



UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

CAUSAS DE (IN)SUCESSO ESCOLAR

Tese de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e
Secundário

de

Claude François Novo Miranda

Orientadora:

Professora Doutora Ágata Cristina Marques Aranha

Vila Real, 2010

Dissertação apresentada ao Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, realizada sob a orientação da Prof. Doutora Ágata Cristina M. Aranha.

Agradecimentos

Esta página é dedicada àquelas pessoas que de uma forma ou de outra merecem esta distinção, porque sem eles não teria sido possível realizar esta dissertação.

Agradeço aos meus pais, irmão e tio por todo o apoio prestado e sacrifício que passaram para que eu pudesse ter um curso superior e realizasse o meu sonho de ser Professor.

À minha orientadora, a Prof. Doutora Ágata Cristina Aranha, pelo apoio e orientação, sempre com algumas lições de vida pelo meio que me fizeram reflectir e aplicar no dia-a-dia. Além disso passava sempre uma palavra de esperança e ânimo sempre que necessário.

Ao Hugo Martins, Fábio Silva, Daniel Fernandes, Bartolomeu Franco e ao João Sousa por todas as vivências que juntos passamos ao longo deste percurso universitário.

À minha namorada, Cláudia Dias, por todos os momentos passados juntos ao longo destes anos de universidade e por toda a ajuda na elaboração e estudo de muitos trabalhos.

A todos eles o meu sincero agradecimento.

OBRIGADO!

Resumo

O drama do insucesso escolar é relativamente recente. É a partir dos anos sessenta que encontramos as suas primeiras manifestações. Foi então que se começou a exigir que as escolas, por razões económicas e igualitárias, encontrassem formas de garantir o sucesso escolar de todos os seus alunos. O que era atribuído até então ao foro individual, tornou-se subitamente um problema insuportável sob o ponto de vista social.. A culpa do seu insucesso escolar passou a ser assumida como um fracasso de toda a comunidade escolar e demais envolvidos no processo ensino-aprendizagem. O sistema não foi capaz de os motivar, fazer com que tivessem êxito. O desafio tornou-se tremendo, já que todos os casos individuais se transformaram em problemas sociais.

É em grande parte por esta razão que hoje principal problema educativo é o de identificar as manifestações e as causas do insucesso escolar. A listagem destas não pára de aumentar à medida que prosseguem os estudos.

Assim, com este estudo tentou-se perceber o lado dos alunos e ver quais as opiniões destes em relação à problemática do insucesso escolar. Ao longo do trabalho percebe-se e chega-se à conclusão de que os alunos atribuem muitas responsabilidades aos pais e professores. Pode ser um dos reflexos da sociedade, em que se desculpabiliza-se em demasia os comportamentos menos correctos das pessoas e sobretudo das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Insucesso escolar; Sistema Educativo; Alunos

Abstract

The drama of academic failure is fairly recent. It is after the 1960's that we can find its first manifestations. From that moment onwards schools began to be demanded that they should find ways of ensuring academic success for all its students, because of economical and egalitarian reasons. What was once regarded from the individual's point of view suddenly became an unbearable social problem. The responsibility for academic failure began being seen as a failure of the school community and everyone involved in the learning-teaching process. The system was not capable of motivating the students and ensuring their success. The challenge became overwhelming as every individual case turned into social problems.

It is mainly because of this reason that the main educational problem today is that of identifying and listing the manifestations and causes of academic failure, which keep on increasing as more studies are developed.

Consequently, this paper tried to understand the students' perspective and their opinions regarding the problem of academic failure. Throughout the paper one can come to the conclusion that students ascribe several responsibilities to parents and teachers. This may be a reflection of society, given the fact that people's and especially children's improper behavior is not frowned upon.

KEY-WORDS: Academic failure, Education system, Student.

Índice

1 - Introdução	2
2 - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	3
2.1 - Insucesso Escolar: Etimologia e Definição	4
2.2 - Insucesso Escolar: Fenómeno Multifacetado	14
2.3 – Causas de Insucesso Escolar	21
3 - Metodologia	25
3.1 - Amostra	25
3.2 - Instrumentos	25
3.3 - Procedimentos	25
3.4 - Tratamento de Dados	26
4 – Apresentação e Discussão dos Resultados	28
4.1 - Discussão Geral do Assunto	51
5 - Conclusões	55
6 - Bibliografia	58
ANEXO	62

Índice de Tabelas

Tabela 1: “Expectativas pessoais em relação ao rendimento académico ou em relação às notas”	32
Tabela 2: “Acompanhamento e apoio dos professores”	33
Tabela 3: “Disponibilidade de tempo e apoio familiar para estudar”	34
Tabela 4: “Estudo acompanhado (Pais, colegas, Professores, explicadores)”	35
Tabela 5: “Estilo de vida saudável nas horas de sono, alimentação e consumo de substâncias”	36
Tabela 6: “Motivação dos alunos para aprender”	36
Tabela 7: “Definição de objectivos para o futuro”	37
Tabela 8: “Percepção da importância dos estudos para o futuro”	38
Tabela 9: “Ajuda por parte da escola na preparação para os exames”	39
Tabela 10: “Estratégias de ensino e da aprendizagem adequados ao nível dos alunos”	40
Tabela 11: “Responsabilização e percepção do aluno da importância dos estudos”	41
Tabela 12: “Preparação académica dos professores”	42
Tabela 13: “Articulação entre a matéria de ensino e a realidade da vida”	42
Tabela 14: “Definição de objectivos para o futuro (dos alunos e dos pais)”	43
Tabela 15: “Percepção das dificuldades de aprendizagem (auto-conceito de capacidade)” ..	44
Tabela 16: “Estabilidade emocional e afectiva, satisfação com a vida e equilíbrio de felicidade”	45
Tabela 17: “Nível de exigência por parte dos professores”	46
Tabela 18: “Interesse e motivação dos professores na aprendizagem dos alunos”	47
Tabela 19: “Aplicabilidade das aprendizagens em profissões futuras”	47
Tabela 20: “Responsabilização e percepção dos pais do aluno da importância dos estudos do filho”	48
Tabela 21: “Equilíbrio da estrutura familiar”	49
Tabela 22: “Organização e articulação do horário escolar, tempos livres e tempo de estudo diário”	50

Índice de Gráficos

Gráfico 1: “ <i>Amostra</i> ”	28
Gráfico 2: “ <i>Idade</i> ”	28
Gráfico 3: “ <i>Valores em relação às respostas dos alunos</i> ”	29
Gráfico 4: “ <i>Valores relativos às respostas masculinas</i> ”	30
Gráfico 5: “ <i>Valores relativos às respostas femininas</i> ”	31
Gráfico 6: “ <i>Expectativas pessoais em relação ao rendimento académico ou em relação às notas</i> ”	32
Gráfico 7: “ <i>Acompanhamento e apoio dos professores</i> ”	33
Gráfico 8: “ <i>Disponibilidade de tempo e apoio familiar para estudar</i> ”	34
Gráfico 9: “ <i>Estudo acompanhado (Pais, colegas. Professores, explicadores)</i> ”	35
Gráfico 10: “ <i>Estilo de vida saudável nas horas de sono, alimentação e consumo de substâncias</i> ”	36
Gráfico 11: “ <i>Motivação dos alunos para aprender</i> ”	36
Gráfico 12: “ <i>Definição de objectivos para o futuro</i> ”	37
Gráfico 13: “ <i>Percepção da importância dos estudos para o futuro</i> ”	38
Gráfico 14: “ <i>Ajuda por parte da escola na preparação para os exames</i> ”	39
Gráfico 15: “ <i>Estratégias de ensino e da aprendizagem adequados ao nível dos alunos</i> ”	40
Gráfico 16: “ <i>Responsabilização e percepção do aluno da importância dos estudos</i> ”	41
Gráfico 17: “ <i>Preparação académica dos professores</i> ”	42
Gráfico 18: “ <i>Articulação entre a matéria de ensino e a realidade da vida</i> ”	42
Gráfico 19: “ <i>Definição de objectivos para o futuro (dos alunos e dos pais)</i> ”	43
Gráfico 20: “ <i>Percepção das dificuldades de aprendizagem (auto-conceito de capacidade)</i> ”	44
Gráfico 21: “ <i>Estabilidade emocional e afectiva, satisfação com a vida e equilíbrio de felicidade</i> ”	45
Gráfico 22: “ <i>Nível de exigência por parte dos professores</i> ”	46
Gráfico 23: “ <i>Interesse e motivação dos professores na aprendizagem dos alunos</i> ”	47
Gráfico 24: “ <i>Aplicabilidade das aprendizagens em profissões futuras</i> ”	47

Gráfico 25: “Responsabilização e percepção dos pais do aluno da importância dos estudos do filho”	48
Gráfico 26: “Equilíbrio da estrutura familiar”	49
Gráfico 27: “Organização e articulação do horário escolar, tempos livres e tempo de estudo diário”	50

1 - INTRODUÇÃO

1 - Introdução

O drama do *Insucesso Escolar* é relativamente recente no ponto de vista do seu estudo e compreensão. Os processos de aprendizagem são complexos, muitas crianças têm dificuldades de concentração ou revelam falta de interesse e acabam por ter baixos índices de aproveitamento. É preciso alterar esta tendência negativa e motivar as crianças. Desta forma, as escolas sentiram a necessidade, por razões económicas e igualitárias, de encontrarem formas de garantir o sucesso escolar de todos os seus alunos. O que era em parte atribuído até então ao foro individual, tornou-se subitamente um problema insuportável sob o ponto de vista social. A preguiça, a falta de capacidade ou interesse, deixaram de ser aceites como explicação para o abandono todos os anos de milhares e milhares de crianças e jovens do sistema educativo. A culpa do seu insucesso escolar passou a ser assumida como um fracasso de toda a comunidade escolar.

É em grande parte por esta razão que hoje o principal problema educativo é o de identificar as manifestações e as causas do insucesso escolar. Por um lado, todos temos diferentes ritmos de desenvolvimento, coisa que obviamente dificulta a aprendizagem numa sala de aula com muitos alunos; por outro lado, algumas matérias são muito densas ou desinteressantes. As perturbações que estão por trás de um baixo rendimento escolar podem ser de ordem familiar, escolar, pessoal, alimentar, do sono, ou ainda porque a criança, na verdade, não está interessada em estudar.

Estudos recentes comprovam que o sucesso escolar tem vindo a aumentar. Ao mesmo tempo, verifica-se que o insucesso escolar manifesta-se, com maior incidência, quando relacionado com situações de défice cognitivo e motivacional dos alunos, devido ao meio sócio-familiar onde estão inseridos, sendo este pouco estimulante.

Assim, esta problemática de estudo irá ser abordada ao longo deste trabalho, que se apresenta dividido em cinco partes:

- Revisão bibliográfica;
- Metodologia;
- Apresentação e discussão dos resultados;
- Conclusões;
- Bibliografia.

2 - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 - Insucesso Escolar: Etimologia e Definição

Etimologicamente, a palavra *insucesso* vem do latim *insucessu(m)*, o que significa “Malogro; mau êxito; falta de sucesso que se desejava” (R. Fontinha) ou ainda “mau resultado, mau êxito, falta de êxito, desastre, fracasso” (Costa e Melo, 1989). O vocábulo *insucesso* é habitualmente referenciado por analogia ao termo *sucesso*, que advém do latim *sucessu(m)*, o qual assume, entre outros, os seguintes significados “o bom êxito, conclusão” (R. Fontinha). Não podemos pois, deixar de constatar, que os termos *sucesso* e *insucesso* detêm significados que se opõem aos conceitos de *bom* e *mau* que lhes estão. A pesquisa dos termos *bom* e *mau* no Dicionário de Língua Portuguesa de Costa e Melo, encontramos “*bom*: (...) que tem bondade; virtuoso; nobre; seguro (...)” e “*mau*: (...) que não tem bons instintos; que exprime maldade; malvado; perverso (...)”. Na sequência do exposto, se em termos estritos efectuarmos uma correlação entre os termos *bom/sucesso* e *mau/insucesso*, verificamos que os sinónimos evocam sempre atributos pessoais, positivos ou negativos (Maria Teresa Pires de Medeiros, 1993).

A mesma opinião é partilhada por Silva no seu estudo conjunto, onde a pesquisa do termo *fracasso* se refere a *desastre, ruína, perda, mau êxito, malogro*; enquanto *sucesso* se refere a *bom êxito e resultado feliz*. Segundo estes autores, estas definições depreendem que é o aluno quem na sua trajectória escolar, obtém sucesso ou fracassa, razão pela qual os termos *sucesso* e *fracasso* se referem tradicionalmente, ao resultado positivo ou negativo obtido pelos alunos e que se expressa pela aprovação ou reprovação no final do ano lectivo, (Cármem Duarte da Silva et al, 1997:27-46).

Uma vez que em Portugal também não existe uma unidade semântica na definição de insucesso escolar, torna-se pertinente referir a análise semântica efectuada por Benavente (1976), que a partir de diversos estudos reuniu para esta designação vários termos, nomeadamente: *reprovações, atrasos, repetência, abandono, desperdício, desadaptação, desinteresse, desmotivação, alienação e fracasso*. Além destes termos, acrescentou também as expressões: *mau aproveitamento, mau rendimento, e mau rendimento escolar*. Face a estas terminologias, não podemos deixar de referir Rovira, quando este salienta que o termo *insucesso escolar* “parece aludir a um deficit pessoal

que está muito longe de ser a causa principal da maior parte do chamado fracasso escolar” (2004:82-90)

Benavente (1976) acrescenta ainda que na definição de insucesso escolar, “ o vocabulário utilizado é muitas vezes de natureza moral (o insucesso como um mal), em geral dramático (vítimas do insucesso, problema angustiante, doloroso, assustador, etc.); aparecem também termos de natureza militar (a luta contra, o combate, a frente de combate, a batalha do) e de natureza médica (sintoma de...prevenir, eliminar, detectar. Esta apreciação vem, segundo Medeiros (1993), confirmar a extensão de um problema que oficialmente, é apenas avaliado pelo critério pedagógico dito “objectivo”, ou seja, os resultados escolares.”. Também Formosinho corrobora esta tese pois embora considere que se lhe podem atribuir vários significados; entende o sucesso escolar como o sucesso do aluno certificado pela escola, proposição que sugere que o insucesso é veiculado pela não certificação escolar.

Na sequência do exposto, concluímos que a explicitação do conceito de insucesso escolar, pelo facto de auferir diferentes atribuições, constitui um factor impeditivo de unanimidade semântica. Devido a esta ausência de uniformidade conceptual, considerámos oportuno salientar alguns autores que explicitam o conceito de insucesso escolar assim como a génese deste fenómeno.

O conceito de insucesso escolar é recente na História da Educação da Sociedade Ocidental e surge associado à implementação da obrigatoriedade escolar, decorrente das exigências da Sociedade Industrial. A sua noção conceptual assume-se nos meandros da rede política e económica do século XX, com a organização das escolas com currículos estruturados, que pressupõem, por inerência, metas de aprendizagem. Ou seja, a escola ao veicular a transmissão do saber instituído, propõe a aquisição desse saber, através de metas e limites que demarcam as fronteiras reais entre sucesso e insucesso escolar, pelo que, quando um aluno “fica para trás, já está em insucesso [visto] que não atingiu alguma coisa que é suposto ser atingida por todos os alunos” (Ana Benavente, 1976).

Contudo, se nos reportarmos aos primórdios do ensino em Portugal, podemos constatar que as estatísticas tradicionais, omitiram inicialmente o fenómeno da repetência. Segundo Torres (2004:34-42), a compreensão do termo *universalização do ensino básico* foi limitada à matrícula universal da população em idade escolar, não havendo

preocupação em apurar se os alunos matriculados permaneciam na escola e se a completavam no número de anos estipulados.

A recolha da informação estatística, assim como o seu posterior tratamento e compreensão foram aspectos que pelos elevados valores que apresentavam suscitaram preocupações numa sociedade que se revelou intolerante ao insucesso escolar, pelos efeitos que produz, a nível pessoal, social e económico. Encontramos assim legitimada a explicação para o facto deste fenómeno ter suscitado o interesse dos diferentes intervenientes sociais.

Contudo, definir insucesso escolar apresenta-se complexo, visto que além deste conceito encerrar uma multiplicidade de entendimentos, o seu estudo apresenta uma enorme polissemia, notória nas tentativas efectuadas pelas diferentes áreas disciplinares para a sua compreensão e definição. Para Fernandes (1991:187-232), *a definição oficial do insucesso escolar*, advém do *regime anual de passagem/reprovação* dos alunos, inerente à estrutura de avaliação característica do sistema de ensino. Para Benavente a questão do insucesso escolar pressupõe a coexistência de inúmeros factores que incluem as políticas educativas, as questões de aprendizagem, os conteúdos e mesmo a relação pedagógica que se estabelece. Contudo, a ênfase reside nas contradições que os alunos são incapazes de resolver, nomeadamente:

- i) entre a escola e a realidade em que vivem;
- ii) entre as aprendizagens exigidas pela escola e as que fazem na família e no meio social;
- iii) entre as aspirações, normas e valores da família e as exigidas pela escola;

Segundo Cortesão e Torres (1990), é fácil dizer que os alunos não estudam, que vêm mal preparados ou que não se interessam. Por seu turno, uma vez que ninguém assume a culpa, o discurso mais comum é o do professor universitário que culpa o do secundário, enquanto que este culpa os dos níveis anteriores. Assim, os professores do primeiro ciclo culpam os programas, as novas metodologias, a falta de inteligência dos alunos, ou atribuem a culpa aos pais que definem como “pouco cultos”.

Deste modo, ao observarmos os dados sobre o insucesso escolar provenientes da Eurydice (1995), constatamos que não é utilizado apenas um indicador para este

fenómeno, mas vários indicadores, tais como os exames, as reprovações, os abandonos da escolaridade e os atrasos. Já em 1976, Benavente, referia que o insucesso na escola primária, se traduzia através das dificuldades de aprendizagem, das reprovações e dos atrasos. Assim, a inexistência de uma visão unitária para a compreensão do insucesso invalida a realização de abordagens profiláticas.

Em alguns países, a utilização do termo *insucesso escolar* é aplicada com precaução, porquanto se considera que poderá produzir efeitos contraproducentes, em virtude de promover a diminuição da reputação das escolas, o moral dos professores ou a auto-estima dos alunos. (Karen Kovacs, 2004:43-47). A título de exemplo, temos o caso da França, onde a classificação de escolas contendo alunos em risco de insucesso escolar, originou a criação de escolas inseridas numa “zona de educação prioritária” (ZEP), numa tentativa de debelamento deste fenómeno. No entanto, esta designação levou muitos Encarregados de Educação a solicitarem a mudança dos seus educandos para estabelecimentos de ensino não integrados nas zonas que contemplam os grupos considerados de risco.

Inversamente, na Inglaterra, o uso do termo *insucesso escolar* é considerado positivo e até necessário. Contudo, a tendência mais generalizada num número crescente de países, nomeadamente a Dinamarca, a Finlândia e a Itália, é a de substituir o termo *fracasso escolar* pelo termo *êxito escolar* devido ao sentido negativo que tem subjacente.

O estudo da OCDE insiste no facto de que, independentemente das diferenças no uso do termo, assim como da sua definição, o baixo rendimento escolar deve ser considerado um processo mais do que como um resultado final atribuível a variáveis institucionais, sociais e individuais. Deste modo, distingue três momentos-chave nesse processo. O primeiro, durante o ciclo de educação obrigatória, apresenta-se quando o rendimento do aluno é sistematicamente inferior ao da média, ou quando este tem de repetir um ano escolar. O segundo manifesta-se através do abandono escolar do aluno antes de terminar a educação obrigatória, ou quando este termina os seus estudos sem obter o certificado correspondente enquanto que o terceiro se reflecte numa difícil integração profissional dos jovens que não possuem os conhecimentos e habilidades básicas que deveriam ter adquirido na escola (OCDE).

A polissemia semântica é justificável pela coerência que assume, apresentando-se em consonância com o quadro de referências conceituais, as expectativas e o propósito de quem aborda o insucesso escolar. Não é pois, por acaso que os governos, investigadores, professores, pais e alunos diferem na etiologia face ao valor que lhe atribuem. A este propósito considera-se oportuno referir Medeiros (1993), quando afirma que para os professores o insucesso escolar é devido à falta de bases, de motivações, de capacidades dos alunos ou do disfuncionamento das estruturas educativas, familiares e sociais, enquanto que para os pais e público em geral, a responsabilidade do insucesso recai nos professores, aos quais são apontados aspectos que se prendem essencialmente com as faltas, a desmotivação ou ainda a sua deficiente formação.

Cortesão e Torres(1990) sustentam ainda, que para além da repetência e abandono escolares, indicadores, através dos quais, tradicionalmente se define o insucesso escolar, existem outros aspectos reveladores do mal-estar dos alunos na instituição escolar e o facto de, terminada a escolaridade, não se desencadear a capacidade de mobilização dos conhecimentos adquiridos, são ainda aspectos indicadores de que a educação não se cumpriu.

Também a este propósito Avanzini considera que o número dos alunos abrangidos pelo insucesso escolar não se pode atribuir exclusivamente ao próprio momento da escolaridade pois para além do período escolar muitos conhecimentos são precários porquanto não se conservam. Por outro lado, o *bom aluno*, símbolo do êxito, poderá não o ser na realidade, se os seus interesses culturais se tiverem centrado exclusivamente e por imposição, nos conhecimentos académicos, secundarizando todas as outras vertentes existenciais, ou seja “semelhante aluno representa obviamente um insucesso a despeito da aparência.”

Contudo, é na confluência da repetência e abandono escolares que Pires (1988) se posiciona face ao insucesso escolar, quando afirma que o insucesso assume o seu expoente máximo através do abandono escolar. Para esta investigadora, um aluno que reprove um ano não engrossa as fileiras do insucesso mas sim aquele “que repete sucessivamente vários anos sem uma progressão e que acaba por abandonar”.

Para Pinto (1995), o insucesso escolar é um fenómeno visível através do atraso que um aluno tem relativamente à idade pertinente. Este conceito – idade pertinente – é a relação entre um ano/nível escolar e a idade que têm os alunos, a 31 de Dezembro desse

ano lectivo, que tendo ingressado no 1º ciclo com 7 anos, nunca tenham sido reprovados. Contudo, estes dados constituem a consequência de dois movimentos: por um lado, nos grupos mais desfavorecidos, os atrasos devem-se não só a uma maior taxa de repetências mas traduzem uma despreocupação em iniciar o mais cedo possível a escolarização das crianças.

Por seu turno, Fernandes (1991:187-232) considera que a designação de *insucesso escolar* é vulgarmente utilizada por professores, educadores, responsáveis de administração e políticos para caracterizar as elevadas percentagens de reprovações escolares verificadas no final dos anos lectivos, embora considere que existe insucesso escolar nas situações em que a socialização ou a personalidade não foram devidamente desenvolvidos.

Para Marchesi e Pérez (2004:18), o termo *insucesso escolar* é ainda mais discutível, porquanto encerra várias ideias; em primeiro lugar, a ideia de que o aluno «fracassado» não progrediu praticamente nada, nem no âmbito dos seus conhecimentos escolares nem ao nível pessoal e social, o que não corresponde em absoluto à realidade.

Em segundo lugar, porque o termo «fracassado» oferece uma imagem negativa do aluno ao mesmo tempo que centra neste toda a responsabilidade do insucesso escolar, esquecendo a responsabilidade “de outros agentes e instituições como as condições sociais, a família, o sistema educativo ou a própria escola.”

Segundo estes autores, a problemática decorrente desta terminologia, levou a que se optasse por expressões como “alunos com baixo rendimento escolar” ou “alunos que abandonam o sistema educacional sem a preparação suficiente”. Contudo, uma vez que o termo *insucesso escolar*, é mais sintético, difundiu-se rapidamente e a sua substituição parece inviável.

Também Rovira (2004:82-90) considera que a expressão *insucesso escolar* não é muito correcta pois além de traduzir um qualificativo demasiado simplista é excessivamente negativa. Assim, considera o conceito de *insucesso escolar* “demasiado concludente, [visto que] não deixa espaço para nuances”, ou seja, fala-se de fracasso escolar de uma forma global de onde se depreende que o aluno fracassado o é na sua totalidade.

Deste modo, tece alguns comentários, dos quais é pertinente reter que:

- i) nem todos os insucessos são iguais, pois ninguém fracassa de todo e em tudo;
- ii) um insucesso pode encerrar esforços muito valiosos;
- iii) um insucesso nem sempre se reveste de um significado catastrófico, quer ao nível pessoal quer ao nível social.

Para o autor, são estas ilações, que justificam a necessidade de criticar a simplicidade, conclusividade e negatividade do conceito.

Segundo Bondal (2003:7), a preocupação com a definição de insucesso escolar surge aliada à tentativa de explicação do fenómeno, a qual é efectuada de forma grosseira, uma vez que se confundem os sintomas com as causas. A título de exemplo, salienta a relação que se estabelece entre a incorporação de imigrantes nas escolas e o baixo rendimento académico, ou o alargamento do ensino obrigatório e a automática queda da qualidade do ensino, enquanto que em outros casos o exercício interpretativo passa por veicular a desorientação juvenil e a “crise de valores”, aspectos sobre os quais o sistema educativo e os próprios professores, manifestam impotência.

A dificuldade interpretativa manifestada por estes autores, encontra-se patente na dualidade de critérios que cada um apresenta na definição do conceito insucesso escolar.

Relativamente ao pedido de informação da Rede Eurydice, efectuada em 1994, no qual se questionava a forma como os Estados-Membros da União Europeia definem este conceito, foi possível sintetizar as diferentes concepções (PEPT 2000).

Assim, na **Dinamarca** a retenção não se pratica ao longo dos nove anos de escolaridade, pelo que a expressão insucesso escolar significa o desequilíbrio existente entre as capacidades e aptidões dos alunos face ao benefício que estes retiram do ensino. O abandono do sistema escolar no final da escolaridade obrigatória é neste caso sinónimo de insucesso escolar.

No **País de Gales** e na **Irlanda do Norte** o conceito de insucesso escolar não existe, utilizando-se o termo *under-achieving*, enquanto na **Irlanda** a expressão utilizada é *no achievers* ou *lower achievers*, que em ambas as situações significa a incapacidade que o aluno manifesta no desenvolvimento das suas competências individuais.

A inexistência deste conceito também acontece na **Escócia**, onde é substituído por dificuldades de aprendizagem causadas quer por planos de estudo ou metodologias de ensino inadequadas, quer por um *handicap* mental, físico, emocional ou social por parte dos alunos. Contudo, o insucesso escolar é susceptível de quantificação através do número de alunos que se mantém no sistema escolar após a idade de conclusão da escolaridade obrigatória.

Assim, nestes países onde não se pratica a retenção, o insucesso dos alunos é definido por um défice de desenvolvimento pessoal ou pela ausência de progressos individuais.

Os restantes países da União Europeia mantêm nesta data, sistemas de ensino avaliados por exames e uma avaliação selectiva, sendo o insucesso escolar definido em termos de retenção, de saídas do sistema sem diploma ou de abandono escolar. (Eurodyce)

Na **Alemanha**, embora o insucesso não se encontre claramente definido, a sua estimativa é efectuada através das taxas de retenção e de abandono escolar. É também a partir destas duas taxas que o insucesso escolar é contabilizado em **Itália**, embora neste país o termo *dispersione scolastica* seja definido como a incapacidade do aluno adquirir os conhecimentos básicos.

O sistema **francês** entende o insucesso escolar em termos de saídas do sistema educativo sem qualquer qualificação, e a sua quantificação tem como base as dificuldades de aprendizagem que impedem os alunos de, numa determinada idade, atingirem as competências e conhecimentos exigidos. Aqui, o indicador utilizado para medir o insucesso escolar é, tal como na **Bélgica**, a taxa de retenção. Neste último país o insucesso escolar é também definido em termos de objectivos cognitivos não atingidos. A dificuldade em atingir os objectivos definidos para o ensino básico é igualmente utilizada em **Espanha** para definir sucesso escolar, contrapondo-se ao indicador mais utilizado para medir este fenómeno designado por taxa de insucesso.

Na **Grécia** o insucesso, tal como o entendemos no nosso país, está associado ao nível de desenvolvimento dos alunos, estimado através de diferentes modalidades de avaliação que têm por referência as metas e objectivos curriculares definidos. Neste caso, o insucesso escolar exprime-se em taxas de analfabetismo e de abandono.

Em **Portugal**, o conceito não se distancia das definições apresentadas pelos outros países da União Europeia, visto que se entende o insucesso escolar “como a

incapacidade que o aluno revela de atingir os objectivos globais definidos para cada ciclo de estudos.”³⁹Esses objectivos são definidos através de um processo de avaliação, que no ensino básico “consiste na verificação do grau de cumprimento dos objectivos gerais definidos a nível nacional para cada um dos ciclos de escolaridade e dos objectivos específicos de cada disciplina ou área disciplinar (...)” (Ministério da Educação)

No que concerne aos indicadores utilizados salientam-se, além das taxas de retenção, as de abandono e de insucesso nos exames.

Uma vez que o insucesso escolar aparece definido por estes indicadores, parece-nos legítimo equacionar, se eles serão, de facto, os únicos utilizáveis para avaliar a questão. Ou seja, tal como equacionam Cortesão e Torres (1990), se por decreto fosse determinado que todos os alunos passassem de ano, isto é, se administrativamente fosse decidida a passagem para todos os alunos, seria possível concluir que o ano escolar tinha sido um êxito?

Concluiríamos que todos os objectivos de aprendizagem tinham sido atingidos e que não tinha havido insucesso escolar?

Segundo Marchesi e Pérez (2004:18), qualquer que seja a definição e o indicador que se seleccione, as altas taxas de insucesso escolar têm impactos graves nos alunos e na sociedade. Assim, além da repetência, variável facilmente quantificável, Benavente (1976) salienta ainda que mesmo após a conclusão da escolaridade obrigatória, a não prossecução dos estudos também constitui uma forma de insucesso, visto que “um aluno acaba por não retirar do sistema de ensino tudo o que ele pode oferecer e que (...) teria capacidade para obter.”

Deste modo, parece-nos que o conceito de *insucesso escolar* não se esgota em indicadores objectiváveis, embora também não nos pareça viável, no actual panorama histórico-educativo, apontar outros que nos consigam situar face ao fenómeno.

Contudo, no nosso país tal como em outros, o conceito de insucesso escolar assumiu, ao longo dos tempos, diferentes acepções consoante as estruturas político-económicas subjacentes. Assim, com base na legislação que criou a obrigatoriedade escolar no Ensino Primário o insucesso escolar assumiu formas de absentismo e de abandono, tendo o conceito de reprovação apenas atingido os alunos que não possuíam o diploma

do 3º ou 4º grau. Só após a efectiva implementação da obrigatoriedade escolar, o insucesso escolar, considerado como reprovação se generalizou gradualmente a toda a população escolar. Ou seja, a repetência, constituiu a solução interna que o sistema escolar encontrou para lidar com o problema da não aprendizagem ou da má qualidade dessa aprendizagem (Torres, 2004:34-42).

Neste contexto, “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).

Em termos globais europeus, as discrepâncias face às descrições apresentadas pelos diferentes Estados tornam evidente a relatividade do conceito, que varia em função do sistema educativo implementado, das tradições educativas, das exigências curriculares e das modalidades de avaliação. Deste modo, falar de insucesso escolar significa valorizar aspectos que condicionam negativa ou positivamente o fenómeno, em conformidade com determinado contexto educativo. Assim, o insucesso escolar poderá ser analisado como um indicador das funções e funcionamento do sistema de ensino, (Benavente, 1976) mas também como um efeito dos Sistemas (A. Roazzi e L. S. Almeida, 1988:53-60).

Assim, Iturra considera que o insucesso escolar é um facto derivado de um processo histórico, onde um conhecimento passa a ser dominante num determinado grupo social. Posição similar tem Benavente (1976), para quem o insucesso escolar não é um defeito do funcionamento do sistema escolar, mas um objectivo contido na instituição escolar, visto que “ a escola está (...) ao serviço das classes médias e superiores e funciona como objecto de legitimação dos privilégios sociais.”

Face a este cenário, parece-nos impossível encontrar uma definição consensual pelo que optámos por compreender, contextualizar e descrever o conceito de insucesso escolar, nas suas faces ocultas, focando análises distintas, no sentido em que cada qual contribui para um ângulo de visão do conceito de insucesso escolar consoante o enfoque que faz dele.

2.2 - Insucesso Escolar: Fenómeno Multifacetado

O insucesso escolar não é um desastre natural, nem de impossível previsão que se assume com uma regularidade social inevitável. Trata-se antes de um fenómeno produzido pela acção dos seres humanos. Assim, por não ser desejável, ninguém assume a responsabilidade da sua produção e por isso “dá a sensação de que ninguém o produz e que é um facto espontâneo e natural (Rovira, 2004:82-90).

Habitualmente o insucesso é imputado aos alunos, ficando por norma os factores que o provocam, fora do seu controle e da sua responsabilidade. Neste contexto, Rovira (2004:82-90) equaciona quem fracassa na realidade: “fracassam os indivíduos, ou fracassa a sociedade, a escola e as políticas educativas?” Torna-se pois, difícil, delimitar as responsabilidades de fenómenos como o insucesso escolar, porque estamos diante de um problema complexo se produz de acordo com *uma causalidade complexa* (Rovira, 2004:82-90).

Deste modo, o insucesso escolar é o resultado de um conjunto de factores que actuam de modo coordenado, já que nenhum deles tomado isoladamente o conseguiria provocar (Rovira, 2004:82-90).

No insucesso escolar estão implicados factores sociais e culturais que actuam juntos (Marchesi, A.; Gil, H., 2004).

Assim, a conjunção de características individuais, ao nível de experiências educativas, a constituição de um choque entre a cultura escolar e a familiar, bem como as influências de outros factores sociais e culturais mais amplos conspirarão para tornar altamente provável a experiência do insucesso. Contudo, a experiência do insucesso escolar não pressupõe que todos estes factores tenham necessariamente de coexistir, pois em alguns casos, são elementos de tipo individual que precipitam a existência de dificuldades escolares (Marchesi, A.; Gil, H., 2004).

São as situações sociais, familiares e escolares que actuam entrelaçando-se e provocando o insucesso escolar (Rovira, 2004:82-90).

Uma vez que o insucesso e o êxito escolares, são produto da interacção entre as estruturas familiares, motivadas por contextos económicos, sociais, culturais, e ainda por formas de vida escolar presentes num determinado período de tempo, isto significa

que uma política de luta contra o insucesso escolar não se pode constituir através implantação de dispositivos isolados.

Neste contexto, também Marchesi e Gil (2004), se interrogam acerca da responsabilidade do insucesso escolar relativamente à sua origem: a escola, as famílias, o Estado, ou o sistema económico. Ou, como consideramos nós, todas as instâncias decorrentes das circunstâncias sociais, económicas e políticas, têm a sua quota-parte de responsabilidade, pois tal como refere Palácios, o problema do insucesso escolar possui múltiplas causas com múltiplas repercussões, pelo que, qualquer análise que reduza o problema a um único factor casual é, sem dúvida, uma análise limitada.. O insucesso escolar é assim *uma realidade multideterminada* e apenas susceptível de compartimentar para efeitos de análise, visto que nenhum elemento pode ser considerado isoladamente (Marchesi, A.; Gil, H., 2004).

Segundo Cortesão e Torres (1990), é fácil dizer que os alunos não estudam, que vêm mal preparados ou que não se interessam. Por seu turno, uma vez que ninguém assume a culpa, o discurso mais comum é o do professor universitário que culpa o do secundário, enquanto este culpa os dos níveis anteriores.

Segundo João Formosinho (1991:169-186), o sucesso escolar é entendido como o sucesso do aluno certificado pela escola, proposição que sugere que o insucesso é veiculado pela não certificação escolar. As experiências de sucesso e insucesso em actividades académicas são geralmente atribuídas a factores como inteligência, esforço, dificuldade da tarefa, sorte, temperamento, cansaço, influência do professor e influência de outras pessoas (Weiner, 1993:957-965).

Segundo Alcino Simões (2006) o nível de (in) sucesso de um aluno é determinado pelo avaliador ou professor. A constatação de um insucesso deve conduzir a um acréscimo ou alteração da acção educativa. O acréscimo é visível nas aulas de apoio, nas fichas de trabalho, nas explicações disciplinares externas à escola, nos clubes, etc. A alteração da acção educativa pode actuar sobre a metodologia do professor, a constituição das turmas, o horário da turma, a alimentação na escola, a comunicação familiar, etc. Os professores desejam, trabalham e reflectem para mais e melhor sucesso. Mas não são os elementos primordiais para o sucesso. Com maior influência está o processo cognitivo do aluno, o

ambiente familiar, os valores da sua sociedade e os seus procedimentos do sistema educativo.

Segundo Oliver (1981:25-48) o conceito de satisfação tem desafiado uma exacta especificação, mesmo naqueles campos possuidores de uma longa tradição em pesquisa desse tema, como na área organizacional. O teórico Archer, citado por Bergamine e Coda (1990), define que a satisfação ocorre quando existe o atendimento ou a eliminação de uma necessidade. Ele ainda faz uma distinção entre a necessidade e o factor satisfação; a primeira nasce da necessidade humana (interna), enquanto a segunda é gerada por variáveis que atendem a essa necessidade (externa).

Martins (1998:188-193) afirma que o conceito de satisfação é também importante quando aplicado ao contexto educacional, embora ressalte haver poucos trabalhos sobre o tema, bem como uma escassez de instrumentos válidos para medi-la. A educação é um dos domínios fundamentais para os estudantes e a satisfação ou insatisfação vivida nesse contexto pode ter consequências que repercutirão na vida dos alunos. Por sua vez, Silva (2001:27-46) defende que os gestores educacionais devem conhecer cientificamente a satisfação daqueles que convivem nesse contexto. Também Moos (1987) afirma que, tendo-se em conta que pessoas e ambientes influenciam-se reciprocamente, o estudo dos ambientes educativos pode conduzir a conclusões do domínio do desempenho dos estudantes. Além, a análise das suas opiniões e do que sentem pode contribuir para modificações na própria instituição escolar.

A medida de satisfação abrange, não somente a experiência de formação, como também aspectos específicos atrelados à qualidade do ensino, currículo, relacionamento com os professores, colegas, administração, instalações e recursos entre outros (Astin, 1993). Desse modo, abarca diferentes áreas da experiência académica dos estudantes e é considerada multidimensional (Soares, Vasconcelos & Almeida, 2002:153-165). Além disso, é uma das variáveis mediadoras da integração social e académica do estudante, interferindo no seu envolvimento com a instituição e implicando em sua permanência nela (Pike, 1991:15-30).

Algumas práticas organizacionais escolares também estiveram associadas com a satisfação dos alunos, conforme indicado na pesquisa de Crow (1990). Com relação à

avaliação da satisfação académica, apesar da escassez de estudos evidenciada na literatura, algumas considerações podem ser feitas.

Os trabalhos disponíveis sobre satisfação escolar abordam do ponto de vista do professor (Matthews & Abu-Laban, 1959; Adar, 1962; Hart, 1992), do director (Hansen, 1967; Hefferban, 1991) ou do aluno, perspectiva adoptada na presente pesquisa e algumas delas merecem destaque, principalmente as que buscaram estudar instrumentos de avaliação da satisfação, o que também é o objectivo do presente estudos.

Na pesquisa de Auria e Frankiewics (1967), procurando investigar um instrumento para avaliar satisfação académica, foram obtidos sete factores relacionados à satisfação, mas todos independentes, sendo que os quatro mais facilmente identificados compreendem a organização da escola, preocupação da escola com o desenvolvimento social, conteúdo académico e comportamento do professor; os outros três foram atenção da escola às diferenças individuais, grau de autonomia do aluno e amplitude de preparação intelectual.

Guimarães (2004:143-150) destaca que várias pesquisas científicas relacionadas à interacção entre professor e aluno evidenciaram a importância de se promover, na sala de aula, um ambiente que favoreça o estabelecimento de vínculos seguros. Isso só ocorrerá a partir do interesse, disposição e intencionalidade do professor na satisfação das necessidades e perspectivas dos seus alunos. A autora afirma ainda, que o fortalecimento dos recursos internos dos alunos, proveniente da satisfação da necessidade de pertencer, pode representar um maior envolvimento destes com as actividades de aprendizagem e, conseqüentemente, um melhor desempenho académico. É importante salientar que “a percepção de aceitação torna o aluno mais motivado e mais comprometido com a própria educação e, conseqüentemente, pode-se esperar um melhor aproveitamento e melhores resultados de aprendizagem.

Emerge, assim, uma constelação de variáveis e de circunstâncias que, de forma mais ou menos directa e inter-relacionada, influenciam a aprendizagem, rendimento escolar e a satisfação dos alunos. Por um lado, temos factores sociais (Formosinho, 1987:23-27) como os hábitos, projectos e estilos de vida no seio da família, a linguagem, as atitudes face ao conhecimento e à escola, as condições de vida (alimentação, vestuário, horários),

o acesso a bens culturais como livros, jogos e novas tecnologias, a zona de residência no que diz respeito às condições comunitárias de lazer, serviços e vida associativa.

Por outro lado, temos factores mais directamente relacionados com as dinâmicas internas das escolas e com as políticas educativas, como, por exemplo, a estrutura do currículo escolar, os manuais escolares, os métodos de avaliação, a qualidade dos espaços e dos equipamentos escolares, a formação e a estabilidade do corpo docente, a dimensão das escolas e das turmas (Formosinho & Fernandes, 1987; Roazzi & Almeida, 1988).

Por último, podemos falar das variáveis pessoais dos alunos (motivação, capacidades, atitudes em relação à escola e às aprendizagens), das variáveis pessoais do professor (competência científica e pedagógica, personalidade), e das interações educativas entre professor-alunos (comunicação, liderança, métodos de ensino e de avaliação) ou do ambiente relacional na escola (relacionamento interpessoal, dinâmica e trabalho em equipa, clima institucional, liderança e coordenação). Silva (2001) defende que os gestores educacionais devem conhecer cientificamente a satisfação daqueles que convivem nesse contexto.

Também Moos (1987) afirma que, tendo-se em conta que pessoas e ambientes influenciam-se reciprocamente, o estudo dos ambientes educativos pode conduzir a conclusões do domínio do desempenho dos estudantes. Além disso, a análise das suas opiniões e do que sentem pode contribuir para modificações na própria instituição.

A medida de satisfação abrange, não somente a experiência de formação, como também aspectos específicos atrelados à qualidade do ensino, currículo, relacionamento com os professores, colegas, administração, instalações e recursos entre outros (Astin, 1993). Desse modo, abarca diferentes áreas da experiência académica dos estudantes e é considerada multidimensional (Soares, Vasconcelos & Almeida, 2002:153-165). Além disso, é uma das variáveis mediadoras da integração social e académica do estudante, interferindo no seu envolvimento com a instituição e implicando em sua permanência nela (Pike, 1991:15-30).

O sucesso no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos está também ele relacionado à motivação para aprender. O aluno motivado busca novos conhecimentos e oportunidades, mostrando-se envolvido com o processo de aprendizagem, participando continuamente das tarefas com entusiasmo e disposição para novos desafios.

Mas será que essa é a realidade das nossas salas de aula? Os alunos estão realmente motivados a participarem das actividades escolares de forma constante, com entusiasmo e dispostos a desafios?

Tollefson (2000:63-83) convida-nos a reflectir sobre um círculo vicioso que existe actualmente no contexto escolar. No que consiste esse círculo vicioso? A autora afirma que o aluno não tem um bom desempenho no processo de aprendizagem e culpa o professor pelo seu fracasso. O professor, por sua vez, acreditando que o aluno é o único responsável pelo seu fracasso, não se empenha em motivá-lo para a aprendizagem. E, assim, ambos vão justificando os seus comportamentos.

Motivação, como processo, é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustém uma actividade progressiva, que canaliza essa actividade para um dado sentido. Assim, pode designar-se por motivação tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta. Pela motivação, consegue-se que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar as suas capacidades.

No seu livro, *A Alegria na Escola*, Georges Snyders (1988) afirma a escola como o lugar da alegria. Sua proposta pretende fundamentar-se em três temas: uma ambição de renovar a escola; o papel essencial da escola no preparo dos jovens para o futuro, para a vida adulta, e em particular para uma profissão e o tempo que o jovem passa na escola (quase toda a sua juventude). O problema que se põe em questão para Snyders, é o unir estes dois temas: “*para dar alegria aos alunos, coloco minha esperança na renovação dos conteúdos culturais*” (1988: 13).

Por último, mas não menos importante, o tema da exigência de satisfação na escola; pois, segundo Snyders (1988), “lógica e normalmente”, sendo até mesmo “sua definição etimológica, a escola deveria ser lugar de satisfação, de satisfação cultural”. Agora; o problema “é a falta de satisfação, a não satisfação na escola” (1988, p. 15), pois se

pensarmos bem nisso, concluímos que será dos maiores factores do abandono prematuro da escola e do ensino, por parte de muitos jovens que não se identificam no meio que todos os dias “visitam” e do qual se deveriam sentir parte integrante.

A proposta de Snyders (1988) é de encontrar a alegria na escola no que ela oferece de particular, de insubstituível e um tipo de alegria que a escola é a única ou pelo menos a mais bem situada para propor, que seria uma escola que tivesse realmente a audácia de apostar tudo na satisfação da cultura elaborada, das exigências culturais mais elevadas, de uma extrema ambição cultural.

Esta satisfação buscada em nada assemelha-se ao comum cotidiano contentamento juvenil (como por exemplo, estar no “shopping”, estar com a “turma”), pois “trata-se de conhecer alegrias diferentes que as da vida diária”, trata-se de “coisas que sacodem, interpelam, a partir do que os alunos mudarão algo em sua vida, darão um novo sentido a ela, darão um sentido à sua vida”.

Na realidade, a satisfação que a escola proposta por Snyders (1988) busca, “é uma satisfação capaz de transformar os alunos”, não vinculada à iluminação e nem à inspiração, mas nem por isto deixando de “ir em direcção a uma grande obra, uma excelência”; ou, “um lugar onde teremos a ousadia de visar à grandeza, apostar na grandeza”. Para tanto, a “primeira condição seja talvez a de abandonar os compromissos, as meias-medidas, a inércia, e que se chegue às grandes verdades, às convicções fortes; não obrazinhas”. E, a primeira reforma na formação dos professores deveria ser a exigência deles atingirem “um entusiasmo cultural, a confiança de que a cultura que eles ensinam pode dar satisfação aos seus alunos”, pois, “num certo sentido, ela está destinada a dar satisfação; ensina-se para dar satisfação”.

Entretanto, o que Snyders (1988) “ousaria chamar, às vezes, de minha escola, como lugar de satisfação”, partindo “para a conquista da satisfação”, não a futura, àquela que os alunos compreenderão quando forem grandes, mas sim a satisfação imediata, “na sua vida de jovens”; ou seja, enquanto são jovens e estão na escola e não quando forem adultos e tiverem saído da escola, ainda não é real, ainda está por construir.

2.3 – Causas de Insucesso Escolar

Três realidades deverão ser tidas em atenção no estudo do insucesso escolar: o aluno, o meio social e a instituição escolar, pelo que será na relação entre estas realidades que deveremos procurar e evidenciar os factores de insucesso e as suas causas explicativas.

A relação entre o QI e o sucesso escolar dos alunos (Husén, s/d) fez com que a responsabilidade do insucesso fosse imputada ao próprio aluno e se procurasse no QI a causa do seu sucesso/insucesso, o qual é explicado em função das maiores ou menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência, pelos seus **dons** ou **dotes** naturais (Benavente & Correia, 1980).

Este conjunto de explicações psicológicas individuais implementado nas décadas de 50 e 60 no âmbito da corrente genética que aborda o insucesso escolar em termos de perturbações e deficiências intrínsecas ao próprio indivíduo, analisa as prestações escolares de uma forma diferenciada, atribuindo essas diferenças a capacidades inatas do próprio indivíduo analisa as prestações escolares de uma forma diferenciada, atribuindo essas diferenças a capacidades inatas do próprio indivíduo (Husén, s/d; Alves-Pinto, 1995).

Sendo a escola vista como um espaço revelador dessas capacidades individuais onde o insucesso é considerado como *insucesso do aluno*, é a inexistência de determinadas aptidões inatas ao próprio aluno que influencia negativamente o seu rendimento escolar (Sil, 2002, 2004).

A procura de uma explicação que não se centrasse apenas nas características individuais do aluno e permitisse dar uma resposta à problemática do insucesso escolar, demonstrando que este fenómeno afecta particularmente as categorias socialmente desfavorecidas. De certo modo, introduz na análise do funcionamento do sistema escolar explicações de ordem sociológica, fez com que no final da década de 60 e princípio da de 70 se desenvolvesse a *teoria do “handicap” sociocultural* (Husén, s/d; Benavente & Correia, 1980; Rangel, 1994; Van Haecht, 1994; Alves-Pinto, 1995; Tavares, 1998; Peixoto, 1999).

Esta teoria, segundo a qual o insucesso estaria ligado à origem social do aluno e à sua maior ou menor bagagem cultural à entrada para a escola, procura explicar o insucesso escolar fundamentalmente em termos de *défices*, categorizados segundo o conceito de “handicap” ou privação sociocultural (*cultural deprivation*) pressupondo a ideia de que uma criança proveniente de um meio dito *desfavorecido* não dispõe das bases culturais necessárias ao sucesso escolar.

O próprio ambiente familiar revela-se assim incapaz de proporcionar à criança o conjunto de bases culturais e linguísticas necessárias à sua progressão escolar, provocando um atraso da criança e fazendo com que o desenvolvimento de diversos

Neste contexto e tal como nos refere Husén (s/d: 24) “*a igualdade de oportunidades na educação implica não só a existência de escolas em que reine a igualdade, como a de escolas (...) cuja influência permita superar handicaps (...)*”.

Assim, a abordagem da **igualdade de oportunidades** será “*equacionada não em termos de igualdade de acesso mas como igualdade de sucesso*” (Sil, 2004:26). O sucesso e o insucesso escolares são pois determinados por razões sociais em que a família, o meio e o estrato sociocultural estão na sua origem.

Uma das explicações para a problemática do insucesso escolar surgida a partir dos anos 70 tem a ver com a própria escola, com os mecanismos que operam no seu interior (Benavente & Correia, 1980) e com o seu funcionamento e organização, onde a necessidade de diversidade e de diferenciação pedagógica é sublinhada pela **teoria sócio-institucional** que evidencia o carácter activo da escola na produção do (in)sucesso escolar dos alunos.

Responsabilizar a escola pelo (in)sucesso escolar dos alunos não significa uma referência à instituição em si, ao edifício onde o processo ensino-aprendizagem é melhor ou pior desenvolvido e organizado, mas essencialmente a toda uma estrutura de carácter administrativo e pedagógico que implica também a elaboração de uma análise a questões como a avaliação dos alunos, a colocação dos professores, ou a falta de equipamentos e/ou infra-estruturas, a inexistência de uma efectiva abertura da escola à comunidade ou ainda à análise das políticas educativas e de ensino e às realidades sociais.

A escola torna-se, hoje em dia, cada vez mais o objecto de análise e o campo de intervenção de grande parte da investigação que assim procura entender melhor como aquela funciona e que influência exerce sobre os alunos.

Outros factores como a distribuição dos alunos por turma, o absentismo dos professores ou a construção de uma estrutura curricular uniforme poderão também ser considerados como explicadores do insucesso escolar numa perspectiva sócio-institucional.

3 - METODOLOGIA

3 - Metodologia

Neste capítulo irá ser feita referência ao processo de realização desta pesquisa, onde se inclui a amostra, a recolha de dados, bem como os instrumentos utilizados, que me levaram à realização desta dissertação.

A metodologia utilizada foi do âmbito qualitativo, porque penso ser o mais adequado para o tema desta pesquisa.

3.1 - Amostra

A amostra deste estudo foi constituída por 17 rapazes e 12 raparigas, pertencentes ao 9º ano de escolaridade, de uma escola do concelho de Vila Real, resultando num total de 29 alunos.

3.2 - Instrumentos

Os instrumentos utilizados na elaboração deste estudo são os seguintes:

- 29 Inquéritos;

Estes são sobre “As Causas de Sucesso e Factores de Abandono Escolar” elaborados já do ano 2008 em muitas Universidades.

3.3 - Procedimentos

Neste capítulo irá ser abordado a maneira e o processo de todo o desenrolar desta pesquisa. Foram seleccionados 29 inquéritos de uma turma de 9º ano de uma escola do concelho de Vila Real.

Na recolha foram escolhidos apenas alguns inquéritos (Anexo 1) para concretizar este estudo, que foram utilizados pelos alunos estagiários de Educação Física da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e que serviram para as Acções de Formação sobre Factores de (In)Sucesso Escolar.

Foram seleccionados e analisados 29 inquéritos de uma escola do concelho de Vila Real do 9º ano. Depois de recolhidos os questionários optou-se por ser feita uma escolha de 22 perguntas, que achei ser as mais pertinentes para ser estudado para a problemática deste tema. O inquérito é todo ele de carácter anónimo e confidencial, de resposta fechada. Os alunos tinham que assinalar com grau de importância de 1 “nada importante” a 5 “muito importante”.

Posteriormente reduziu-se para uma escala de 3 valores para mais fácil e compreensível ser o processo de análise, em que 1 e 2 corresponde a “pouco importante”, 3 corresponde a “indiferente” e 4 e 5 corresponde a “importante”.

3.4 - Tratamento de Dados

Para o tratamento de dados foi necessário:

- 1 Computador
- Programa Microsoft Office Excel 2007;
- Programa Microsoft Office Word 2007;

Depois de ter em posse todos os dados disponíveis, estes foram introduzidos numa folha de cálculo Microsoft Office Excel 2007 descrito em tabela, em forma de percentagem e depois convertido para gráfico.

4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4 – Apresentação e Discussão dos Resultados

A amostra foi constituída por 29 alunos, 17 rapazes e 12 raparigas com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos, com maioria de alunos com 14 anos.

Gráfico 1 – Amostra

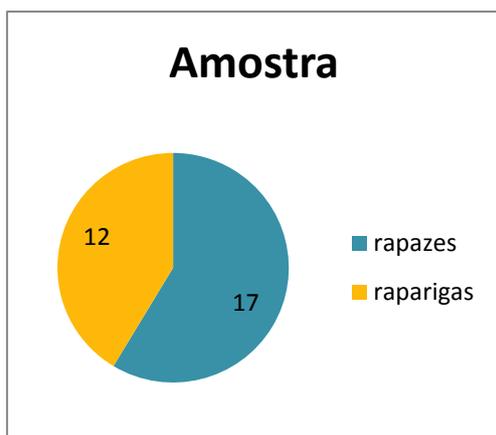
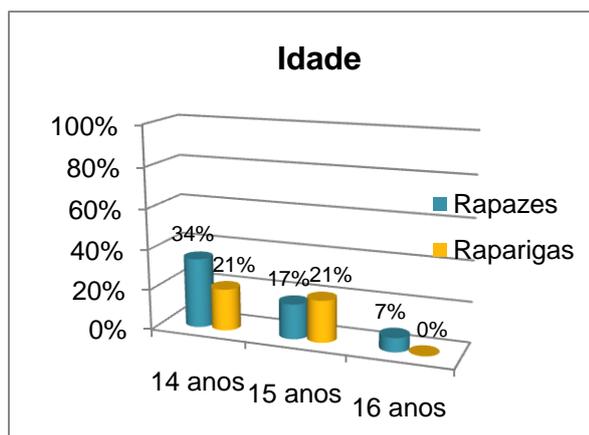


Gráfico 2 – Idade



Os motivos analisados no nosso inquérito foram:

- 1- Ajuda por parte da escola na preparação para os exames
- 2- Disponibilidade de tempo e apoio familiar para estudar
- 3- Disponibilidade económica e de material adequado para estudar
- 4- Estudo acompanhado (pais, colegas, professores, explicadores)
- 5- Percepção de dificuldades de aprendizagem (auto-conceito de capacidade)
- 6- Responsabilização e percepção do aluno da importância dos estudos
- 7- Responsabilização e percepção dos pais do aluno da importância dos estudos do filho
- 8- Expectativas pessoais em relação ao rendimento académico ou em relação às notas
- 9- Estabilidade emocional e afectiva, satisfação com a vida e equilíbrio de felicidade
- 10- Estilo de vida saudável nas horas de sono, alimentação e consumo de substâncias
- 11- Organização e articulação do horário escolar, tempos livres e tempo de estudo diário
- 12- Nível de exigência por parte dos professores
- 13- Acompanhamento e apoio dos professores
- 14- Estratégias de ensino e de aprendizagem adequados ao nível dos alunos
- 15- Interesse e motivação dos professores na aprendizagem dos alunos
- 16- Preparação académica dos professores
- 17- Motivação dos alunos para aprender
- 18- Definição de objectivos para o futuro (dos alunos e dos pais)
- 19- Percepção da importância dos estudos para o futuro
- 20- Equilíbrio da estrutura familiar
- 21- Articulação entre a matéria de ensino e a realidade da vida
- 22- Aplicabilidade das aprendizagens em profissões futuras

Gráfico 3 — Valores em relação às respostas dos alunos

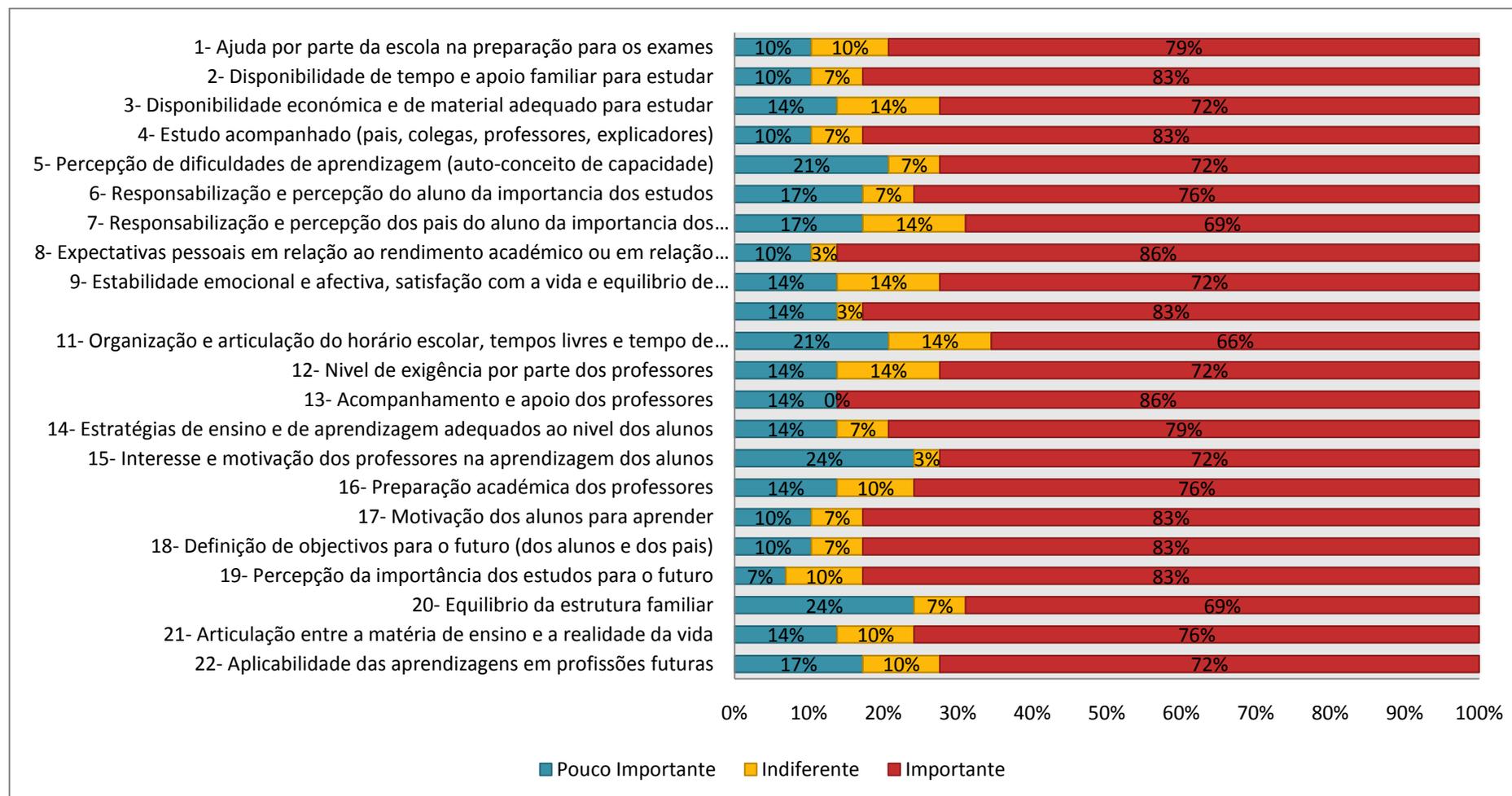


Gráfico 4 – Valores em relação às respostas masculinas

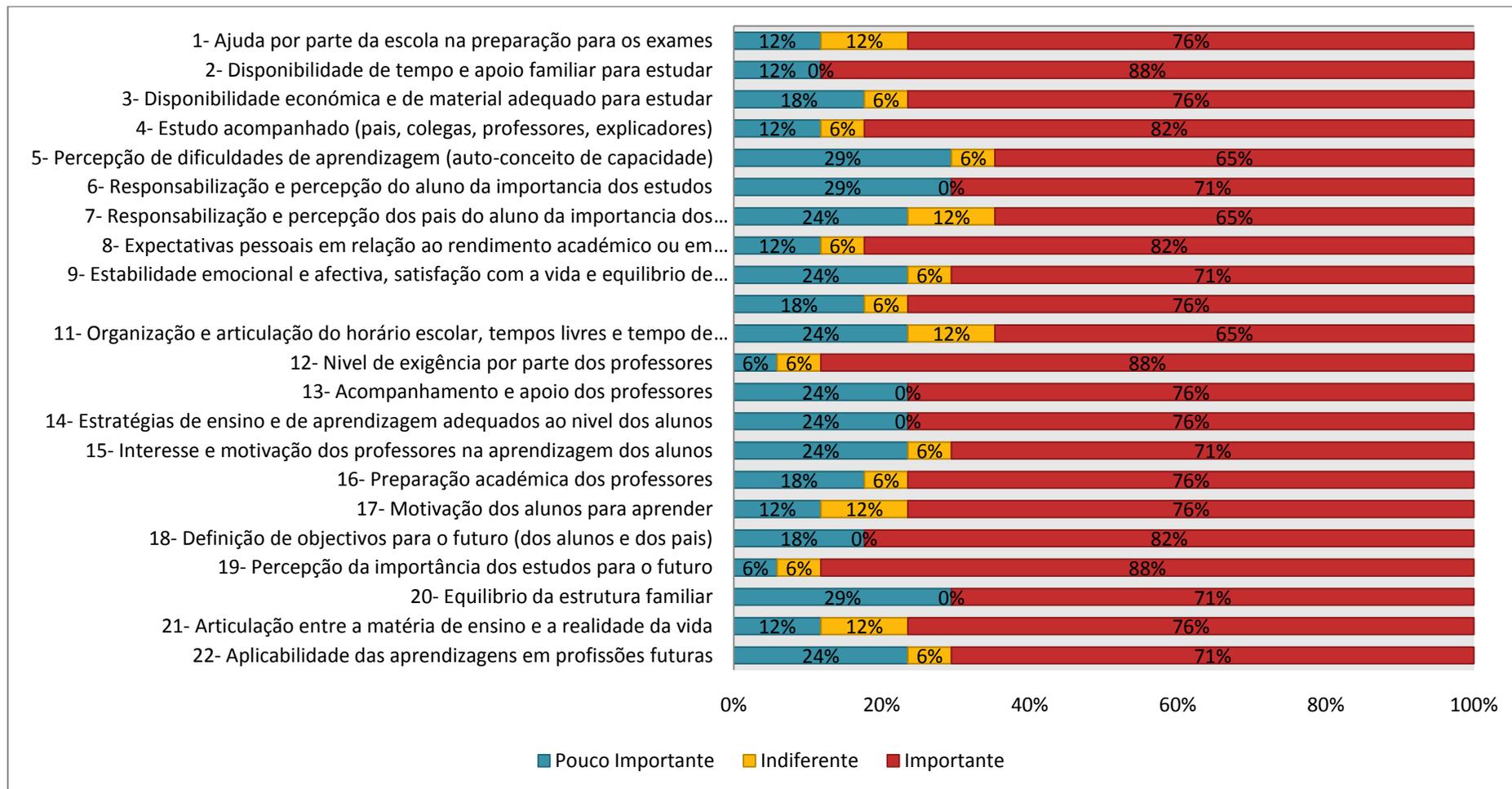
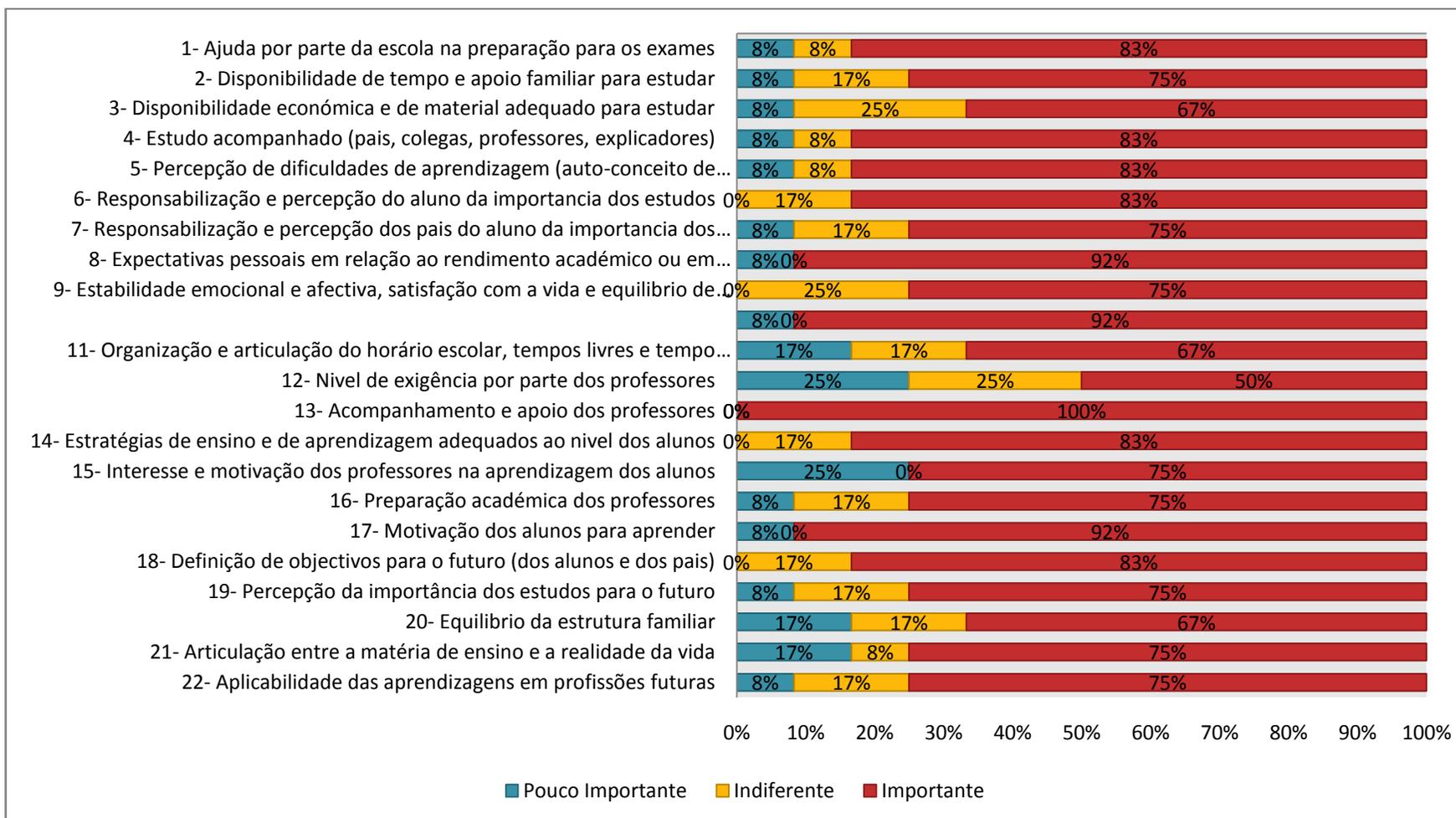


Gráfico 5 — Valores em relação às respostas femininas



A partir da análise do gráfico 3 é possível verificar que houve duas causas em que os alunos acham ser as mais importantes relativas ao (in)sucesso escolar.

Segundo os dados “Expectativas pessoais em relação ao rendimento académico ou em relação às notas” (Gráfico 4) e “Acompanhamento e apoio dos professores” (Gráfico 5) são os motivos mais importantes, recolhendo uma percentagem de 86% em cada resposta.

Gráfico 6 – Expectativas pessoais em relação ao rendimento académico ou em relação às notas.



Tabela 1 - Expectativas pessoais em relação ao rendimento académico ou em relação às notas.

Respostas dos rapazes e das raparigas.

Motivo	8		
	Pouco Imp.	Indiferente	Importante
Género/Grau de Importância			
Feminino	1	0	11
Masculino	2	1	14

Em relação ao gráfico 4 apenas 10% acha pouco importante. A diferença entre rapazes e raparigas não é significativa.

Os principais protagonistas na criação de expectativas na vida futura dos estudantes são os pais e a escola. Os pais muitas vezes, e de algum modo pretendem recriar na vida dos filhos as suas próprias expectativas. E assim depositam nos filhos expectativas elevadas e que não correspondem à realidade. É importante que os agentes educativos tenham noção das ilusões e pressões que estão a criar nos alunos. Devem perceber quais as possibilidades reais de aprendizagem do educando, a motivação e o seu próprio interesse. Criar falsas expectativas pode ser perigoso e é necessário ter em atenção para não prejudicar a criança ou adolescente em termos futuros.

Gráfico 7 – Acompanhamento e apoio dos professores.

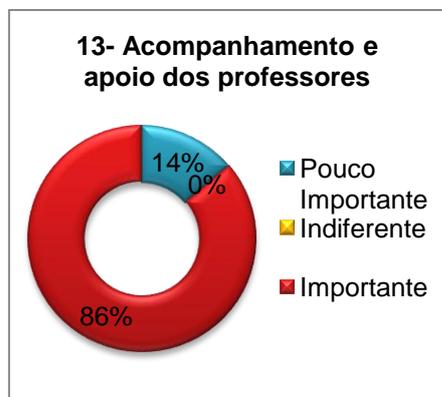


Tabela 2 - Acompanhamento e apoio dos professores. Respostas dos rapazes e das raparigas.

Motivo	13		
Género/Grau de Importância	Pouco Imp.	Indiferente	Importante
Feminino	0	0	12
Masculino	4	0	13

Já quanto à resposta equivalente ao gráfico 5 há uma pequena diferença de opiniões entre rapazes e raparigas, havendo uma unanimidade de respostas femininas em como é um motivo muito importante e havendo quem pense ser pouco importante nos rapazes.

Os professores têm um papel essencial na educação e formação dos alunos e na transmissão do saber. Eles têm noção que são parte integrante do sucesso do aluno e sabem que o acompanhamento do aluno é uma das medidas para alcançar o tal sucesso educativo. Contudo, hoje o papel do professor vai mais além do simples ensinar. Eles têm também que se preocupar com demasiada burocracia que lhes roubam tempo para o apoio individual do aluno. Embora os professores gostassem de acompanhar de perto os seus alunos há outro aspecto que os impedem de fazer isso, que é o diferente ritmo de aprendizagem de cada aluno. Torna-se então essencial aproveitar ao máximo o tempo de aula para se inteirar do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

A seguir vêm 6 escolhas com a mesma percentagem de respostas importantes.

Gráfico 8 – Disponibilidade de tempo e apoio familiar para estudar.



Tabela 3 - Disponibilidade de tempo e apoio familiar para estudar. Respostas dos rapazes e das raparigas.

Motivo	2		
	Pouco Imp.	Indiferente	Importante
Género/Grau de Importância			
Feminino	1	2	9
Masculino	2	0	15

A “*disponibilidade de tempo e apoio familiar para estudar*” (Gráfico 6) é outro dos motivos importantes para os alunos com cerca de 83% de respostas importantes. 10% acha pouco importante este motivo enquanto que a indiferença se fica pelos 7%.

Alguns alunos estudam muito, contudo não aprendem quase nada porque estudam de modo errado. Na escola secundária, atribuições de trabalho são feitas a curto prazo, uma semana no máximo e, desta maneira, os professores ajudam o estudante a distribuir seu tempo de estudo adequadamente. A organização do tempo de estudo dos estudantes costuma ser determinada pelas datas dos testes. Em vésperas de um teste, estuda-se. Quando não há testes à vista, deixa-se para amanhã (ou para depois de depois de amanhã) aquilo que se deve fazer hoje. Aprende-se a técnica no Ensino Básico e ela perdura pela vida estudantil fora, determinando noitadas e "directas" nos anos mais avançados e insucessos ou aprendizagens mal coladas em todos eles. Organizar o tempo de estudo é uma competência que deve ser desenvolvida desde cedo. A elaboração de um horário de estudo pode facilitar essa tarefa. Os estudantes, principalmente se são muito jovens, precisam, para isso, do apoio dos professores e dos pais. O papel dos pais é extremamente importante. Eles podem facilitar a criação de condições físicas em casa (local de estudo adequado, impedimento de interrupções ao estudo por parte dos amigos e dos irmãos, etc.), podem valorizar o trabalho dos filhos, podem dar-lhes apoio afectivo. Um elogio ou um carinho após cada pequena conquista podem ser preciosos reforços.

Gráfico 9 – Estudo acompanhado (pais, colegas, professores, explicadores).



Tabela 4 - Estudo acompanhado (pais, colegas, professores, explicadores). Respostas dos rapazes e das raparigas.

Motivo	4		
	Pouco Imp.	Indiferente	Importante
Género/Grau de Importância			
Feminino	1	1	10
Masculino	2	1	14

O “*estudo acompanhado (pais, colegas, professores, explicadores)*” (Gráfico 7) é também ele motivo importante com os tais 83% de escolhas. A escolha pouco importante recolheu 10% de respostas e a indiferença 7%.

Actualmente já não interessa uma escola que se limita em transmitir conhecimentos de um modo estático, mas, sim, uma escola dinâmica e inovadora onde o aluno é confrontado com situações problemáticas diversas e é estimulado a dar-lhes resposta através da pesquisa, do confronto de ideias, da reflexão e criatividade.

Ao professor é pedido que seja um orientador da aprendizagem do aluno, ajudando-o a organizar o seu estudo, a adquirir métodos de trabalho, a investigar, no fundo, a aprender a aprender. Muitas vezes os pais pensam que não podem ajudar os filhos, porque têm menos estudos do que eles. É uma ideia errada. Valorizar a escola e a sua frequência, demonstrar interesse pelas actividades lá realizadas, ajudar a organizar o espaço e o tempo de estudo, elogiar os pequenos/grandes sucessos obtidos e não deixar criar desânimo perante as dificuldades, estar em contacto permanente com a escola: estas são diversas formas de os pais ajudarem os seus filhos a sentirem-se valorizados e acompanhados e a adquirirem hábitos e gosto pelo estudo.

Gráfico 10 – Estilo de vida saudável nas horas de sono, alimentação e consumo de substâncias.

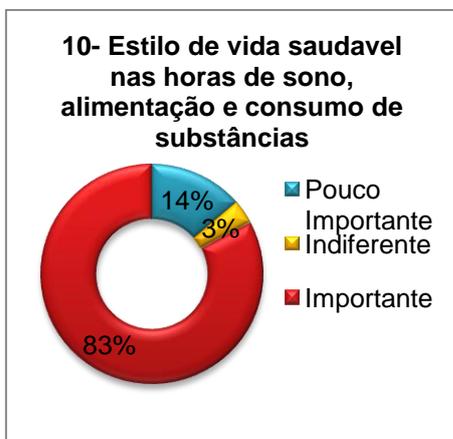


Tabela 5- Estilo de vida saudável nas horas de sono, alimentação e consumo de substâncias. Respostas dos rapazes e das raparigas.

Motivo	10		
Género/Grau de Importância	Pouco Imp.	Indiferente	Importante
Feminino	1	0	11
Masculino	3	1	13

O “estilo de vida saudável nas horas de sono, alimentação e consumo de substâncias” (Gráfico 8) também possui 83% de importância e já com 14% de pouco importante, com a indiferença a ser pouca e a apontar para os 3%.

É importante delinear planos de intervenção que permitam promover estilos de vida saudáveis desde o primeiro ano de escolaridade. Sabe-se que a alteração do organismo biológico, principalmente de uma criança ou adolescente, influencia e afecta a real capacidade de estudo e raciocínio, podendo com isso, comprometer seriamente o futuro académico. É então responsabilidade dos pais e da escola promover estilos de vida saudáveis no sentido de evitar que alguns alunos se percam pelo caminho.

Gráfico 11 – Motivação dos alunos para aprender.

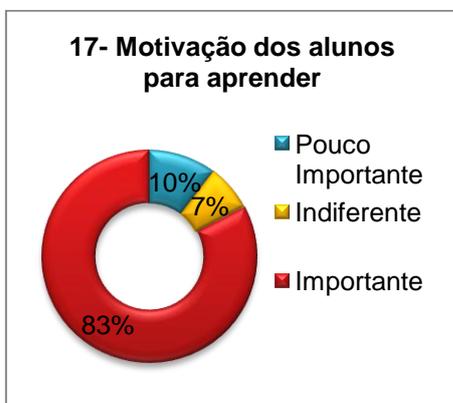


Tabela 6 - Motivação dos alunos para aprender. Respostas dos rapazes e das raparigas.

Motivo	17		
Género/Grau de Importância	Pouco Imp.	Indiferente	Importante
Feminino	1	0	11
Masculino	2	2	13

Na mesma linha de percentagem de importante dos gráficos anteriores surge a “*motivação dos alunos para a prender*” (Gráfico 9) com 83% de respostas importantes.

10% afirma ser pouco importante e este mesmo motivo deteve cerca de 7% de indiferença.

Partindo do pressuposto de que a curiosidade é um elemento fundamental do processo de ensino - aprendizagem, ao ser despertado ela contribui para a motivação dos alunos na busca dos conhecimentos. Torna-se tarefa primordial do professor identificar e aproveitar aquilo que atrai a criança, aquilo do que ela gosta como modo de privilegiar seus interesses. Motivar passa a ser, também, um trabalho de atrair, encantar, prender a atenção, seduzir o aluno, utilizando o que a criança gosta de fazer como forma de o encaixar no ensino. Propiciar a descoberta. O aluno deve ser desafiado, para que deseje saber, e uma forma de criar este interesse é dar a ele a possibilidade de descobrir e desenvolver nos alunos uma atitude de investigação, uma atitude que garanta o desejo mais duradouro de saber, de querer saber sempre.

Gráfico 12 – Definição de objectivos para o futuro (dos alunos e dos pais).

Tabela 7 - Definição de objectivos para o futuro (dos alunos e dos pais). Resposta dos rapazes e das raparigas.



Motivo	18		
	Pouco Imp.	Indiferente	Importante
Género/Grau de Importância			
Feminino	0	2	10
Masculino	3	0	14

A “*definição de objectivos para o futuro (dos alunos e dos pais)*” (Gráfico 10) é também uma escolha com cerca de 83% de respostas importantes, 10% de pouco importante e 7% de indiferente.

Tanto pais e alunos devem ser razoáveis e conscientes dos objectivos a que se propõem mutuamente. Os objectivos escolares do aluno devem ser possíveis de alcançar e não propor metas muito exigentes se o aluno não for capaz de cumprir. Assim, e tendo em

vista sempre o sucesso escolar os pais devem, junto com os filhos estabelecer objectivos graduais e sempre realizáveis.

Gráfico 13 – Percepção da importância dos estudos para o futuro.



Tabela 8 - Percepção da importância dos estudos para o futuro. Respostas dos rapazes e das raparigas.

Motivo	19		
Género/Grau de Importância	Pouco Imp.	Indiferente	Importante
Feminino	1	2	9
Masculino	1	1	15

Para finalizar as respostas com 83% de importância surge a “*percepção da importância dos estudos para o futuro*” (Gráfico 11).

7% dos alunos pensa ser pouco importante este motivo e 10% é-lhes indiferente.

Os jovens em idade escolar abandonam estudos mesmo tendo condições financeiras para prosseguir. O motivo está ligado a falta de conhecimento quanto aos benefícios da educação sentidos ao longo dos anos. Os adolescentes querem respostas rápidas às suas necessidades sociais e a escola e a comunidade ainda não foram capazes de provar a importância da formação para o futuro profissional.

Um das acções que as escolas poderiam levar a cabo para incentivar e dar conhecimento aos alunos é uma Feira das profissões, com o objectivo do mostrar aos alunos as diversas profissões existentes e a correlação com o estudo.

Gráfico 14 – Ajuda por parte da escola na preparação para os exames.



Tabela 9 - Ajuda por parte da escola na preparação para os exames Respostas dos rapazes e das raparigas.

Motivo	1		
Género/Grau de Importância	Pouco Imp.	Indiferente	Importante
Feminino	1	1	10
Masculino	2	2	13

79% dos alunos consideram a “ajuda por parte da escola na preparação para os exames” (Gráfico 12) importante. A indiferença e a pouca importância atribuída a este motivo aparecem com a mesma percentagem de respostas com 10% cada.

Um problema comum, é a ansiedade, o medo e o nervosismo durante ou após uma prova académica ou outra avaliação para a escola. Um pouco de nervosismo antes de um teste é normal e pode ajudar a aguçar mente e concentrar a sua atenção. Mas, com a ansiedade do teste, os sentimentos de preocupação, medo e insegurança pode interferir com o desempenho académico. A falta de preparação pode causar a ansiedade de teste ou torná-lo pior, mas para muitas pessoas a ansiedade do teste ocorre independentemente de preparo ou conhecimento do material. A escola pode e deve ajudar os alunos a se prepararem para os exames, fazendo com que os alunos conversem com os professores. É sempre uma boa ideia para certificar que se entendeu a matéria e saber exactamente como se preparar. Além disso, deixar o professor saber que se sente ansioso quando se fazem os testes, ele ou ela pode ter sugestões para ajudar a ter sucesso.

Gráfico 15 – Estratégias de ensino e de aprendizagem adequadas ao nível dos alunos.

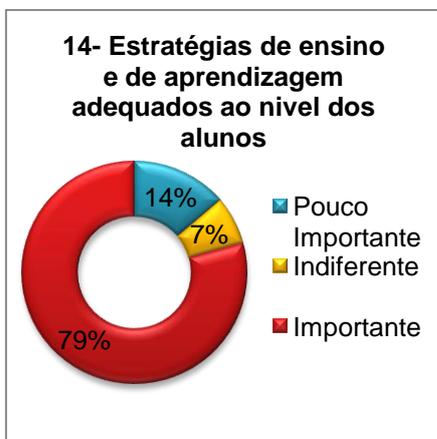


Tabela 10 - Estratégias de ensino e de aprendizagem adequadas ao nível dos alunos.

Respostas dos rapazes e das raparigas.

Motivo	14		
Género/Grau de Importância	Pouco Imp.	Indiferente	Importante
Feminino	0	2	10
Masculino	4	0	13

Também com 79% de respostas importantes surge as “*estratégias de ensino e de aprendizagem adequadas ao nível dos alunos*” (Gráfico 13). Este motivo acarreta também cerca de 14% de respostas pouco importantes e 7% de respostas de carácter indiferente para os alunos.

A actividade docente é caracterizada pelo desafio permanente dos profissionais da educação em estabelecer relações interpessoais com os educandos, de modo que o processo de ensino-aprendizagem seja articulado e que os métodos utilizados cumpram os objectivos a que se propõem. A maneira pela qual o professor planeia as suas actividades de aula é determinante para que o grupo de alunos de sua turma reaja com maior ou menor interesse e contribui no modo como a aula decorre. A habilidade do professor em escolher os processos de ensino que melhor se adapte as características dos alunos com os quais trabalha e que considere as características dos conteúdos em discussão, poderá fazê-lo mais bem-sucedido no seu ofício de educar.

Gráfico 16 – Responsabilização e percepção do aluno da importância dos estudos.



Tabela 11 - Responsabilização e percepção do aluno da importância dos estudos. Respostas dos rapazes e das raparigas.

Motivo	6		
	Pouco Imp.	Indiferente	Importante
Género/Grau de Importância			
Feminino	0	2	10
Masculino	5	0	12

A “responsabilização e percepção do aluno da importância dos estudos” (Gráfico 14) mereceu por parte dos alunos 76% de grau de importância. Este factor já possui grande percentagem de respostas de pouco importante em relação ao que se tinha visto até aqui com cerca de 17%. 7% dos alunos acha ser indiferente.

O aluno deve-se capacitar, do ponto de vista académico, e enfrentar novos desafios, ampliando as suas potencialidades e posicionando-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais. A família deve sempre estar familiarizada no seu envolvimento com o processo académico, assim como a escola não pode deixar de ser, um aliado no processo de responsabilização do aluno e faz-lo entender da importância dos estudos.

Gráfico 17 – Preparação acadêmica dos professores.



Tabela 12 - Preparação acadêmica dos professores. Respostas dos rapazes e das raparigas.

Motivo	16		
Género/Grau de Importância	Pouco Imp.	Indiferente	Importante
Feminino	1	2	9
Masculino	3	1	13

Também com 76% de escolhas importante surge a “preparação acadêmica dos professores” (Gráfico 15). Esta causa possui 14% de pouco importante e 10% de indiferença.

A preparação do professor torna-se então um pilar fundamental na construção de um sistema de ensino eficaz. E assim como a educação do aluno deve ser cuidadosamente estudada e planejada para ser eficaz, a formação do educador também pressupõe que seja eficaz e com vista ao sucesso do aluno.

Gráfico 18 – Articulação entre a matéria de ensino e a realidade da vida.

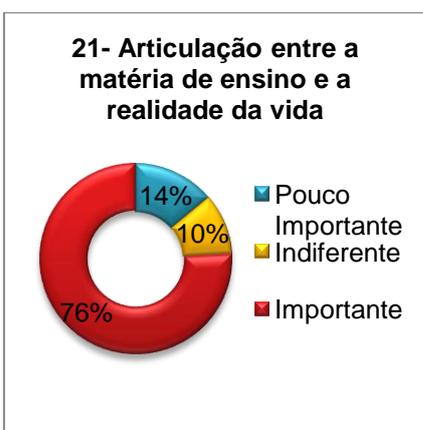


Tabela 13 - Articulação entre a matéria de ensino e a realidade da vida. Respostas dos rapazes e das raparigas.

Motivo	21		
Género/Grau de Importância	Pouco Imp.	Indiferente	Importante
Feminino	2	1	9
Masculino	2	2	13

A “articulação entre a matéria de e a realidade” (Gráfico 16) é considerada pelos alunos como uma causa que reúne cerca de 76% de escolhas importantes. Os que acham ser pouco importante são à volta de 14% e a indiferença marca presença com 10%.

A chamada contextualização transmitida aos alunos pelo professor sob forma de demonstração, exemplificação e aplicação de princípios, fatos e situações da chamada realidade objectiva que, na sua concepção, circunda o contexto próximo ou remoto de ambos (docente e alunos) e serve para melhor explicar ou concretizar o tema - chave em estudo.

Gráfico19 – Definição de objectivos para o futuro (dos alunos e dos pais).



Tabela 14 - Definição de objectivos para o futuro (dos alunos e dos pais). Resposta dos rapazes e das raparigas.

Motivo	3		
Género/Grau de Importância	Pouco Imp.	Indiferente	Importante
Feminino	1	3	8
Masculino	3	1	13

Numas posições mais abaixo surgem algumas respostas com uma importância de 72%.

A “*disponibilidade económica e de material adequado para estudar*” (Gráfico 17) é um desses motivos em que os alunos acham ser importante com 72% das escolhas. A seguir surgem os alunos que consideram pouco importante e também indiferente com 14% cada.

É importante que a família e a escola proporcione ao aluno as melhores condições de estudo, com o material necessário para tal. Quando as posses dos alunos não são muitas é responsabilidade da escola e do estado proporcionar a esses alunos o direito de terem as mesmas possibilidades de estudo e perspectivas de futuro, não os deixando de fora por terem menos posses. Os subsídios e abonos, assim como os escalões a que os alunos têm direito são uma boa medida e devem continuar a existir para uma sistema educativo mais justo e igualitário.

Gráfico 20 - Percepção de dificuldades de aprendizagem (auto-conceito de capacidade).



Tabela 15 - Percepção de dificuldades de aprendizagem (auto-conceito de capacidade). Respostas dos rapazes e das raparigas.

Motivo	5		
	Pouco Imp.	Indiferente	Importante
Género/Grau de Importância			
Feminino	1	1	10
Masculino	5	1	11

A “*percepção de dificuldades de aprendizagem (auto-conceito de capacidade)*” (Gráfico 18) é outra das respostas dos alunos com 72% de importância, enquanto que os que acham ser pouco importante já são alguns alunos, cerca de 21% e a indiferença reúne 7% das escolhas.

Devido à inadequação para a aprendizagem, a criança é envolvida por sentimentos de inferioridade, frustração, e perturbação emocional, o que torna sua auto-imagem baixa. Se o clima dominante no lar é de tensões e preocupações constantes, provavelmente a criança tornar-se-á uma criança tensa, com tendência a aumentar a proporção dos pequenos fracassos. Se o clima é autoritário, onde os pais estão sempre certos e as crianças sempre erradas, a criança pode se tornar hostil com crianças mais jovens que ela. Se o clima emocional do lar é acolhedor e permite a livre expressão emocional da criança, ela tenderá a reagir com seus sentimentos, positivos ou negativos, livremente. O ambiente doméstico exerce um importante papel para determinar se qualquer criança aprende bem ou mal. As crianças que recebem um incentivo carinhoso durante toda a vida tendem a ter atitudes positivas, tanto sobre a aprendizagem quanto sobre si mesmas. Essas crianças encontram modos de contornar as dificuldades, mesmo quando são bastante graves.

Gráfico 21 – Estabilidade emocional e afectiva, satisfação com a vida e equilíbrio de felicidade



Tabela 16 - Estabilidade emocional e afectiva, satisfação com a vida e equilíbrio de felicidade. Respostas dos rapazes e das raparigas.

Motivo	9		
Género/Grau de Importância	Pouco Imp.	Indiferente	Importante
Feminino	0	3	9
Masculino	4	1	12

A “*estabilidade emocional e afectiva, satisfação com a vida e equilíbrio de felicidade*” (Gráfico 19) obteve 72% de importância segundo as respostas dos alunos. 14% é a mesma percentagem de respostas para a indiferença e o pouco importante para este motivo.

O sucesso escolar dos jovens não depende apenas das suas capacidades cognitivas, mas também do seu bem-estar físico e emocional.

Considerando a importância da escola na vida dos jovens, nas respectivas famílias e conseqüentemente, na sociedade em geral, este é indubitavelmente um tema que desperta o interesse e a preocupação de todos nós. Hoje sabe-se que o sucesso escolar depende, não só do desenvolvimento cognitivo e da motivação dos alunos, mas também da sua estabilidade afectiva familiar, da integração no meio escolar e da relação que mantêm com os colegas e professores. O desenvolvimento cognitivo depende da formação, da informação e dos estímulos facultados pelo seu ambiente familiar.

É certo que um jovem inserido numa família interessada e participativa no seu crescimento cognitivo e emocional é estimulado e encorajado nos seus sucessos e, acima de tudo, nos seus fracassos escolares, tendo sempre presente a imagem de um futuro a construir e para o qual todo o percurso do aluno está traçado. Em relação a um jovem inserido num meio social e culturalmente desfavorecido, as dificuldades escolares são vistas como uma antecipação de dúvida e de fracasso, causando

desmotivação e desinteresse por suprir dificuldades, o que constitui um sério entrave à progressão do aluno na escola.

Gráfico 22 – Nível de exigência por parte dos professores.



Tabela 17 - Nível de exigência por parte dos professores. Respostas dos rapazes e das raparigas.

Motivo	12		
	Pouco Imp.	Indiferente	Importante
Género/Grau de Importância			
Feminino	3	3	6
Masculino	1	1	15

Tal como no motivo anterior as percentagens de respostas para este motivo não se altera, ou seja, o “nível de exigência por parte dos professores” (Gráfico 20) reúne 72% de importância e 14% para o pouco importante e indiferente.

Quando se fala da exigência dos professores é necessário saber a real capacidade dos alunos. O ensino quando é uniforme para todos torna-se difícil de satisfazer todos os alunos. Se os alunos são fracos e a exigência baixa os melhores alunos não desenvolvem, pondo em risco a sua natural motivação e ambição. Se por outro lado, a exigência aumenta, são os alunos com mais dificuldades que se queixam e não conseguem acompanhar o ensino nem obter sucesso. Os professores devem então, dentro das possibilidades ajustar o grau de exigência para cada turma e se necessário ter diferentes medidas de avaliação para os alunos.

Gráfico 23 – Interesse e motivação dos professores na aprendizagem dos alunos.



Tabela 18 - Interesse e motivação dos professores na aprendizagem dos alunos.

Respostas dos rapazes e das raparigas.

Motivo	15		
Género/Grau de Importância	Pouco Imp.	Indiferente	Importante
Feminino	3	0	9
Masculino	4	1	12

72% dos alunos acham também que o “interesse e motivação dos professores na aprendizagem dos alunos” (Gráfico 21) é importante. O número de respostas de pouco importante já atinge os 24% e a indiferença atinge apenas os 3%.

Na escola, o professor tem o poder de tomar decisões e influenciar os alunos directa e indirectamente. Como indivíduo ele é o agente emissor da informação, organizador de actividades por excelência do sistema educacional. A acção educativa deve propiciar ao aluno oportunidades para que esse seja induzido a um esforço intencional, visando resultados esperados e compreendidos.

Gráfico 24 – Aplicabilidade das aprendizagens em profissões futuras.

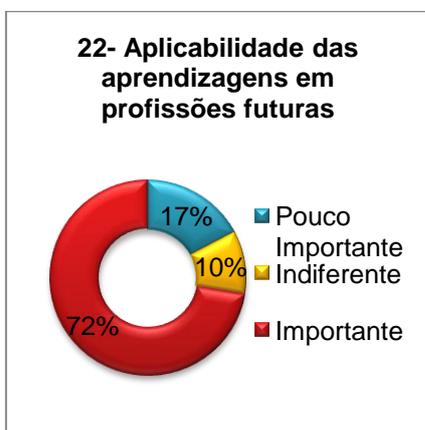


Tabela 19 - Aplicabilidade das aprendizagens em profissões futuras.

Respostas dos rapazes e das raparigas.

Motivo	22		
Género/Grau de Importância	Pouco Imp.	Indiferente	Importante
Feminino	1	2	9
Masculino	4	1	12

A “*aplicabilidade das aprendizagens em profissões futuras*” (Gráfico 22) é um dos últimos motivos com a importância de 72% dada pelos alunos. Os que pensam ser pouco importante são cerca de 17% e os que acham ser indiferente reúne 10%.

A realidade do mundo do trabalho oferece uma gama de profissões para o adolescente escolher. Essa diversidade coloca o jovem inseguro e ansioso com relação a qual carreira profissional deve ser a mais apropriada para ele. Diante desse panorama o trabalho de Orientação Profissional realizado nas escolas, visa atender a demanda desses alunos que muitas vezes se sentem angustiados, sem saberem qual seria a melhor profissão para eles. A escola deveria proporcionar um ambiente no qual os alunos pudessem criar vínculos entre a realidade escolar e a realidade profissional, permitindo perceber essas duas realidades e construir uma visão integradora de si e do mundo. O trabalho de Orientação Profissional vem para suprir essa lacuna na tentativa de auxiliar o jovem a encontrar um elo entre a escola e a sua escolha profissional.

Gráfico 25 – Responsabilização e percepção dos pais do aluno da importância dos estudos do filho.



Tabela 20 - Responsabilização e percepção dos pais do aluno da importância dos estudos do filho.

Respostas dos rapazes e das raparigas.

Motivo	7		
	Pouco Imp.	Indiferente	Importante
Género/Grau de Importância			
Feminino	1	2	9
Masculino	4	2	11

Com cerca de 69% respostas surge agora a “*responsabilização e percepção dos pais do aluno da importância dos estudos do filho*” (Gráfico 23). 17% é quanto os que acham ser pouco importante e 14% marca a indiferença.

A responsabilidade dos estudos recai sobre os pais, os professores e sobre o filho-aluno. É uma responsabilidade partilhada e, portanto, nenhuma das três partes deve permanecer à margem desta tarefa ou ter ópticas diferentes. Os pais, não podem

esquecer que o protagonista da aprendizagem é o filho, o estudante, e que nunca pode ser sujeito passivo do processo educativo.

Gráfico 26 – Equilíbrio da estrutura familiar.



Tabela 21 - Equilíbrio da estrutura familiar
Respostas dos rapazes e das raparigas

Motivo	20		
	Pouco Imp.	Indiferente	Importante
Género/Grau de Importância			
Feminino	2	2	8
Masculino	5	0	12

Outro dos motivos com 69% de importância é o “*equilíbrio da estrutura familiar*” (Gráfico 24). Com 24% de escolhas surge o pouco importante e com 7% aparece a indiferença.

A autoridade familiar como primeira forma de respeito a uma instância ligada à tradição vem sendo questionada. A reestruturação familiar é consequência da reorganização dos papéis e é responsável por um período de redefinição das posições de autoridade. O modelo familiar, já há algumas décadas, vive transformações graduais mas extremamente profundas, dado que a inserção da mulher no mercado de trabalho e o aumento dos níveis de separação de casais contribuem para a emergência de um novo padrão de convivência e referências identitárias. A dinâmica familiar de crianças e jovens com problemas de conduta é carregada de muitos conflitos, nos quais os mesmos têm, como missão, realizar os desejos e sonhos perdidos dos pais, inclusive as suas incapacidades (de ser modelo, de amar, de demonstrar afecto, de relacionamento, de cuidados, etc.). A função paterna é colocar ordem no caos, evitando o desamparo e garantir a segurança.

Gráfico 27 – Organização e articulação do horário escolar, tempos livres e tempo de estudo diário.



Tabela 22 – Organização e articulação do horário escolar, tempos livres e tempo de estudo diário. Respostas dos rapazes e das raparigas.

Motivo	11		
Género/Grau de Importância	Pouco Imp.	Indiferente	Importante
Feminino	2	2	8
Masculino	4	2	11

Por fim, e como o motivo menos escolhido pelos alunos para a causa do (in)sucesso escolar surge a “*organização e articulação do horário escolar, tempos livres e tempo de estudo diário*” (Gráfico 25) com apenas 66% de importância. Surgem as respostas de pouco importante com 21% e a indiferença com 14%.

É sabido que nos últimos anos o tempo associado à escola é cada vez maior. Isto é, as crianças e adolescentes passam cada vez mais tempo na escola e o tempo que anteriormente havia para brincar é cada vez mais reduzido. Além disso, os pais também querem que os filhos tenham alguma actividade desportiva ou de lazer fora da escola, como são os exemplos do futebol ou aprender inglês. Deste modo torna-se difícil à criança conciliar o estudo, o lazer e o tempo familiar e todo tempo que a criança ou adolescente dispõe é necessário aproveitar ao máximo.

4.1 – Discussão Geral do Assunto

A falta de motivação e as lacunas na comunicação entre aluno e professor são sempre factores agravantes e a falta de vocação dos professores pode ser um problema. Entram na via do ensino por falta de alternativas, muitos deles sem qualquer vocação para ensinar. A falta de empenho de alguns professores é, obviamente, um problema e uma realidade com que muitas escolas lidam.

Os professores e os alunos passam muitas horas juntos e deve-se aproveitar esse factor para que seja um tempo de qualidade e construção harmoniosa. No entanto deve-se reconhecer que nos dias de hoje esta é uma profissão, mesmo quando efectuada por vocação e com dedicação, que acarreta em si um enorme desgaste, exposição e responsabilidade, sobretudo com demasiada burocracia. Assim, a preparação das aulas fica condicionada, o que terá consequências na realização das aulas propriamente ditas, que não terá o factor da inovação e motivação para os alunos.

Os alunos, pelo seu lado, adoptam muitas vezes uma atitude desafiadora ou de diversão, atitude contrária ao que seria esperado. Aprender e estar atento na sala de aula implica disciplina, concentração e uma série de esforços que a maior parte dos estudantes recusa liminarmente. A sala de aula, acaba, muitas vezes, por ser a continuação do recreio devido à falta de atenção, de esforço e de empenho dos alunos.

Embora muitos pais invistam dinheiro e tempo em explicações, muitos alunos continuam a ser desatentos e perturbadores. Na maior parte dos casos, estão radicalmente desinteressados das matérias escolares. Alguns alunos não querem, de facto, aprender. Na maioria, estes alunos nem compreendem a matéria nem tentam esclarecer dúvidas.

A orientação vocacional é outro dos aspectos que pode influenciar negativamente o sucesso escolar dos alunos, que muitas vezes estão desajustados na sua área de estudo, pois escolheram em função de critérios errados, fugindo, por exemplo, de algumas disciplinas mais complicadas, das quais a matemática é um exemplo clássico.

As escolas, em geral, não estão preparadas para lidar com este tipo de problema, pois têm défices terríveis de organização e gestão. Os professores são cumulos de burocracias, há falta de organização em algumas escolas e os pais também não cumprem o seu papel. Ou estão alheios ou são excessivos (e, até mesmo, invasivos) e, sem querer, dificultam a integração dos alunos.

Outro aspecto negativo está relacionado com o facto de as escolas funcionarem sem existir uma estrutura organizada em função do tipo de alunos, o que aumenta ainda mais a dificuldade em lidar com os problemas reais de cada um. Alguns países, como por exemplo a Alemanha, são exemplos positivos, pois existem estruturas organizadas segundo o tipo de alunos, as suas capacidades, dificuldades de aprendizagem, etc.

Em Portugal, infelizmente, os alunos raramente são olhados e tratados de forma individual. Aliás, poucos sabem em que consiste este olhar mais individualizado e em que se traduziria, no caso de existir.

Uma vez aqui chegados, muitos questionam-se sobre o que fazer e como pensar. Devemos forçar as crianças a estudar quando chegam a casa depois de um dia de aulas? E devemos repreendê-las quando têm resultados negativos? Estas são apenas algumas dúvidas. Não se deverá forçar mas, sim, apoiar as crianças. Um apoio regular é fundamental para que não exista acumulação de matéria não assimilada.

Os horários dos adultos são cada vez mais rigorosos, deixando pouco ou nenhum espaço para acompanhar os filhos. Trata-se, no entanto, de um espaço que deve ser visto como um tempo de qualidade familiar, em que pais e filhos estão juntos. Com esta presença constante, além do apoio escolar, a criança sente mais confiança e auto-estima, supera melhor as dificuldades e sente mais a proximidade dos pais.

Devemos ensinar pela positiva, utilizando métodos criativos, procurando que haja entendimento para que as tarefas sejam efectuadas no menor espaço de tempo e com o menor esforço despendido possíveis.

Devemos tentar perceber por que motivo a criança tem dificuldades. Ou seja, existe sempre um motivo prático e objectivo para falhar. É necessário identificá-lo e criar métodos de resolução, envolvendo a criança.

Saber motivar. Por tudo o que fica dito, é importante motivar as crianças para o estudo, ajudando-as a superar dificuldades. É necessário um trabalho didáctico e de apoio diário em casa, junto de um profissional ou num centro de tempos livres.

5 - CONCLUSÕES

5 - Conclusões

Atendendo à revisão bibliográfica que foi feita sobre o tema em questão e à perspectiva dos alunos quanto aos motivos mais importantes para as Causas do (in)Sucesso Escolar irá ser concluído este trabalho com algumas conclusões sobre as oito escolhas mais votadas pelos alunos e que, para eles, mais se relacionam com a problemática do tema desta dissertação.

Assim:

- É importante que os agentes educativos tenham noção das ilusões e pressões que estão a criar nos alunos. Devem perceber quais as possibilidades reais de aprendizagem do educando, a motivação e o seu próprio interesse. Criar falsas expectativas pode ser perigoso e é necessário ter em atenção para não prejudicar a criança ou adolescente em termos futuros.

- Hoje o papel do professor vai mais além do simples ensinar. Torna-se então essencial aproveitar ao máximo o tempo de aula para se inteirar do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

- Organizar o tempo de estudo é uma competência que deve ser desenvolvida desde cedo. A elaboração de um horário de estudo pode facilitar essa tarefa. Os estudantes, principalmente se são muito jovens, precisam, para isso, do apoio dos professores e dos pais.

- Sabe-se que a alteração do organismo biológico, principalmente de uma criança ou adolescente, influencia e afecta a real capacidade de estudo e raciocínio, podendo com isso, comprometer seriamente o futuro académico. É então responsabilidade dos pais e da escola promover estilos de vida saudáveis no sentido de evitar que alguns alunos se percam pelo caminho.

- Estar em contacto permanente com a escola: é uma das formas de os pais e professores ajudarem os seus filhos/alunos a sentirem-se valorizados e acompanhados e a adquirirem hábitos e gosto pelo estudo.

- O aluno deve ser desafiado, para que deseje saber, e uma forma de criar este interesse é dar a ele a possibilidade de descobrir e desenvolver nos alunos uma atitude de

investigação, uma atitude que garanta o desejo mais duradouro de saber, de querer saber sempre.

- Os objectivos escolares do aluno devem ser possíveis de alcançar e não propor metas muito exigentes se o aluno não for capaz de cumprir. Assim, e tendo em vista sempre o sucesso escolar os pais devem, junto com os filhos estabelecer objectivos graduais e sempre realizáveis.

- Os adolescentes querem respostas rápidas às suas necessidades sociais e a escola deve ter o objectivo de mostrar aos alunos as diversas profissões existentes e a correlação com o estudo.

6 - BIBLIOGRAFIA

6 - Bibliografia

ABRAMOWICZ, Anete, et al., *Para Além do Fracasso Escolar*, Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, Papirus Editora, Campinas, São Paulo, 1997.

ALVES-PINTO, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill.

ASTIN, A. W. (1993). *What matters in College ?Four Critical Years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

AURIA, C.. & **FRANKIEWICZ**, R. G. (1967). *Components of school satisfaction among a group of ninth and tenth graders*. Annual convention of the American Psychological Association.

AVANZINI, Guy, *O Insucesso Escolar*, Editorial Pórtico, Lisboa

BENAVENTE, Ana, *A Escola na Sociedade de Classes*, Biblioteca do Educador Profissional, Livros Horizonte, Lisboa, 1976.

BENAVENTE, A. & Correia, M. A. (1980). *Obstáculos ao Sucesso Escolar na Escola Primária*. Lisboa: IED.

BENAVENTE, Ana, *Insucesso Escolar no Contexto Português - Abordagens, Concepções e Políticas*, Cadernos de Pesquisa e de Intervenção, nº1, Lisboa, 1990, pp.1-40.

BERGAMINE, C.W. & Coda, R (org), *Psicodinâmica da vida organizacional*. São Paulo: Pioneira, 1990.

BONDAL, X., “A Página da Educação” nº 127, ano 12, Outubro 2003, p.7.

CORTESÃO, Luísa ; **TORRES**, Maria Arminda, *Avaliação Pedagógica I Insucesso Escolar*, 4ª ed., Col. Ser Professor, Porto Editora, Porto, 1990.

COSTA, J.A. ; **MELO**, A. S., *Dicionário de Língua Portuguesa*, 6ª ed., Porto Editora, Porto, 1989.

CROW, G.M. (1990). *A Profile of primary school climate*. University of Newcastle New South Wales Masters Theses.

CUBERO, R., & Moreno, M. C. (1992). Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros, años escolares. In J. Palácios, A. Marclose, & C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, I – Psicología evolutiva* (4.ª ed., pp. 285-296). Madrid: Alianza Editorial.

DEP / GEF - Departamento de Programação e Gestão Financeira, *A Luta Contra o Insucesso Escolar: Um Desafio Para a Construção Europeia*, Eurydice, Lisboa, 1995.

FERNANDES, António Sousa, “O Insucesso Escolar” in *A Construção Social da Educação Escolar*, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições ASA / Clube do Professor, Rio Tinto, 1991, pp. 187-232.

FORMOSINHO, João, “A Igualdade em Educação” in *A Construção Social da Educação Escolar*” Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições ASA / Clube do Professor, Rio Tinto, 1991, pp. 169-186.

FORMOSINHO, J. (1987). A Influência dos Factores Sociais. In *O Insucesso Escolar em Questão. Área de Análise Social e Organizacional da Educação* (pp.23-27). Braga: Universidade do Minho.

FONTINHA, R., *Novo Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa*, Domingos Barreira, Porto, s.d.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; **BORUCHOVITCH**, Evely. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.17, n.2, p.143-150, 2004.

HANSEN, J.C. (1967). Job satisfactions and job activities of school counsel. *Personnel and Guidance Journal*, 45(8), 790-794.

HART, P. (1992). *Stress and morale: their independence in determining teacher quality of work life*. Relatório. Australian Association for Research Education.

HEFFERBAN, C.M. (1991). *Educator motivation: leadership challenges responsibilities*, University of Melbourne, Parkville Vic.

HUSÉN, T. (s/d). *Meio Social e Sucesso Escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.

ITURRA, R., Revista “Ágora” nº2, p.1

KOVACS, Karen, “O Informe da OCDE sobre o Fracasso Escolar” in Alvaro Marchesi e Hernández Gil, *Fracasso Escolar – Uma Perspectiva Multicultural*, Artmed Editora, Porto Alegre, Brasil, 2004, pp. 43-47.

MACHADO, J. P., *Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa*, 3ª edição, Livros Horizonte, Lisboa, 1977.

MARCHESI, Álvaro ; **HERNÁNDEZ GIL**, Carlos, et al., *Fracasso Escolar -Uma Perspectiva Multicultural*, Artmed Editora, Porto Alegre, Brasil, 2004.

MARCHESI, Álvaro ; **PEREZ**, E. “ A Compreensão do Fracasso Escolar” in Álvaro Marchesi et al. *Fracasso Escolar- Uma Perspectiva Multicultural...*, 2004, pp. 18.

MARTINS, F. (1998). A satisfação académica: Construção de uma escala (pp.188-193). Em *Anais do 4º Congresso Galaico-Português de Psico-pedagogia*, 1998, Universidade do Minho, Braga -Portugal.

MATTHEUS, A.T.V., ABU-LABAN, B. (1959). Job satisfaction and leisuretime activity. *Sociology and Social Research*, 43, 189-196.

MEDEIROS, Maria Teresa P. de, *Insucesso Escolar e a Clínica do Desenvolvimento: Uma Contribuição Psicossocial do Insucesso Escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico*, Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 1993.

MOOS, R.H.(1987). *Evaluating educational environments*. S. Francisco: Jossey-Bass, Inc Publishers.

OLIVER, Richard L. (1981). *Measurement and evaluation of satisfaction process in retail settings*. *Journal of Retailing*, 57, 25-48.

PEPT 2000, *A Luta Contra o Insucesso Escolar - Um Desafio Para a Construção Europeia*, Ministério da Educação, Lisboa, 1995.

PEIXOTO, L. M. (1999). *Auto-Estima, Inteligência e Sucesso Escolar*. Braga: Edições APPACDM.

PIKE, G. R. (1991). *The Effects of Background, Coursework, and Involvement on Student's grades and Satisfaction*. *Research in Higher Education*, 32(1), 15-30.

PINTO, Conceição Alves, *Sociologia da Escola*, McGRAW-HILL, s.l., 1995.

PIRES, Eurico Lemos, “ A Massificação Escolar ” in *Revista Portuguesa de Educação*, nº 1, Lisboa, 1988.

ROAZZI, A. ; ALMEIDA, L. S., “*Insucesso Escolar: Insucesso do Aluno ou Insucesso do Sistema Escolar?*” in *Revista Portuguesa de Educação*, 1, Lisboa, 1988, pp. 53-60.

ROVIRA, José Maria Puig, “*Educação em Valores e Fracasso Escolar*” in Álvaro Marchesi e Carlos Hernández Gil et al., *Fracasso Escolar - Uma Perspectiva Multicultural*, Artmed Editora, Porto Alegre, Brasil, 2004, pp.82-90.

SILVA, Cármen Duarte da, et al., “ *De Como a Escola Participa da Exclusão Social: Trajectória de Reprovação das Crianças Negras* ” in **ABRAMOWICZ, Anete, et al.,** *Para Além do Fracasso Escolar*, Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, Papirus Editora, Campinas, São Paulo, 1997, pp. 27-46.

SILVA, Elifas Levi da. *Aspectos motivacionais em operação nas aulas de física do ensino médio, nas escolas estaduais de São Paulo*. 2004. 323f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto de Física e Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SIL, V. (2004). *Alunos em Situação de Insucesso Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

SIMÕES ALCINO “ *Sucesso Educativo em Matemática*”, Folha do Alcino, IDEIAS, 14 Julho 2006.

SNYDERS, Georges. *A Alegria na Escola*. Tradução de Bertha Halphern Guzovitz e Maria Cristina Caponero. São Paulo: Manole, 1988.

SOARES, A. P. C., **VASCONCELOS**, R. M. & **ALMEIDA**, L.S. (2002). *Adaptação e Satisfação na Universidade: Apresentação e validação do Questionário de Satisfação Acadêmica. Contextos e dinâmica da vida acadêmica*, Guimarães: Universidade do Minho, 153-165.

TAVARES, M. V. (1998). *O Insucesso Escolar e as Minorias Étnicas em Portugal*. Lisboa: Instituto Piaget.

TOLLEFSON, N. *Classroom applications of cognitive theories of motivation.. Educational Psychology Review*, v.12, n.1, p.63-83, 2000.

TORRES, Rosa María, “*Repetência Escolar: Falha do Aluno ou Falha do Sistema?*” in Álvaro Marchesi, Hernández Gil et al., *Fracasso Escolar – Uma Perspectiva Multicultural*, Artmed Editora, Porto Alegre, Brasil, 2004, pp. 34-42.

VAN HAECHT, A. (1994). *A Escola à Prova da Sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget.

WEINER, B. (1993). *On sin versus sickness. A theory of perceived responsibility and social motivation*. *American Psychologist*, 48(9), 957-965.

ANEXO

- Questionário

Este questionário destina-se a recolher informações sobre causas de Sucesso e Factores de Abandono Escolar. O anonimato e a confidencialidade das respostas são integralmente garantidos. Agradecemos desde já a tua colaboração, pedimos que respondas com sinceridade às questões apresentadas. Não há respostas correctas nem erradas, a tua opinião é sempre válida.

NÃO COLOQUES O TEU NOME EM LADO NENHUM

ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO

ESCOLA _____

ANO DE ESCOLARIDADE _____

1. DATA DE NASCIMENTO ___/___/___ 2. LOCAL DE _____
NASCIMENTO _____

3. NACIONALIDADE _____

4. GÉNERO (coloca uma cruz na tua opção):

4.1. Masculino	<input type="checkbox"/>
4.2. Feminino	<input type="checkbox"/>

II. ESTRATÉGIAS PARA COMBATER (diminuir) O ABANDONO ESCOLAR

1. Assinala, na tua opinião, a ordem importância, de 1 (nada importante) a 5 (muito importante), das seguintes estratégias para combater o abandono escolar:

1 - Nada importante; 2 - Pouco importante; 3 – É indiferente; 4 - Algo importante; 5 - Muito importante

MOTIVOS	1	2	3	4	5
Estratégias de ensino adequadas ao nível, características e dificuldades dos alunos					
Detecção atempada dos alunos em risco de acompanhamento particularizado					
Aumentar as actividades extra-curriculares					
Aumentar o envolvimento dos alunos nas actividades da escola					
Aumentar a oferta de cursos profissionais e tecnológicos					
Renovar as estratégias de avaliação					
Aumentar os espaços de lazer nas escolas					
Alargar os tempos escolares de convívio e participação extra-curricular					
Criar condições para aumentar o envolvimento da família nas actividades escolares					
Responsabilizar mais a família pelo ensino dos filhos					
Aumentar o apoio psicológico, em especial aos alunos de risco					
Criar observatórios que permitam a detecção precoce dos alunos em risco					
Aumentar o apoio às famílias sensibilizando-as para a importância da aprendizagem					
Aumentar o envolvimento da comunidade local (autarquia, agentes, sociais)					
Renovar os espaços da escola tornando-os mais atractivos					
Aumentar as actividades (ofertas) de Desporto Escolar					
Apetrechar a escola com material e campos desportivos disponíveis aos alunos					
Criar observatórios que permitam detectar as necessidades educativas dos alunos					
Aumentar a oferta de áreas de lazer para ocupar os tempos livres					
Disponibilizar computadores em número suficiente para os alunos estudarem					
Disponibilizar mais aulas de apoio e estudo acompanhado					
Criar observatórios articulados com o apoio psicológico					
Outros motivos (especifica quais e atribui-lhe a pontuação de 1 a 5)	1	2	3	4	5

III. CAUSAS DE (IN)SATISFAÇÃO COM A ESCOLA E O ENSINO

1. Assinala, na tua opinião, a ordem de importância, de 1 (nada importante) a 5 (muito importante), dos seguintes factores que podem alterar a satisfação ou insatisfação com a escola:

1 - Nada importante; 2 - Pouco importante; 3 – É indiferente; 4 - Algo importante; 5 - Muito importante

MOTIVOS	1	2	3	4	5
Adaptação dos horários em cada ano lectivo					
Sentir-se bem na escola					
Sentir que os professores gostam de si					
Sentir que o Conselho Executivo e os Órgãos de Gestão os apoiam					
Adaptação ao funcionamento dos serviços e espaços da escola					
Sentir-se acolhido e protegido pelos funcionários da escola					
Gostar das estratégias de ensino e de aprendizagem					
Sentir-se integrado na escola					
Ser apoiado nas matérias com mais dificuldades					
Participar na Vida da escola					
Gostar dos professores e das suas estratégias de ensino					
Facilidade e abertura no diálogo com os professores					
Gostar da matéria de ensino					
Articulação entre a matéria de ensino e a prática					
Ter amigos na escola (mesmo de outras turmas)					
Participação activa nas actividades escolares (envolvimento e responsabilização)					
Oferta de práticas desportivas diversificadas no Desporto Escolar					
Participação em actividades culturais e recreativas					
Acompanhamento dos professores dentro e fora das aulas					
Apoio tecnológico e audiovisual para pesquisar e estudar					
Percepção da importância da matéria curricular nas saídas profissionais					
Organização da escola e disponibilização de espaços para ocupação de tempos livres					
Outros motivos (especifica quais e atribui-lhe a pontuação de 1 a 5)	1	2	3	4	5

IV. CAUSAS DE (IN)SUCESSO ESCOLAR

1. Assinala, na tua opinião, a ordem de importância, de 1 (nada importante) a 5 (muito importante), dos seguintes factores que podem condicionar o sucesso escolar:

1 - Nada importante; 2 - Pouco importante; 3 – É indiferente; 4 - Algo Importante; 5 - Muito importante

MOTIVOS	1	2	3	4	5
Ajuda por parte da escola na preparação para os exames					
Disponibilidade de tempo e apoio familiar para estudar					
Disponibilidade económica e de material adequado para estudar					
Estudo acompanhado (pais, colegas, professores, explicadores)					
Percepção de dificuldades de aprendizagem (auto-conceito de capacidade)					
Responsabilização e percepção do aluno da importância dos estudos					
Responsabilização e percepção dos pais do aluno da importância do estudo do filho					
Expectativas pessoais em relação ao rendimento académico ou em relação às notas					
Estabilidade emocional e afectiva, satisfação com a vida e equilíbrio de felicidade					
Estilo de vida saudável nas horas de sono, alimentação e consumo de substâncias					
Organização e articulação de horário escolar, tempos livres e tempo de estudo diário					
Nível de exigência por parte dos professores					
Acompanhamento e apoio dos professores					
Estratégias de ensino e de aprendizagem adequadas ao nível dos alunos					
Interesse e motivação dos professores na aprendizagem dos alunos					
Preparação académica dos professores					
Motivação dos alunos para aprender					
Definição de objectivos para o futuro (dos alunos e dos pais)					
Percepção da importância dos estudos para o futuro					
Equilíbrio da estrutura familiar					
Articulação entre a matéria de ensino e a realidade da vida					
Aplicabilidade das aprendizagens em profissões futuras					
Outros motivos (especifica quais e atribui-lhe a pontuação de 1 a 5)	1	2	3	4	5