

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro



2º CICLO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



CAUSAS DE ABANDONO E INSUCESSO ESCOLAR

Comparação entre a Realidade Açoriana e Continental

Bruno Miguel Medina da Rosa

Orientador: Professor Doutor Francisco Gonçalves

Co-Orientador: Professora Ana Pereira

Vila Real, Março de 2013

Dissertação apresentada à UTAD, no DEP – ECHS, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física dos Ensino Básico e Secundário, cumprindo o estipulado na alínea b) do artigo 6º do regulamento dos Cursos de 2ºs Ciclos de Estudo em Ensino da UTAD, sob a orientação do(a) Professor(a) Francisco Gonçalves e Ana Pereira.

Agradecimentos

Há quem lhe chame trabalho final, há quem refira que é o fim de uma longa etapa da vida, para mim a elaboração deste trabalho é um começo, um abrir de portas e horizontes, a possibilidade de trabalhar numa área que desde cedo me despertou interesse. Poder ensinar aos outros o pouco que sei e aprender com estes tudo o que têm para me oferecer é um privilégio.

Sendo assim não posso deixar de agradecer a todas as pessoas que me acompanharam ao longo deste caminho, que me deram o dedo, a mão e o braço.

Agradeço em primeiro lugar à minha família, à minha mãe pelas noites em claro, ao meu pai pelos sermões e pelo apoio financeiro, ao meu falecido avô a quem devo hoje a pessoa que sou e um especial obrigado à minha namorada, Lisandra Pereira, a quem agradeço por estes quase oito anos de constante apoio, encorajamento, carinho e dedicação.

Ao meu orientador, Professor Doutor Francisco Gonçalves, pelo rigor com que sempre pautou as nossas conversas.

À minha coorientadora e supervisora de estágio, Professora Ana Pereira, por todo o apoio prestado, pela paciência e disponibilidade demonstradas, sem a qual este trabalho não teria sido possível.

Às escolas participantes no estudo, aos alunos e aos professores que, voluntariamente, deram o seu contributo para o avançar da dissertação.

Aos meus colegas, aos meus amigos, a quem devo muitos momentos de alegria e distração, mas também de trabalho e devoção.

A todos o meu sincero muito obrigado!

Resumo

O estudo teve como principal objetivo identificar e comparar o efeito dos diversos fatores no abandono e/ou insucesso escolar dos alunos e identificar as diferenças entre as causas do insucesso escolar observadas nas escolas de Portugal Continental e no Arquipélago dos Açores. Este contou com a participação de 206 sujeitos, do 3º ciclo do ensino básico, com idades compreendidas entre os 13 e 19 anos e que contam com pelo menos uma retenção no seu percurso escolar. A estes foi aplicado um inquérito de carácter quantitativo, que se encontrava dividido em duas partes em que a primeira pretendia recolher os dados biográficos dos alunos, das suas famílias e a sua situação escolar; a segunda parte pretendia recolher a opinião dos alunos sobre as causas do seu insucesso escolar. A maioria dos sujeitos apresentou um baixo nível socioeconómico, identificável pelo número de indivíduos submetidos ao apoio social escolar e pela baixa escolaridade dos pais. Verificou-se ainda que existia uma elevada percentagem de “consumo esporádico” de bebidas alcoólicas (48% nos Açores e 43% no Continente) e um consumo de drogas superior no Continente (com 20%) comparativamente aos Açores (com 13%). Verificamos ainda que foi no 5º ano, ou anterior, (n=34, no grupo 1 e n=59, no grupo 2) e no 7º ano do ensino básico (n=57, no grupo 1 e n=44, no grupo 2) que se verificam o maior número de reprovações. O insucesso escolar dos irmãos parece exercer também algum peso no assunto, com percentagens na ordem dos 57% nos Açores e de 44% no Continente. Por último, um número razoável de indivíduos já pensou em abandonar a escola com valores de 34% e 20% nos Açores e Continente, respetivamente. Segundo os alunos o “não gostar da escola”, a “vontade ou necessidade de trabalhar”, a “distância da casa à escola”, a “complexidade das matérias” e a “descrença sobre o futuro profissional” são dos pontos que mais promovem esses pensamentos.

Palavras chave: Insucesso escolar; Abandono Escolar; Retenções; Fatores de insucesso.

Abstract

This study's main goal was to identify and compare the effect of various factors on the abandonment and/or academic failure of students, as well as to identify the differences between the causes of school failure observed in Mainland Portugal and the Azores Islands. This study included the participation of 206 individuals from the 3rd cycle of basic education, aged between 13 and 19 years old and who have been held back at least once in their academic pathway. To these students we applied a quantitative survey, which was divided into two parts. The first part intended to collect biographic data from the students, their families and their school situation; the second part planned on gathering students opinions about the causes of their academic failure. Most individuals had a low socioeconomic status, identifiable by the number of individuals benefiting from social support and by low parental education. It was also found that there was a high percentage of “sporadic drinking” of alcoholic drinks (48% in Azores and 43% in Mainland) and a higher drug abuse rate at Mainland (with 20%) when compared to Azores (with 13%). We also found that was in the 5th year, or even earlier (n=34, at group 1 and n=59, at group 2) and the 7th year of basic education (n=57, at group 1, and n=44, at group 2) that the highest number of school failures takes place. The school failure of brothers also seems to exert some weight in the matter, with percentages of around 57% in the Azores and 44% in Mainland. Finally, a reasonable number of individuals have thought about leaving school with values near 34% and 20% in the Azores and Mainland, respectively. According to the students, their “dislike of school”, the “will or need to work”, the “distance from home to school”, the “complexity of school subjects” and the “disbelief in their professional future” are some of the aspects that promote the school dropout thoughts.

Keywords: School failure; School dropout; Repeating grades; Failure factors.

Índice Geral

Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract	IX
Índice Geral.....	XI
Índice de Quadros.....	XIII
Índice de Figuras	XIII
I - INTRODUÇÃO	1
1.1. Delimitação do Problema.....	4
1.2. Objetivos e Hipóteses	5
II - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	7
2.1. Breve Perspetiva Histórica da Educação em Portugal	9
2.2. Origem e Definição do Insucesso Escolar	11
2.2.1 Relação entre o Insucesso e a Socialização do Aluno.....	14
2.3. Teorias Explicativas do Insucesso Escolar	15
2.3.1. Teoria dos Dotes Individuais	16
2.3.2. Teoria do <i>Handicap</i> Sociocultural	16
2.3.3. Teoria Socioinstitucional.....	17
2.3.4. Teoria Ecológica	17
2.4. Causas de Abandono e Insucesso Escolar	19
2.4.1. Causas Pessoais	22
2.4.2. Causas Escolares	26
2.4.3. Causas Familiares.....	34

2.4.4. Influência dos Media.....	39
2.5. Consequências do (In)sucesso Escolar	40
2.6. Combate ao Abandono e Insucesso Escolar	42
2.7. A Realidade Portuguesa em Números	45
III - METODOLOGIA.....	47
3.1. Caracterização das Escolas e do Meio	49
3.2. Procedimentos de Seleção dos Alunos	49
3.2.1. Caracterização da Amostra	50
3.3. Instrumentos.....	50
3.4. Tratamento de Dados	51
IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	53
4.1. Caracterização Biográfica dos Alunos.....	55
4.2. Caracterização da Situação Familiar dos Alunos	63
4.3. Caracterização da Situação Escolar e Profissional dos Alunos	72
4.4. Fatores que Afetam o Rendimento Escolar dos Alunos	78
4.5. Sugestões dos Alunos para a Melhoria do Ensino	81
V - PRINCIPAIS CONCLUSÕES	85
5.1. Limitações do Estudo.....	89
5.2. Aplicações Práticas	90
5.3. Propostas Futuras	91
VI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	93
VII - ANEXOS	101

Índice de Quadros

Quadro 1: Modelos de interpretação das finalidades da educação.....	15
Quadro 2: Níveis e indicadores associados ao fracasso escolar.....	21
Quadro 3: Caracterização biográfica dos alunos.....	55
Quadro 4: Caracterização da situação familiar dos alunos.....	63
Quadro 5: Caracterização da situação escolar e expectativas profissionais dos alunos.	72
Quadro 6: Fatores que afetam o rendimento escolar dos alunos.....	78
Quadro 7: Fatores pessoais que afetam o rendimento dos alunos.....	79
Quadro 8: Fatores escolares que afetam o rendimento escolar dos alunos.....	80

Índice de Figuras

Figura 1: Evolução do insucesso escolar nos anos letivos de 2009/10 e 2010/11.....	46
Figura 2: Idade dos sujeitos.....	56
Figura 3: Semestre de nascimento dos sujeitos.....	57
Figura 4: Classificação dos sujeitos por género.....	57
Figura 5: Escolaridade dos sujeitos.....	58
Figura 6: Apoio social escolar.....	59
Figuras 7 e 8: Problemas de saúde dos sujeitos (Grupo 1).....	60
Figuras 9 e 10: Problemas de saúde dos sujeitos (Grupo 2).....	61
Figura 11: Consumo de substâncias psicotrópicas.....	61

Figura 12: Idade dos pais dos sujeitos.	64
Figura 13: Escolaridade dos pais dos sujeitos.	65
Figura 14: Situação profissional dos pais dos sujeitos.	66
Figura 15: Estado civil dos pais dos sujeitos.	68
Figura 16: Número de irmãos dos sujeitos e ordem de nascimento dos filhos.	69
Figura 17: Insucesso escolar dos irmãos dos sujeitos.	71
Figura 18: Número e ano escolar das retenções dos sujeitos.	72
Figura 19: Risco de abandono escolar.	74
Figura 20: Tempo dedicado ao estudo.	75
Figura 21: Ajudas no estudo complementar.	76
Figura 22: Expectativas profissionais futuras.	77
Figura 23: Sugestões dos alunos para a melhoria do ensino (Grupo 1).	81
Figura 24: Sugestões dos alunos para a melhoria do ensino (Grupo 2).	83

I - INTRODUÇÃO

1. Introdução

Este trabalho intitulado “Causas de Abandono e Insucesso Escolar: Comparação entre a Realidade Açoriana e Continental” pretende apresentar os fatores que contribuem para o combate ou perpetuação do insucesso escolar, os principais agentes que intervêm no processo, assim como a responsabilidade partilhada por cada um destes e em última instância identificar as variações desses mesmos fatores em função da Região onde habita o aluno.

Não é fácil atribuir o insucesso escolar a um conjunto determinado de causas, mas será certamente impossível explicar esses fatores de forma puramente objetiva e/ou individualizada (Farmer; Estell; Leung; Trott; Bishop & Cairns, 2003). O problema que se pôs durante muitos anos foi que se considerava como igualdade de aprendizagem somente a igualdade de acesso, menosprezando-se a igualdade de sucesso (Sil, 2004).

Segundo Reboul (1982) as situações, contextos e problemas com que se deparam os alunos na escola são semelhantes aos da vida, no entanto as suas consequências não são tão graves e vinculativas. Na vida, não é possível corrigir ou delir uma atitude tomada, enquanto na escola uma composição mal escrita não é motivo para o “despedimento” do aluno.

Mas qual o grau de (des)responsabilização que deve ser dado aos alunos na escola? E qual a implicação dessa opção na sua vida futura? Frequentemente assiste-se a diálogos de professores do género “*na minha aula ele não faz nada, só me dá problemas, mas na organização de determinado evento foi um aluno exemplar*”. Pode-se concluir com isto que a desresponsabilização do aluno no processo de ensino-aprendizagem poderá desempenhar um elevado peso no seu insucesso escolar? Não se pretende por em causa a existência, ou não, de segundas oportunidades para o aluno (ex. fichas de recuperação, trabalhos, testes) mas sim a atitude demasiado permissiva de pais e professores em relação à avaliação dos alunos, sendo frequente ouvir da parte destes “*tive negativa professor? Não? Então o suficiente chega-me*”. Numa sociedade cada vez mais competitiva é impensável que os alunos, turmas e até mesmo escolas inteiras reajam com indiferença perante esta situação.

A pertinência desta investigação é indiscutível, o estudo e debate sobre este tema é fundamental na preparação dos futuros profissionais da educação ou mesmo na

reciclagem de docentes já com uma carreira consolidada, pais e restantes agentes educativos. Aqui alerta-se para a situação da escola contemporânea e da necessidade dos professores manterem uma busca incessante de novas formas para combater o elevado insucesso dos alunos.

Este trabalho encontra-se dividido em cinco capítulos principais: i) Introdução, onde é feita uma abordagem inicial ao tema, apresentada a sua pertinência, os objetivos e hipóteses do trabalho; ii) Revisão Bibliográfica, na qual se apresenta a perspetiva histórica da educação, a origem e definição do insucesso escolar, algumas das teorias mais sonantes neste âmbito, as causas de abandono e insucesso escolar, as consequências e medidas de combate ao problema e por fim são expostos os números do insucesso escolar em Portugal; iii) Metodologia, onde se caracteriza a amostra e os instrumentos utilizados na recolha e tratamento dos dados; iv) Apresentação e Discussão dos Resultados, na qual se citam os dados obtidos através da aplicação dos inquéritos e tenta-se explica-los com recurso às referências bibliográficas consultadas, e; v) Principais Conclusões, onde é feito um balanço final aos resultados encontrados, são referidas as limitações do estudo e apresentam-se algumas propostas futuras para o desenvolvimento de trabalhos nesta área.

1.1. Delimitação do Problema

Escolheu-se como temática para a dissertação de mestrado “Causas de abandono e insucesso Escolar” por se tratar, de uma área onde os docentes devem refletir, pois todos contribuímos para combater, ou por outro lado, alimentar esta problemática. Falar de insucesso escolar e responsabilizar este ou aquele agente educativo é uma moda que teima em persistir na nossa sociedade, contudo será que podemos falar de um insucesso comum a nível nacional? Ou por outro lado, as escolas serão afetadas pelo contexto onde estão inseridas? Estas são algumas das questões que esperamos poder responder no final deste trabalho.

1.2. Objetivos e Hipóteses

Os principais objetivos deste trabalho são: i) Identificar e comparar o efeito dos diversos fatores no abandono e/ou insucesso escolar dos alunos, e; ii) Perceber se existem diferenças entre as causas de insucesso escolar observadas em Portugal Continental e nas ilhas dos Açores.

A formulação inicial das hipóteses em estudo é essencial e permite organizar e orientar todo o trabalho de revisão bibliográfica e trabalho de campo. Assim os objetivos apresentados anteriormente permitiram-nos conceber as seguintes hipóteses:

H₁ - Os fatores pessoais são os que mais contribuem para o abandono e insucesso escolar das crianças e jovens.

H₂ - Os fatores escolares são os que contribuem para o abandono e insucesso escolar das crianças e jovens.

H₃ - Os fatores familiares são os que mais contribuem para o abandono e insucesso escolar das crianças e jovens.

H₄ - O aluno em insucesso escolar tem elevada probabilidade de abandonar a escola.

H₅ - Os fatores que afetam o abandono e o insucesso escolar são iguais em Portugal Continental e no Arquipélago dos Açores.

H₆ - Os alunos têm consciência dos fatores que contribuem para o seu insucesso escolar.

II - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2. Revisão Bibliográfica

2.1. Breve Perspetiva Histórica da Educação em Portugal

O Ensino como hoje o conhecemos foi alvo de uma grande evolução ao longo da História constituída por avanços e recuos, tendo na sua base métodos individualizados onde um filósofo, padre ou professor, agrupava os alunos na mesma sala, mas a exposição dos conteúdos (se é que se pode falar em exposição) era efetuada de forma individual. Nesta forma de ensino enquanto uma criança trabalhava as restantes não realizavam qualquer tarefa que as mantivesse intelectualmente ativas, o que no melhor dos cenários durante a Idade Média, representaria dois anos para o indivíduo aprender a ler (Avanzini, 1967).

Uma segunda forma utilizada para a transmissão de conhecimentos era, segundo o autor supracitado, através do “ensino mútuo” onde se intercalavam níveis e se colocavam crianças mais velhas ou mais habilitadas, a monitorizar os restantes alunos. Apesar de rudimentar, uma variante deste método de ensino na qual o professor se vê confrontado com vários níveis dentro da mesma sala, ainda hoje é praticado no nosso país, nomeadamente em locais mais isolados e com baixa população estudantil nos quais não se justifica (financeiramente) a colocação de mais professores no corpo docente da escola.

Atualmente o modelo regente na maioria das escolas por todo o mundo é o ensino coletivo (Avanzini, 1967), em que um professor leciona para uma turma inteira em simultâneo, sendo os elementos desta escolhidos de forma mais ou menos homogénea relativamente à sua idade cronológica e (em teoria) ao seu nível escolar.

A ideia transmitida por Lurçat (1978) de que a escola tem a dupla função de transmitir conhecimentos científicos e a ideologia dominante ainda hoje se enquadra no papel desta instituição. Assim, além da função instrutiva, a escola e os professores cada vez mais assumem uma função educadora.

A escola portuguesa como a conhecemos antes de se tornar uma responsabilidade do estado estava a cargo dos colégios dos Jesuítas e mais tarde dos Oratorianos (Sil, 2004).

Em 1759 com a expulsão dos Jesuítas deu-se, segundo Sil (2004), uma passagem gradual da responsabilidade da educação das instituições religiosas para o Estado, até que em 1774 surgiu pela primeira vez o ensino elementar, concebido pelo Marquês de Pombal.

O autor supracitado acrescenta que a obrigatoriedade da educação em Portugal data do início do século XX. Em 1919 a escola passou a ser obrigatória durante cinco anos, mas durante o Estado Novo regrediu novamente para os três anos de escolaridade obrigatória.

Segundo Crahay (1996) a partir dos anos 60, começaram a surgir no universo escolar artigos dedicados ao insucesso escolar. Baseando-se nos artigos da época o autor afirma que o insucesso estaria reservado às crianças de “boas famílias” que deveriam prosseguir estudos e não o conseguiam.

O efeito desses estudos em Portugal levou a que em 1964/66 a escolaridade obrigatória voltasse a ser significativamente aumentada passando para seis os anos de ensino obrigatório (Sil, 2004).

A tão aclamada Lei de Bases do Sistema Educativo, que regula o ensino em Portugal foi aprovada em 1986 e explicitava inequivocamente que o ensino básico era universal, obrigatório e gratuito e passaria a ter uma duração de nove anos, facto que se manteve até ao ano letivo de 2011/2012, sendo aprovado no presente ano o aumento para os doze anos, ou seja, em termos de idades cronológicas, a escolaridade passa a ser obrigatória para a faixa etária dos seis aos dezoito anos de idade. Fernandes (2008) realça que a Lei de Bases do Sistema Educativo foi baseada em dois princípios essenciais, a democratização do ensino e a igualdade de oportunidades. Esta tinha como principal objetivo a construção de uma base de conhecimento sólido e o desenvolvimento das aquisições básicas em toda a população portuguesa.

Dos objetivos expressos na Lei, destacamos a alínea a) e o) do artigo 7º (Fernandes, 2008:16) onde se podia ler “*assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses*” e “*criar condições de sucesso escolar e educativo a todos os alunos*”. Ora no panorama atual, o livre acesso à educação existe, a formação geral dos indivíduos também, mas as condições de sucesso escolar ainda (vinte e seis anos depois) não estão garantidas para um número considerável de jovens.

2.2. Origem e Definição do Insucesso Escolar

Atualmente todos os sistemas de ensino têm como que adjacente a preocupação em combater a exclusão social, oferecer a igualdade de oportunidades ao acesso e sucesso, assim como preparar os jovens para o mercado de trabalho (Bayma-Freire; Machado & Roazzi, 2011) e como tal não é de estranhar que o tema do insucesso escolar surja frequentemente relacionado a novas investigações sobre o ensino. Guimarães (2010) considera o insucesso escolar como um fenómeno social, de realidade incontestável, divulgado nas escolas, famílias, a nível político e nos meios de comunicação social.

O insucesso escolar, ao contrário do que é muitas vezes dito, não se trata de um fenómeno recente, se tivermos em consideração toda a sua dimensão.

Os vários autores ao considerarem que este representa o “*mau resultado, falta de êxito, desastre, fracasso*” (Costa e Melo, cit. por Miranda, 2010:4), ou reprovações, atrasos, repetências, abandono, desadaptação, desinteresse, desmotivação e fracasso (Benavente, 1976) remetem, consciente ou inconscientemente, a origem do insucesso escolar para a época em que surgiu o ensino, pois será lógico pensar que havendo alguém que se propõe a ensinar, existe um grupo, maior ou menor, que se propõe a ser ensinado, enquanto outros não querem, não podem, ou não conseguem sujeitar-se a essa mesma instrução. Contudo dada à tendência evolutiva do homem, à necessidade constante de formação nas diversas áreas e à massificação do ensino o insucesso escolar começou a ser um tema inerente à própria escola. Partilhando de uma opinião semelhante a Rangel (2004), podemos afirmar que o insucesso não é um fenómeno recente e remeter a sua origem para o nascimento da instituição escolar.

Marchesi (2006) por sua vez refere que alunos com problemas na escola, assim como o fracasso escolar são condições que sempre existiram, são intrínsecas ao próprio sistema educacional.

Sem querermos entrar em questões de ordem filosóficas sobre a expressão do “insucesso escolar” importa-nos referir que apesar das divergências no campo da investigação sobre a moralidade deste conceito optou-se por utilizar, neste trabalho, uma conceção do insucesso escolar à semelhança do que é defendido por Roazzi & Almeida (1988). Assim neste estudo o insucesso será analisado com base nas

reprovações, repetências e abandonos escolares, não querendo com isto menosprezar os restantes indicadores.

Apesar de se utilizar em investigação elementos que traduzam o insucesso de forma concreta, este nem sempre se apresenta de forma objetiva (Avanzini, 1967) como o caso dos jovens que até transitam de ano com boas notas mas por se terem colocado, à partida, num patamar de exigência mais elevado ao não atingirem os resultados pretendidos vivenciam situações idênticas às dos alunos que ficam retidos num mesmo ano de escolaridade. Todavia para fins estatísticos são alunos com aproveitamento e conseqüentemente sucesso escolar.

Assim o autor supramencionado sugere a existência de insucessos que podem ser considerados como parciais (ex. maus resultados numa disciplina ou área específica) ou globais (rendimento abaixo do esperado em várias áreas que pode mesmo levar à retenção do aluno no mesmo ano escolar). O autor afirma ainda que o insucesso escolar pode apresentar-se com graus de gravidade bastante variados.

Assim podemos ver o insucesso escolar como um conceito relativo que pode assumir diversas formas, ou até mesmo diferentes terminologias consoante o país e sistema educativo em causa, a título de exemplo, enquanto em países como Portugal a retenção no mesmo ano é possível e até recorrente, noutros países como a Dinamarca esta não é utilizada, ou é aplicada somente em casos extremos como por exemplo as ausências prolongadas durante o ano letivo por motivos de doenças (Eurydice, 1995 e Sil, 2004).

Também Crahay (1996) afirma que na Suécia, Finlândia e Noruega, por terem um sistema de progressão automática no ensino primário, não se registam atrasos dos alunos e, segundo Riviere (cit. por Crahay, 1996), os insucessos na Irlanda são tão excepcionais a esse nível que nem são alvo de registo estatístico.

Desta forma entende-se porque é que este conceito (de insucesso escolar) nem sempre reúne o consenso dentro da comunidade de investigadores e pedagogos. Por exemplo Muñoz (1982) utiliza o conceito de atraso escolar, que define como um nível de aquisição abaixo do exigido, para os alunos de inteligência normal, contrapondo com o conceito de insucesso escolar, que afirma ter um carácter cumulativo que se traduz num aumento da discrepância entre o rendimento médio da turma e do aluno.

Não é nosso objetivo, nem deste estudo, traduzir o insucesso escolar numa dicotomia de progressão ou reprovação, é importante lembrar que existem neste campo uma vasta gama de indicadores que, apesar de não serem objeto explícito do nosso estudo, se traduzem em ferramentas úteis no estudo da temática, como refere Eurydice (1995) os exames, as reprovações, os abandonos, os atrasos, são alguns dos indicadores passíveis de serem estudados. Até porque, como defende Marchesi & Pérez (2004), o insucesso escolar só pode ser explicado por um modelo multidimensional, que considere desde os fatores sociais, ao sistema educativo e da escola, fatores familiares, tipo de ensino na aula e motivação do aluno para aprender.

Apesar dos indicadores adaptados por cada investigador, as retenções e os abandonos estão, por norma, presentes, uma vez que podem ser considerados como expoentes máximos de insucesso na escola.

Marchesi & Pérez (2004) chamam à atenção para que a ideia de fracasso associada ao insucesso escolar, traduz a noção de que o aluno não progrediu nada, o que raramente corresponde ao sucedido. Também não é nossa intenção com este trabalho transmitir esta ideia ao leitor. Por outro lado Camargo (cit. por Roazzi & Almeida, 1988) sugere que um aluno em insucesso escolar, mesmo após a repetência do ano letivo, pode não atingir o nível de competências dos restantes alunos, situação que na generalidade dos casos se traduz em sentimentos de incapacidade, de baixa autoestima e de fracasso generalizado, sendo ainda rotulado perante a escola e sociedade como aluno repetente. Roazzi & Almeida (1988) acrescentam mesmo que as reprovações e repetências não significam necessariamente um aumento das horas de estudo, nem da melhoria das suas prestações académicas.

Outro conceito associado ao insucesso escolar e utilizado por nós ao longo do trabalho é o de rendimento escolar. Este representa por um lado a capacidade do indivíduo atingir resultados satisfatórios (rendimento escolar positivo) ou, por outro lado, resultados insatisfatórios (rendimento escolar negativo).

Relativamente ao momento em que surge, o insucesso escolar pode ser considerado como um fenómeno precoce (Machado, 2007) pois na maioria das situações os sinais de que este se avizinha surgem desde os primeiros anos de escolaridade. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (cit. por Cruz, 2009) refere três

momentos onde é possível identificar o insucesso escolar: i) no ensino obrigatório, quando o rendimento do aluno fica abaixo da média; ii) aquando da desistência do aluno, antes de completar o ensino obrigatório, e; iii) quando a falta de conhecimentos, que deviam ter ficado retidos durante a escola, afeta a integração profissional.

2.2.1 Relação entre o Insucesso e a Socialização do Aluno

Em qualquer um dos momentos apresentados, a socialização do indivíduo com o ambiente que o rodeia e com os demais, para vários autores, é um dos aspetos essenciais para uma aprendizagem efetiva. Segundo Santos (2009:9) “*a socialização é um processo dinâmico, necessário para o desenvolvimento, através do qual a criança satisfaz as suas necessidades e assimila a cultura*”, este complicado processo é, segundo a autora, iniciado com o nascimento e prolonga-se até à morte.

Encontramos na literatura três tipos de socialização, a primária, a secundária e a terciária. Em concordância com Santos (2009), entendemos que o principal agente socializador é a família, considerando que no seu seio se dá o processo inicial de socialização e assim sendo esta, em conjunto com o Jardim de Infância e o grupo de pares, correspondem, segundo Neto (cit. por Santos, 2009) à socialização primária. Santos (2009) acrescenta que é no seio da família que a criança procura a segurança, a compreensão, o amor e a aprovação, o que transmite a esta uma primeira imagem de si própria.

Berger *et al.* (cit. por Santos, 2009) consideram que a socialização secundária é qualquer ação que transmite novos aspetos da cultura e da própria sociedade a um indivíduo já socializado. Neste contexto surge a escola, que pretende formatar, nos indivíduos, éticas e morais características do seu meio.

A socialização terciária é efetuada por todas as restantes entidades que contribuem para a formação dos alunos, como por exemplo, a televisão, a internet, as revistas, os jornais, os livros, entre outros, que muitas vezes competem com os agentes primários e secundários na formação dos jovens, o que nem sempre se mostra vantajoso ao nível das aprendizagens.

Por fim, devemos todos interiorizar que o objetivo dos estudos sobre o insucesso escolar é, além de identificar as suas causas, apontar medidas para minimizar essa realidade. Tal como nos, Montagner (1996) recusa a ideia de insucesso escolar como sendo uma fatalidade inalterável, acrescentando que o aluno é perfeitamente capaz de ultrapassar esses obstáculos, mas para que tal aconteça é necessária uma reestruturação dele enquanto aprendiz, aliada à emersão de sentimentos de confiança, motivação e realização pessoal.

2.3. Teorias Explicativas do Insucesso Escolar

Na tentativa de encontrar culpados para a realidade de muitos alunos os vários autores foram, ao longo dos anos, elaborando hipóteses e construindo teorias com o intuito de determinar a origem da ocorrência, seja ela interna ou externa ao indivíduo, ou utilizando a terminologia de Silva & Lima (2011), a aprendizagem pode ser afetada por variáveis intrínsecas e/ou extrínsecas.

No quadro seguinte podemos encontrar vários modelos de interpretação dos objetivos e finalidades da escola de acordo com o tipo de modelo e a sua corrente de estudos.

Quadro 1: Modelos de interpretação das finalidades da educação.

Tipo	Traços
Humanista	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Preparar para a cidadania ✓ Compreender a tradição e a história ✓ Ensinar valores, cultura e arte
Eficiência social	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Preparar para o trabalho ✓ Responder às demandas sociais ✓ Conectar a oferta de ensino com a economia
Evolutivo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Centrar-se no aluno ✓ Desenvolver o potencial de cada aluno ✓ Impulsionar a criatividade e motivação de cada aluno
Progresso social	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conseguir uma sociedade mais justa ✓ Escolas abertas a todos ✓ Compensar as desigualdades

(Adaptado de Marchesi, 2006)

Rangel (2004) simplifica ainda mais a interpretação dos modelos, apresentando somente duas abordagens possíveis ao insucesso escolar. A abordagem culturalista centrada na família e na herança cultural da criança e a abordagem conflitualista na qual os autores desta linha de pensamento afirmam não existir modelos culturais superiores a outros e se tal acontecesse é porque o mesmo foi imposto por uma classe dominante.

Algumas das teorias mais sonantes nesta área têm como base a origem, intrínseca ou extrínseca, das variáveis que conduzem o aluno ao insucesso. Os autores que baseavam os seus trabalhos no indivíduo tendem a valorizar mais a componente singular da pessoa, por outro lado para os investigadores que valorizavam mais o meio, as características individuais assumiam-se como um fator de menor importância. Assim, consoante a linha de pensamento e de investigação dos autores, foram formuladas diversas teorias, que no fundo acabam por complementar-se entre si.

2.3.1. Teoria dos Dotes Individuais

Inicialmente surgiu a Teoria dos Dotes Individuais, que como representado em Eurydice (1995) e retomada por Sil (2004), a responsabilidade do sucesso escolar era atribuída exclusivamente ao aluno (componente hereditária) e o insucesso à possibilidade da existência de distúrbios, falta de capacidade ou até mesmo de inteligência por parte do aluno.

Por ser demasiado redutora e por não contemplar as vivências da pessoa esta teoria encontra-se à partida bastante limitada, com a agravante de que esta atribuição individual do insucesso pode, segundo Avanzini (1967), contribuir para um aumento dos sentimentos de incompetência.

2.3.2. Teoria do *Handicap* Sociocultural

Ao constatar-se que os indivíduos eram, não só fruto da hereditariedade, mas influenciados pelo meio, criou-se uma nova corrente de pensamento que levou à elaboração da Teoria do *Handicap* Sociocultural. Esta, segundo Sil (2004) e Machado (2007) atribuiria o insucesso do aluno ao meio social em que este se encontra inserido, o

que significaria que uma criança proveniente de classes sociais baixas estaria à partida condenada ao fracasso. Rangel (2004) relembra que não se pode considerar o *Handicap Sociocultural* como hereditário. Já Mendonça (2006) refere que esta relaciona os fatores de nível socioeconómico e cultural com o insucesso escolar, chegando mesmo a afirmar que estas podem ser determinantes para o desenvolvimento intelectual e cognitivo do jovem.

Apesar desta teoria reduzir o peso da responsabilidade do insucesso sobre o sujeito continuava a transmitir a ideia de que seria, para este, um fenómeno inevitável e que à semelhança dos da teoria dos Dotes, um indivíduo proveniente de um meio socioeconómico desfavorecido nada (ou pouco) podia fazer para contrariar a situação.

2.3.3. Teoria Socioinstitucional

A tomada de consciência da influência que o ambiente (o meio), onde está inserida a criança, pode afetar as suas prestações escolares impeliu novas linhas de pensamento que permitiram o aparecimento de outras teorias como a Socioinstitucional que já contemplava a família, o meio social, a escola e as interações entre estes na replicação ou combate do insucesso (Machado, 2007).

Esta teoria, segundo Sil (2004), já evidenciaria um papel mais ativo da escola em relação ao (in)sucesso dos alunos. Este manifestava-se não só derivado da qualidade das infraestruturas, mas das estruturas administrativas e pedagógicas, da avaliação dos alunos, da colocação dos professores e estabilidade do corpo docente, da abertura da escola à comunidade e ainda podia ser resultado das políticas educativas. Para os defensores desta teoria todos os aspetos referidos anteriormente deviam ser alvo de análise e retificações.

2.3.4. Teoria Ecológica

Guerreiro (1998) salienta que na formulação de modelos teóricos para a compreensão do fenómeno ensino-aprendizagem e dos fatores que nele estão presentes é crucial que

se considere o meio e o ambiente social onde o indivíduo se insere. Uma das teorias que melhor esclarece a forma como o meio influencia o próprio sujeito é a Teoria Ecológica.

Podemos considerar que todos os indivíduos se desenvolvem num ambiente ecológico, constituído por variadas estruturas que os afetam de acordo com a sua proximidade a este. Bertalanffy (cit. por Machado, 2007) quando concebeu a teoria dos sistemas afirmou que para a compreensão da pessoa seria necessário examinar toda a sua organização de forma global ao invés de isolar um ou outro aspeto.

Neste sentido, Machado (2007) apresenta uma divisão do meio ecológico por sistemas, iniciando-se com o “Microsistema” onde as interações com o sujeito são próximas, imediatas e este pode intervir diretamente nos acontecimentos que vão surgindo. Fernandes (2008) acrescenta que neste caso os processos influenciam, ou são influenciados, pelos comportamentos e desenvolvimento da criança.

Para as autoras supraditas o segundo nível é o “Mesossistema” que compreende a interação de vários microsistemas, a título de exemplo, supondo que um microsistema corresponde à família e um segundo microsistema ao grupo de amigos, então o mesossistema comportaria ambos os microsistemas assim como todas as relações que entre eles se estabelecessem. O mesossistema está em constante crescimento, em função dos novos contextos a que se expõe o indivíduo. Fernandes (2008:81) acrescenta que para que este possa constituir uma oportunidade de desenvolvimento para a criança “*é necessária a articulação e o desenvolvimento de esforços conjuntos no sentido da complementaridade entre os seus microsistemas*”.

Para os professores, entender o mesossistema e a forma como os vários sistemas se articulam é um dos fatores chave no combate ao insucesso escolar, uma vez que residem neste (formado entre a família, escola e o sujeito) as principais barreiras à aprendizagem efetiva dos indivíduos.

Deve ser evitado a todo o custo que o aluno sinta a escola como um “Exossistema”, onde este não é um participante ativo do desenvolvimento, no entanto é afetado por ele. Paralelismos à parte, podemos considerar então que os exossistemas são ambientes que influenciam diretamente o sujeito, mas que este não é um participante ativo, como por exemplo o local de trabalho dos pais (Machado, 2007 e Fernandes, 2008).

Por fim as autoras apresentam o “Macrossistema” que definem como sendo o conjunto das várias ligações que podem surgir entre o micro, meso e exossistemas. No fundo este contempla todos os fatores que atingem o sujeito, envolvendo os padrões culturais, estilos de vida e os acontecimentos imprevistos, estando também implícito na organização das instituições, no sistema político e económico.

Entender os conceitos e teorias é, sem dúvida, um importante ponto de partida para qualquer trabalho, no entanto quando nos referimos ao abandono e insucesso escolar torna-se também crucial identificar os fatores que podem conduzir o aluno ao baixo rendimento escolar, pois este é o campo onde os docentes devem refletir e atuar.

2.4. Causas de Abandono e Insucesso Escolar

Recordando a frase de Rovira (2004:83) “*o fracasso escolar não é um desastre natural, nem um acidente de impossível previsão*”. A culpa do insucesso dos alunos é, por vezes, atribuída aos próprios alunos (Rovira, 2004), outras vezes à sociedade. Segundo Miranda (2010) o insucesso escolar pode ser entendido como “*resultado de um conjunto de fatores que atuam de modo coordenado*” acrescentando ainda que “*nenhum deles tomado isoladamente o conseguiria provocar*” (pag.14).

Marchesi & Gil (2004) remetem a responsabilidade do insucesso dos alunos à escola, às famílias, ao estado, ou ao sistema económico. A mesma opinião é partilhada por Santos (2009), que agrupa os fatores de insucesso escolar em quatro conjuntos: a) fatores individuais; b) fatores familiares; c) fatores ambientais, e; d) fatores socioculturais.

Num estudo sobre as causas para o elevado insucesso na matemática Basturk & Yavuz (2010) identificaram aspetos como a discrepância entre a disciplina e o quotidiano dos alunos, a dificuldade das matérias, a existência de um preconceito formado de que a disciplina é difícil, a elevada abstração dos conceitos e ainda a elevada necessidade de memorização. Encontramos ainda na literatura alguns autores que deixam transparecer a ideia de que o insucesso escolar se encontra associado à contemporânea massificação escolar que se tem vivido atualmente.

Não nos podemos esquecer que a escola aberta a todos e de forma tão prolongada como assistimos hoje em dia só foi possível dado aos avanços tecnológicos que permitiram,

entre outras coisas, a elevada produção de materiais escolares que se tornaram acessíveis a todos os jovens (isto em países desenvolvidos como o caso de Portugal).

Outro aspeto que a tecnologia trouxe ao homem foi a redução das tarefas realizadas manualmente, traduzindo-se numa maior eficiência de produção, o que para Avanzini (1967) libertou as populações mais jovens das tarefas laborais e permitiu que estes permanecessem disponíveis durante mais tempo para a vida escolar. Por outro lado, este alargar da escolarização contribuiu para a formação de um maior número de técnicos especializados, o que permitiu ainda mais o avanço tecnológico.

Assim seria contraproducente afirmar que uma medida (educação para todos) que tantos benefícios veio trazer ao Homem possa, de facto, estar a contribuir para a proliferação do insucesso académico. Conseguimos afirmar no entanto, segundo Sil (2004), que a massificação do ensino transformou o insucesso, até então pouco representativo, num problema socioinstitucional de grande visibilidade.

Dada a proximidade de todos os fatores que podem contribuir para o insucesso escolar Tollefson (2000) afirma que existe a possibilidade de se entrar num ciclo vicioso de desresponsabilização, em que o aluno culpa o professor pelo seu insucesso, já o professor acusa o aluno de falta de interesse e/ou motivação, ou por outro lado, culpa o próprio sistema de ensino por não estar pronto para dar resposta a todos os alunos.

Ao invés de um culpar e desculpabilizar mútuo todos devemos ter consciência que (na maioria dos casos) não se trata apenas de um fator, mas uma associação de acontecimentos que se conjugam na vida do sujeito e o levam a baixar os resultados escolares. Sil (2004) partilha da opinião que as situações de insucesso escolar são provocadas por uma multiplicidade de causas e o mesmo se sucede com Schulman & Leviton (cit. por Fonseca, 1999) que identificaram uma inter-relação entre os fatores que se traduzem em dificuldades de aprendizagem, desde os problemas socioeconómicos, aos individuais, passando pelas oportunidades educacionais. Opinião partilhada por Guerreiro (1998) ao referir que a qualidade das ligações que se estabelecem entre a família e a escola podem ser determinantes para a adaptação e mesmo para o desempenho do indivíduo.

De seguida tentaremos dissociar o inseparável, ou seja, no quadro seguinte encontram-se expostos os fatores e agentes que influenciam a aprendizagem dos alunos. Assim,

respeitando a terminologia e classificação do autor, o quadro seguinte faz um resumo desses mesmos fatores, inseridos em cada nível.

Quadro 2: Níveis e indicadores associados ao fracasso escolar.

Níveis	Indicadores
Sociedade	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estrutura social ✓ Exigências educacionais
Família	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nível socioeconómico ✓ Identidade cultural ✓ Dedicção ✓ Expectativas
Sistema Educacional	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gasto público ✓ Formação dos professores ✓ Flexibilidade do currículo ✓ Sistema de avaliação e certificação ✓ Sistema de admissão de alunos ✓ Apoio disponível
Escola	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nível socioeconómico médio da escola ✓ Cultura escolar ✓ Coordenação ✓ Participação
Aula	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Atitude e expectativas ✓ Método de ensino ✓ Gestão da aula ✓ Avaliação
Aluno	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacidade ✓ Motivação ✓ Desenvolvimento social e afetivo ✓ Comportamento

(Adaptado de Marchesi & Gil, 2004 e Marchesi, 2006)

O que apresentaremos de seguida é, no fundo, um agrupar destes fatores em três grupos, de acordo com a sua origem e com a terminologia utilizada no nosso trabalho. Note-se que dentro dos fatores de origem pessoal, encontram-se somente os aspetos relacionados com o próprio sujeito, ou a forma como este percebe o meio envolvente. Já nos fatores de origem escolar podemos encontrar uma diversidade de influências, desde

o professor, as características da escola, as medidas políticas da educação, o diretor da escola, etc. Quanto aos fatores de origem socioeconómica e familiar, tal como o nome indica optou-se por agrupar todos os fenómenos associados à família (situação económica, escolaridade dos progenitores, situação profissional, expectativas, etc.), o meio que envolve a habitação e o quotidiano do aluno.

2.4.1. Causas Pessoais

Se considerarmos que “*a criança não é um recetor passivo e toda a aquisição de conhecimentos resulta da sua própria atividade*” (Lurçat, 1978:19) então não podemos menosprezar a influência desta no seu próprio desenvolvimento e aprendizagem.

Ao nível pessoal, o insucesso escolar nem sempre está ligado à falta de vontade, falta de motivação ou preguiça do aluno, além dos fatores escolares socioeconómicos e familiares, há casos em que alguma disfunção cognitiva, sensorial ou motora, muitas vezes tardiamente detetada, desvia o aluno da performance esperada (Santos, 2009). Machado (2007) soma à lista de indicadores de insucesso a falta de interesse pela escola, o sentimento pessoal de fracasso do aluno, a dificuldade de inserção na vida profissional, o analfabetismo e o trabalho precoce.

Apesar do peso destes fatores, na maioria das situações por si só não representam um aumento das dificuldades escolares com intensidade suficiente para levar o aluno ao insucesso, casos há no entanto em que a simples aquisição de um par de óculos para a criança poderia influenciar todo o seu futuro.

Para Binder & Michaelis (2006) as perturbações precoces na aprendizagem são pequenos indicadores que podem querer antever uma situação de dificuldades de aprendizagem e em casos mais graves de insucesso escolar.

McCarthy (cit. por Fonseca, 1999) alude que existem mais de cem perturbações que podem afetar o rendimento escolar, no entanto destaca dez das mais frequentes, entre estas a hiperatividade, os problemas psicomotores, labilidade emocional, desordens de atenção, impulsividade, desordens na memória e no raciocínio e dificuldades específicas na aprendizagem (dislexia, disgrafia, discalculia, etc.).

Por outro lado Miranda (2010) acrescenta que justificar o insucesso escolar somente através do baixo quociente de inteligência dos alunos é apenas uma das formas de atribuir o insucesso ao próprio aluno. O mesmo relembra que quando o insucesso é atribuído à escola não é necessariamente uma crítica ao edifício, ou instituição escolar, mas a toda uma envolvência desde as questões com a avaliação dos alunos, até a falta de abertura entre esta e a sociedade, ou mesmo como resultado de políticas educativas menos adequadas a cada realidade.

Na atribuição do insucesso à falta de inteligência da criança essa responsabilidade acaba por recair sobre os pais, uma vez que se considera que este é um fator com forte tendência hereditária. Já quando a criança é apelidada, pelos pais e/ou professores, de preguiçosa é lhe atribuída toda a responsabilidade do insucesso escolar, desresponsabilizando os restantes intervenientes no processo educativo (Avanzini, 1967).

O problema neste caso é quando o aluno acredita que está destinado ao insucesso e que nada do que possa fazer contrariará essa posição. Esta situação poderá contribuir para um agravar do seu insucesso.

Para Dolle & Bellano (1993) o sentimento de insucesso percebido pelo indivíduo pode originar sentimentos de rejeição, desgosto, agressividade, etc. Estas reações podem, por sua vez, representar um aumento do próprio insucesso, o que leva o jovem a cair numa bola de neve da qual dificilmente conseguirá sair caso não lhe seja prestado o auxílio necessário.

Minuchin (cit. por Machado, 2007:62) relembra que “*o indivíduo não é um ser isolado, mas membro de vários grupos sociais que age e reage de acordo com os estímulos e reações dos outros indivíduos*”. Não cabe ao sujeito a opção de escolha do seu meio ou das condições em que vive, até certa idade (acrescentamos nós), mas ele pode optar por fazer, agir ou interagir com este. Isto remete-nos para a ideia de que não é somente o meio que molda a pessoa, mas a forma como esta conduz a sua atividade. Sendo certo que as situações de meio adversas poderão necessitar um esforço redobrado para a sua superação (Dolle & Bellano, 1993). Estamos assim perante uma interação entre as estruturas inatas e as adquiridas que não acontece de forma totalmente independente da própria vontade do sujeito.

Marchesi (2006:33) destaca que “*aprender supõe esforço*” e afirma que a aprendizagem tem como base a atividade mental do aprendiz, deve ser o mais consciente possível e inclusive deve ser feito um esforço por relacionar a nova informação com dados já existentes, atribuindo-lhes um significado válido. Para o autor, o dinamismo do processo, com avanços e recuos constantes, provoca no sujeito uma reestruturação cognitiva que leva à criação de modelos mentais ou remodelações dos existentes, característica que se apresenta como fundamental para uma recuperação posterior dessa mesma informação. É facilmente compreensível que a dificuldade em controlar e dirigir a atenção para um determinado assunto é um aspeto (pessoal) que contribui para o insucesso académico.

Uma opinião semelhante é partilhada por Santos (2009) ao mencionar que as atitudes e comportamentos dos alunos podem influenciar na sua prestação escolar, acrescentando ainda que além destas causas é necessário ter em conta as capacidades cognitivas e de raciocínio lógico dos alunos, contudo estes não são os únicos fatores individuais a concorrer para o insucesso escolar do aluno. Algumas crianças não manifestam qualquer curiosidade, as tarefas escolares não lhes interessam, não possuem uma disciplina favorita e muitas vezes são desprovidas de expectativas futuras (Avanzini, 1967).

Cumprindo todos os requisitos para que a sua aprendizagem seja realmente efetiva, o aluno ainda se depara com outro problema, a sua preferência, ou capacidade (para muitos considerada como inata) para algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras. De acordo com Gardner (cit. por Marchesi, 2006) cada pessoa apresenta um arranjo próprio de inteligência dentro das oito áreas distintas: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal, intrapessoal e naturalista. O diferente peso com que cada uma das áreas de inteligência está presente no sujeito, leva-o a ter mais apetências em algumas matérias do que noutras. Esta preferência por algumas matérias em prejuízo das outras, o nível de energia dedicado à tarefa e a persistência do aluno, dependem da motivação e dos motivos que o levam a querer aprender (Covington, 1996).

O consumo de substâncias é apontado pelos vários autores como tendo um efeito negativo na aprendizagem. No sentido de procurar potenciais situações perturbadoras para o desempenho escolar dos alunos, Carvalho (1990) identificou o álcool como

sendo a substância mais utilizada pelos adolescentes e que o seu consumo entre os 11 e os 14 anos poderá potenciar futuros problemas de alcoolismo.

O problema neste caso é que, assim como os comportamentos saudáveis, os comportamentos de risco (consumo de álcool e drogas) quando principiado na adolescência, tendem a persistir na idade adulta, ou mesmo agravar-se (Ferreira & Torgal, 2010). Com a agravante de que cada vez mais este consumo tem início em idades prematuras. Apesar do consumo de álcool ser ilegal nos jovens até aos 18 anos, de facto, este continua a ser, segundo os autores supramencionados, um problema de saúde pública.

Alguns estudos, como o de Jonathan *et al.* (cit. por Camacho & Matos, 2006), evidenciam o facto de os jovens, que no seu grupo de pares (ou familiares próximos) se relacionam com indivíduos fumadores, estarem mais suscetíveis a adquirir também hábitos tabágicos.

Na mesma linha de pensamento Sanchez; Oliveira & Nappo (2005) e Ferreira & Torgal (2010) entendem que a maior responsável pela iniciação do adolescente no consumo deste tipo de substâncias, como o álcool e tabaco, é a própria família. Esta situação sugere, na nossa opinião, que se alarguem as formações, ações e campanhas de sensibilização (por norma realizadas na escola) também aos pais e encarregados de educação dos alunos.

Formosinho (2001) considera também que o local de habitação do aluno pode influenciar a sua educação informal e por arrasto os resultados escolares. Os mesmos acrescentam ainda que a cultura escolar é mais aproximada à das cidades e não tanto à cultura das zonas rurais, o que distancia as bases pré existentes nos alunos das matérias e realidade escolar.

Alguns autores vão ainda mais longe na busca pelas causas do insucesso escolar, como o caso de Barnsley & Thompson (1988) que identificaram diferenças significativas de performance entre os indivíduos nascidos nos primeiros meses do ano, quando comparados com os nascidos nos últimos meses, apesar de formalmente terem a mesma idade escolar. A maturação mais tardia dos indivíduos nascidos no segundo semestre pode afeta-lo, segundo os autores, a nível desportivo mas também na sua prestação

escolar, quando colocados no mesmo grau que crianças nascidas no primeiro semestre do ano.

Montagner (1996) afirma que não é possível culpar sistematicamente a criança e os seus possíveis “défices cognitivos” pelas suas dificuldades de aprendizagem. O mesmo afirma que o obstáculo em aprender pode ser resultado de construções cognitivas inacabadas ou mal consolidadas, desde o nascimento, ou mesmo antes deste e que segundo Guerreiro (1998) leva à deterioração progressiva das atitudes com o avançar da idade.

2.4.2. Causas Escolares

Um dos desafios da escola é conseguir um ambiente motivacional positivo para todos os estudantes, que os incentive a aprender, que promova a curiosidade e que os leve a querer melhorar e aumentar o seu conhecimento (Covington, 1996). Neste caso o objetivo não é vencer os outros, mas superar-se a si mesmo.

Já Marchesi (2006:11) considera que o objetivo da escola é fazer com que os alunos aprendam “*o que a sociedade considera necessário num determinado momento histórico*”. Este acrescenta ainda que para além de instruir os alunos, a escola apresenta-se como uma refinaria onde entram produtos em bruto, são moldados, acrescentam-se aditivos e depois classificados de acordo com a sua qualidade. Porém, esta seleção natural (do melhor aluno) é segundo, o autor acima mencionado, uma espécie de objetivo oculto.

Benavente (1990:715) lembra que as “*políticas educativas, formação de professores, modelos pedagógicos, análises curriculares, dificuldades de aprendizagem, desenvolvimento cognitivo*” são alguns dos fatores que influenciam os resultados escolares. Da mesma forma Pires (1991) apresenta seis causas do insucesso escolar: i) desfazamento entre a escola e a realidade do aluno; ii) débil cooperação da família com a escola; iii) resposta inadequada da escola aos anseios quer dos professores e alunos, quer das famílias ou sociedade; iv) deficiente preparação pedagógica do professor, o qual se identifica mais como docente que como professor/educador; v) ausência de hábitos de leitura, e; vi) ausências de métodos de estudo.

Neste subcapítulo abordam-se os aspetos relacionados com a escola que podem contribuir para o (in)sucesso dos alunos. Uma vez que englobam várias áreas dentro da escola, optou-se por criar uma divisão do mesmo por tópicos, iniciando-se com a influência do professor; da avaliação; das infraestruturas, medidas políticas e administrativas; e por último o papel do diretor da escola.

- O Professor:

Duarte (cit. por Sil, 2004:35) alerta que *“não se pode aceitar a escola como um local em que os professores são meros transmissores de saber e os alunos unicamente aprendizes”*, mas que esta deverá ser constituída a partir de múltiplas interações diárias. Para Sil (2004) o professor é o elemento central do sistema educativo e funciona como um mediador entre o mundo social e a criança, a este deve ser dada a autonomia necessária para que possa adequar o processo de ensino-aprendizagem em função das capacidades e dificuldades dos seus alunos. Opinião partilhada por Machado (2007:176) que considera *“o papel do professor é determinante no desempenho escolar do aluno”*.

É importante não esquecer que a função do professor não se resume à simples transmissão de conhecimentos baseando-se no seu nível intelectual (Avanzini, 1967). O docente deve também construir situações que desenvolvam as atitudes e comportamentos dos alunos e mais, o professor deve tentar a todo o custo ligar as situações de aprendizagem com possíveis situações reais com que se deparem os alunos no seu dia a dia (Caeiro; Valente; Martins; Silva; Camoesas; Freire & Correia, 1988).

Se por um lado a formação científica deste se assume como um aspeto fulcral no processo de ensino-aprendizagem, é também verdade que a capacidade, quase inata, de liderança e de persuasão são deveras importantes quando se trata de incentivar os alunos e fomentar nestes o desejo de aprender. Daí que na nossa opinião seja contraproducente avaliar as capacidades do professor somente através de exames de admissão (à semelhança do que se verifica na advocacia, por exemplo), pois não seria de estranhar que professores já no quadro há longos anos e com resultados educativos de excelência obtivessem classificações inferiores às de docentes, em situações profissionais semelhantes, mas com taxas de absentismo elevadas e resultados aquém do esperado, porém mais dotados cientificamente.

Avanzini (1967) apresenta de forma sucinta as características de personalidade dos professores pouco adequadas ao ensino e que podem contribuir para o aumento do insucesso escolar, sendo estas a ironia, o autoritarismo e impulsividade, a agressividade, a amargura, a intolerância, a indiscrição e a arrogância. Para o mesmo autor (pág. 117) *“só está apto para lecionar aquele que pode beneficiar dessa formação e tirar partido dela, aquele cuja personalidade se adapta à dos outros”*.

Lurçat (1978) menciona que a atitude, a apreciação e a forma como o professor se coloca perante as iniciativas da criança, contribui bastante para que esta desenvolva atitudes de auto valorização, ou por outro lado, de auto desvalorização. Rosenthal & Jacobson (cit. por Roazzi & Almeida, 1988) acrescentam ainda que as expectativas dos professores em relação aos alunos podem influenciar o seu desempenho e aprendizagem.

Um professor motivado é capaz de mais facilmente motivar os seus alunos. A motivação dos docentes pode ser afetada pelas condições e recursos didáticos da escola onde lecionam, pelo ambiente gerado na escola (entre professores, encarregados de educação e pessoal não docente) e pelo contexto social onde a escola está inserida (Santos, 2009). Para esta autora a desmotivação dos professores acarreta ainda outros problemas, como o elevar das taxas de absentismo, o que conseqüentemente afeta a aprendizagem dos alunos.

A formação por parte do professor de juízos de valor (mesmo que infundamentados) relativamente ao aluno, afeta inconscientemente a sua relação e atinge os processos de aprendizagem do educando (Caeiro *et al.*, 1988), ou seja, o aluno acaba por aproximar o seu comportamento às expectativas do professor. Este facto não é necessariamente negativo, uma vez que juízos de valor e expectativas moderadamente positivas podem contribuir para a melhoria da prestação dos alunos. Por outro lado, juízos de valor de carácter negativo podem comprometer a formação do discente.

Roazzi & Almeida (1988) relembram que apesar da extrema importância do professor, este não pode, de forma isolada, erradicar o insucesso escolar por completo dado a complexidade do fenómeno, no entanto (o professor) funciona como um catalisador do processo educativo.

Silva & Lima (2011) são da opinião que os professores devem ser sensibilizados para a necessidade do cumprimento dos programas escolares. Com base nos depoimentos recolhidos, os autores vieram a verificar que o cumprimento do programa é essencial para um bom funcionamento escolar e para que se evitem lacunas na formação dos alunos. O incumprimento do programa num ano escolar poderá levar à necessidade de reajustar os conteúdos a transmitir no ano subsequente, o que exige um trabalho redobrado dos alunos e professores.

A instabilidade no corpo docente da escola pode ser considerada como um fator perturbador da sua estrutura, refletindo-se em muitos casos no aumento dos níveis do absentismo dos docentes e conseqüentemente no incumprimento dos programas (Rangel, 2004).

Lurçat (1978) considera que o poder do professor é manifestado através da atribuição de notas aos alunos, no entanto, existem aspetos de carácter oculto que podem influenciar a formação do aluno e que em muitos casos são feitos de forma inconsciente pelo docente.

- A Avaliação:

A avaliação é outro fator que por si só pode prejudicar a aprendizagem, até mesmo nos casos em que o aluno obtém sucesso na classificação. Isto acontece porque o aluno tem a tendência de adequar o seu estudo às fichas de avaliação, descartando a matéria que este sabe (ou imagina) que não sairá na prova (Crahay, 1996).

Relativamente à avaliação, Crahay (1996) narra que esta pode ser discriminatória e responsável pelo insucesso de alguns alunos, por exemplo, sabendo-se que o professor adequa as estratégias e grau de dificuldade da avaliação em função do nível médio da turma, então um aluno fraco teria mais hipótese de sucesso num grupo onde o nível médio fosse baixo, pois a avaliação estaria mais adequada a este. Por outro lado, numa turma de nível médio elevado a avaliação contribuirá certamente para a continuação do seu insucesso. Este é para muitos autores a expressão máxima da subjetividade da avaliação, só combatida pelos exames ditos nacionais, em que por existir uma prova única, todos os alunos do país partem em pé de igualdade. Mas mesmo nesta situação se

o exame for “encomendado” a uma escola (ou professores) em que a maioria dos alunos tem um rendimento elevado, o grau de dificuldade estará assim mais adequado para este perfil de aluno. Já se for elaborado por professores a lecionar em escolas com baixas notas o exame tenderá a ser mais fácil, o que baixaria o grau de exigência para os bons alunos, com possíveis consequências nas suas aprendizagens futuras.

Sobre este tema Silva & Lima (2011) referem que as datas dos momentos avaliativos devem ser alvo de uma estruturação no princípio do ano letivo e devem ser comunicadas aos encarregados de educação, para que estes auxiliem a criança na organização dos seus estudos.

- Medidas Políticas, Administrativas e Pedagógicas

Consideramos, à semelhança de Marchesi (2006), que a educação e a escola não se devem afastar das mudanças e problemas sociais, mas também não deve ser o bode expiatório destas mesmas alterações. Cortes significativos, quer a nível económico, de pessoal docente e não docente ou de recursos materiais poderão representar perdas de informação e formação para o aluno, com consequências inimagináveis para o futuro do país ou (embora correndo o risco de uma generalização pouco calculada) um risco à evolução da própria espécie humana.

Rangel (2004) relembra que a Escola é uma medida política e que a iniciativa de construir ou não edifícios escolares, bem como o equipar dos estabelecimentos com recursos materiais e humanos cabe ao poder político.

Um aspeto muitas vezes esquecido, mas que pode levar ao insucesso do aluno é citado por Avanzini (1967) ao assegurar que os programas educativos não são elaborados em função da capacidade e evolução intelectual, mas segundo uma lógica de progressão estabelecida pelos adultos.

O autor supramencionado considera que, como já referido anteriormente, a escolarização da população se traduz num aumento do volume de conhecimentos, o que indiretamente faz incrementar os próprios programas educativos. Este alargamento dos conteúdos é de tal ordem que podemos assegurar que se trata de um fator que contribui

para o aumento do risco de insucesso em alunos previamente mal preparados para acolher os novos conhecimentos.

Esta situação requer forçosamente o estudo e aperfeiçoamento das técnicas pedagógicas (Avanzini, 1967). Outra solução apresentada pelo autor e muito recorrente nos dias de hoje é o aumento das horas letivas, tentando ao máximo cumprir com os programas escolares. O autor refere, na sua obra, existir uma correlação positiva entre o aumento de alunos por turma e o incremento de situações de insucesso escolar, o que adquire nos dias de hoje (em Portugal) um significado um tanto ou quanto irónico, visto que o aumento dos alunos por turma é uma das medidas mais recorrentes com vista à diminuição dos gastos nacionais com a educação.

Para muitos professores o recurso a turmas homogéneas não tem que significar necessariamente a exclusão social dos alunos mais fracos, mas a possibilidade de uma melhoria na adaptabilidade das estratégias à turma e o respeito pelos ritmos individuais de aprendizagem (Silva & Lima, 2011). Uma turma demasiado heterogénea, como a maioria das turmas nas escolas portuguesas atuais, apresenta uma diferença significativa de capacidades entre os piores e os melhores alunos o que, além de requerer um esforço extra do professor, acaba (em muitos casos) por prejudicar parte dos alunos.

Sil (2004) considera que muitos dos professores reconhecem que as suas práticas pedagógicas poderão estar na origem do insucesso escolar, devido à sua dificuldade em diferenciar as estratégias numa turma excessivamente heterogénea.

Outra medida, abolida em alguns países mas ainda bastante generalizada em Portugal é o recurso à retenção do aluno. Crahay (1996) alerta que nos moldes atuais a retenção do aluno num mesmo ano escolar nem sempre traz consigo consequências benéficas para este, nem muito menos a tão desejada aprendizagem.

Atualmente o sucesso de uma medida pedagógica e até do próprio professor não pode ser medido somente pelo volume de conhecimentos que o aluno assimila, mas pelo efeito de continuação do trabalho que promova no jovem “*o gosto pelo esforço e trabalhos intelectuais*” (Avanzini, 1967:25).

Segundo Guerreiro (1998) a entrada na escola e as transições entre ciclos escolares são de bastante relevo na vida das crianças e jovens. Para Bento (2007) a transição de ciclo

entre a escola primária (ou elementar) e a escola básica (2º ciclo) pode ser uma alteração pouco benéfica para alguns alunos, dado ao corte radical com o ambiente escolar a que estavam habituados podendo funcionar como um marco de mudança para os problemas comportamentais e académicos. O autor acrescenta ainda que se essa transição de ciclo for acompanhada de uma mudança de escola o cenário poderá ainda ser agravado. Esta diminuição do rendimento escolar na transição de ciclo não é um problema recente, já nos anos 60, Finger e Silverman (cit. por Bento, 2007) identificaram essa descida no rendimento.

Peterson & Crockett (cit. por Bento, 2007) identificaram também uma queda de rendimento ao nível do 7º ano de escolaridade. Esta quebra pode ser explicada, na nossa opinião, pelo aumento da exigência por parte dos professores e das matérias e, segundo Bento (2007) por um maior controlo por parte dos professores e por relações professor-aluno mais distantes.

Esta situação remete-nos mais uma vez para um dilema, será que no 7º ano o nível é demasiado elevado para muitos dos alunos? Ou será que estes vêm (mal) habituados ao facilitismo anterior? Numa época em que, para Pires (1991), ano após ano vem sendo notória nos jovens uma maturação biológica cada vez mais precoce (quase sempre desfasada da capacidade de autonomia e do desenvolvimento afetivo), será que a responsabilização dos mesmos e das suas atitudes não deveria também ser ajustada em níveis anteriores de ensino, ou seremos (nós professores) tão hipócritas ao ponto de ir passando a “batata quente” para os colegas do ano subsequente?

Cruz (2009) sustenta também a ideia de que as mudanças de ciclo e início da adolescência são períodos críticos para a criança dado ao aumento do grau de dificuldade das tarefas, assim como a exigência de uma postura adequada ao novo contexto, diferente da que o aluno estaria habituado.

Scholssberg (cit. por Guerreiro, 1998:15) apresenta três grupos de fatores que influenciam nas transições escolares: i) “as características da transição”; ii) “*as características dos ambientes pré e pós transição*”; e iii) “*as características do sujeito que vive a transmissão*”. Quanto às características do indivíduo, não nos referimos exclusivamente às características inatas mas a toda a bagagem biológica, psicológica e social que este transporta. Pelo contrário, Binder & Michaelis (2006) consideram que

uma mudança de escola poderá até ser positiva para o percurso de alguns alunos que necessitam de romper com acontecimentos passados.

Para Lurçat (1978) a ideologia dominante poderá ser um fator de insucesso para as crianças formadas em ambientes com padrões distintos desse ideal, acrescentado ainda que para alguns alunos a rotura entre o pensamento cognitivo (às vezes abstrato) e o trabalho concreto do dia a dia pode tornar o conhecimento incompreensível e desnecessário aos olhos do indivíduo.

Por fim, Benavente (1976) defende ainda que o insucesso escolar não é necessariamente uma lacuna do sistema educativo, mas um objetivo (oculto) incutido no mesmo, funcionando como uma forma de legitimar os privilégios sociais das classes médias e superiores. Há no entanto que entender o contexto destas afirmações inseridas numa época pós 25 de Abril onde a sociedade era ainda extremamente estratificada. Atualmente a escola continua, nas suas bases, formatada para alunos provenientes de famílias mais letradas, contudo essa separação já não é tão notória.

- Diretor da escola

Os valores morais, a inteligência e as condutas de liderança dos diretores da escola condicionam as práticas pedagógicas e os próprios docentes da escola. Estas, quando positivas, podem traduzir-se na melhoria da aprendizagem, ou no extremo oposto, num maior afastamento dos alunos à instituição (Silva & Lima, 2011).

Os autores acima mencionados, consideram que a credibilidade do líder e a confiança que consegue obter dos seus subordinados é essencial para a construção de um clima escolar positivo e para que as transformações impostas possam ser viáveis e aceites pela comunidade educativa.

O papel dos diretores, somado a um estilo de liderança eficaz e assertivo melhora o relacionamento entre o corpo docente e não docente e permite a implementação de estratégias efetivas em função da população escolar, das suas capacidades, dificuldades e das metas propostas (Silva & Lima, 2011).

2.4.3. Causas Familiares

Enquadrada na visão sistemática do meio, é fácil e perceptível que a família se trata de um sistema aberto, que influencia, mas também está sujeita às alterações e ação dos restantes sistemas em seu redor. Por sua vez a dinâmica familiar é tao rica e diversificada que mesmo em famílias com condições idênticas, a sua evolução pode ser totalmente divergente, ou o inverso também pode ocorrer.

Sabe-se hoje que o papel dos pais estende-se desde a infância (com início no nascimento) e prolonga-se por vários anos, sendo também fundamental durante a adolescência e até após esta (Bayma-Freire *et al.*, 2011).

Para Binder & Michaelis (2006:101) “*os pais são quem mais pode contribuir para o desenvolvimento positivo dos seus filhos*”, acrescentando que uma atitude positiva poderá levar a criança a ultrapassar as suas barreiras.

Annunziata; Hogue; Faw & Liddle (2006) afirmam que as várias características familiares que influenciam as prestações escolares dos alunos são diferentes de um lar para o outro, ou mesmo em função do sexo da criança.

Bradley (1995) considera que a família, mais precisamente os pais, devem cumprir cinco funções básicas para com a criança. Em primeiro lugar surge a “manutenção da vida”, pois cabe sobretudo a estes assegurar a sobrevivência da criança, ministrando-lhe os cuidados básicos fundamentais e protegendo-a de agentes nocivos. Em segundo lugar surge a “estimulação” na qual os pais devem conceber um ambiente familiar que permita o desenvolvimento sensorial e cognitivo da criança. Em terceiro lugar aparece o “apoio emocional” que se baseia na afetividade, proximidade, segurança e apoio constante à criança. Em quarto lugar os pais são responsáveis pela “estrutura” da criança, por se assegurarem que o seu desenvolvimento é integral e harmonioso, permitindo a esta interagir com o mundo exterior. Por fim o autor apresenta a “vigilância” que, na nossa opinião, deve estar presente em sintonia com as restantes tarefas de modo a garantir a segurança e o normal funcionamento das brincadeiras e atividades.

Santos (2009) concorda com a influência da família na prestação escolar dos alunos, afirmando que quando a família da criança não tem condições para assegurar um

desenvolvimento biológico, psicológico e social, então todo o seu crescimento e desenvolvimento podem ser afetados, enquanto que para Guimarães (2010:7) “*a família constitui um dos principais contextos de desenvolvimento humano (...) é, na maioria das vezes, o primeiro ambiente onde a criança inicia o processo de socialização*”.

Neste subcapítulo abordam-se os aspetos relacionados com a família e o meio social em que vive que podem contribuir para o (in)sucesso dos alunos. À semelhança da divisão feita em relação aos fatores escolares no subcapítulo anterior, também aqui optamos por uma divisão por tópicos. O problema pôs-se quando tentamos separar os fatores sociais, dos culturais e até mesmo dos económicos. Os mesmos estão de tal forma interligados que não nos foi possível abordar um individualmente sem fazer referência aos outros. Assim optou-se por uma divisão apenas em dois tópicos, o primeiro diz respeito à influência sociocultural e da estrutura familiar e o segundo à escolaridade dos progenitores, à sua situação profissional e económica.

- Fatores Socioculturais e Estrutura Familiar

Para Guerreiro (1998) as atitudes e crenças dos pais influenciam a construção da personalidade e crenças dos filhos. Assim sendo “*o valor atribuído pelos pais à escola e às aprendizagens vai influenciar a representação que os alunos fazem das mesmas*” (McCombs & Whisler, cit. por Guerreiro, 1998:20). Esta ocorrência traduz-se ainda na motivação da criança perante a escola.

Avanzini (1967) apresenta o nível cultural do agregado como sendo a causa que indiscutivelmente mais influencia (a nível familiar) o sucesso escolar. Uma família rica culturalmente fornece à criança uma diversidade de estímulos que lhe permite viver na escola uma continuidade do ambiente familiar ao invés de vivenciar um fosso entre ambos.

Partilhando de opinião semelhante, Machado (2011) considera que o ambiente familiar influencia o desenvolvimento do jovem, e pode contribuir para a afirmação do seu (in)sucesso escolar, acrescentando (pág. 5) que este “*é o cenário primário da aprendizagem de regras sociais e de valores, envolta num ambiente de proximidade, comunicação, afeto e cooperação entre os seus membros*”. Para esta autora cabe à

família garantir os cuidados, afetos e valores adequados, assim como as normas de conduta que em conjunto permitirão ao jovem atingir prestações mais elevadas. Para Bayma-Freire *et al.* (2011:25) “*A estrutura familiar e nível socioeconómico podem tornar-se fatores significativos para o desempenho escolar dos jovens*”.

Machado (2011) considera que alunos oriundos de famílias de nível socioeconómico e cultural baixos apresentam valores mais notórios de insucesso e abandono escolar precoce, fundamentado através dos alunos pela necessidade de ingressar no mercado de trabalho e/ou pelas dificuldades económicas da família.

Abreu *et al.* (cit. por Guerreiro, 1998) vão ainda mais longe ao afirmarem que as expectativas positivas dos pais relativamente ao sucesso escolar têm efeitos positivos na sua educação. Avanzini (1967) acredita que muitas das vezes a família não tem consciência que o seu comportamento e atitudes prejudica o sucesso dos filhos na escola, todavia não é fácil para nenhum professor, psicólogo ou diretor da escola comunicar este assunto abertamente aos pais, pois esta situação provocaria certamente reações de agressividade, ou por outro lado, de tristeza e amargura, que indiretamente recairiam novamente sobre a criança.

Machado (2007) considera que a relação conjugal entre os progenitores afeta o comportamento e atitudes dos jovens. Assim considera-se, com base em vários estudos, que as famílias cuja dinâmica foge ao tradicional (pais casados) podem contribuir para que se instale um clima precário que leve a criança às baixas prestações escolares. A própria estrutura familiar, mesmo que tradicionalmente organizada, pode influenciar de forma diferente o primogénito dos restantes filhos, uma vez que segundo Machado (2007) a exigência vocabular e as pressões exercidas sobre este para a obtenção do sucesso são superiores às exercidas sobre os filhos subsequentes.

O autor supradito afirma que existe uma probabilidade mais elevada de insucesso escolar em famílias monoparentais, no entanto esta situação depende ainda de aspetos como a escolaridade do progenitor, do seu nível socioeconómico e do seu envolvimento na vida escolar dos filhos. Também Avanzini (1967) confirma que o desentendimento conjugal, a falta de harmonia familiar e a dimensão da família pode afetar o desenvolvimento e as motivações do jovem.

Bradley (cit. por Machado, 2007) acrescenta que as vivências quotidianas da família não se limitam às ocorridas na sua habitação, são influenciadas pelo meio onde esta se encontra. Assim habitações em locais de elevado *stress* (exemplo dos bairros pobres ou ambientes violentos) tendem a afetar o comportamento dos pais e conseqüentemente o da criança, pelo que como efeito secundário poderão contribuir para a potencialização de comportamentos de risco que a levem ao insucesso académico.

O ambiente é também fundamental para que ocorra a aprendizagem (Marchesi, 2006). Quer em casa ou na escola o contexto destinado ao estudo deve ser sossegado e agradável ao aluno, ter tudo o que este necessita para que se possa dedicar exclusivamente à aprendizagem. Por outro lado deve evitar-se a inclusão nestes espaços de objetos decorativos em demasia, ou quaisquer outros objetos que possam desviar a atenção do aluno (exemplo da televisão).

- Escolaridade, Situação Profissional e Económica

Farmer *et al.* (2003) defendem, com base em vários autores, que os recursos familiares e a qualidade de vida, a escolarização dos pais e a sua profissão, a existência anterior de dificuldades na aprendizagem e a presença de problemas de comportamento e/ou relacionais, são alguns dos fatores que mais contribuem para o abandono escolar em idades relativamente baixas. Os autores supraditos acrescentam ainda que a estes problemas somam-se o excesso de faltas, o tipo de escola, a qualidade dos apoios parentais e possíveis mudanças de escola à lista de fatores que afetam os indivíduos, desta feita em idades mais avançadas.

Para a criança, viver numa família de baixo nível económico e educacional tende a influenciar o seu desenvolvimento, por outro lado, famílias com elevada escolaridade são capazes de identificar mais facilmente as necessidades das crianças e promover a sua evolução (Assis; Avanci; Vasconcelos & Oliveira, 2009).

Machado (2007) reafirma que o nível socioeconómico pode afetar as crianças e jovens de forma direta, como na alimentação, cuidados de saúde, acesso à cultura (livros, teatro, cinema, etc.) ou de forma indireta. Este indicador envolve desde o rendimento da família até ao grau académico dos progenitores e a sua profissão.

Em estudos realizados, Bayma-Freire *et al.* (2011) comprovaram que as famílias de baixos recursos são mais propícias ao surgimento de fatores de risco que acabam por facilitar a exclusão escolar, abandono escolar ou as reprovações sucessivas.

A própria satisfação dos pais em relação às suas condições de vida e de trabalho pode influenciar a prestação académica dos filhos (Machado, 2007). Muitas das vezes o abandono escolar acontece quando a criança acredita que ao encontrar trabalho contribuirá para a satisfação dos pais (Avanzini, 1967).

Um dos aspetos que nem sempre reúne a unanimidade dos investigadores da área é a discriminação social do insucesso escolar, ou seja, a ideia de que este se encontra ligado às classes sociais mais baixas e famílias desfavorecidas. Apesar de podermos afirmar com base em Machado (2007), que este afeta de forma diferenciada as famílias com níveis socioeconómicos distintos, com maior incidência nas situações sociais, financeiras e culturais mais baixas, não se trata, de todo, de um fenómeno exclusivo desse meio.

Na mesma linha de pensamento, McGillicudy-DeLisi (cit. por Guerreiro, 1998) afirma que os pais de nível socioeconómico acima da média são mais esclarecidos relativamente às teorias e métodos de aprendizagem. A maior escolarização dos pais em muitos casos traduz-se numa maior atenção e disponibilidade para os filhos.

Isto não implica necessariamente que essa falta de formação dos pais impossibilite um apoio efetivo à criança, pois há toda a sua vertente psicológica e emocional que necessita ser trabalhada, assim para Guerreiro (1998) esta falta de conhecimentos não coloca em causa o seu papel como educadores, mas pelo contrário, quando aliados a um sólido desenvolvimento emocional poderá contribuir para a promoção da autonomia do aluno, reforçando a sua confiança e melhorando a capacidade deste enfrentar e resolver os problemas que surjam.

Existem famílias de nível socioeconómico baixo que se preocupam com todos os aspetos da educação dos filhos pois, segundo Guerreiro (1998), estes consideram a educação dos filhos como um fator de ascensão social. No entanto as estratégias disciplinares utilizadas são predominantemente coercivas, que quando utilizadas por períodos continuados, podem promover o aparecimento de comportamentos antissociais.

Por outro lado Avanzini (1967:60) considera que pais cuja profissão seja “*demasiado absorvente*” estão como que impedidos de auxiliar os filhos nas tarefas escolares de forma consistente. Esta situação verifica-se tanto em famílias provenientes de meios pobres como de meios mais afortunados.

A atitude dos pais face à escola é outro aspeto com grande influência na atitude da própria criança, ou seja, a desvalorização da escola e do trabalho que lá se realiza, o assumir a escola como uma perda de tempo, a modelagem a figuras que (apesar da baixa escolarização) conseguiram alcançar carreiras profissionais brilhantes, a falta de condições económicas para manter por longos anos os filhos na escola, são para Avanzini (1967) alguns dos fatores familiares que mais contribuem para os *deficits* no rendimento escolar.

Sil (2004) alerta para a necessidade de participação dos encarregados de educação no processo educativo, no entanto para o autor muito há a fazer para que as relações entre pais e professores se tornem sólidas o suficiente que permitam a formulação de estratégias conjuntas para a aprendizagem dos alunos. A não participação dos pais na vida escolar do filho leva ao desfasamento entre as estratégias utilizadas no domicílio e as aplicadas na escola pelos professores.

Por fim, um dado interessante que mostra bem até onde a formação académica dos pais pode afetar o desenvolvimento da criança é nos apresentado por Molina; Lopéz; Faria; Cade & Zandonade (2010) que nos seus estudos concluíram que a baixa escolaridade da mãe aumenta a probabilidade de à criança não ser fornecida uma alimentação rica, equilibrada e saudável.

2.4.4. Influência dos Media

Apesar de não o termos referido anteriormente, pensamos que devemos (em último lugar mas não menos importante), destacar a importância dos Media na aprendizagem cognitiva e comportamental dos jovens.

Já em 1978 Lurçat fazia referência à influência dos meios de comunicação social na aprendizagem. O que dizer atualmente? A massificação destes meios é de tal ordem que

se há uns anos atrás eles influenciavam, hoje em dia competem mesmo com os pais e professores na educação dos jovens.

O problema é que o sensacionalismo a eles associado, em certos casos desprovidos de qualquer moralidade, afetam o jovem de formas inimagináveis. O autor supradito acrescenta ainda que esta educação passiva e sem esforço apresenta uma eficácia extraordinária quando realizada fora da escola.

2.5. Consequências do (In)sucesso Escolar

Dryfoos (cit. por Annunziata *et al.*, 2006) afirma que o sucesso escolar tem efeitos positivos a longo prazo, com a possibilidade do aluno continuar a estudar, conseguir melhores condições profissionais e até mesmo uma redução das doenças do foro psicológico. Por outro lado o insucesso escolar pode trazer consigo um conjunto de efeitos nefastos como o abuso de drogas, álcool e outras substâncias, a delinquência, os problemas emocionais e/ou de comportamento e como referido por Brook-Gunn & Furstenberg (cit. por Annunziata *et al.*, 2006) um aumento precoce da atividade sexual (muitas vezes desprovida de qualquer proteção), o que pode acarretar consigo um sem número de problemas (ex. doenças sexualmente transmissíveis, gravidez precoce, entre outras). O deslaçar da escola pode estar associado a sentimentos de falta de poder e motivação para cumprir os objetivos (Matos & Carvalhosa, 2001).

O contrário também acontece, crianças e adolescentes com problemas de indisciplina, agressividade e falta de autocontrolo, quando manifestados precocemente levam, na maioria dos casos, a problemas escolares, problemas de comportamento ou ambos (McCarty; Mason; Kosterman; Hawkins; Lengua; & McCauley, 2008). Os mesmos autores consideram que os problemas escolares, mais concretamente o insucesso escolar, podem ser um indicador de uma débil saúde psicológica e referem que essa situação pode entrar em efeito de cascata, ou seja, os problemas psicológicos levam ao insucesso que por sua vez faz agravar ainda mais a debilidade psicológica, alargando-se muitas vezes até à idade adulta.

No mesmo sentido, Avanzini (1967) relembra que o aluno em insucesso escolar, apesar de muitas vezes elaborar uma capa de indiferença, não está contente nem é indiferente à

sua situação, este sente-o e detesta-o. Opinião semelhante é partilhada por Muñiz (1982:45) ao defender que “*A vivência do insucesso escolar é sentida como uma ameaça, como um perigo interior, como uma fonte de sofrimento de que precisa defender-se*”. Não haverá pior sentimento para um aluno que não ver o seu esforço compensado e tal situação pode fomentar sentimentos de incompetência que o levarão, mais tarde ou mais cedo, ao desprezo, à revolta e/ou ao insucesso.

O perigo não são os maus resultados em si, mas o efeito que estes têm no sujeito. Quando o aluno interioriza que está destinado ao insucesso este desliga da escola, desiste de aprender e em casos mais extremos pode mesmo levar ao abandono escolar. Sil (2004) constatou que em muitos casos de insucesso está associada a exclusão social e a iminência de abandono escolar.

Para McCarty *et al.* (2008) as raparigas, em insucesso escolar, estão mais suscetíveis de desenvolverem problemas psicológicos em idade adulta quando comparadas aos rapazes. Este acontecimento pode ser explicado pelo facto do insucesso ser mais frequente nos indivíduos do sexo masculino e estas não estarem tão preparadas para a situação.

Marujo (cit. por Cruz, 2009) defende a tese de que a repetência do ano letivo pode trazer sérias consequências para o aluno. A retenção significa a separação dos seus colegas de turma e amigos a somar aos castigos que muitas das vezes são aplicados pelos encarregados de educação que contribuirão para uma baixa de autoestima, das crenças e das expectativas futuras. Consequentemente esta situação terá a tendência para afetar ainda mais o rendimento escolar. Para Cruz (2009) o recurso à retenção do aluno deverá ser a situação extrema e última medida a aplicar. Roazzi & Almeida (1988) partilham da opinião de Pires (1991) e afirmam que a reprovação escolar pode traumatizar a criança ou adolescente.

Para Farmer *et al.* (2003) o abandono escolar não tem como causa (na maioria das situações) um acontecimento único, mas um conjunto de situações que surgem desde os primeiros anos escolares e acompanham o sujeito até que este opte por abandonar a escola, ou até mesmo durante grande parte da sua vida após esse momento.

2.6. Combate ao Abandono e Insucesso Escolar

Todos os anos as escolas tomam medidas para reduzir o insucesso dos seus alunos. Apesar de ainda não se ter atingido em Portugal os resultados de escolarização desejados, muito já foi feito nesse sentido. O nosso objetivo neste subcapítulo, não é apresentar nem sequer resumir todas as medidas que foram e são tomadas pelo Governo e escolas, tal tarefa por si só constituiria um bom tema para uma extensa dissertação ou mesmo tese de doutoramento. O que se pretende aqui é dar a conhecer qual a importância dessas medidas para a sociedade em geral e qual/quais os aspetos onde, a curto prazo, poderemos intervir. Chamamos ainda a atenção para o facto de este capítulo estar intimamente relacionado com os anteriores, pelo que algumas medidas de combate ao insucesso já foram anteriormente referidas.

Caeiro *et al.* (1988) consideram que na escola o aluno deve desenvolver a sua capacidade por forma a interiorizar a ideia de que ao longo da sua vida lhe compete fazer algo que contribua para o progresso da humanidade. Uma das vantagens frequentemente associadas às boas prestações escolares é a possibilidade de o aluno melhorar a sua vida, ou seja, a escola como veículo de mobilidade social. No entanto Roazzi & Almeida (1988) relembram que este fenómeno, por outro lado, pode também acentuar as diferenças sociais, uma vez que esta é concebida segundo um padrão de ideologias propostas pelo Estado, que têm como base a linguagem, crenças e valores característicos das classes média-alta, o que se traduz num obstáculo aos alunos de classes sociais e económicas inferiores.

Um dado interessante do ponto de vista pedagógico mas deveras preocupante socialmente é a fecundidade estar ligada, estatisticamente, de forma inversa à inteligência (Avanzini, 1967). Estas circunstâncias levam a que o nível de inteligência das populações tenda a seguir o rumo das classes onde a fecundidade é maior. Ora é sabido que, de uma forma geral, as famílias de classes sociais baixas tendem a ter mais filhos comparativamente às classes sociais superiores, o que contribui para uma diminuição geral da inteligência das populações (Avanzini, 1967).

O problema das medidas tomadas que visam a melhoria da aprendizagem e da própria motivação dos alunos é que quando incoerentemente aplicadas podem produzir um efeito nefasto, contrário ao pretendido. Um exemplo desta situação é a massificação dos

computadores nas salas de aulas. Se por um lado aumentam a motivação e o comportamento cooperativo, permitindo ao aluno buscar a informação de formas alternativas (Monteiro; Santos & Rebelo, 1999), por outro lado pode ser, se mal supervisionado, um elemento de distração.

Pode ainda dar-se o facto de os programas informáticos serem adequados e o professor estar apto para este tipo de ensino, mas por qualquer razão não ser possível a sua concretização. Dando o exemplo do portátil “Magalhães”, é certo que quase todas as crianças adquiriram um computador portátil, mas quantas são as salas de aulas portuguesas equipadas para ter vinte (ou mais) computadores ligados à corrente elétrica em simultâneo?

Binder & Michaelis (2006) apresentam uma lista de sinais a que os professores e pais devem estar atentos, entre estes, a incapacidade de concentração, o comodismo e preguiça, o isolamento social e a dificuldade em fazer amigos, o não gostar da escola/jardim de infância/creche, o não olhar ou ouvir quando comunicam com ele, a descoordenação motora e um *deficit* na motricidade fina. Podem ainda ser preditores de dificuldades de aprendizagem alguns problemas de saúde, tais como a epilepsia, disfunções psicomotoras e os defeitos auditivos ou de visão (Binder & Michaelis, 2006).

Benavente & Panchaud (2008) apresentam um rol de boas práticas que poderão levar à redução do insucesso escolar, sendo estas, uma aproximação entre a linguagem e culturas presentes nos currículos nacionais às peculiaridades de cada região e o reforço da ligação entre estas, melhoria das infraestruturas escolares de acordo com a sua localização geográfica (clima, arquitetura, etc.), uma formação de professores mais consistente, a diferenciação dos apoios e da autonomia das escolas principalmente em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e ainda uma harmonização dos calendários e horários escolares em função do estilo de vida das populações.

A intervenção dos pais nas tarefas escolares é de enorme importância uma vez que estas, na maioria dos casos, não conseguem organizar sozinhas o seu trabalho (Avanzini, 1967) somado a um estado desmotivacional necessário para a sua realização de forma independente.

Binder & Michaelis (2006) referem dez princípios que os pais devem ter presentes e que podem contribuir para a superação de situações de insucesso: Nunca perder a esperança; evitar qualquer tipo de censura; aceitar a criança como ela é; explicar à criança que deve esforçar-se um pouco mais para atingir o sucesso; intervir precocemente com medidas ajustadas a cada situação individual; educar para a independência e autonomia; não facilitar o trabalho da criança; ter tempo e paciência; reconhecer, elogiar e reforçar os pontos fortes, não sobrevalorizando os erros ou maus resultados; e por último motivar a criança e apelar á sua ativação e participação.

Relativamente a este último ponto há que ter em atenção pormenores como o excesso de tempo em frente à televisão, que segundo Binder & Michaelis (2006), favorece a passividade e transmite à criança uma diversidade de estímulos que nem sempre são apropriados à sua educação.

Guerreiro (1998:23) apresenta também cinco aspetos importantes do comportamento parental “*a disciplina, o reforço positivo, a monitorização das atividades e das relações de pares, as atividades partilhadas e por último a resolução de problemas familiares*”.

Annunziata *et al.* (2006) consideram que dois dos mais poderosos e fiáveis indicadores do funcionamento da família são a “coesão familiar”, expressa pelos laços emocionais que se estabelecem entre os vários constituintes do agregado e pela “monitorização parental”, entendida como a forma que os pais estruturam a vida da criança em casa, em função da escola e comunidade, assim como a forma que lidam com os seus comportamentos nesses mesmos ambientes. Uma rotina familiar sólida, segundo os autores supramencionados, tem sido relacionada positivamente com os bons resultados escolares, no entanto o excesso de controlo, a falta de tempo livre (para as brincadeiras) pode a longo prazo ter o efeito oposto.

A escolaridade da família, a forma como se relaciona com a escola e as suas expectativas são outros três fatores apresentados por Annunziata *et al.* (2006) na prevenção do insucesso académico.

A forma diversificada como os pais educam as crianças influencia o próprio desenvolvimento destas, a forma como se relacionam com os outros, o seu comportamento, atitudes e objetivos (Camacho & Matos, 2006). As autoras acrescentam ainda que a participação dos pais na vida escolar e educação das crianças,

tendencialmente promove um melhor ajustamento emocional e maior rendimento académico.

Santos (2009) afirma que um dos fatores com maior relevância para a vida estudantil dos alunos é a relação que estes estabelecem com os professores, a começar pelo professor primário e passando pelos diversos professores com quem o aluno se relaciona ao longo do seu desenvolvimento. Assim sendo, é essencial a existência de uma formação inicial sólida dos docentes, acompanhada de uma continuada busca pela renovação de conhecimentos.

Ainda em relação aos professores Rangel (2004:179) assume que “*os professores em estabilidade seriam responsáveis pela menor percentagem de repetência*”. Assim uma estabilidade do corpo docente das escolas, além de diminuir o absentismo dos professores (como já vimos anteriormente) poderia contribuir seriamente para a melhoria das aprendizagens.

Outro fenómeno já debatido é o recurso, ou não, à retenção do aluno. Como forma de combate ao insucesso escolar, esta medida deve ser utilizada só em último recurso e preferencialmente de forma voluntária para o aluno, como destaca Binder & Michaelis (2006), ao invés de reter o aluno como uma forma de o castigar pelo mau desempenho, este deve ser alertado e informado das vantagens (mais tempo para consolidar a matéria, possibilidade de ter um novo professor, etc.) para que o aluno possa entender que não se trata necessariamente de uma catástrofe, mas algo que se pode revelar positivo no futuro.

2.7. A Realidade Portuguesa em Números

Os dados apresentados de seguida relativamente ao ano letivo de 2009/2010 provêm do Instituto Nacional de Estatísticas (INE, 2011) e da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2012) para o ano letivo de 2010/2011.

No ano letivo de 2009/10, Portugal apresentava um total de 503.695 alunos inscritos no 3º ciclo do Ensino Básico. Destes 10.996 frequentavam uma escola na Região Autónoma dos Açores. Nesta data existiam em Portugal 91.375 professores a lecionar no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário num total de 1.452 estabelecimentos

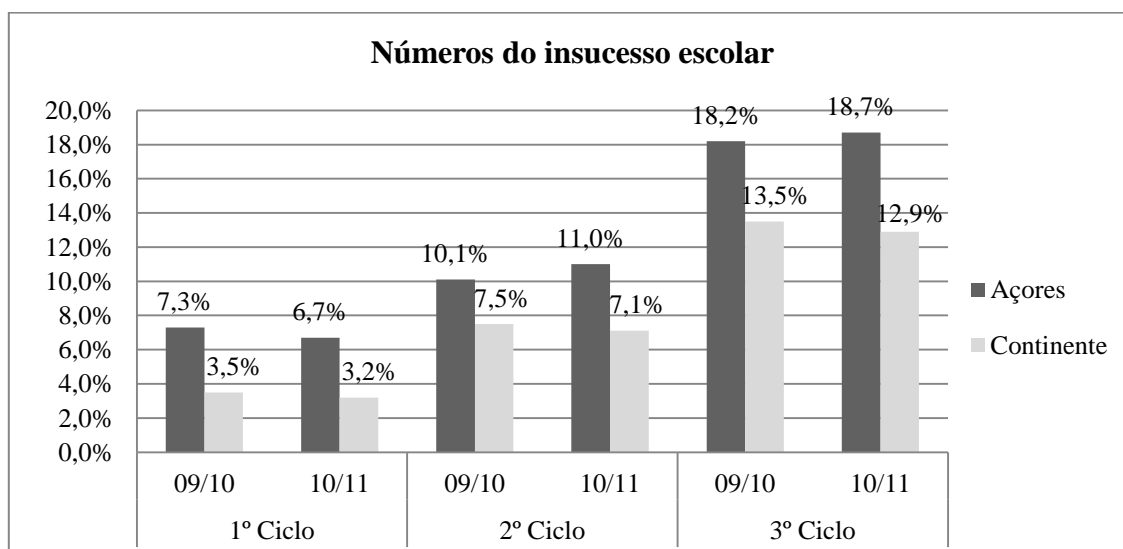
onde o 3º ciclo era ministrado. Neste grupo de mais de 90 mil professores, somente 2.675 se encontravam a desempenhar a função docente numa das 34 escolas dos Açores com formação no 3º ciclo.

Os dados relativos ao ano escolar de 2010/11, só recentemente foram publicados, mas mostram uma redução do número de alunos inscritos no 3º ciclo para os 342.740 ou de 464.620 se considerarmos também os adultos em atividades de educação e formação. Destes 9.221 frequentam um estabelecimento de ensino açoriano.

O pessoal docente do 3º ciclo e Secundário também sofreu uma diminuição para 89.539 elementos, ou seja, menos 1.836 que no ano transato. Nos Açores, no ano letivo de 2010/11, foram colocados no mesmo grau de escolaridade 2.236 professores. O número de escolas a apresentar o 3º ciclo seguiu uma tendência inversa, aumentando para 1.516 no Continente e para 36 nos Açores.

Os números do insucesso escolar nos anos letivos de 2009/10 e 2010/11 apresentam, por outro lado, uma evolução distinta entre Portugal Continental e Arquipélago dos Açores, como podemos ver na seguinte figura.

Figura 1: Evolução do insucesso escolar nos anos letivos de 2009/10 e 2010/11.



Os dados mostram um valor mais elevado de insucesso escolar na Região Autónoma dos Açores, quando comparada com o Continente. Esta situação, a somar ao aumento do insucesso verificado entre os anos letivos de 2009/10 e 2010/11 no 1º e 3º ciclo do Ensino Básico da Região vêm reforçar a importância dos trabalhos realizados nesta área.

III - METODOLOGIA

3. Metodologia

No decorrer deste capítulo são descritas todas as etapas do estudo, desde uma breve caracterização do meio, aos procedimentos para a seleção da amostra e à apresentação da amostra propriamente dita, aos instrumentos adotados para a sua realização, a forma e os programas utilizados no tratamento de dados.

3.1. Caracterização das Escolas e do Meio

Apesar de na maioria das situações não se notar uma influência reveladora, viver numa ilha tem alguns benefícios (como a proximidade entre as várias localidades), mas também algumas limitações. A descontinuidade do território pode muitas das vezes estreitar o acesso a um certo tipo de bens e serviços que, a uma maior ou menor distância, se encontram sempre disponíveis num território continuado.

As quatro escolas da Região Autónoma dos Açores onde foram aplicados os questionários (à semelhança do Continente) situam-se em meio urbano, no entanto apenas uma está edificada numa cidade, as restantes inserem-se em vilas de pequena ou média dimensão. Já no Continente todas as escolas localizam-se no centro de cidades.

A proximidade ao trabalho de campo, ao trabalho prático e imediato é ainda visível em muitas localidades Açorianas, o que pode condicionar a progressão dos jovens para níveis de estudos superiores. A inacessibilidade a esses mesmos estabelecimentos de ensino é outra das condicionantes encontradas.

Para terminar, a proximidade entre os indivíduos assim como a liberdade para “brincar na rua” são aspetos que ainda se verificam na maioria das ilhas dos Açores e que já à muito se perderam nos centros urbanos do Continente.

3.2. Procedimentos de Seleção dos Alunos

A amostra deste estudo foi escolhida com base nos seguintes critérios: i) todos os alunos deveriam ter reprovado pelo menos um ano ao longo do seu percurso académico; ii) todos os sujeitos devem estar matriculados no 3º ciclo do ensino básico regular (7º, 8º,

ou 9º anos); iii) foram selecionadas quatro escolas das Região Autónoma dos Açores e quatro escolas de Portugal Continental; iv) em cada escola deveriam ser aplicados entre 35 a 45 inquéritos a alunos distintos, e; v) para testar a consistência dos inquéritos, estes foram aplicados duas vezes a 10 alunos de uma das escolas participantes com quinze dias de intervalo entre ambas as aplicações.

Dos 293 questionários devolvidos pelas escolas somente 206 foram considerados elegíveis para o estudo, os restantes foram considerados “nulos” por inconsistência nas declarações prestadas, por se apresentarem total ou parcialmente em branco, estarem ilegivelmente rasurados, apresentarem indícios de falsas declarações, informações de cariz sexual (entre outras), ou ainda, e por serem em número residual, os inquéritos dos alunos cuja nacionalidade não fosse portuguesa.

3.2.1. Caracterização da Amostra

A amostra final foi composta por 206 indivíduos, todos matriculados no 3º ciclo do ensino básico, com pelo menos uma retenção no seu currículo académico. Estes eram na sua totalidade de nacionalidade portuguesa.

A amostra foi dividida em dois grupos de acordo com a origem dos indivíduos, estabelecendo-se que o *Grupo 1* seria constituído pelos alunos provenientes das quatro escolas da Região Autónoma dos Açores (constituído por 103 alunos com uma média de idades de 15,9 anos) e o *Grupo 2* provenientes das quatro escolas de Portugal Continental (constituído por 103 alunos com uma média de idades de 16,0 anos).

3.3. Instrumentos

Neste estudo a recolha de dados realizou-se com recurso a um inquérito de carácter maioritariamente quantitativo que se encontrava dividido em duas partes. A primeira parte pretendia recolher os dados biográficos dos alunos, da sua família e a sua situação escolar e profissional.

A segunda parte do inquérito pretendia recolher a opinião dos alunos sobre as causas do seu insucesso, sendo adaptada de um questionário pré-existente concebido para um

estudo nacional sobre a temática e reutilizado por Miranda (2010), intitulado “As causas de Sucesso e Fatores de Abandono Escolar” e por nós adaptado para melhor corresponder aos objetivos do presente estudo. Nesta segunda parte surgiam 34 questões que os alunos deveriam pontuar de 1 a 3, à semelhança da escala de Likert (ver anexo 3).

3.4. Tratamento de Dados

Os dados provenientes dos questionários foram inseridos numa base de dados criada em folha de cálculo Microsoft Office Excel 2010 e a partir daqui o tratamento dos mesmos deu-se por duas vias distintas. A primeira parte do inquérito foi trabalhada através da elaboração de tabelas de valores absolutos e gráficos de valores percentuais dos dados biográficos, situação familiar, situação escolar e profissional dos alunos. Os dados da segunda parte do inquérito sobre as “Razões que Afetam o Rendimento Escolar dos Alunos” foram transferidos do Microsoft Office Excel para o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS versão 17.0) onde procedemos à análise estatística recorrendo ao *t-test* de variáveis independentes simples para determinar a diferença nas variáveis pessoais, socioeconómicas e familiares e variáveis escolares, entre os dois grupos em estudo. A significância estatística é aceite para valores de $p \leq 0,05$ nos diversos fatores analisados.

IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4. Apresentação e Discussão dos Resultados

No capítulo que se segue são apresentados, com recurso a tabelas e gráficos, os dados recolhidos através da aplicação dos questionários aos alunos. Para melhor facilitar a sua organização e leitura optou-se por agrupar os mesmos em subcapítulos da seguinte forma: i) Dados biográficos dos alunos; ii) Situação familiar; iii) Situação escolar e profissional dos educandos; iv) Fatores que afetam o rendimento escolar dos alunos, e; v) Sugestões dos alunos para a melhoria do ensino. No início de cada subcapítulo será apresentada uma tabela com o resumo dos dados mais relevantes apresentados nesse mesmo separador.

Relembramos que ao *Grupo 1* pertencem os alunos da Região Autónoma dos Açores e ao *Grupo 2* os alunos do Continente.

4.1. Caracterização Biográfica dos Alunos

Neste subcapítulo são apresentados os dados recolhidos em relação ao aluno em si (idade, sexo, nacionalidade, escolaridade, a existência de problemas de saúde, o seu nível socioeconómico e o consumo de substâncias psicotrópicas).

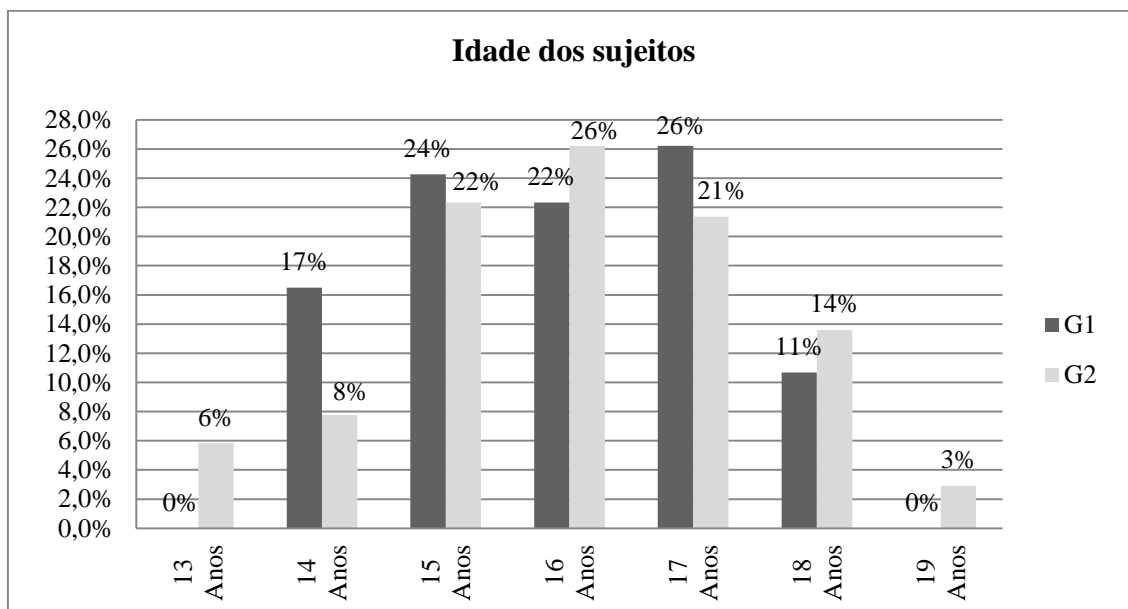
Quadro 3: Caracterização biográfica dos alunos.

	N	Idade $\bar{x} \pm \sigma$	Sexo (N)	Nacionalidade (N)
Grupo 1	103	15,9 \pm 1,264	Masculino: 57 Feminino: 46	Portuguesa: 103
Grupo 2	103	16,0 \pm 1,448	Masculino: 47 Feminino: 56	Portuguesa: 103

	Escolaridade (N)	Apoio Social (N)	Problemas de Saúde (N)	Consumo de álcool (N)
Grupo 1	7º Ano: 35 8º Ano: 31 9º Ano: 37	Sim: 74 Não: 29	Sim: 41 Não: 62	Nunca: 33 Casual: 49 Regular: 21
Grupo 2	7º Ano: 20 8º Ano: 24 9º Ano: 59	Sim: 48 Não: 55	Sim: 28 Não: 75	Nunca: 37 Casual: 44 Regular: 22

De seguida tentaremos decompor, apresentar e explicar estes dados a partir de gráficos percentuais.

Figura 2: Idade dos sujeitos.

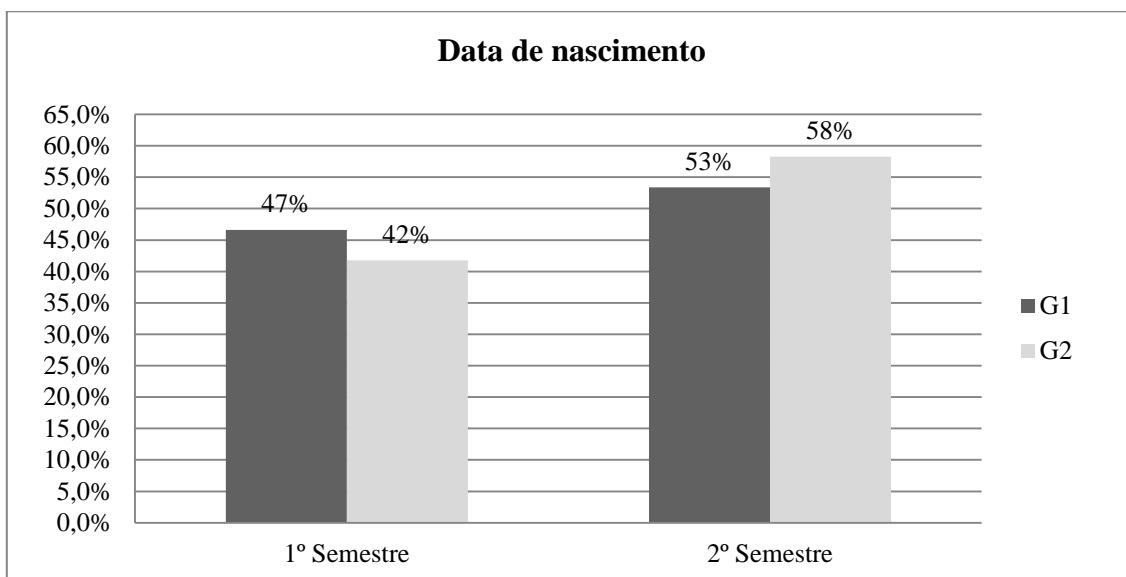


Podemos atestar através da análise da figura 2 que as idades dos inquiridos pertencentes ao grupo 1 vão desde os 14 aos 18 anos, com uma média de 15,9 anos e distribuem-se de forma quase linear entre os 15 e os 17 anos. Já no grupo 2 as idades englobam indivíduos desde os 13 aos 19 anos, com uma distribuição média semelhante ao grupo 1 de 16,0 anos. Esta ligeira diferença nas idades dos sujeitos de ambos os grupos poderão ter influenciado alguns dos resultados que apresentaremos mais à frente.

Averigua-se com estes dados que em ambos os casos (grupo 1 e grupo 2) a idade média dos sujeitos é bastante superior à que seria de esperar para o 3º ciclo do ensino básico, em que os alunos (sem retenções no currículo) se situariam entre os 12 e os 14 anos, ou seja, praticamente dois anos abaixo da média de idades dos inquiridos no estudo.

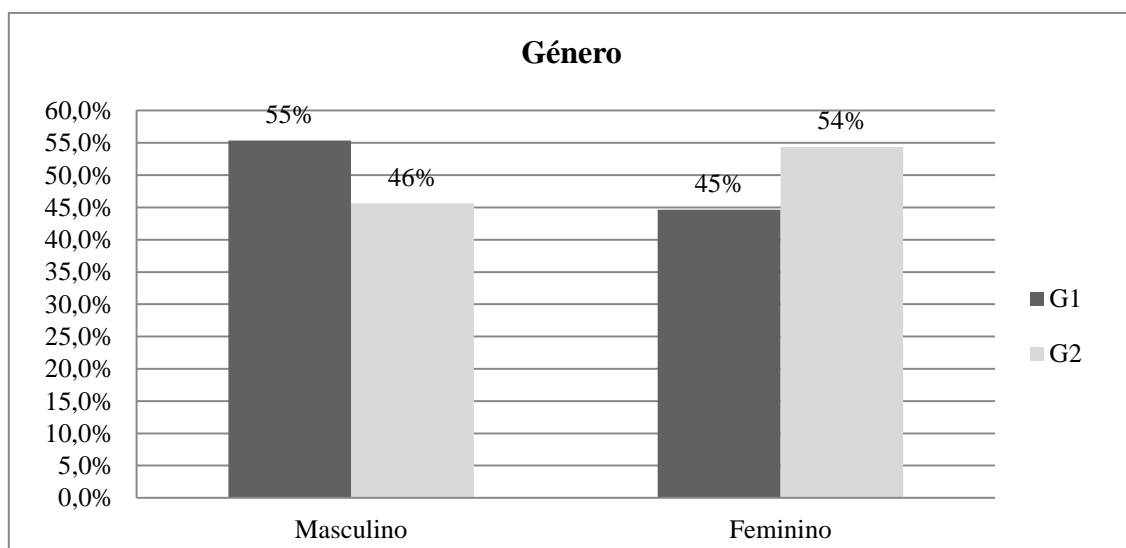
Outro fator que decidimos analisar em relação à data de nascimento dos alunos foi o seu semestre de nascimento. Para que se entenda, os alunos nascidos entre Janeiro e Junho pertencem ao primeiro semestre do ano, já os nascidos entre Julho e Dezembro pertencem ao segundo semestre.

Figura 3: Semestre de nascimento dos sujeitos.



Na figura 3 podemos verificar que existe uma maior incidência de alunos nascidos no segundo semestre do ano em ambos os grupos. Barnsley & Thompson (1988) verificaram nos seus estudos diferenças significativas de performance entre os indivíduos da mesma idade nascidos nos primeiros meses do ano, quando comparados com os nascidos nos últimos meses, o que à semelhança do que apresentamos anteriormente poderá indicar que a maturação mais tardia dos indivíduos nascidos no segundo semestre pode afetar as suas prestações escolares. Tendo em conta os resultados obtidos, esse parece ser um fator ligeiramente mais relevante no grupo 2 (58%) comparativamente ao grupo 1 (53%), embora as diferenças entre ambos sejam mínimas.

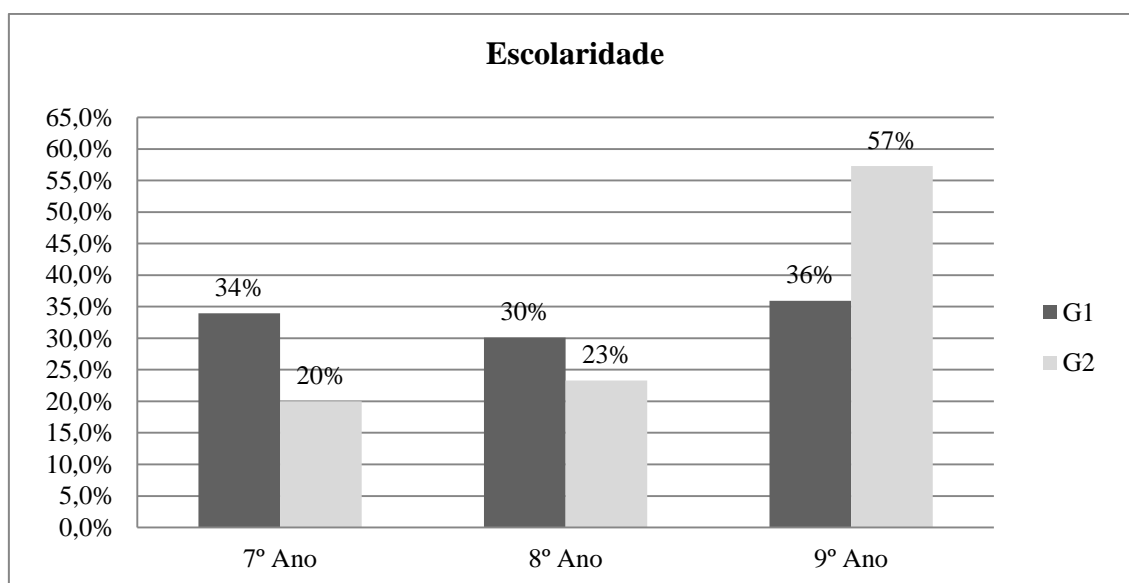
Figura 4: Classificação dos sujeitos por género.



Relativamente ao género podemos verificar, no grupo 1, que à semelhança do que encontramos na bibliografia o insucesso é um fenómeno que afeta numericamente mais rapazes (55%) do que raparigas (45%). Para McCarty *et al.* (2008) o insucesso é mais frequente nos indivíduos do sexo masculino e as raparigas poderão não estar tão preparadas para essa situação. Porém a mesma situação não se verificou em relação ao grupo 2.

Estes resultados apresentados no grupo 2 em que 54% dos indivíduos são do sexo feminino e 46% do sexo masculino podem dever-se exclusivamente à limitação do número de inquiridos da nossa amostra, não refletindo o panorama nacional. Foi-nos ainda referido por uma das professoras que se voluntariou para auxiliar na recolha dos dados para o grupo 2, que uma das suas turmas era composta maioritariamente por raparigas, o que pode explicar esta distribuição dos resultados obtidos.

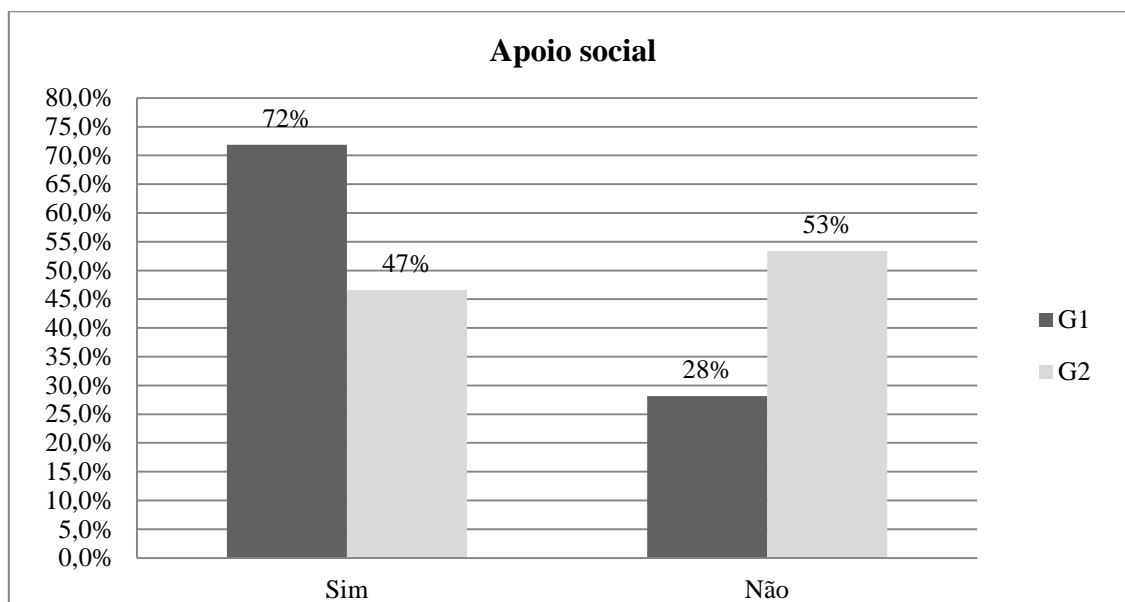
Figura 5: Escolaridade dos sujeitos.



Podemos verificar que a escolaridade no grupo 1 é inferior à do grupo 2. Dos inquiridos no grupo 1, 34% frequentam o 7º ano, 30% o 8º ano e somente 36% o 9º ano. Já no grupo 2 a grande maioria dos alunos frequenta o 9º ano (57%), enquanto 20% frequentam o 7º ano e 23% o 8º ano.

Quanto ao ano letivo frequentado pelos alunos podemos encontrar sérias diferenças entre os grupos, derivadas do número de inquiridos aplicados, o que à semelhança das diferenças etárias encontradas anteriormente poderão contribuir para o surgimento de alguns dados apresentados mais à frente.

Figura 6: Apoio social escolar.



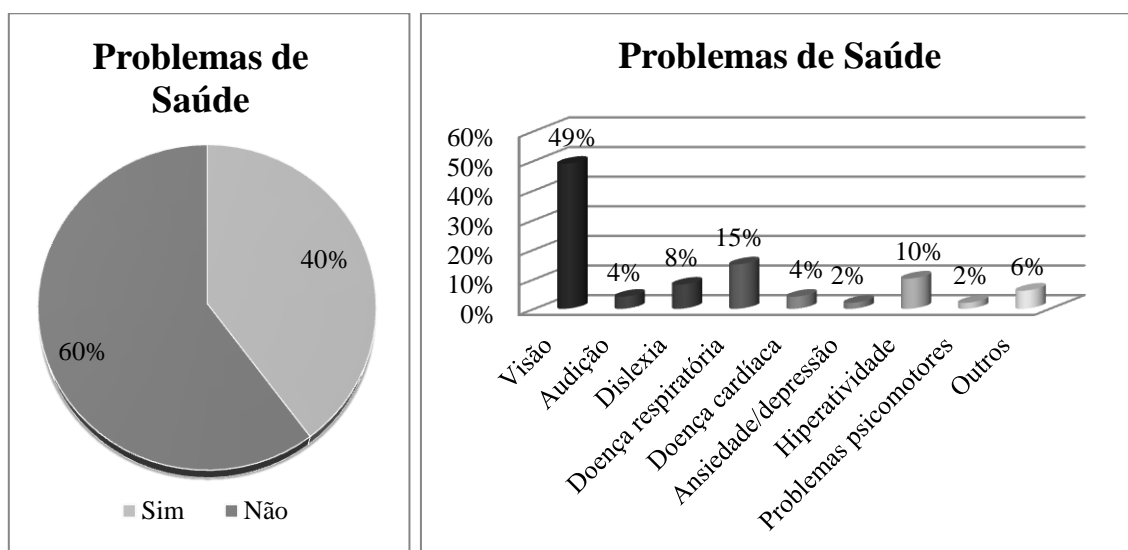
Segundo dados da PORDATA (2010) no ano de 2008 existiam cerca de 241 mil alunos com refeições subsidiadas e 192 mil sujeitos a apoio socioeconómico em Portugal Continental.

Por apoio social, consideramos o financiamento dado pela escola aos alunos, podendo este ser monetário, através de descontos nos passes de autocarro, nas refeições escolares e/ou na aquisição de material escolar.

Este parâmetro foi, para nós, alvo de debate se deveria, ou não, ser incluído nos questionários e no nosso estudo, uma vez que os subsídios e restantes apoios apresentam peculiaridades distintas entre a Região Autónoma dos Açores e o Continente. Todavia chegamos à conclusão que seria um forte indicador do nível socioeconómico das famílias, optando-se por retirar a classificação deste segundo o “grau de apoio” mas mantendo-o de uma forma generalizada.

Neste estudo pudemos verificar que no grupo 1, a grande maioria dos sujeitos (72%) se encontra abrangido por algum tipo de apoio social, o que traduz a ideia de um baixo nível económico das famílias dos alunos inquiridos. Já no grupo 2, o nível económico poderá ser um pouco mais elevado, uma vez que somente 47% dos indivíduos são alvo de apoio escolar.

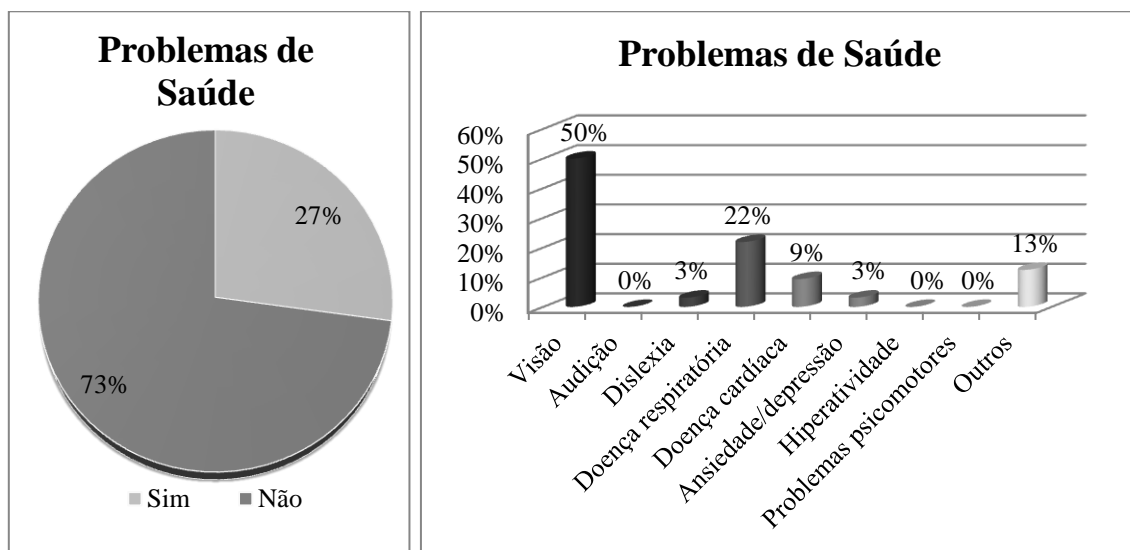
Figuras 7 e 8: Problemas de saúde dos sujeitos (Grupo 1).



Relativamente às patologias da nossa população, pudemos verificar que se encontram em número elevado, mas não chegam a afetar mais que 40% dos auscultados (no grupo 1), o que nos leva a concluir que para a generalidade dos alunos não será um fator que contribua para o seu desempenho escolar. Ainda relativamente a estes dados é possível concluir que a maioria dos problemas apresentados pelos alunos são do foro visual (49%), seguindo-se as doenças respiratórias (15%) e a hiperatividade (10%), podendo ser justificado pelo que defendem Binder & Michaelis (2006) que afirmam que defeitos visuais e a hiperatividade, assim como problemas auditivos ou de foro neurológico podem causar perturbações precoces na aprendizagem e por Santos (2009) que entre as principais patologias referidas pela autora destacam-se os problemas de visão, a dislexia e a hiperatividade.

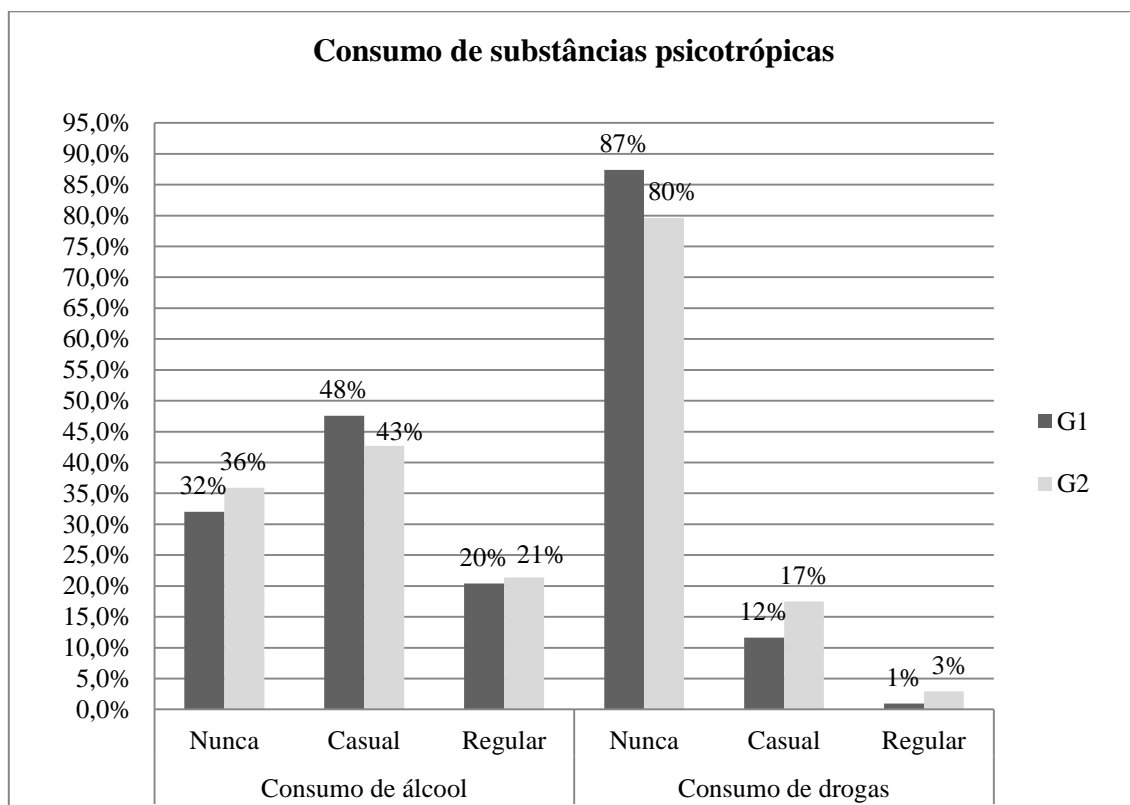
As dificuldades respiratórias e alergias fazem também parte da vida de muitos jovens, aparecendo cada vez mais associadas a problemas ambientais como a poluição. Segundo Bakonyi; Oliveira; Martins & Braga (2004) existem associações positivas entre o aumento dos poluentes atmosféricos e a incidência de doenças respiratórias. Sendo assim não será de estranhar que o grupo 2 (figuras 9 e 10) apresente um número superior de inquiridos com problemas respiratórios, uma vez que estes habitam em regiões mais urbanizadas.

Figuras 9 e 10: Problemas de saúde dos sujeitos (Grupo 2).



Verificou-se no grupo 2, à semelhança do grupo 1, que os problemas de saúde que mais afetam este grupo de jovens são os visuais (50%) e os respiratórios (22%). Neste grupo assistimos ainda a uma diminuição para 27% dos alunos que afirmam ter qualquer problema de saúde, comparativamente aos 40% do grupo 1. Os dados apresentados nos dois grupos (G1 e G2) vão de encontro ao referido por Santos (2009) que afirma existirem patologias que podem contribuir para o insucesso escolar.

Figura 11: Consumo de substâncias psicotrópicas.



De acordo com a literatura o consumo de substâncias “lícitas” ou ilícitas pode estar relacionado com o insucesso escolar. Ferreira & Torgal (2010) que considera o álcool como a substância psicoativa mais utilizada pelos jovens e que o número de consumidores aumenta com a idade. Acosta; Fernández & Pillon (2011) encontraram um consumo esporádico de bebidas alcoólicas acima dos 50%, em jovens argentinos entre os 16 e 24 anos.

Dados semelhantes foram encontrados no nosso estudo, no qual pudemos verificar que a grande maioria já experimentou pelo menos uma bebida alcoólica durante a sua infância ou adolescência, 68% (grupo 1) e 64% (grupo 2), afirmaram já ter consumido e entre estes, 20% no grupo 1 e 21% no grupo 2 admitiram ter um consumo regular de bebidas alcoólicas, o que é um dado preocupante tendo em conta a população analisada e que poderá despoletar, mais cedo ou mais tarde, eventuais problemas de comportamento, que contribuirão para o agravamento da sua situação escolar.

Já relativamente ao consumo de drogas, os dados do grupo 1 foram mais animadores comparativamente ao consumo de bebidas alcoólicas, apenas 13% dos inquiridos afirmou já ter consumido e somente 1% afirma ter um consumo regular destas substâncias. No grupo 2 a situação é diferente, um quinto dos alunos afirmam já ter experimentado algum tipo de droga e destes 3% refere que tem um consumo regular. A ingestão deste tipo de drogas provoca nos sujeitos consequências muito semelhantes ao uso excessivo de álcool, com a agravante relativamente a este de poder chegar a causar a dependência dos consumidores, o que para Carvalho (1990) se pode traduzir em graves problemas futuros.

De realçar ainda que segundo a Organização Mundial de Saúde (cit. por Sanchez *et al.*, 2005) o consumo de drogas inicia-se normalmente entre os 10 e os 19 anos, pelo que toda a nossa amostra poderia ser considerada como de risco relativamente a este problema. A diferença no consumo deste tipo de substâncias entre os dois grupos pode ser explicada por uma maior acessibilidade destas num território continuado, comparativamente às regiões insulares, onde as mercadorias estão sujeitas a um maior controlo policial e aduaneiro.

4.2. Caracterização da Situação Familiar dos Alunos

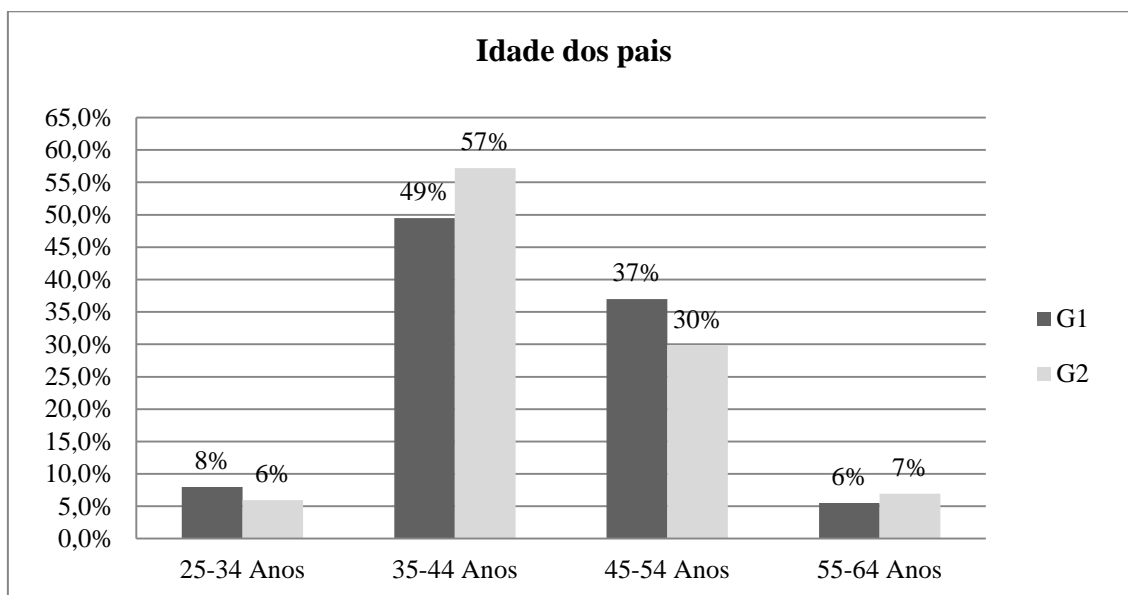
Neste subcapítulo expomos os dados recolhidos em relação à situação familiar do aluno (idade, escolaridade, estado civil e situação profissional dos pais, assim como o número de irmãos, a sua idade e a relação do seu insucesso escolar).

Quadro 4: Caracterização da situação familiar dos alunos.

	Pais (N)	Idade (N)	Escolaridade (N)	Sit. Profissional (N)
Grupo 1	200	25-34 Anos: 16 35-44 Anos: 99 45-54 Anos: 74 55-64 Anos: 11	≤ 1º Ciclo: 79 2º Ciclo: 53 3º Ciclo: 49 Secundário: 19 Curso Superior: 0	Emprego público: 53 Emprego privado: 110 Desemprego: 37
Grupo 2	201	25-34 Anos: 12 35-44 Anos: 115 45-54 Anos: 60 55-64 Anos: 14	≤ 1º Ciclo: 64 2º Ciclo: 39 3º Ciclo: 43 Secundário: 34 Curso Superior: 21	Emprego público: 56 Emprego privado: 93 Desemprego: 52
	Estado civil dos pais (N)	Irmãos (N)	Idade (N)	Insucesso escolar dos irmãos (N)
Grupo 1	Casados: 59 Solteiros: 10 Viúvo(a): 04 Divorciados: 28 Outro: 02	Nenhum: 12 1-2 Irmãos: 57 3-4 Irmãos: 29 ≥ 5 Irmãos: 05	Mais novos: 33 Mais velhos: 33 Ambos: 25	Sim: 52 Não: 39
Grupo 2	Casados: 71 Solteiros: 13 Viúvo(a): 02 Divorciados: 14 Outro: 03	Nenhum: 24 1-2 Irmãos: 60 3-4 Irmãos: 15 ≥ 5 Irmãos: 04	Mais novos: 29 Mais velhos: 35 Ambos: 15	Sim: 35 Não: 44

À semelhança do subcapítulo anterior apresentaremos de seguida, de forma mais detalhada, os dados presentes no quadro anterior (quadro 4). Para que o leitor compreenda os dados importa referir que neste ponto não distinguiremos os pais (sexo masculino) das mães (sexo feminino), optamos por agrupar ambos os progenitores no mesmo grupo. Note-se ainda que a discrepância entre o número de inquiridos e o número de progenitores, é resultado da viuvez ou falecimento de ambos os genitores e de um pai incógnito, no grupo 2.

Figura 12: Idade dos pais dos sujeitos.



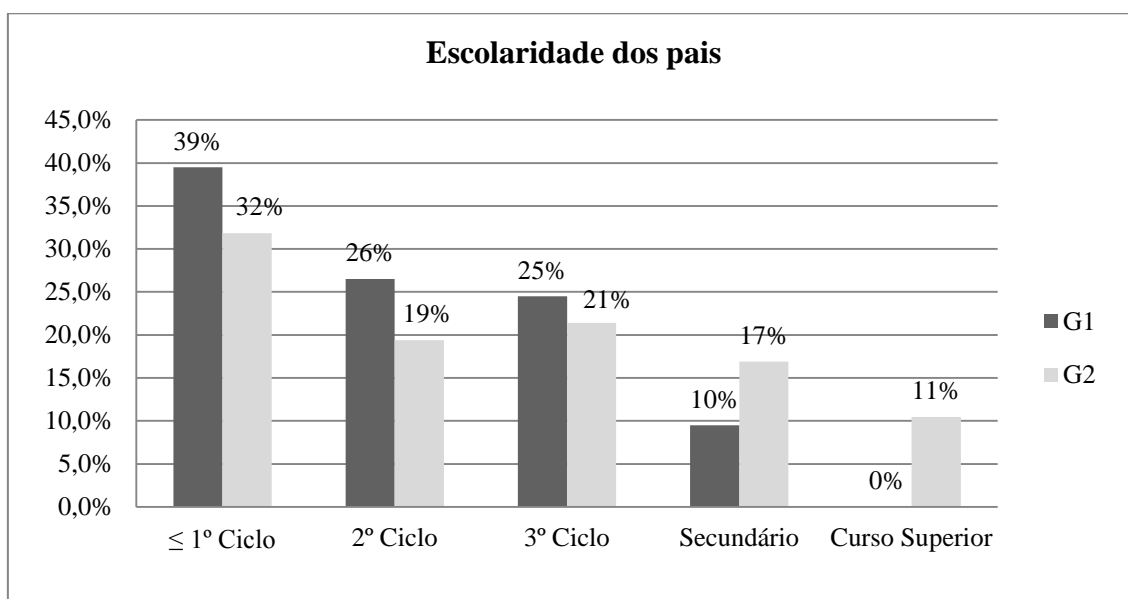
Analisando a figura anterior, verifica-se que a maioria dos pais dos inquiridos em ambos os grupos situa-se na faixa etária dos 35-44 anos numa percentagem de 49% e de 57% nos grupos 1 e 2, respetivamente. Isto significa que a paternidade deu-se maioritariamente em adultos jovens com idades compreendidas entre os 20 e os 30 anos. A segunda faixa etária mais referida foi a dos 45 aos 54, com 37% (grupo 1) e 30% (grupo 2).

Apesar dos números de gravidezes na adolescência serem elevados a nível regional e nacional, segundo Lopes (2011) com uma média nesse ano de 12 partos diários (valor mais baixo desde os finais da década de 70), na nossa amostra só em 8% dos casos (grupo 1) e 6% (grupo 2) a natalidade se deu abaixo dos 21 anos de idade. A autora do artigo acrescenta, com base em alguns estudos, que a natalidade na adolescência está muitas vezes ligada aos baixos níveis socioculturais ou ainda à falta de expectativas e projetos de vida.

Numa situação idêntica à anterior também as gestações tardias são em menor número, com uma ocorrência em 6% nos inquiridos açorianos e 7% nos continentais, nas quais os sujeitos referiram que os seus pais têm entre 55 e 64 anos, correspondendo a uma média de idade reprodutora acima dos 36 anos.

Apesar de não o discriminarmos na figura anterior, pudemos ainda verificar através dos dados recolhidos que, quase na totalidade das situações, o homem apresenta uma idade superior à da parceira.

Figura 13: Escolaridade dos pais dos sujeitos.



Molina *et al.* (2010), Avanzini (1967) e Guerreiro (1998) são alguns dos autores revisados que consideram o nível cultural dos pais e a sua escolaridade como um fator determinante na promoção ou combate do insucesso escolar. Os estudos na área multiplicam-se e podemos considerar que o impacto destes fatores é inegável, mas será que exerce o mesmo peso e apresenta números semelhantes em todo o país?

Utilizando os dados por nós recolhidos para responder às questões anteriores, é óbvio que não. É nítido que a escolaridade dos pais varia, ainda hoje, de distrito para distrito.

Na nossa amostra, em específico, podemos encontrar grandes divergências em relação à escolaridade dos pais entre os dois grupos. No grupo 1, 39% dos inquiridos afirmou que os seus pais possuíam uma formação igual ou inferior ao 1º ciclo de estudos (4º ano), 26% possui o 2º ciclo (6º ano), 25% completou o 3º ciclo (9º ano) e só 10% apresenta o ensino secundário completo (12º ano). Mais ainda, no grupo 1, nenhum pai ou mãe possui formação superior, dados muito semelhantes aos encontrados por Guerreiro (1998) em que aquando da realização do seu estudo, nenhum dos seus entrevistados possuía curso superior e a maioria teria apenas o 1º ciclo concluído. Situação idêntica foi encontrada por Palos (2008) que identificou uma correlação positiva entre a baixa escolaridade dos pais e a taxa de reprovação ao nível do 9º ano.

Esta situação encontrada no grupo 1 pode ser explicada e ter como origem várias causas, das quais destacamos a falta de acesso aos estabelecimentos de formação, aliada

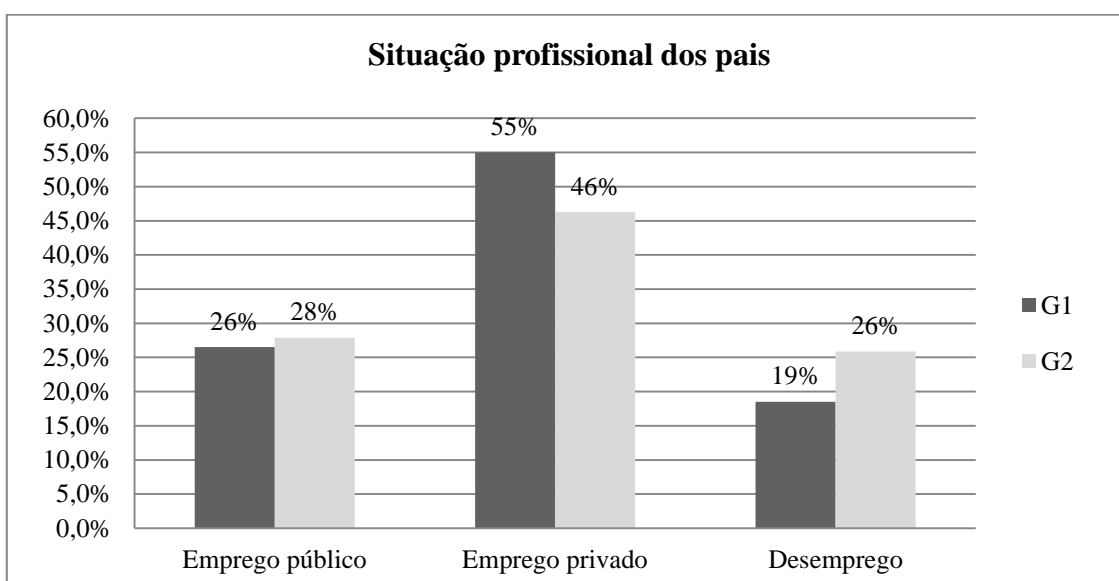
a baixos recursos económicos. Até há pouco tempo atrás, o ensino secundário fazia-se somente em algumas ilhas mais populosas como S. Miguel, Terceira e Faial, alargando-se mais tarde às restantes ilhas. Por exemplo na ilha de Santa Maria o ensino Secundário foi introduzido em 1985/86, na ilha das Flores em 1994/95. A ilha do Corvo só no presente ano letivo (2012/2013) passou a oferecer aos seus jovens habitantes esse nível de ensino.

Não seria certamente fácil para um jovem de 15 anos nem para os seus pais, quer financeiramente, quer sentimentalmente, ver partir os filhos para outra ilha. Mais ainda, legalmente quem ficaria responsável por essas crianças?

Este aspeto por si só pode explicar o porquê da baixa escolarização dos pais dos inquiridos verificada no grupo 1 da nossa amostra relativamente às ilhas mais pequenas, todavia a dificuldade de acesso pela distância à escola não poderá ser uma causa nas ilhas maiores. Esta situação leva-nos a crer que o nível socioeconómico desempenharia também uma função de elevado relevo, assim como a proximidade dos indivíduos ao trabalho prático, de campo e afins.

Relativamente ao grupo 2, apesar de os resultados não serem ótimos, 32% dos pais dos alunos possuem somente o 1º ciclo ou anterior, 19% o 2º ciclo e 21% o 3º ciclo, são superiores aos do grupo 1. Para nós, é a partir do 3º ciclo que se notam as diferenças mais acentuadas entre os dois grupos, neste caso encontramos 17% de indivíduos com o ensino secundário completo e 11% com formação superior.

Figura 14: Situação profissional dos pais dos sujeitos.



A situação profissional dos pais pode, de acordo com a nossa revisão bibliográfica afetar as aprendizagens e comportamentos dos filhos. Se por um lado a falta de emprego e muitas vezes de rendimento, é por si só um gerador de conflitos familiares, também o envolvimento profissional excessivo pode, segundo Avanzini (1967), contribuir de forma semelhante para o insucesso dos filhos.

Neste campo não quisemos questionar diretamente os alunos sobre a profissão em si ou os rendimentos da família, pois consideramos que seria expor estes novamente a um problema que já vivem quotidianamente.

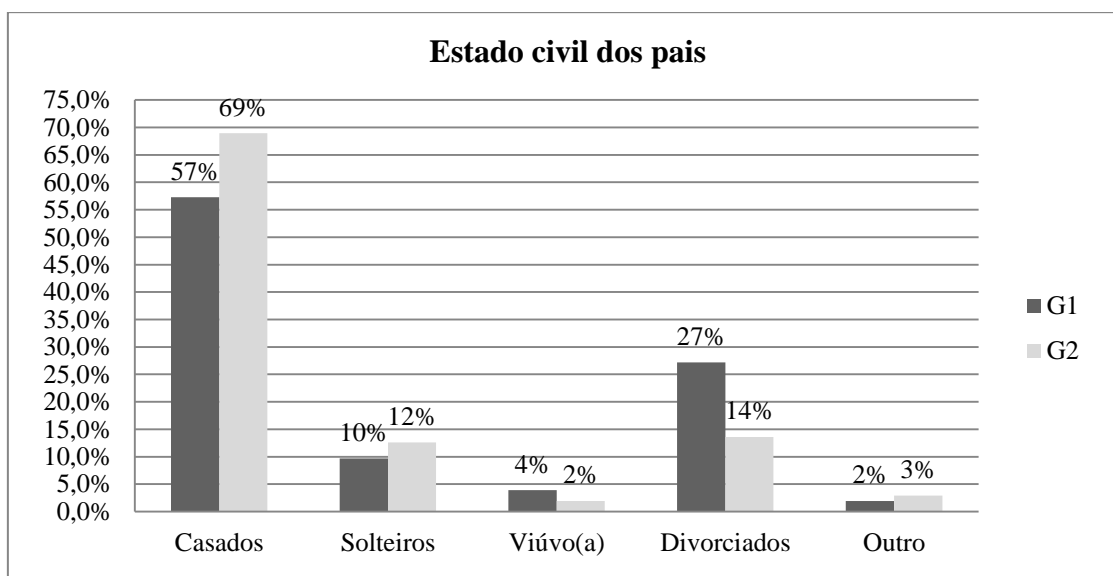
Pudemos no entanto verificar que a maioria dos inquiridos no grupo 1, encontra-se empregada no sector privado (55%) sendo que neste parâmetro somamos aos trabalhadores por conta de outrem os trabalhadores independentes. Muitos dos inquiridos, gentilmente colocaram o ramo profissional dos pais, outros por não saber a opção que selecionar fizeram-no inconscientemente na opção “outros”, o que enriqueceu a nossa informação. Assim encontramos dentro destes 55% profissões como pintor, carpinteiro, pedreiros, limpeza de casas particulares, pequenos agricultores, entre outras. Em relação ao emprego público, no grupo 1 verificou-se um número de 26% de trabalhadores do Estado, que vão desde técnicos especializados a calceteiros. Quanto ao número de desempregados, à qual adicionamos a profissão de doméstica por não auferirem rendimentos efetivos, pudemos constatar que se encontrava nos 19%, o que significa que aproximadamente um em cada cinco progenitores dos inquiridos no grupo 1 se encontraria desempregado.

Em relação ao grupo 2 os resultados seguem a mesma linha do grupo 1, com uma agravante, neste caso o desemprego é de 26%. A discrepância entre o número de desemprego em ambos os grupos assemelha-se aos resultados obtidos pelo Instituto Nacional de Estatística em 2010 no “Inquérito ao Emprego” em que os Açores com 6,8% estariam abaixo do Continente e da média nacional situada então nos 10,9% em termos de percentagem de desemprego. Atualmente a média nacional estimada do desemprego rondou os 15,7 % em Julho deste ano, de acordo com números do *Eurostat* divulgados pelos vários canais de informação.

Apesar do aumento considerável do desemprego no panorama nacional, verifica-se que os dados referentes à nossa amostra são ainda superiores a esses para os dois grupos em

estudo. A diferença entre os dois grupos leva-nos a concluir que o grupo 2 é mais afetado pela situação profissional dos pais, comparativamente ao grupo 1 e ainda se compararmos com a figura 13, podemos subentender que a escolaridade dos pais e a situação de emprego/desemprego nem sempre estão interligadas.

Figura 15: Estado civil dos pais dos sujeitos.

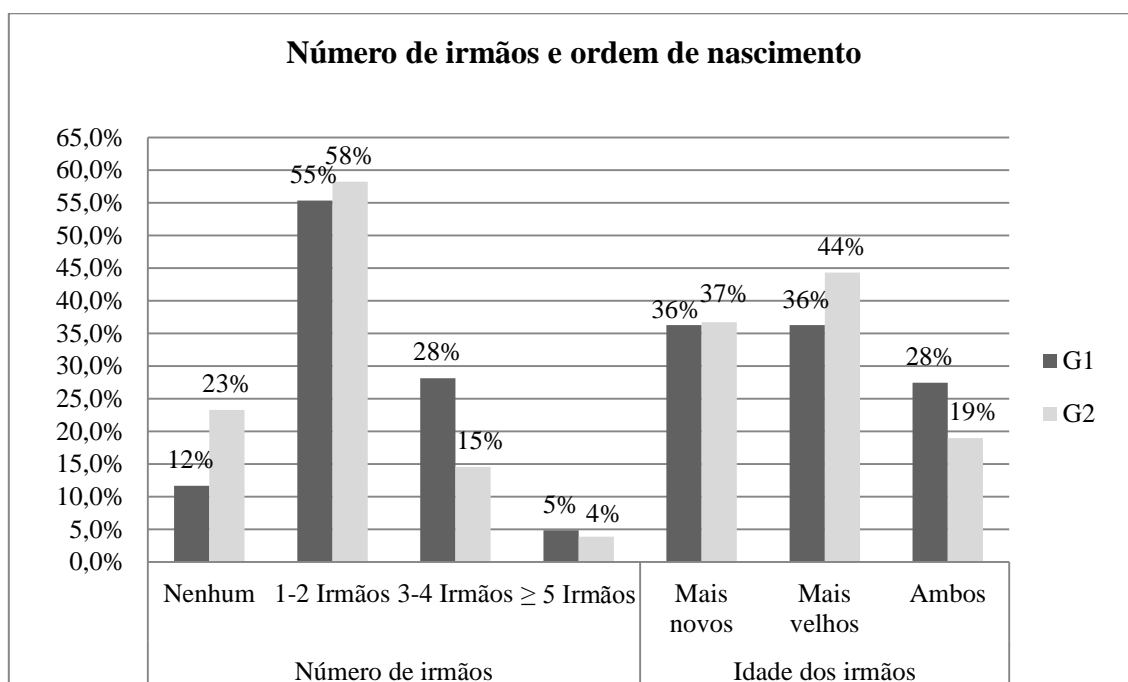


A figura 15 expressa o estado civil dos pais dos inquiridos. De acordo com a bibliografia, a estrutura familiar é de extrema importância no desenvolvimento e formação dos jovens, existindo alguns autores que defendem que em estruturas monoparentais o sucesso escolar dos filhos poderá ficar comprometido (Machado, 2007).

No grupo 1, somente 57% das famílias podem ser consideradas como tradicionais, ou seja, onde os indivíduos se encontram ligados por matrimónio. O segundo maior conjunto, no grupo 1, corresponde aos pais divorciados e inclui 27% destes. Em terceiro lugar, com 10%, surgem os pais que nunca chegaram a casar. Já no caso do grupo 2, o número de famílias com uma estrutura familiar tradicional é de 69%, ficando 12 pontos percentuais acima dos valores obtidos no grupo 1. Neste caso o número de divórcios é 14% inferior ao do grupo 1.

Estes dados sugerem assim que o grupo 1 da amostra estará mais suscetível à desorganização das estruturas familiares, apesar de os valores serem relativamente altos em ambos os grupos, com 43% dos indivíduos (grupo 1) e 31% (grupo 2) a viverem em famílias que fogem aos padrões considerados normais.

Figura 16: Número de irmãos dos sujeitos e ordem de nascimento dos filhos.



O efeito da dimensão da família, mais concretamente do número de irmãos, na prestação escolar dos indivíduos é outro aspeto que não reúne consenso entre os vários investigadores. O problema é que não é fácil dissociar esta variável de outras, como o nível económico e o nível cultural.

Comparando os resultados encontrados noutros estudos, como por exemplo Haan (2010), com a nossa amostra podemos verificar que realmente as famílias de indivíduos em insucesso escolar tendem a ser numerosas. No grupo 1, cerca de 88% dos auscultados têm pelo menos um irmão. Entre estes 33% referiram ter três ou mais irmãos, o que representa um número mínimo de quatro irmãos nestas famílias, a contar com o inquirido. Já no grupo 2 os valores foram ligeiramente inferiores, só 77% asseguraram ter irmãos e destes somente 19% possuem três ou mais irmãos, o que se traduz num valor 14% inferior aos 33% verificados no grupo 1.

Apesar destes valores parecerem indicar a conexão entre o número de irmãos e os bons resultados académicos é necessário, como já foi referido anteriormente, ter em conta o nível económico, social e cultural, uma vez que a diminuição do rendimento das crianças e jovens em famílias mais numerosas poderá espelhar somente as dificuldades em redistribuir os recursos pelos filhos, ou mesmo a ausência das condições mínimas para o desenvolvimento dos sujeitos (Haan, 2010).

Ainda nesta linha de pensamento vários autores afirmam que a ordem pela qual ocorrem os nascimentos, ou seja, a posição cronológica que ocupa uma criança em relação ao seu irmão pode também ser um fator de distúrbios comportamentais e escolares (Haan, 2010). Para a autora supradita o primeiro filho a nascer conta com uma maior disponibilidade e atenção dos pais no seu desenvolvimento, aliado a uma maior flexibilidade de recursos económicos e materiais, ao passo que o segundo filho começará desde a nascença a partilhar a atenção dos progenitores e os recursos com o irmão mais velho. Este fenómeno agrava-se sequencialmente com o aumento do número de filhos do casal.

No entanto será legítimo pensar também que o conhecimento dos pais e a sua própria maturidade enquanto educadores, se desenvolvera com o primeiro filho o que representaria uma base de formação mais sólida para o segundo filho (e seguintes). Este entendimento traduz mais uma vez a impressão de que os recursos disponíveis na família são mais determinantes que o número de elementos e/ou ordem de nascimento.

Os dados obtidos no nosso estudo foram claros, no grupo 1 não existem diferenças percentuais entre os inquiridos com irmãos mais novos ou irmãos mais velhos, como podemos verificar na figura 16. Já no grupo 2, assistimos a uma pequena variação dos valores, com a prevalência do insucesso escolar em indivíduos que partilham o agregado com irmãos mais velhos (44%), contra os 37% que apresentam somente irmãos mais novos.

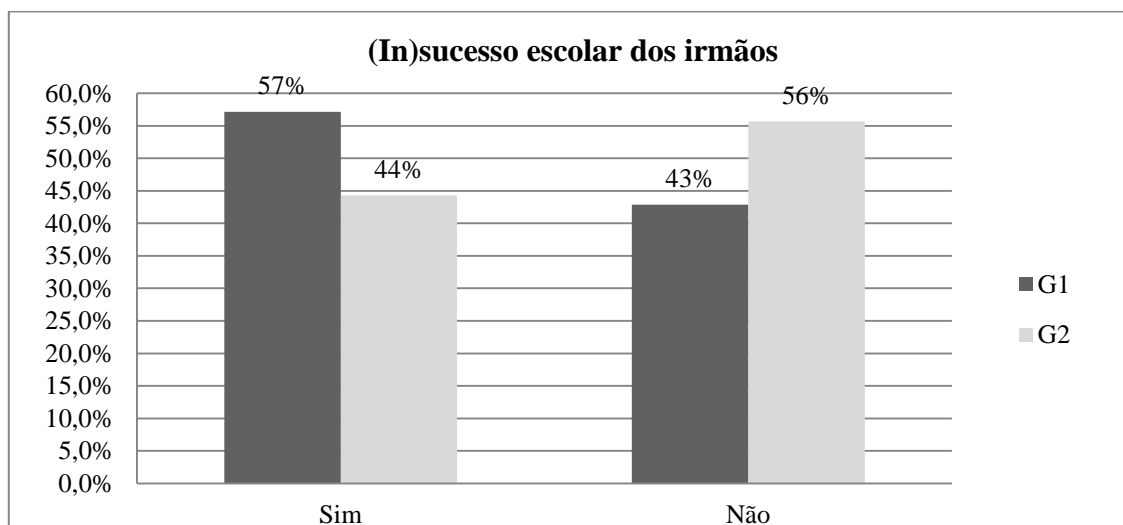
Sem sombra de dúvida, os filhos únicos e os filhos do meio (que apresentam quer irmãos mais novos quer mais velhos) são os que exibem, na nossa amostra, a menor percentagem de insucesso, com 12% (filhos únicos) e 28% (filhos do meio) no grupo 1 e 23% e 19% no grupo 2, respetivamente.

Esta situação encontrada vai contra a maioria das pesquisas realizadas, em que supostamente os indivíduos que apresentam somente irmãos mais velhos, ou, mais novos e mais velhos, deveriam estar numa situação de risco superior aos indivíduos que não tivessem irmãos ou que estes tivessem uma data de nascimento posterior à sua.

Os resultados parecem traduzir o que mencionamos anteriormente, de que os pais estão mais preparados para educar o segundo filho, comparativamente ao primeiro, no

entanto, com o aumento do número de elementos da família a escassez dos recursos torna-se um fator decisivo para o desenvolvimento pessoal e escolar dos jovens.

Figura 17: Insucesso escolar dos irmãos dos sujeitos.



Um dado que nos parece importante, apesar de não surgir referenciado em nenhuma da bibliografia consultada, é o percurso escolar dos irmãos dos alunos em insucesso escolar.

A partir da análise da figura 17, podemos concluir que a reincidência do insucesso escolar nos membros da mesma família é um fenómeno frequente, com uma percentagem de 57% no grupo 1 e de 44% no grupo 2. Desta forma podemos considerar que existe uma associação positiva entre as prestações escolares do(s) irmão(s) e do próprio indivíduo. Não podemos contudo estabelecer uma relação sólida de causa-efeito uma vez que os maus resultados, comuns aos irmãos, podem apenas refletir vivências quotidianas idênticas para ambos e/ou um ambiente familiar ou escolar precário que afete igualmente os vários membros do agregado.

Apesar disto, estes novos dados que aqui apresentamos podem ser importantes para sinalizar alunos em risco de insucesso escolar com base na sua história familiar, até mesmo antes de se manifestarem os primeiros sinais de alerta. Os dados recolhidos sugerem ainda uma maior relação do insucesso escolar entre irmãos no Arquipélago dos Açores, comparativamente ao Continente, o que pode ser explicado por um menor nível sociocultural e económico, como já vimos anteriormente. Pode também ser reflexo da maior proximidade e convívio entre os vários elementos do agregado, verificada em zonas menos urbanizadas.

4.3. Caracterização da Situação Escolar e Profissional dos Alunos

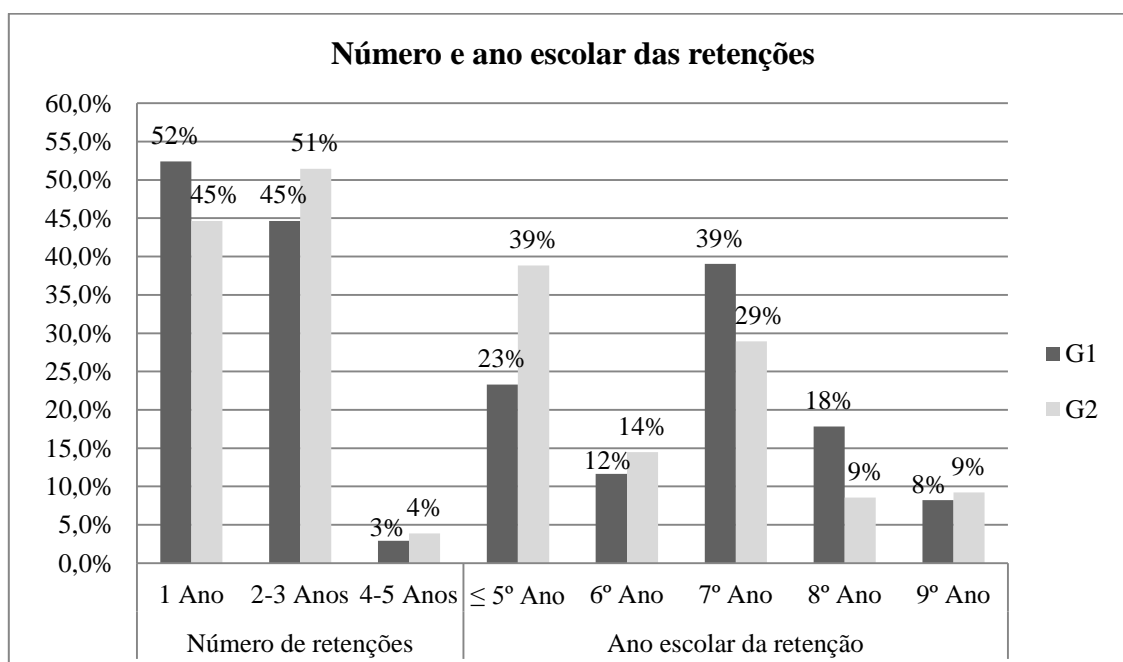
Neste subcapítulo abordamos a situação escolar e ambições profissionais dos alunos (número e ano escolar das retenções; intenção, ou não, de abandonar a escola; tempo diário de estudo; ajudas no estudo e as expectativas dos alunos em relação a possíveis saídas profissionais).

Quadro 5: Caracterização da situação escolar e expectativas profissionais dos alunos.

	Retenções (N)	Ano escolar da retenção (N)	Intensão de abandonar a escola (N)	Tempo de estudo diário (N)
Grupo 1	1 Ano: 54	≤ 5º Ano: 34	Sim: 35 Não: 68	< 30 Minutos: 39 30-60 Minutos: 45 60-120 Minutos: 16 > 120 Minutos: 03
	2-3 Anos: 46	6º Ano: 17		
Grupo 2	4-5 Anos: 03	7º Ano: 57	Sim: 21 Não: 82	<30 Minutos: 44 30-60 Minutos: 41 60-120 Minutos: 15 > 120 Minutos: 03
	1 Ano: 46	8º Ano: 26		
Grupo 2	2-3 Anos: 53	9º Ano: 12		
	4-5 Anos: 04	≤ 5º Ano: 59		
Grupo 2	1 Ano: 46	6º Ano: 22		
	2-3 Anos: 53	7º Ano: 44		
Grupo 2	4-5 Anos: 04	8º Ano: 13		
	1 Ano: 46	9º Ano: 14		

De seguida apresentaremos os dados do quadro 5 sob a forma de gráficos à semelhança dos subcapítulos anteriores. Além dos resultados da tabela anterior, mostraremos também graficamente a existência, ou não, de expectativas profissionais por parte dos alunos e do agente educativo que mais auxilia os jovens no seu estudo diário.

Figura 18: Número e ano escolar das retenções dos sujeitos.



Consultando a figura 18 verifica-se que a maioria (55%) dos inquiridos no grupo 2 é já reincidente no que diz respeito às reprovações com 51% de alunos que ficaram retidos entre dois a três anos e 4% entre quatro a cinco anos. No grupo 1 os resultados não são muito diferentes, 48% dos alunos confessaram já ter reprovado pelo menos duas vezes ao longo do seu percurso académico. Posição semelhante à encontrada por Grisay (2004) em que os alunos repetentes apresentavam resultados médios inferiores aos alunos aprovados em situação idêntica.

Estes resultados vêm reforçar as mensagens de Roazzi & Almeida (1988) quando garantem que as reprovações e repetências não significam necessariamente a melhoria das prestações académicas e Marujo (cit. por Cruz, 2009) que considera que a repetência do ano letivo pode trazer sérias consequências para o aluno. Uma das consequências das retenções e maus resultados sucessivos é segundo Sil (2004) o risco do aluno interiorizar que se encontra destinado ao fracasso e desistir de aprender.

Em relação ao ano escolar em que ocorreram as retenções podemos identificar algumas divergências entre ambos os grupos, contudo, o padrão global destes parece sugerir à semelhança dos resultados encontrados por Finger Silverman (cit. por Bento, 2007) que existe uma diminuição do rendimento escolar nos anos de transição de ciclo.

No grupo 1, o maior número de retenções dá-se ao nível do 7º ano de escolaridade (39%), seguido do 5º ano (ou anterior) com 23%. Estes dados do grupo 1 vão de encontro ao defendido por Bento (2007), Peterson & Crockett (cit. por Bento, 2007) e por Cruz (2009) ao afirmarem que as reprovações dos alunos são superiores nos anos de transição de ciclo com especial predominância no 7º ano.

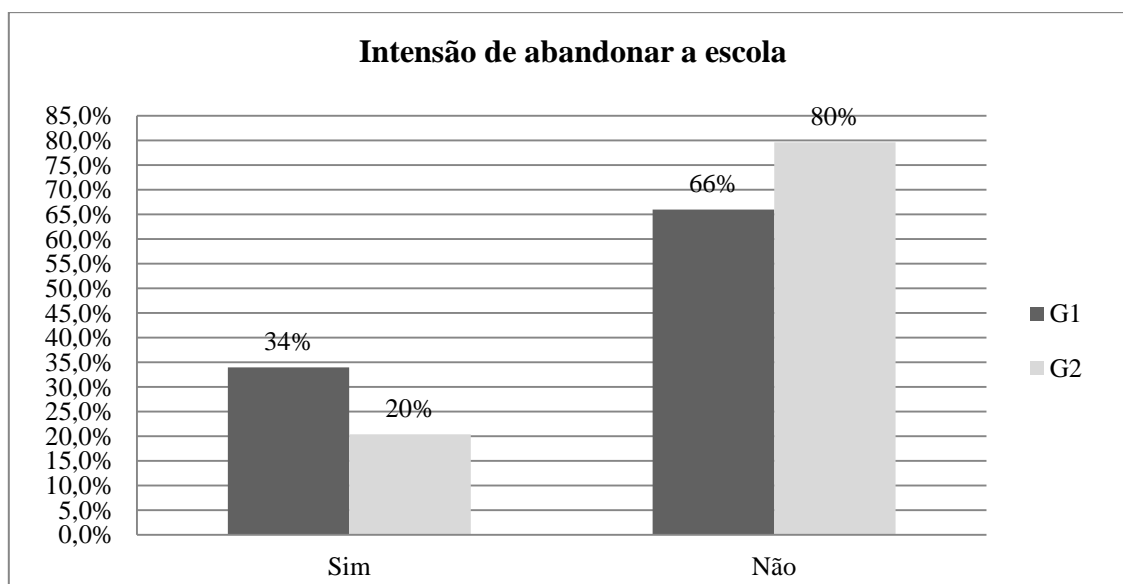
Por outro lado, no grupo 2 o maior número de retenções ocorreu no 5º ano (ou anterior) com uma percentagem de 39%, seguido do 7º ano com 29%. Estes resultados colidem também com o defendido por Bento (2007) que considera as transições entre a escola primária e a escola básica como pouco benéficas para alguns alunos, dado ao corte radical entre os ambientes de ensino. Este fenómeno depende das características do indivíduo, do meio e da própria escola e será potencialmente mais grave se a transição de ciclo for acompanhada de uma mudança de escola. Os dados no 9º ano, apesar de ser um ano de transição, foram relativamente baixos nos dois grupos. Este facto deve-se, na nossa opinião, à limitação da nossa população ao 3º ciclo do ensino básico.

Os resultados obtidos no grupo 2 vão de encontro ao que referem Rebelo & Fonseca (2009) que puderam constatar no seu estudo que os repetentes precoces têm uma maior probabilidade de voltar a reprovar um ano letivo.

A transição de ciclo, acompanhada da mudança de escola poderá ser um dos fatores que distingue os resultados obtidos em ambos os grupos. Nos Açores é muito frequente que o ciclo primário, básico e até mesmo o secundário pertença à mesma escola e /ou se encontrem relativamente próximos em termos geográficos, enquanto no Continente a transição entre a escola primária (muitas vezes localizada na periferia das cidades ou nas aldeias) e a escola básica (normalmente inserida nos maiores aglomerados populacionais) exige uma deslocação dos indivíduos para outras instalações de ensino.

Aqui também a distância do local de residência à escola parece desempenhar um papel relevante (como confirmaremos de seguida) tanto maior quanto menor for a idade dos alunos em causa.

Figura 19: Risco de abandono escolar.

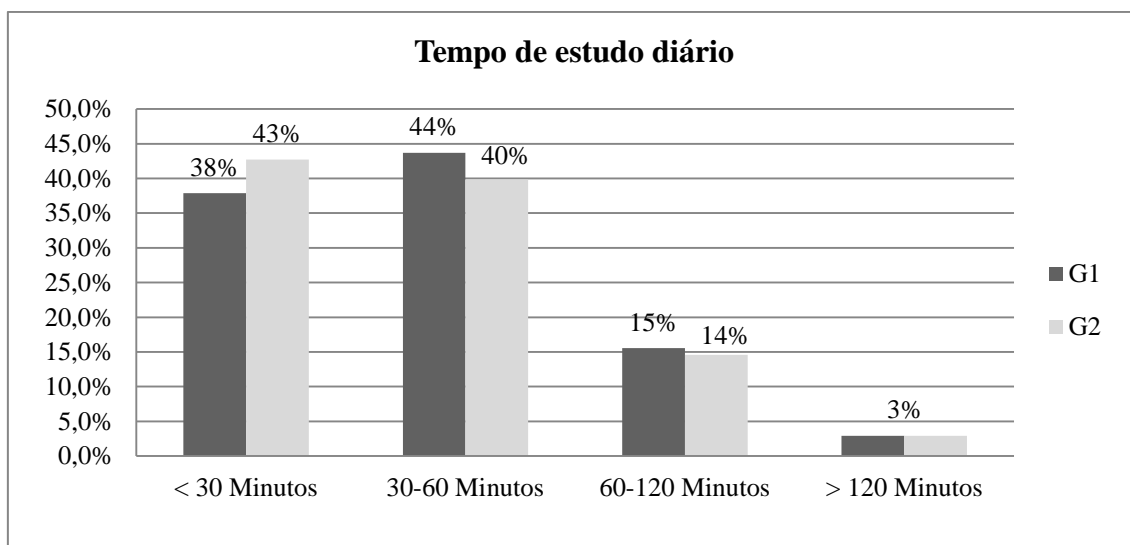


Um dado preocupante surge em relação aos alunos (em insucesso) que já ponderaram abandonar a escola, 34%, no grupo 1 e 20% no grupo 2. Entre os motivos apresentados encontram-se, a vontade ou necessidade de trabalhar, ajudar a família economicamente, dificuldade em acordar cedo e distância da casa à escola, descrença sobre o futuro profissional (que confirmaremos mais à frente), demasiado tempo passado na escola e horários demasiado complexos, demasiadas reprovações, falta de ofertas educativas, falta de segurança na escola e elevada exigência dos professores.

A partir dos dados recolhidos podemos concluir que os jovens em situação de insucesso escolar nos Açores estão mais suscetíveis ao abandono escolar que os conterrâneos continentais, com uma diferença percentual de 14%, referindo mais vezes o abandono escolar como forma de auxiliar financeiramente a família, o que também vai de encontro aos dados socioeconómicos apresentados. Estes são idênticos aos encontrados por Palos (2008) que na sua pesquisa se deparou com uma taxa elevada de abandono escolar no Arquipélago dos Açores, apresentando como principal causa a desafeição à escola.

Por outro lado, segundo os estudos de Rebelo & Fonseca (2009) os alunos do grupo 2, por se depararem com situações de insucesso escolar em idades mais prematuras estariam sujeitos a uma maior probabilidade de abandonar a escola, dado que não se veio a confirmar no nosso estudo, como pudemos constatar na figura 18.

Figura 20: Tempo dedicado ao estudo.



Dedicar algum tempo diário à revisão das matérias abordadas na escola, é para muitos autores, professores, pais e elementos educativos em geral um aspeto determinante para o sucesso escolar dos educandos.

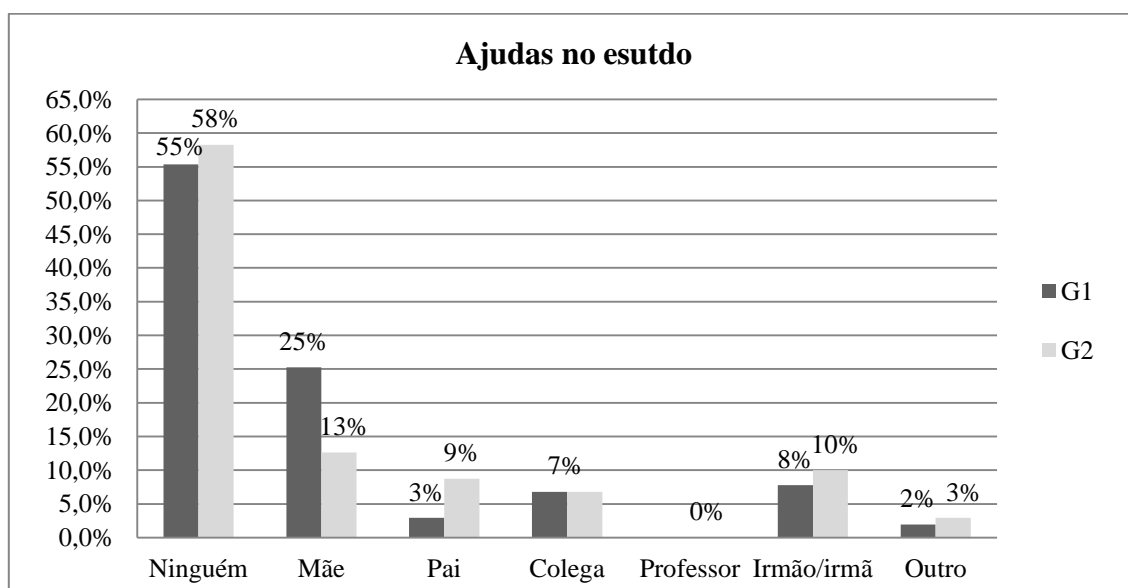
Na nossa amostra, uma vez que todos são alunos repetentes, seria de esperar que estes dedicassem mais tempo ao estudo com vista à superação das suas dificuldades, no entanto como já constatado pela revisão literária, na maioria dos casos essa situação não acontece.

Podemos verificar na figura 20 que para muitos dos alunos, 38% no grupo 1 e 43% no grupo 2 a reprovação não significou um aumento do empenho nos estudos. Entre os que afirmam estudar menos que trinta minutos diários tivemos alguns que generosamente acrescentaram a opção de “não estudo” ao seu questionário.

Somente 18% dos inquiridos no grupo 1 e 17% no grupo 2 apresentam um tempo de estudo acima dos 60 minutos diários. Note-se que para alguns alunos, o tempo de estudo consiste apenas na realização dos trabalhos de casa ao invés do estudo voluntário das matérias.

Os dados obtidos são a prova do que refere Roazzi & Almeida (1988) de que as reprovações e repetências não significam necessariamente um aumento das horas de estudo.

Figura 21: Ajudas no estudo complementar.



À semelhança do ponto anterior (tempo de estudo), também as ajudas que os alunos dispõem para os auxiliar no estudo se encontra em situação precária.

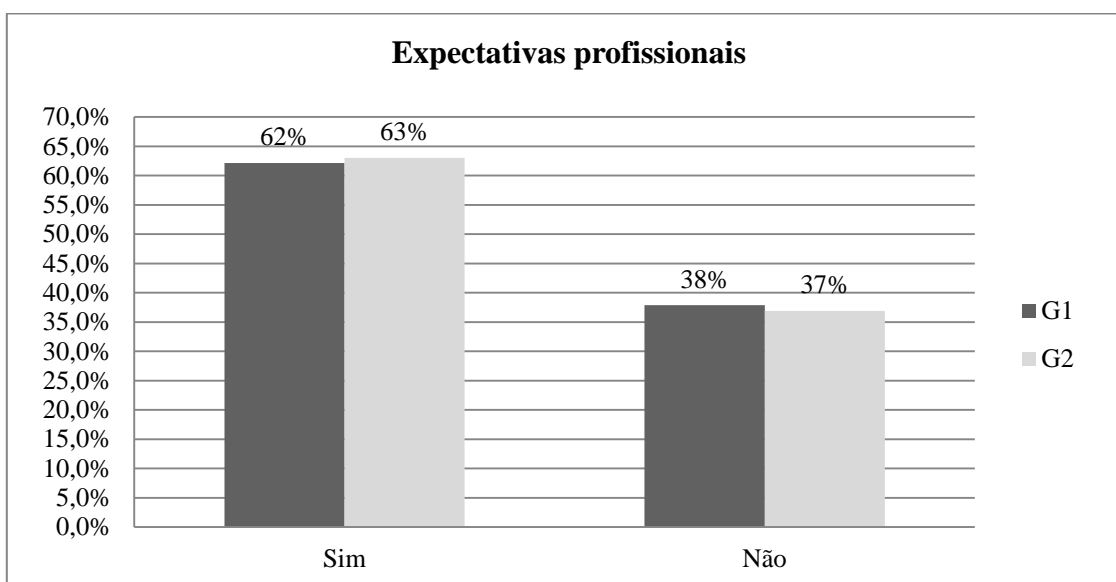
Se é importante que todos os alunos possam contar com alguma ajuda nas matérias mais difíceis, o que dizer dos alunos em situação de insucesso escolar? De facto este poderia ser uma premissa decisiva para a melhoria da sua aprendizagem.

Os dados encontrados são preocupantes, a percentagem de alunos que não têm qualquer ajuda no estudo situa-se acima dos 55% em ambos os grupos. Pior ainda, a percentagem

de alunos que recorrem ao auxílio dos professores, em situação extra escolar, para resolverem os seus problemas de aprendizagem foi de 0% nos dois conjuntos. As mães são quem mais auxiliam os alunos com 25% no grupo 1 e 13% no grupo 2, seguido dos irmãos/irmãs.

Há que apelar à consciencialização dos pais e encarregados de educação de que um aluno em insucesso escolar não é capaz de, sozinho, organizar o seu estudo. Com tantos professores e tantos professores no desemprego nas diversas áreas, há que alertar os pais para a importância de procurarem alguém que possa auxiliar o seu educando, qualquer que seja o custo referente a aulas de explicação, na nossa opinião, será sempre inferior a mais uma retenção no currículo do aluno.

Figura 22: Expectativas profissionais futuras.



Por fim, a terminar este subcapítulo apresentamos os resultados da questão número 24, sobre as expectativas profissionais dos inquiridos. Uma vez que a dispersão dos dados sobre as profissões foi grande e incoerente, optou-se por apresentar, nos gráficos, somente a existência (ou não) de expectativas profissionais.

Podemos assim verificar, que o grupo 1 apresenta uma taxa de 38% de indivíduos sem qualquer ambição profissional futura. Resultados quase idênticos foram obtidos no segundo grupo. A maioria das crianças sonha, desde cedo, em desempenhar alguma profissão (por exemplo, polícia, bombeiro, médico, professor, etc.), no entanto estes valores parecem representar uma descrença sobre o futuro profissional dos jovens em insucesso escolar, com uma agravante, muitas das profissões referidas pelos alunos

(como a agricultura, a carpintaria, a floricultura, o emprego doméstico, etc.) não exigem necessariamente a continuação do estudo para níveis superiores à escolaridade obrigatória, o que faz aumentar os números do abandono escolar precoce.

4.4. Fatores que Afetam o Rendimento Escolar dos Alunos

Quanto à diferença entre os fatores que afetam o rendimento escolar dos alunos entre ambos os grupos e apesar do valor de $p < 0,05$, os resultados não foram conclusivos, como poderemos verificar a partir da análise do seguinte quadro.

Quadro 6: Fatores que afetam o rendimento escolar dos alunos.

Fatores	GRUPO	N	$\bar{x} \pm \sigma$	p
Pessoais	Açores	103	19,39±3,014	,048
	Continente	103	20,19±2,787	
Escolares	Açores	103	28,91±4,716	,033
	Continente	103	30,37±5,010	
Socioeconómicos e Familiares	Açores	103	17,53±3,531	,001
	Continente	103	19,13±3,342	

Verificou-se uma média superior no grupo 2 (alunos do Continente) em todos os fatores apresentados, o que deriva, na nossa opinião, da diferença de idade mas sobretudo de escolaridade entre os dois conjuntos, com vantagem para o segundo grupo como pudemos concluir na figura 5 (página 58). Ao que nos parece, esta diferença no nível académico do grupo 2 da amostra, traduz-se numa maior capacidade para identificar os fatores que contribuem para as suas prestações escolares, assim como uma atitude mais crítica sobre si mesmos e sobre o mundo que os rodeia.

Através de uma observação analítica dos dados obtidos pudemos concluir que no grupo 1 a questão 32 “trabalhar para ganhar dinheiro”, a questão 40 “não gostar de estudar”, a 56 “demasiada matéria para estudar”, a 57 “muitas disciplinas” e a 63 “a acessibilidade às novas tecnologias”, foram as que maiores valores apresentaram, significando isto que

para os alunos em análise são as principais barreiras à sua aprendizagem. Já as questões 37 “distância entre a escola e casa”, 46 “falta de uma biblioteca”, 48 “não ter capacidade para aprender” e 49 “ter um problema de saúde” são as que menos afetarão as prestações escolares.

Em relação ao segundo grupo, as questões 32 “trabalhar para ganhar dinheiro”, 36 “dificuldades económicas da família”, 57 “muitas disciplinas”, 58 “baixas expectativas dos pais em relação às notas”, 59 “alto nível de exigência por parte dos professores”, 60 “falta de ligação das matérias às situações reais” e 63 “a acessibilidade às novas tecnologias” são as afirmações mais pontuadas. Por outro lado a questão 31 “não gostar da escola”, 43 “relações conflituosas com os professores”, 46 “falta de biblioteca”, 47 “não gostar de ler” e a 55 “falta de formação dos professores” são as menos referidas como sendo muito importantes.

Em suma, os problemas económicos, a complexidade das matérias e dos horários escolares, a falta de ligação das aprendizagens escolares às situações do dia a dia, a falta de acessibilidade às novas tecnologias e as baixas expectativas dos pais em relação à escola parecem ser dos fatores que mais prejudicam o percurso académico dos alunos.

No entanto os valores estatisticamente significativos surgiram nas questões, 37, 39, 44, 48, 49, 51, 60 e 62, conforme podemos verificar nos seguintes quadros.

Quadro 7: Fatores pessoais que afetam o rendimento dos alunos.

Questão	Grupo	N	$\bar{x} \pm \sigma$	p
Não ter capacidade para aprender	Açores	103	1,72± 0,66	,001
	Continente	103	2,03± 0,72	
Ter um problema de saúde	Açores	103	1,70± 0,76	,011
	Continente	103	1,98± 0,82	
Instabilidade emocional	Açores	103	1,85± 0,73	,011
	Continente	103	2,12± 0,73	

Relativamente aos fatores pessoais, os alunos do grupo 2 entendem que a sua falta de capacidade para aprender ($p=0,001$), a existência de um problema de saúde ($p=0,011$) e a instabilidade emocional ($p=0,011$) são aspetos importantes na prorrogação do seu insucesso académico, apresentando uma média significativamente superior aos alunos

do grupo 1. Das três questões a instabilidade emocional é a que apresenta maiores valores com uma média de 2,12 pontos no segundo grupo. A instabilidade emocional pode ter como origem vários problemas, entre estes destacamos as doenças (como a hiperatividade e as dificuldades de aprendizagem específicas), a estrutura e ambiente familiar, o ambiente escolar, a relação com professores e grupo de pares.

Nesta situação a falta de capacidade para aprender é a causa que mais se destaca entre os dois grupos com uma diferença de médias de 0,31 pontos, correspondente a $p=0,001$. Os alunos do grupo 2 parecem ser mais descrentes relativamente ao seu futuro, refletindo-se na própria perceção da sua capacidade. Em muitos dos casos esta falta de capacidade é somente um reflexo da falta de motivação e interesse, como pudemos constatar através da revisão bibliográfica.

Quadro 8: Fatores escolares que afetam o rendimento escolar dos alunos.

Questão	Grupo	N	$\bar{x} \pm \sigma$	p
Distância entre a escola e casa	Açores	103	1,65± 0,74	,001
	Continente	103	1,98± 0,70	
Falta de incentivo da escola e/ou professores	Açores	103	1,90± 0,68	,031
	Continente	103	2,12± 0,73	
Falta de subsídios para material escolar	Açores	103	1,80± 0,72	,029
	Continente	103	2,02± 0,74	
O ambiente escolar não estimula a aprendizagem	Açores	103	1,84± 0,69	,040
	Continente	103	2,04± 0,73	
Falta de ligação entre as matérias e as situações reais	Açores	103	1,93± 0,68	,024
	Continente	103	2,15± 0,68	

A distância entre a escola e o local de residência dos alunos foi outra das questões que mais destacou os dois grupos com um $p=0,001$ que advém, na nossa opinião, da dimensão dos territórios propriamente ditos e do distanciamento entre as freguesias (onde residem os alunos) e os centros urbanos (no qual se situam a maioria das escolas de 3º ciclo e Secundário). Da mesma forma, a falta de ligação das matérias escolares a situações reais e do quotidiano dos alunos ($p=0,024$) a falta de estímulos interpessoais e ambientais que promovam a aprendizagem ($p=0,040$) e a falta de incentivos da escola

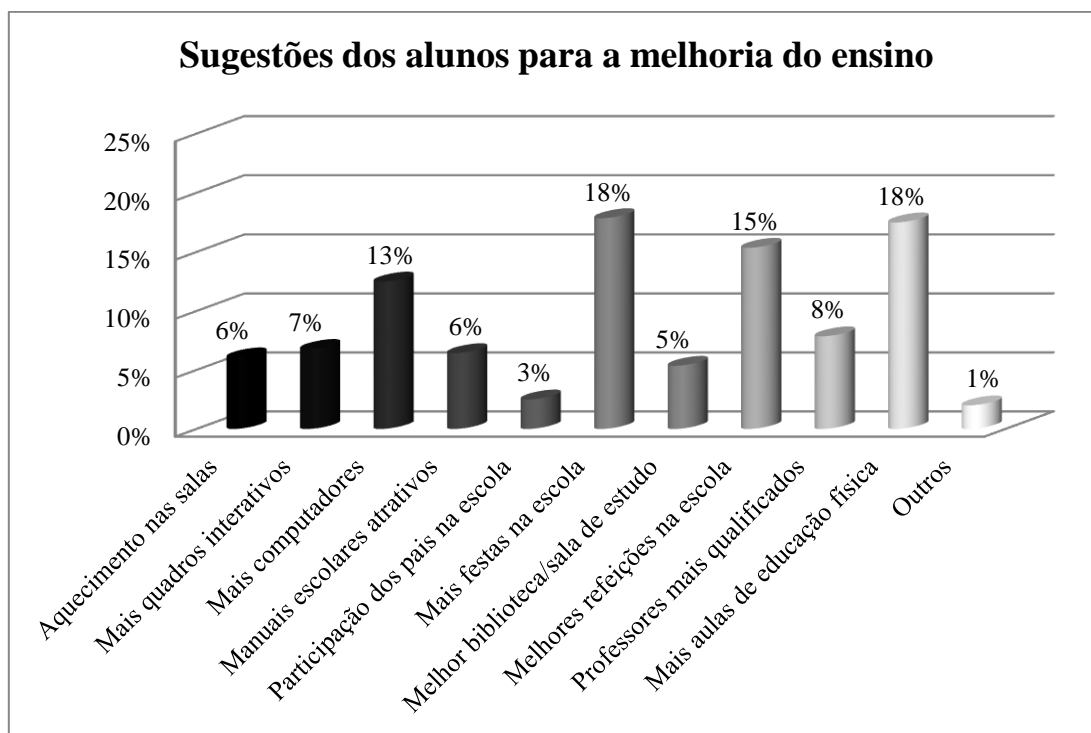
e/ou professores ($p=0,031$) são fatores em que os alunos do grupo 2 se destacam relativamente ao grupo 1.

Por fim a falta de subsídios para o material escolar parece também afetar maioritariamente os indivíduos do Continente ($p=0,029$) comparativamente aos Açorianos. Como já vimos anteriormente (figura 6, página 59), os alunos da Região Autónoma dos Açores, quando comparados com os alunos do Continente, estão sujeitos a um maior apoio económico por parte da escola, o que vem corroborar este resultado.

4.5. Sugestões dos Alunos para a Melhoria do Ensino

Como pudemos constatar na revisão bibliográfica, alguns dos métodos mais eficazes e com melhores resultados no ensino envolvem uma participação ativa de todos os intervenientes. Desta forma entendemos que não é possível apresentar um documento sobre as causas de abandono e insucesso escolar, sem questionar os alunos sobre quais as medidas que tomariam e que poderiam contribuir para a melhoria das suas prestações escolares. É importante referir que foi dada a cada aluno a hipótese de selecionar até três das sugestões apresentadas, ou acrescentar sugestões suas na opção “outros”.

Figura 23: Sugestões dos alunos para a melhoria do ensino (Grupo 1).



A partir da análise da figura 23 verifica-se que os alunos inquiridos no grupo 1 sugerem como medidas para a melhoria das suas prestações escolares em primeiro lugar o aumento das aulas de educação física e o aumento das festas na escola, ambas com uma percentagem de escolha de 18%.

Relativamente à sugestão para o aumento das aulas de educação física, esta foi explicada pelos alunos como uma forma de acederem a modalidades que doutra forma não conseguiriam dadas às limitações impostas pela sua insularidade. Outra justificação para esta escolha foi, segundo os alunos, pela forma lúdica como aprendem os conteúdos nestas aulas. Para estes as aulas práticas funcionam como uma fuga à rotina do horário escolar.

Quanto ao aumento das festas na escola, o nosso primeiro pensamento foi “alunos em insucesso e o aumento de festas não parecem combinar”. No entanto, através das nossas pesquisas, das conversas com alunos e professores fomos gradualmente modificando a forma como encarar esta sugestão dada pelos alunos.

É certo que utilizar as horas letivas para a realização de eventos deste género poderia levar ao aumento do incumprimento dos programas escolares, com reflexo na aprendizagem dos alunos. Mas e se estas forem organizadas tematicamente nas várias disciplinas e realizadas em horário extra escolar?

Por exemplo, uma festa temática de história, não tem necessariamente que ser organizada somente nas aulas da disciplina. A elaboração de uma atividade que solicite aos alunos diversos conhecimentos de história, geografia e ciências, a capacidade de criação dos cenários em educação visual, o entretenimento em educação musical, a forma de caminhar, de orientar e de lutar em educação física, podem proporcionar aos alunos uma forma lúdica, interativa e transdisciplinar de aprender e dar a conhecer à comunidade em geral, os conteúdos programáticos. Aliás muitos foram os passos dados no sentido da interdisciplinaridade com a elaboração do Currículo Regional da Educação Básica (CREB, 2011).

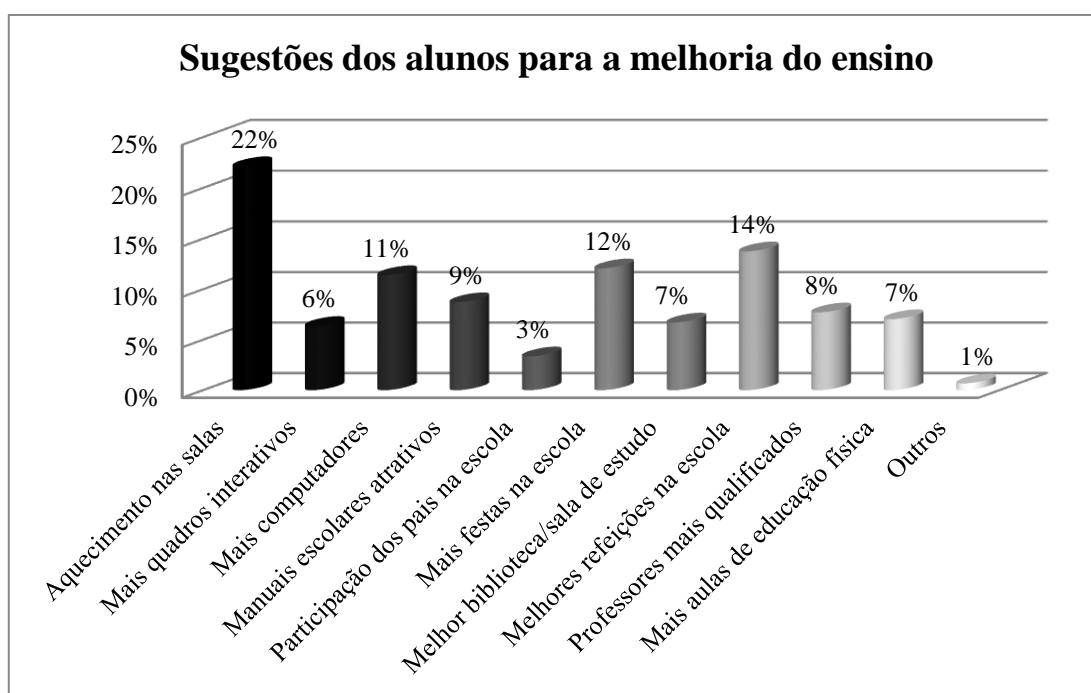
Em terceiro lugar nas sugestões surge a melhoria das refeições escolares com percentagem de 15%. Este é um assunto fundamental, a nutrição das nossas crianças e jovens não pode ser descurada por motivos meramente económicos. Não se pretende

uma cantina escolar com “pratos de menu”, porém a qualidade e variedade dos ingredientes devem ser aspetos a considerar nos refeitórios escolares.

Em quarta opção surge a informatização das escolas, o aumento no número de computadores disponíveis para o ensino e uma maior utilização destes recursos nas várias áreas. As TIC (tecnologias de informação e comunicação) quer façam, ou não, parte de uma área disciplinar específica, não devem ser postas de lado nas restantes disciplinas.

A qualificação dos professores surge em quinto lugar, com 8% das respostas. Em conversa com os alunos, estes nunca referiram “o professor não sabe a matéria”, por outro lado, apresentam a falta de humildade, de apoio, de sensibilidade aos seus problemas e de disponibilidade como sendo alguns dos aspetos que alguns docentes devem melhorar.

Figura 24: Sugestões dos alunos para a melhoria do ensino (Grupo 2).



Os resultados obtidos no segundo grupo seguem uma distribuição semelhante ao grupo 1, entre os aspetos mais referidos encontra-se também a melhoria das refeições na escola (14%), o aumento das festas na escola (12%) e a maior disponibilidade de computadores (11%). As maiores diferenças para o grupo 1, residem no aquecimento das salas de aulas 22% neste caso contra os 6% do grupo anterior e em relação ao

aumento das aulas de educação física com 7% em oposição aos 18% dos alunos açorianos.

A diferença dos resultados é explicável, em primeiro lugar porque a temperatura nos Açores está sujeita a uma menor variação ao longo do ano, raramente atingindo temperaturas negativas ou acima dos 30 graus, enquanto no Continente essa variação é mais acentuada. Em relação ao aumento das aulas de educação física, enquanto os alunos açorianos, como já referido, não têm acesso a muitas das modalidades desportivas fora da escola, os residentes no Continente têm essa opção de escolha.

Em ambos os grupos, a maior participação dos pais na escola foi a sugestão menos procurada pelos alunos (3% nos dois grupos). Na nossa opinião estes dados ficam a dever-se ao facto de que para muitos pais e alunos as idas do encarregado de educação à escola significam normalmente problemas disciplinares ou de notas, ao invés de serem encarados com uma atitude positiva com vista à melhoria da aprendizagem dos educandos.

V - PRINCIPAIS CONCLUSÕES

5. Principais Conclusões

O insucesso escolar é hoje, no nosso país, um fenómeno social de realidade incontestável, resultado da interação de um conjunto de fatores que por si só não seriam capazes de o provocar. Esta é uma situação que surge muitas das vezes em idades precoces, contudo não se trata de uma fatalidade inalterável.

A abordagem multidimensional realizada ao insucesso escolar envolve desde os fatores pessoais, aos sociais, políticos, escolares e familiares, que podem ser agrupados de acordo com a sua origem, seja ela intrínseca ou extrínseca ao próprio indivíduo.

Em suma, a nível pessoal o insucesso pode estar relacionado à falta de vontade e de motivação, à existência de um qualquer tipo de disfunção psicomotora, sensorial ou cognitiva, ao sentimento de fracasso, à vontade de trabalhar ou ainda a *deficits* de aprendizagem ou inteligência.

Ao nível familiar este encontra-se muitas vezes associado à disfuncionalidade do agregado, mais concretamente às famílias monoparentais, ao baixo nível cultural e académico dos progenitores, ao baixo nível económico da família, ao local onde se encontra edificada a habitação, ao apoio prestado pelos pais no estudo e até mesmo pelas expectativas destes em relação ao futuro da criança ou jovem.

Por fim a nível escolar o insucesso pode ter origem no próprio horário e na sua complexidade, na quantidade, dificuldade e afastamento das matérias às situações reais, no ambiente escolar, no diretor da escola e estilos de liderança, nas estratégias e modelos pedagógicos utilizados, na formação inicial e contínua dos professores, no tipo de avaliação de competências adotado e nas restantes políticas educativas em geral.

Em relação aos dados do nosso estudo, pudemos constatar que a média de idades dos sujeitos em causa era cerca de dois anos superior ao que seria de esperar para alunos do 3º ciclo do ensino básico e a maioria dos indivíduos nasceu no segundo semestre do ano.

Constataram-se diferenças entre ambos os grupos no que diz respeito aos apoios sociais escolares, apresentando o grupo 1 valores superiores ao grupo 2. Estes dados somados à baixa escolarização dos pais dos inquiridos do grupo 1, em que nenhum possuía

formação superior, representam notoriamente uma condição económica mais deficitária da amostra constituída pelos alunos Açorianos comparativamente aos alunos do Continente. No entanto o desemprego segue uma tendência inversa, ficando o segundo grupo com valores acima do primeiro.

Quanto ao estado civil dos pais, concluímos que o número de famílias tradicionais, nas quais os progenitores se encontram ligados por matrimónio, é superior no grupo 2. Já o grupo 1 vence em número de divórcios.

No estudo encontramos uma associação entre a prestação escolar dos irmãos e o insucesso do próprio indivíduo, com muitos dos alunos a referir que pelo menos um dos seus irmãos já havia ficado retido num ano escolar ou abandonara precocemente a escola.

Identificou-se ainda, em ambos os grupos, uma tendência à reincidência da reprovação. Os resultados do grupo 2 parecem traduzir a ideia que quanto mais precoce ocorre a primeira retenção, maior será a probabilidade de uma situação semelhante ocorrer novamente. Relembramos que os anos críticos para que ocorra esta situação são o 5º ano (ou anterior) no grupo 2 e no 7º ano para o grupo 1. Estes dados mostram que os anos de transição de ciclo são os que mais afetam os sujeitos dos dois grupos.

O abandono escolar, por ser considerado como o expoente máximo de insucesso, adquiriu um lugar de destaque no nosso estudo. Concluímos que os alunos do grupo 1 estão mais inclinados a abandonar a escola comparativamente aos do grupo 2.

Pudemos constatar que a retenção no mesmo ano letivo, para muitos dos inquiridos, não promoveu o aumento do tempo de estudo diário nem a busca por agentes que possam auxiliar nesse mesmo estudo, o que faz cair por terra a ideia que a repetência promoveria um maior trabalho e empenho do aluno. De fato essa situação ocorre na maioria dos alunos, mas para um considerável número o repetir do mesmo ano só aumenta a sua descrença sobre o futuro.

Por fim, encontramos na nossa amostra uma elevada tendência para o consumo de bebidas alcoólicas, o que na opinião de muitos autores agrava ainda mais a situação escolar do aluno. Já o consumo de drogas é bastante inferior e os alunos do segundo grupo parecem mais dominados por essa realidade.

Numa análise global dos resultados podemos afirmar que não existe um conjunto de fatores que afete mais preferencialmente um grupo comparativamente ao outro, apesar do grupo 1 parecer mais afetado pelos aspetos familiares. No entanto, dentro de cada conjunto de fatores, encontramos peculiaridades bem distintas entre os grupos estudados. Podemos ainda afirmar que um considerável número de alunos em insucesso escolar tem, ou já teve, em mente o abandono escolar como uma opção para o futuro.

Em último lugar, a maioria dos alunos pareceu elucidado quanto às principais causas do seu insucesso, porém os alunos do grupo 2, na nossa opinião por apresentarem uma média de idades e de formação superior, parecem ser mais críticos e mais esclarecidos sobre essas mesmas causas.

5.1. Limitações do Estudo

Algumas das limitações ao nosso estudo consistem na falta de bibliografia prévia que estabeleça o tipo de relações apresentadas entre Portugal Continental e a Região Autónoma dos Açores; a não caracterização no estudo dos professores, pais e diretores das escolas dos alunos inquiridos, ficando esta restringida aos próprios alunos; a utilização de um instrumento não validado previamente por outros autores e o conhecimento extremamente básico que dispúnhamos do programa estatístico utilizado (SPSS); o tipo de alunos em questão, que muitos deles não apresentam o mínimo interesse na aquisição de conhecimentos próprios quanto mais para o preenchimento de um questionário deste género, o que se traduziu num número elevado de inquéritos considerados nulos. Ainda relativamente à amostra, uma das suas limitações foi o número de inquiridos no estudo, que por defeito (ou excesso) é uma limitação para a maioria das investigações e que no nosso caso corresponde a cerca de 6% dos alunos em insucesso escolar no 3º ciclo nos Açores, mas somente a 0,25% dos alunos nesta situação em Portugal Continental.

5.2. Aplicações Práticas

Com este estudo foi possível identificar algumas das tendências e fatores que afetam o rendimento dos alunos. Tendo em consideração os resultados obtidos é possível proceder a alterações em algumas das linhas orientadoras das escolas, de forma a dar resposta a esta problemática.

Administrativamente e pedagogicamente é possível recorrer a este estudo para sinalizar alguns dos alunos em risco de insucesso escolar, (ex. alunos provenientes de famílias mais carenciadas, com baixo nível académico e cultural; alunos com irmãos em situação de insucesso escolar; alunos com problemas de saúde a citar, hiperatividade, acentuados problemas de visão, dislexia; alunos com historial de reprovações; alunos que demonstrem fracos hábitos de estudo e/ou falta de acompanhamento neste).

Quanto às estratégias gerais para a minimização do insucesso escolar poderão passar por uma maior autonomia das escolas, reforço do papel do diretor e atribuição de maior autonomia a este na resolução dos problemas disciplinares dos alunos (agilizando assim a maioria dos processos), pela formação contínua para os professores e ligação destes aos traços e culturas da comunidade local onde está inserida a escola, pelo maior envolvimento da família no processo educativo dos jovens e maior participação dos encarregados de educação na organização e gestão da escola, estimular (através de formas alternativas) a aprendizagem e formação dos alunos, etc. (Eurydice, 1995), passa ainda por uma maior intervenção dos pais na escola para que possam, em conjunto com os professores, delinear estratégias de combate ao insucesso escolar e pela adequação dos estilos de liderança de professores, pais e diretores.

Se tomarmos em conta as sugestões dadas pelos alunos facilmente percebemos que: i) é necessário atuar ao nível do refeitório, melhorando a qualidade e diversidade das refeições apresentadas, ii) conceber atividades alternativas, de carácter festivo, mas que ao mesmo tempo contribuam para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (ex. festas temáticas de história com recurso à cultura local, nacional e mundial, encontros de matemática, “Triviais” de ciência, entre outras). Seria ainda pertinente apostar-se no desenvolvimento de atividades físicas, extracurriculares, para que se possa responder de forma alternativa à procura dos alunos por um maior número de aulas de educação física.

5.3. Propostas Futuras

Muito já foi feito na área da educação e mais concretamente no que ao insucesso e abandono escolar diz respeito, porém, há ainda um longo caminho a percorrer até que se consiga dar uma resposta sólida à situação em que se encontram milhares de alunos no nosso país. O problema neste caso é que não existem receitas para o sucesso, cada região apresenta peculiaridades únicas e cada aluno apresenta características individuais e de desenvolvimento próprias.

Na nossa opinião o futuro dos trabalhos na área passam por identificar e tentar compreender essas mesmas diferenças, a forma como cada aluno se articula com o sistema. O pensar a nível “Glocal” (termo utilizado por Cristina Carvalhinho, uma das responsáveis pela conceção do CREB) é um dos caminhos a seguir num futuro próximo. As matérias e as estratégias pedagógicas devem assim contemplar a realidade, os costumes e tradições de cada região e só a partir daqui devem partir para a globalização. Por exemplo, para um aluno que nunca viu uma fábrica e a forma como esta se organiza é, sem dúvida, muito mais abstrato tentar compreender o que foi a “Revolução Industrial” do que para um aluno que conheça os mecanismos de produção fabril e consiga, mental ou experimentalmente, relaciona-los com a produção manual do mesmo tipo de bens.

Com tudo isto em mente propomos três trabalhos futuros na área. O primeiro é manter a estrutura do presente documento, aumentando consideravelmente a amostra e conseqüentemente a validade do mesmo, a segunda é estender o estudo também à Região Autónoma da Madeira e em terceiro lugar sugere-se um estudo que englobe, não só a caracterização e perspectiva dos alunos, mas também de professores, pais, diretores da escola, ou alargar ainda a outros agentes educativos como os media.

VI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6. Referências Bibliográficas

- Acosta, L., Fernández, A., & Pillon, S. (2011). Factores Sociales para el uso de alcohol en adolescentes u jóvenes. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 19, pp. 771-781.
- Annunziata, D., Hogue, A., Faw, L., & Liddle, H. (2006). Family Functioning and School Success in At-Risk, Inner-City Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 35 (1), pp 105-113.
- Aranha, Á., & Gonçalves, F. (2007). Métodos de Análise de Conteúdo. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Assis, S., Avanci, J., Vasconcelos, R., & Oliveira, C. (2009). Desigualdades Socioeconómicas e Saúde Mental Infantil. *Revista Saúde Pública*, 43 (1), pp. 92-100.
- Avanzini, G. (1967). O Insucesso Escolar. (trad. por Saló, E.) Lisboa: Editorial Pórtico.
- Bakonyi, S., Oliveira, I., Martins, L., & Braga, A. (2004). Poluição Atmosférica e Doenças Respiratórias em Crianças na Cidade de Curitiba. *Revista Saúde Pública*, 38 (5), pp. 695-700.
- Bayma-Freire, H., Machado, T., & Roazzi, A. (2011). Abandono Escolar em Adolescentes Brasileiros do Ensino Público: Estudo de Variáveis Familiares. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45 (1), pp. 25-38.
- Barnsley, R., & Thompson, A. (1988). Birthdate and Success in Minor Hockey: The Key to the NHL. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 20 (2), pp. 167-176.
- Basturk, S., & Yavuz, I. (2010). Investigating Casual Attributions of Success and Failure on Mathematics Instructions of Students in Turkish High Schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, pp. 1940-1943.
- Benavente, A. (1976). *A Escola na Sociedade de Classes: o Professor Primário e o Insucesso Escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Benavente, A. (1990). Insucesso Escolar no Contexto Português – Abordagens, Concepções e Políticas. *Análise Social*, Vol. 25 (108-109), pp. 715-733.
- Benavente, A., & Panchaud, C. (2008). Good Practices for Transforming Education. *Prospects*, Vol. 38, pp. 161-170.
- Bento, A. (2007). Efeitos das Transições de Ciclo e Mudanças de Escola: Perspectivas dos Alunos de 5º ano (2º ciclo). In Sousa, J., & Fino, C. (org.). *A Escola sob Suspeita* (pp. 375-384). Porto: Edições Asa.
- Binder, G., & Michaelis, R. (2006). Perturbações no Desenvolvimento e na Aprendizagem (trad. por COSTA, J.) Lisboa: Trilhos Editora.
- Bradley, R. (1995). Environment and Parenting. In Bornstein, M. (Ed.), *Handbook of Parenting*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, vol 2, pp. 235-262.
- Caeiro, C., Valente, D., Martins, F., Silva, I., Camoesas, M., Freire, M., & Correia, R. (1988). *Por Uma Escola Construtiva: 6 Casos de Insucesso Escolar*. Portalegre: Escola Superior de Porto Alegre.
- Camacho, I., & Matos, M. (2006). Práticas Parentais, Escola e Consumo de Substâncias em Jovens. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 7 (2), pp. 317-327.
- Carvalho, J. (1990). Comportamentos Desviantes. In Campos, B. (Ed.), *Psicologia do desenvolvimento e Educação de Jovens* (pp.214-249). Lisboa: Universidade Aberta.
- Covington, M. (1996). *Overcoming Student Failure: Changing Motives and Incentives for Learning*. Washington: American Psychological Association.
- Crahay, M. (1996). *Podemos Lutar Contra o Insucesso Escolar?* (Trad. por Brito, I.) Lisboa: Instituto Piaget.
- C.R.E.B. (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Secretaria Regional da Educação e Formação.
- Cruz, P. (2009). *Abordagem Psicopatológica do Insucesso Escolar em Alunos do Ensino Básico*. Porto: [edição do autor].

- DGEEC (2012). *Estatísticas da Educação 2010/2011*. Portugal: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Dolle, J., & Bellano, D. (1993). *As Crianças Que Não Aprendem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Eurydice (1995). *A Luta Contra o Insucesso Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Farmer, T., Estell, D., Leung, M., Trott, H., Bishop, J., & Cairns, B. (2003). Individual Characteristics, Early Adolescent Peer Affiliations, and School Dropout: An Examination of Aggressive and Popular Group Types. *Journal of School Psychology, 41*, pp. 217-232.
- Fernandes, C. (2008). *Em Risco ou à Rasca? Estudo Comparativo dos Fatores de Risco do Abandono Escolar Precoce*. Porto: [Edição do Autor].
- Ferreira, M., & Torgal, M. (2010). Consumo de Tabaco e de Álcool na Adolescência. *Revista Latino-Americana de Enfermagem, 18* (2), pp. 123-129.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar: Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem* (2ªed). Lisboa: Ancora Editora.
- Formosinho, J. (2001). *A Igualdade em Educação. A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições ASA.
- Guerreiro, S. (1998). *Insucesso e Abandono Escolar*. Porto: Centro Social e Paroquial Nossa Senhora da Vitória.
- Guimarães, M. (2010). *O Impacto do Ambiente Familiar no (in)Sucesso Escolar na Zona do Vale de Ave*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Grisay, A. (2004). Repetir o Ano ou Adequar o Currículo?. In Marchesi, A., & Gil, C. (Ed.), *Fracasso Escolar: Uma Perspectiva Multicultural* (pp. 93-110). Porto Alegre: Artmed.
- Haan, M. (2010). Birth Order, Family Size and Educational Attainment. *Economics of Education Review, 29*, pp. 576-588.

- INE (2011). *Indicadores de Educação por Município*. Portugal: Ministério da Educação e Ciência – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Lurçat, L. (1978). *Insucesso e Desinteresse na Escola Primária*. (Trad. por Benavente, A.) Lisboa: Notícias.
- Lopes, M. (2011). Uma Média de 12 Adolescentes Dão à Luz Todos os Dias em Portugal. *Jornal Público*: Lisboa. Consultado em http://www.publico.pt/Sociedade/uma-media-de-12-adolescentes-dao-a-luz-todos-os-dias-em-portugal_1476391, a 23/08/2012.
- Machado, A. (2011). *O Ambiente Familiar e o Desempenho Escolar de Adolescentes*. Porto [Edição do Autor].
- Machado, M. (2007). *Família e Insucesso Escolar*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: [edição do autor].
- Marchesi, A., & Gil, C. (2004). *Fracasso Escolar: Uma Perspectiva Multicultural*. Porto Alegre: Artmed.
- Marchesi, A., & Pérez, E. (2004). A Compreensão do Fracasso Escolar. In Marchesi, A., & Gil, C. (Ed.), *Fracasso Escolar: Uma Perspectiva Multicultural* (pp. 17-33). Porto Alegre: Artmed.
- Marchesi, A. (2006). *O que será de nós, os maus alunos?*. Porto Alegre: Artmed.
- Matos, M., & Carvalhosa, S. (2001). A Saúde dos Adolescentes: Ambiente Escolar e Bem-Estar. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2 (2), pp 43-53.
- McCarty, C., Mason, W., Kosterman, R., Hawkins, J., Lengua, L., & McCauley, E. (2008). Adolescent School Failure Predicts Later Depression Among Girls. *Journal of Adolescent Health*, 43, pp. 180-187.
- Mendonça, A. (2006). *A Problemática do Insucesso Escolar: A Escolaridade Obrigatória no Arquipélago da Madeira em Finais do Século XX (1994-2000)*. Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira, Madeira, Portugal.

- Miranda, C. (2010). *Causas de (in)Sucesso Escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.
- Molina, M., Lopéz, P., Faria, C., Cade, N., & Zandonade, E. (2010). *Socioeconomic Predictors of Child Diet Quality*. *Revista Saúde Pública*: Rio de Janeiro, 44 (5).
- Montagner, H. (1996). *Acabar com o Insucesso na Escola: A Criança, as Suas Competências e os Seus Ritmos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Monteiro, M., Santos, A. & Rebelo, M. (1999). *Crianças em Risco: uma intervenção educativa utilizando as novas tecnologias de informação*. Lisboa: LNEC-VL, 134.
- Muñiz, B. (1982). *A Família e o Insucesso Escolar*. (trad. por Rodrigues, L.). Porto: Porto Editora.
- Palos, A. (2008). A Escolarização nos Açores: Entre a Massificação Escolar e os Limites da Edificação da Escola de Massas. *Arquipélago – Ciências da Educação*, 9, pp. 61-87.
- Pires, M. (1991). *O Insucesso Escolar: Estratégias de Combate*, (1ª ed). Lisboa [edição do autor].
- PORDATA (2010). Beneficiários da Acção Social Escolar no ensino não superior público por tipo de benefício – Continente em Portugal. Consultado em <http://www.pordata.pt/Portugal/Beneficiarios+da+Accao+Social+Escolar+no+ensino+nao+superior+publico+por+tipo+de+beneficio+%20+Continente-1176>, a 12/10/2012.
- Rangel, A. (2004). *Insucesso Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rebelo, J., & Fonseca, A. (2009). Caracterização de Alunos Repetentes: Um Estudo na Região de Coimbra. *Psychologica*, 51, pp. 189-208.
- Reboul, O. (1982). *O que é Aprender?* Coimbra: Livraria Almedina.

- Roazzi, A., & Almeida, L. (1988). Insucesso Escolar: Insucesso do Aluno ou Insucesso do Sistema Escolar? *Revista Portuguesa da Educação: Minho*, 1 (2), pp. 53-60.
- Rovira, J. (2004). Educação em Valores e Fracasso Escolar. In Marchesi, A., & Gil, C. (Ed.), *Fracasso Escolar: Uma Perspectiva Multicultural* (pp. 83-90). Porto Alegre: Artmed.
- Sanchez, Z., Oliveira, L., & Nappo, S. (2005). Razões para o Não-Uso de Drogas Ilícitas Entre Jovens em Situação de Risco. *Revista de Saúde Pública: Rio de Janeiro*, 39 (4), pp. 599-605.
- Santos, A. (2009). (In)Sucesso Escolar de Crianças e Jovens Institucionalizadas. Dissertação de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Sil, V. (2004). *Alunos em Situação de Insucesso Escolar: Percepções, Estratégias e Opiniões dos Professores: Estudo Exploratório*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, S., & Lima, J. (2011). Liderança da Escola e Aprendizagem dos Alunos: Um Estudo de Caso Numa Escola Secundária. In *Revista Portuguesa de Pedagogia: Coimbra*, 45 (1), pp. 111-142.
- Tollefson, N. (2000). Classroom Applications of Cognitive Theories of Motivation. *Educational Psychology*, 12 (1), pp. 63-83.

Anexo I

(Pedido para Colaboração das Escolas)

Exmo.(a) Sr.(a)

Diretor(a) da Escola (**nome da escola**)

Assunto: Recolha de dados para artigo científico e dissertação de mestrado

Data: Vila Real, 28 de Fevereiro de 2012

O professor estagiário do Departamento de Educação Física, da Escola Básica e Secundária das Flores, vêm pelo presente, solicitar a Vossa Ex.^a autorização para a realização de uma recolha de dados, no âmbito da preparação de um trabalho de cariz científico, a apresentar no 2º Congresso da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto | 3º Congresso A Escola Hoje, a realizar nos dias 26, 27 e 28 de Maio na UTAD.

O objectivo do trabalho é estudar, através da aplicação de um questionário, os principais factores que afectam o (in) sucesso escolar dos alunos. O estudo será realizado em quatro escolas da Região Autónoma dos Açores e quatro de Portugal Continental, para que possam ser estabelecidas correlações entre as causas de insucesso escolar e a localização geográfica das escolas.

Mais informo que todos os procedimentos serão aplicados nas aulas de Educação Física, pelos estagiários aí vinculados e serão objecto de uma prévia informação e preenchimento de um termo de consentimento dos encarregados de educação.

Aguardo deferimento

Sem outro assunto

Com os meus melhores cumprimentos

O Professor Estagiário

Anexo II

(Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação)

FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO

1. No âmbito da realização de uma dissertação de Mestrado intitulada “Causas de Abandono e Insucesso Escolar” e incluída no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, venho por este meio solicitar autorização para a participação do seu educando nesta investigação.
2. O estudo realizado na escola (**nome da escola**) envolverá cerca de 40 adolescentes, entre os 12 e os 21 anos, visando o cumprimento dos seguintes objectivos:
 - a) Identificar e analisar as causas de insucesso escolar dos jovens portugueses, assim como os factores de risco para o abandono escolar.
 - b) Comparar os resultados obtidos na Região Autónoma dos Açores com os dados obtidos em Portugal Continental.
3. No sentido de manter a confidencialidade dos registos dos dados, os participantes não devem colocar o seu nome, ou qualquer elemento identificador, ao longo do questionário.
4. Qualquer questão relacionada com os objectivos deste estudo e com os procedimentos que serão utilizados no mesmo, poderão ser esclarecidas junto do investigador, sendo os seus contactos os seguintes: Bruno Miguel Medina da Rosa; email: brosa.desporto@gmail.com; Telefone: 969401153.

O investigador: Bruno Miguel Medina da Rosa

Data: 28 / 02 / 2012

Eu, _____, encarregado(a) de educação do(a) aluno(a) _____, número __, da Turma __ do __° ano, declaro que AUTORIZO o(a) meu(minha) educando(a) a participar na investigação acima referida.

(Local), _____ de _____ de 2012

(assinatura do enc. de educação)

Anexo III

(Modelo do Questionário Utilizado)



Este questionário destina-se a recolher informações sobre os teus dados biográficos e sobre a tua vida escolar. Agradecemos desde já a tua colaboração, pedimos que respondas com clareza e honestidade às questões apresentadas. As tuas respostas são de carácter **confidencial**, destinando-se apenas ao tratamento académico e à melhoria do ensino. Nas questões de opção múltipla seleciona apenas uma das hipóteses.

ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO

1. Escola _____

2. Localidade _____

3. Data de nascimento _____ / _____ / _____
(Dia) (Mês) (Ano)

4. Ano de Escolaridade: 5º 6º 7º 8º
 9º 10º 11º 12º

5. Género: Masculino Feminino

6. Nacionalidade: Portuguesa Outra. Qual? _____

7. Estás sujeito a apoio social (Escalão): Não
 Sim

8. Sofres de algum problema de saúde: Não
 Sim



8.1. Se respondeste sim à pergunta anterior indica qual/quais:

- | | | |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Problema de visão | <input type="checkbox"/> Problema de audição | <input type="checkbox"/> Dislexia |
| <input type="checkbox"/> Doença respiratória | <input type="checkbox"/> Doença cardíaca | <input type="checkbox"/> Ansiedade/Depressão |
| <input type="checkbox"/> Hiperatividade | <input type="checkbox"/> Problema na locomoção | <input type="checkbox"/> Perturbações do sono |
| <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____ | | |

9. Com que frequência consumes bebidas alcoólicas:

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Nunca | <input type="checkbox"/> Já experimentei | <input type="checkbox"/> Uma vez por mês |
| <input type="checkbox"/> Duas vezes por mês | <input type="checkbox"/> Uma vez por semana | |
| <input type="checkbox"/> Várias vezes por semana | | |

10. Com que frequência consumes substâncias narcóticas (drogas):

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Nunca | <input type="checkbox"/> Já experimentei | <input type="checkbox"/> Consumo uma vez por mês |
| <input type="checkbox"/> Consumo duas vezes por mês | <input type="checkbox"/> Consumo uma vez por semana | |
| <input type="checkbox"/> Consumo regularmente | | |

SITUAÇÃO FAMILIAR

11. Estado civil dos pais:

- | | | | |
|---|------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Casados | <input type="checkbox"/> Solteiros | <input type="checkbox"/> Viúvo(a) | <input type="checkbox"/> Divorciados |
| <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____ | | | |



12. Idade do pai:

- ≤ 24 Anos 25-34 Anos 35-44 Anos 45-54 Anos
 55-64 Anos 65-74 Anos ≥ 75 Anos

13. Habilitações literárias do pai:

- 1º Ciclo incompleto 1º Ciclo completo 2º Ciclo completo
 3º Ciclo completo Secundário completo Curso superior

14. Profissão do pai:

- Cargo público Empresário individual Desempregado
 Emprego privado (por conta de outrem) Outro. Qual? _____

15. Idade da mãe:

- ≤ 24 Anos 25-34 Anos 35-44 Anos 45-54 Anos
 55-64 Anos 65-74 Anos ≥ 75 Anos

16. Habilitações literárias da mãe:

- 1º Ciclo incompleto 1º Ciclo completo 2º Ciclo completo
 3º Ciclo completo Secundário completo Curso superior

17. Profissão da mãe:

- Cargo público Empresária individual Desempregada
 Emprego privado (por conta de outrem) Outro. Qual? _____

18. Número de irmãos:

- Nenhum 1-2 Irmãos 3-4 Irmãos ≥5 Irmãos



25. Já pensaste em abandonar a escola: Não

Sim

26. Se respondeste sim à questão anterior qual foi o teu principal motivo?

HÁBITOS E MÉTODOS DE ESTUDO

27. Qual é o teu local habitual de estudo (podes assinalar duas opções):

- No escritório em casa No quarto em casa Em casa junto a uma televisão
- Na sala em casa Na biblioteca pública Na sala de convívio da escola
- Na biblioteca/sala de estudo da escola Em casa de colegas
- Outro. Qual? _____

28. Fora as aulas, quanto tempo dedicas ao estudo diariamente:

- Menos que 30 minutos Entre 30 minutos a 1 hora
- Entre 1 hora e 2 horas Mais que 2 horas diárias

29. Normalmente quem te ajuda no estudo:

- Ninguém A minha mãe O meu pai
- Um colega Um professor Um irmão/irmã
- Outro. Quem? _____



PRINCIPAIS RAZÕES QUE AFECTAM O TEU RENDIMENTO ESCOLAR

Assinala com uma cruz (x) no respetivo espaço, pontuando de 1 a 3 de acordo com a importância que atribuis a cada fator, sendo que 1 (nada importante), 2 (importante) e 3 (muito importante).

Motivos	1	2	3
30. Falta de motivação e interesse			
31. Não gostar da escola			
32. Trabalhar para ganhar dinheiro			
33. Excesso de faltas			
34. Não ter amigos na escola			
35. Os pais não apoiam no estudo			
36. Dificuldades financeiras da família			
37. A distância entre a escola e casa			
38. Aulas serem repetitivas			
39. Falta de incentivo da escola e/ou professores			
40. Não gostar de estudar			
41. Não gostar de levantar cedo			
42. O ensino não corresponder às expectativas			
43. Relações conflituosas com professores			
44. Falta de subsídios para material escolar			
45. Falta de condições de estudo			
46. Falta de uma biblioteca			
47. Não gostar de ler			
48. Não ter capacidade para aprender			
49. Ter um problema de saúde			
50. A linguagem utilizada na escola é difícil			
51. O ambiente na escola não estimula a aprendizagem			
52. Turmas muito numerosas			
53. Falta de atividades extracurriculares			
54. Horário demasiado completo			
55. Falta de formação dos professores			
56. Demasiada matéria para estudar			
57. Muitas disciplinas			
58. Baixas expectativas dos pais em relação às notas			
59. Alto nível de exigência por parte dos professores			
60. Falta de ligação entre as matérias e as situações reais			
61. Falta de aplicabilidade das aprendizagens às profissões futuras			
62. Instabilidade emocional			



63. Acessibilidade às novas tecnologias			
64. Outros motivos (especifica quais e atribui-lhe a pontuação 1 a 3)			

SUGESTÕES PARA A MELHORIA DO ENSINO

65. Enumera os principais fatores, que na tua opinião, contribuiriam para a melhoria do ensino (seleciona somente três fatores):

- Aquecimento nas salas Mais quadros interativos Mais Computadores
- Manuais escolares mais atrativos Maior participação dos pais na escola
- Mais festas na escola Uma melhor biblioteca/sala de estudo
- Melhores refeições na escola Professores mais qualificados
- Mais aulas de educação física Outros. Quais?

1. _____

2. _____

3. _____

Obrigado pela Colaboração