) (4ª ed.). *Avaliação Pedagógica I. Insucesso Escolar*. Porto, Porto Editora.

COSME, A. & TRINDADE, R. (2002). *Manual de sobrevivência para professores*. Porto, Edições Asa.

COSTA, A. (1996). A escola inclusiva: do conceito à prática. *Inovação*, 9, 151-163.

CRAHAY, M. (1996). *Podemos lutar contra o Insucesso Escolar?*. Lisboa, Instituto Piaget.

DAVIES, et al. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: Realidades e Perspectivas*. Lisboa, Livros Horizontes.

DAVIES, et al. (1993). *Os professores e as famílias – A colaboração possível*. Lisboa, Livros Horizontes.

DE BRUYNE, P.; HIERMAN, J. & SCHOUTHEETE, M. (1991). *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.

DE LANDSHEERE, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Sciences de l'éducation et formation* (2^o édition). Paris, PUF.

DIEZ, J. (1989). *Família-Escola: uma relação vital*. Porto, Porto Editora.

DUARTE, M. (2000). *Alunos e insucesso escolar: Um mundo a descobrir*. Ciências da Educação, nº 31, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

ESTRELA, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.

ESTRELA, M. T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto, Porto Editora.

EURYDICE (1995). *A Luta contra o Insucesso Escolar: Um desafio para a Construção Europeia*. Lisboa, DEPGEF.

FERNANDES, A. (1995). *Métodos e regras para elaboração de trabalhos académicos e científicos*. Porto, Porto Editora.

FORMOSINHO, J. (1987). A Educação Informal da Família. *Cadernos de Análise Social da Educação* (pp. 17-21), Braga, Universidade do Minho.

FORMOSINHO, J. (1988). *Organizar a escola para o (in)sucesso educativo*. Lisboa, GEP/ME.

FORTIN, M. (2000). *O processo de investigação, da concepção à realização*. Loures, Lusociência.

FREIRE, M. (1988) (coord.) *Por uma escola construtiva – 6 casos de insucesso escolar*. Equipa de Apoio Psicopedagógico, Centro de Recursos e Animação Pedagógica, Escola Superior de Educação de Portalegre.

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras, Celta Editora.

GOMES, C. (1987). A Interação Selectiva na Escola de Massas. In *Sociologia – Problemas e Práticas* (pp. 70-85). Lisboa, CIES-ISCTE, Publicações Europa-América.

GONÇALVES, J. A. (2000). *Ser professora do 1º Ciclo – Uma carreira em análise*. Tese de Doutoramento. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Texto policopiado).

GRÁCIO, R. (1995). Da Educação. *Obra completa*, Vol.I, Textos de Educação. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

GRÁCIO, S. & MIRANDA, S. de (1977). Insucesso escolar e origem social: resultados dum inquérito-piloto. *Análise Social*, vol. XIII, pp. 47- 51.

HONORÉ, S. (1980). *Os pais e a escola*. Lisboa, Moraes Editores.

HORTON, P. (1981). *Sociologia*. Lisboa, McGrawHill.

HOZ, V. G. (1990). *A Educação do estudante na família*. Lisboa, Edições Temas da Actualidade.

HUBERMAN, M. & MILES, B. (1991). *Analyse des donnés qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles, De Boeck-Wesmael.

HUBERMAN, M. & MILES, M. (1998). Data management and analysis methods. In N. Denzin e Y. Lincon (Eds.). *Collecting and interpreting qualitative materials*. London, SAGE Publications (pp. 179- 205).

HUSÉN, T. (s/d.). *Meio Social e Sucesso Escolar*. Lisboa, Livros Horizontes.

HUTMACHER, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l' échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Genebra, Service de la Recherche Sociologique, Caderno n.º 36.

ITURRA, R. (1990). *A Construção Social do Insucesso Escolar - Memória e Aprendizagem em Vila Ruiva*. Lisboa, Escher Publicações.

JESUS, S. (1998). *Bem-estar dos professores – Estratégias para a Realização e Desenvolvimento Profissional*. Porto, Porto Editora.

JESUS, S. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra, Quarteto Editora.

JESUS, S. & Vieira, L. (2001). Contributos da Psicologia na Formação de Professores. *Educação Indivíduo Sociedade*, n.º 2, Universidade do Algarve, Lisboa, Editorial Minerva, pp. 111-118.

JIMÉNEZ, P. (1999). *Causas y soluciones al fracaso escolar*. Madrid, Entorno Social.

KETELE, J. & ROEGIERS, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa, Instituto Piaget.

LE GALL, A. (1978). *O Insucesso escolar – Temas Pedagógicos*. Lisboa, 2ª edição, Editorial Estampa, Lda.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa, Instituto Piaget.

LIMA, L. (1987). Igualdade de oportunidade de sucesso. *Cadernos de Análise Social da Educação* (pp. 65-69). Braga, Universidade do Minho.

LIMA, M. (1980). *Introdução à Sociologia*, Lisboa, Editorial Presença.

LIMA, M. & HAGLUND, S. (1982). *Escola e mudança*. Porto, Brasília Editora.

LOPES, J. A. (2001). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de «Ensinagem»*. Coimbra, Quarteto Editora.

LURÇAT, L. (1978). *Insucesso e Desinteresse na Escola Primária*. Lisboa, Editorial Notícias.

MARQUES, R. (1991). A Participação dos pais na vida escolar como uma componente do Modelo de Educação Pluridimensional. *Revista Escola Cultural*, n.º 1, vol. I, pp.16-19.

MARQUES, R. (1993). *A Escola e os Pais – Como colaborar?*. (4ª ed.). Lisboa, Texto Editora.

- MARQUES, R. (1997). *Escola, currículo e valores*. Lisboa, Livros Horizontes.
- MARUJO, et al. (1998). *A família e o sucesso escolar*. Lisboa, Editorial Presença.
- MARTINS, A. (1991). A problemática do Insucesso escolar. *Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação 4*, Universidade de Aveiro, pp. 1-25.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Educação, Integração, Cidadania/ Documento orientador das políticas para o Ensino Básico*. Lisboa, Editorial do Ministério da Educação.
- MONTADON, C. (1987). *Práticas educativas, relações com a escola e paradigma familiar*. Berna, Ed. Peter Lang.
- MONTANDON, C. & PERRENOUD, Ph. (1987). *Entre enfants et parents: un dialogue impossible*. Berna, Peter Lang.
- MUCCHIELLI, R. (1994). *A entrevista não directiva*. (2.º ed.). São Paulo, Martin Fortes.
- MUÑIZ, B. (1989). Como ajudar a criança com insucesso escolar. *In A família e o insucesso escolar*. Porto, Porto Editora.
- MUSGRAVE, P. (1994) (2º ed.). *A Sociologia da Educação*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

NÓVOA, A. (1991). A formação contínua entre a pessoa – professor e a organização – escola. *Inovação*, Vol. IV, n.º 1, 63-76.

NÓVOA, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação* (pp.11-30). Lisboa, D. Quixote.

OLIVEIRA, L. (1992). O clima e o diálogo na supervisão de professores. *Cadernos Cidine 5*, Aveiro, pp.13-21.

OLIVEIRA, J. (1994). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra, Livraria Almedina.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & ALVES-PINTO, C. (1986). Atribuição causal do insucesso - o posicionamento de uma amostra de professores, *Psicologia*, Vol.V, n.º 3, pp. 259-264.

PEDRO, E. (1984). *Obstáculos ao sucesso escolar das crianças de meios populares – um projecto e algumas considerações*. Lisboa, IED.

PEIXOTO, L. (1999). *Auto-Estima, Inteligência e Sucesso Escolar*. Braga, Edições APPACDM Distrital de Braga.

PINTO, A. (1990). *Metodologia da Investigação Psicológica*. Porto, Edições Jornal de Psicologia.

PINTO, M. C. (1988). Dimensão social e regional das disparidades na sobrevivência e sucesso escolares em Portugal. In Ministério da Educação. *Medidas que promovam o sucesso educativo*. Lisboa, Ministério da Educação.

PIRES, L. (1987). Não há um, mas vários insucessos. *Cadernos de Análise Social da Educação* (pp. 11-15). Braga, Universidade do Minho.

PIRES, E. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Rio Tinto, Asa.

POSTIC, M. (1990). *A Relação Pedagógica*. Coimbra, Coimbra Editora.

QUIVY, R. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva – Publicações, Lda.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1988). *Manuel de Recherche en Sciences Sociales*. Paris, Ed. Bordas.

RALHA-SIMÕES, H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro, CIDInE.

RAMALHO, J. (1977). *Sociologia da Educação – Uma introdução*. (3º ed.). Rio de Janeiro, Zahar Editores.

REBELO, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

ROAZZI, A. & ALMEIDA, L. (1998). Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? *Revista Portuguesa de Educação*, 1, pp.53-60.

ROCHER, G. (1989). *Sociologia Geral I*. Lisboa. Editorial Presença.

RUIVO, I. (1999). *O Insucesso escolar em Matemática no 3º Ciclo do Ensino Básico – Factores concorrenciais*. Tese de Mestrado. Associação de Professores de Matemática, Universidade de Évora (Texto policopiado).

SÁ-CHAVES, I. (1994). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Tese de Doutoramento, Aveiro, Universidade de Aveiro (Texto policopiado).

SÁ-CHAVES, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão: contributos na área da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro, Universidade de Aveiro.

SAMPAIO, D. (1996). *Voltei à escola*. Lisboa, Editorial Caminho.

SANTOS, B. (1993). *Um discurso sobre as Ciências* (6º ed.). Porto, Edições Afrontamento.

SANTOS, M. (1990). O Insucesso escolar na Escola Primária. *Ler Educação*, n.º 3, Setembro/Dezembro, pp. 73-77.

SCOTT-JONES, D. (1984). Family influences on cognitive development and school achievement. *Review of Research in Education*, n.º 1, pp. 259-304.

SIL, V. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar*. Lisboa, Horizontes Pedagógicos.

SILVA, P. (1999). Escola-Família: o 25 de Abril e os Paradoxos de uma relação. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 11, pp.83-108.

SIMÕES (1994). *O Desenvolvimento do professor e a Construção do conhecimento Pedagógico*. Tese de Doutoramento. Aveiro, Universidade de Aveiro (Texto policopiado).

TAVARES, J. (1994). *Para intervir na educação – Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro, CIDInE.

TEIXEIRA, M. (1995). *O professor e a escola*. Lisboa, McGrawHill.

TOSCANO, M. (1999). *Introdução à Sociologia Educacional* (9º ed.). Petrópolis, Editora Vozes.

ULLASTRES, A. M. (2003). *El Fracasso escolar en España*. Fundación Alternativas, Madrid.

VALA, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In Silva, A. & Pinto, M. (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-104). Porto, Edições Afrontamento.

VAN HAECHT, A. (1994). *A escola à prova da sociologia*. Lisboa, Instituto Piaget.

VIEIRA, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação*. Rio Tinto, Edições Asa.

VIEIRA, R. (1992). *Entre a Escola e o Lar*. Lisboa, Edições Escher.

WORSLEY, P. (1983). *Introdução à Sociologia*. Lisboa, Publicações D. Quixote.

YIN, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. Beverly Hills, Sage Publications.

ZEICHNER, K. M. (1993). *A Formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa, Educa.

**Os Anexos que completam o presente trabalho constituem um volume próprio,
intitulado ANEXOS**

