

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**Potencialidades das TIC no Combate ao Insucesso e
Abandono Escolar no Ensino Básico**

Luísa Lalanda Sanches

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de Especialidade em Educação e Tecnologias Digitais

Dissertação de Mestrado orientada pelo
Professor Doutor Fernando Albuquerque Costa

2017

Para Joaquim Sanches

“Ad agrum pertineo”

in memoriam

AGRADECIMENTOS

Ao professor Fernando Albuquerque Costa pela disponibilidade, dedicação e orientação desde o primeiro momento.

À professora Neuza Pedro pelas palavras inspiradoras que me dedicou no início deste ano letivo.

Aos meus amigos Raquel Luís, Oriana Oliveira, Carla Lopes, Rita Mendes e Carlos Lindade pela sua amizade e apoio incondicional.

Aos excelentes profissionais da *Escola de Lisboa*, com um especial agradecimento ao professor João.

Aos alunos que colaboraram neste estudo pelo empenho com que o fizeram.

Aos meus colegas Pedro Loja, Elvira Figueiredo e Maria José Rebordão pela ajuda nos momentos mais importantes e difíceis do trabalho.

À Diva que não deixou que uma única palavra fosse escrita sem a sua presença.

Aos meus pais.

RESUMO

Apesar dos esforços desenvolvidos pela política educativa nos últimos anos, através da criação de programas promotores de sucesso, Portugal continua a apresentar uma das taxas mais elevadas da Europa no que respeita ao insucesso e abandono escolar.

Independentemente de todas as medidas de promoção do sucesso educativo desenvolvidas, existe sempre uma franja de alunos que, fruto de diversas condicionantes, acaba por não conseguir obter sucesso.

As retenções sucessivas, o comportamento disruptivo, o absentismo e a desistência acabam por constituir lugares comuns no percurso educativo destes jovens. Em rutura com a escola, incapazes de obter sucesso e progredir, os alunos acabam por deixar o sistema de ensino com baixas competências funcionais, pessoais e académicas e, frequentemente, sem qualquer tipo de certificação ou perspetivas futuras.

Considerando o potencial pedagógico das tecnologias da informação e comunicação (TIC), existem diversos modelos pedagógicos de ensino-aprendizagem que implementam o desenvolvimento de percursos educativos inovadores e inclusivos com recurso ao uso das tecnologias.

Indo ao encontro da realidade das escolas portuguesas e à necessidade de implementar percursos alternativos de aprendizagem, apresentamos um estudo sobre as potencialidades das TIC na criação de um modelo inclusivo de reversão do insucesso em alunos que se encontrem em rutura com a escola e em risco de abandono escolar precoce.

PALAVRAS-CHAVE: Insucesso escolar; Abandono escolar precoce; Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); Percursos Curriculares Alternativos.

ABSTRACT

Despite countless efforts made by educational policy in recent years, mainly through the promotion of programs aimed on educational success, Portugal continues to have one of the highest dropout and retention rates in Europe.

However, and regardless of these policies, there is always a fringe of students who, due to various constraints, are unable to succeed.

Successive retention, disruptive behavior, absenteeism and withdrawal become commonplace in the education of these learners. In discordance with their schools, unable to succeed and progress, they end up leaving the education system with low functional, personal and academic *Skills* and often without any kind of certification or prospects.

Considering the pedagogical potential of Information and Communication Technologies (ICT), there are several pedagogical models of teaching and learning that promote the development of innovative and inclusive educational scenarios using technology.

In an attempt to meet the reality of Portuguese schools and the need to implement alternative learning paths, we present a study on the potential of ICT in creating an inclusive model aimed on reversing educational underachievement among students who are not in accordance with their schools and teachers and at risk of becoming dropouts.

KEY WORDS: educational underachievement; school dropout; Information and Communication Technologies (ICT); alternative curricular paths.

SIGLAS E ABREVIATURAS

AC - Aluno Carlos

AD - Aluna Dina

AF - Aluno Flávio

ASE – Apoio Social Escolar

CEF - Cursos Educação Formação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPCJ - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

DGS – Direção Geral de Saúde

E1 – Entrevistado 1 (Diretor)

E2 – Entrevistado 2 (Psicóloga)

E3 – Entrevistado 3 (Professor)

EB1 – Escola Básica do 1º Ciclo

EB 2/3 – Escola Básica do 2º e 3º ciclo

EBI – Escola Básica Integrada

ED – Ensino a Distância

ePIRLS - Progress in International Reading Literacy Study (Online Reading)

ESCS – Estatuto Socioeconómico e Cultural

IAVE – Instituto de Avaliação Educativa

ICILS - International Computer and Information Literacy Study

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PCA – Percurso Curricular Alternativo

PIB – Produto Interno Bruto

PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study

PISA – Programme for International Student Assessment

PLNM – Português Língua Não Materna

QI – Quociente de Inteligência

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

TIMSS - Trends in International Mathematics and Science Study

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ÍNDICE

Resumo	VII
Abstract	IX
Siglas e abreviaturas	XI
Introdução	5
1.1. Estrutura do texto	8
1.2. Estudo prévio	9
1.3. Problema, questões e objetivos de investigação	13
Capítulo 1.....	15
A evolução do sistema educativo e enquadramento do ensino básico em Portugal	15
1.1. Breve resenha da evolução dos sistemas educativos: de 1870 à atualidade	15
1.1.1. A atualidade e o futuro	20
1.2. O ensino básico no sistema educativo português	21
1.2.1. Primeiro ciclo do ensino básico	23
1.2.2. Segundo ciclo do ensino básico	23
1.2.3. Terceiro ciclo do ensino básico	24
1.3. A avaliação no ensino básico.....	24
1.4. O contexto atual do ensino básico em portugal.....	27
1.5. Em síntese.....	30
Capítulo 2.....	33
O insucesso escolar, o abandono e a indisciplina	33
2.1. O insucesso escolar.....	33
2.2. Teorias explicativas do insucesso escolar	35
2.3. O problema do abandono escolar	39
2.4. A retenção escolar: relação com o insucesso, o abandono e a indisciplina.....	40
2.4.1. A retenção escolar	41
2.4.2. A retenção e as características comuns no perfil do aluno.....	43
2.4.2.1. Aspetos demográficos.....	43
2.4.2.2. Características familiares	43
2.4.2.3. Desempenho cognitivo	44
2.4.2.4. Atitudes e características socioemocionais.....	44
2.4.2.5. Saúde.....	44
2.5. A retenção e o absentismo	45
2.6. Retenção, comportamento e disciplina.....	45
2.7. O impacto económico da retenção.....	46
2.8. Estratégias de combate ao insucesso	47
2.9. A promoção do sucesso e as (in)congruências do sistema de ensino português	48
2.10. Principais programas promotores de sucesso	49
2.10.1. Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária	49
2.10.2. Metodologia Fénix	50
2.10.3. Metodologia Turma Mais.....	50
2.10.4. Programa Integrado de Educação e Formação.....	50

2.10.5. Percursos Curriculares Alternativos.....	51
2.10.6. Cursos Vocacionais.....	51
2.10.7. Ensino à Distância.....	51
Capítulo 3.....	53
O potencial educativo das TIC.....	53
3.1. As tecnologias e a definição de novos paradigmas educacionais.....	53
3.2. Tecnologia, aluno, professor e saber.....	56
3.3. Sociedade de informação, escola, tecnologia e mudança.....	58
3.4. O despertar para o potencial das TIC.....	60
3.5. Escolas virtuais ou modelos alternativos de escola.....	61
3.5.1. Ensino a Distância para a Itinerância (portugal).....	63
3.5.2. Bednet (bélgica).....	64
3.5.3. Sofia distans (suécia).....	64
3.5.4. iScoil (irlanda).....	65
3.6. Impacto da integração das TIC na aprendizagem.....	66
Capítulo 4.....	73
Metodologia.....	73
4.1. Enquadramento da investigação.....	73
4.2. Opções metodológicas.....	74
4.3. Visão geral da investigação.....	74
4.4. Sujeitos informantes.....	75
4.5. Instrumentos de recolha de dados.....	76
4.5.1. A entrevista.....	76
4.5.2. Entrevista em grupo (<i>focus group interview</i>).....	77
4.6. Procedimentos de recolha de dados.....	78
4.7. Análise de conteúdo.....	78
Capítulo 5.....	81
Apresentação e análise de resultados.....	81
5.1. Relembrando o objetivo geral do estudo.....	81
5.1.1. A perspetiva dos gentes escolares.....	81
5.1.2. A perspetiva dos alunos.....	84
5.2. Interpretação dos resultados: perceções dos agentes escolares.....	85
5.2.1. Insucesso escolar repetido e risco de abandono.....	85
5.2.2. Estratégias implementadas para promoção do sucesso e reversão da rutura com a escola.....	92
5.2.3. Potencial das TIC como estratégia de combate ao insucesso.....	96
5.3. Interpretação dos resultados: perceções dos alunos.....	101
5.3.1. Insucesso escolar repetido e risco de abandono.....	101
5.3.2. Medidas promotoras de sucesso escolar existentes na escola.....	105
5.3.3. Potencial das TIC como estratégia de combate ao insucesso.....	107
Capítulo 6.....	111
Conclusões.....	111
6.1. Considerações finais.....	115
Referências.....	121

Legislação consultada	129
Apêndices	131
Apêndice 1 - Análise de conteúdo – agentes escolares	133
Apêndice 2 - Análise de conteúdo - alunos	142

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Quadro 1: Sistema de análise de conteúdos – (agentes escolares).....	77
Quadro 2: Sistema de análise de conteúdo (alunos).....	78
Quadro 3: Resultados gerais referentes aos agentes escolares.....	80
Quadro 4: Resultados gerais referentes aos alunos.....	83

ANEXOS (em CDRom)

Anexo 1: Pedido de Consentimento

Anexo 2: Pedido de autorização ao encarregado de educação

Anexo 3: Guião de Entrevista

Anexo 4: Transcrição de entrevista - Diretor do agrupamento

Anexo 5: Transcrição de entrevista - Técnica do SPO

Anexo 6: Transcrição de entrevista – Docente do 2º Ciclo

Anexo 7: Transcrição da entrevista de grupo – Alunos

INTRODUÇÃO

O insucesso escolar decorre de um processo mediante o qual o aluno se vai afastando gradualmente dos seus pares e do perfil de saída definido, em termos de desempenho e aprendizagens exigíveis, para o ano ou ciclo em que se encontra. Por vezes, a retenção num determinado ano letivo ocorre em alunos com competências e capacidades, mas que, por diversos motivos, não conseguem obter sucesso. O insucesso repetido conduz muitos alunos a uma rutura com a escolaridade e com a aprendizagem, colocando-os numa situação de risco de abandono escolar precoce. Assim, muitos jovens abandonam a escola sem concluírem a escolaridade e sem a obtenção de certificação.

Portugal, apesar dos esforços desenvolvidos pela política educativa na criação de programas promotores de sucesso, continua a apresentar uma das taxas mais elevadas da Europa no que respeita ao insucesso e abandono escolares. Independentemente de todas as medidas de promoção do sucesso educativo aplicadas existe sempre uma franja de alunos que, fruto de diversas condicionantes, acaba por ficar para trás e entrar num processo de rutura com a escola.

Enquanto docente, tenho desenvolvido a minha prática pedagógica em diversas escolas da região da grande Lisboa e, maioritariamente, em escolas situadas em zonas cujo contexto socioeconómico das populações é bastante desfavorecido. Estas escolas, ainda que diferentes entre si, apresentam características comuns nomeadamente no que respeita à população discente. Oriundos na sua maioria de bairros de inserção social, os alunos destas escolas provêm de agregados familiares com baixo nível sociocultural. Grassam as dificuldades económicas, o baixo acompanhamento parental e, em muitos casos, a pertença a grupos culturalmente demarcados ou minorias étnicas. No fundo, existe um cômputo de situações que colocam os jovens em risco de exclusão social. A heterogeneidade e a multiculturalidade caracterizam estes estabelecimentos de ensino e, juntamente com o leque variado de nacionalidades presentes, cada vez mais se verifica a existência de alunos que, ainda que (nascidos em Portugal) ou nacionalizados portugueses, integram famílias cultural e linguisticamente distintas, intrinsecamente marcadas pela cultura dos países de origem.

As escolas, ao mesmo tempo que se debatem com a procura de inovação educativa, a gestão dos poucos recursos materiais e a insuficiência de recursos humanos e técnicos deparam-se com grandes assimetrias socioculturais na comunidade escolar, elevadas taxas de absentismo, insucesso e repetência. Apesar das dificuldades, estes estabelecimentos de ensino

procuram promover o acompanhamento e apoio aos alunos, mediante a integração de percursos alternativos de aprendizagem e a promoção de medidas promotoras de sucesso educativo. Contudo, independentemente dos esforços e medidas aplicadas deparamo-nos, invariável e preocupantemente, com a presença de alunos que apresentam um quadro de retenções sucessivas, um percurso escolar irregular e disruptivo, marcado pelo absentismo, a indisciplina, a desistência e o desenquadramento face à estrutura educativa. Todos estes fatores acabam por, mais tarde ou mais cedo, colocar os jovens em risco de abandono escolar precoce.

Em Portugal todos os jovens estão obrigados a permanecer na escola até aos 18 anos, idade em que é expectável que terminem a escolaridade mínima obrigatória. Porém, estar inscrito não significa frequentar a escola ou ter aproveitamento. São por isso recorrentes os casos de alunos matriculados e que, por diversas razões, não frequentam as aulas. Concomitantemente apresentam situações graves e recorrentes de absentismo ou comparecem na escola, mas sem qualquer interesse, evidenciando problemas de disciplina, relação e conduta. Do ponto de vista do sucesso escolar, os resultados destes alunos são também preocupantes. Todos apresentam uma idade cronológica muito superior ao ano de escolaridade em que se encontram, parecem não se integrar na escola nem beneficiar das medidas de apoio ou promoção do sucesso e a desistência marca o seu percurso a partir de certa altura. Deparando-se todos os anos com a ausência de respostas para estes jovens, as escolas procuram na gestão e organização escolar a solução.

No fundo, a mudança dos objetivos da educação mudou também as exigências impostas à escola, sendo imperativo que todos os alunos aprendam e que se integre a diversidade. Além disso, a escola encontra nos alunos de hoje um perfil muito diferente do aluno de há décadas atrás, aquele para quem os programas escolares foram construídos. Os alunos de hoje utilizam diária e naturalmente as Tecnologias da Informação e Comunicação de forma proficiente e gerem, forma díspar os processos de aquisição e manipulação da informação em relação ao que, tradicionalmente, a escola pensou e preparou para si. Porém, as metodologias de ensino, o papel centralizador do professor, as estruturas e organização curriculares mantêm-se quase inalteradas. Progressivamente, a escola vai-se afastando a realidade dos alunos e apresentando um grande deslocamento em relação à sociedade atual. Segundo Papert (1997), a escola apresenta um caso notável de resistência à mudança. Apesar de toda a evolução e inovação tecnológica que perpassou as mais variadas esferas da sociedade, as instituições escolares, o saber por elas veiculado e as metodologias de ensino demasiado expositivas, aos olhos dos alunos, assemelham-se retrógradas e

descontextualizadas face ao mundo que fora delas existe. Ainda assim é inegável que existe esforço e vontade de inovar. No que respeita às TIC, tem-se verificado um crescente investimento na modernização tecnológica dos estabelecimentos de ensino. Contudo, as tecnologias em contexto educativo são maioritariamente encaradas como ferramentas para os professores e não estão simbioticamente colocadas ao serviço da aprendizagem.

Neste estudo, considerámos a existência de diversos modelos pedagógicos de ensino-aprendizagem que implementam o desenvolvimento de percursos educativos inovadores, com recurso às tecnologias e como forma de resposta inclusiva para alunos com perfil de insucesso e desistência. À luz destes modelos alternativos de escola e tendo em conta o papel potenciador das tecnologias, este estudo procurou caracterizar e compreender quais os problemas e condicionantes que contribuem para o insucesso dos alunos e progressivo afastamento da escola. Simultaneamente, procurámos averiguar que medidas existem e estão ao alcance da escola para inverter este quadro de rutura e promover o sucesso escolar. Mediante a caracterização desta realidade, e tomando como exemplo boas práticas de escolas inclusivas e inovadoras, procurámos averiguar a exequibilidade, preparação e recetividade de uma escola portuguesa quanto às potencialidades da implementação de um modelo educativo alternativo, assente na gestão curricular, diferenciação pedagógica e com recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação.

A escola onde foi desenvolvido este estudo, e a que chamaremos *Escola de Lisboa*, é uma entre tantas escolas que se debate com os problemas e desafios apresentados anteriormente. Servindo uma população discente de cerca de setecentos alunos do 2º e 3º ciclos, este estabelecimento de ensino espelha a dificuldade que as instituições escolares têm, nos moldes em que se encontram concebidas, em contrariar e inverter o sentido da rutura que alguns alunos tomam em relação o seu percurso escolar e formativo. Como tantas outras, vai esgotando soluções na tentativa de enquadramento dos alunos de insucesso repetido e em situação de pré-abandono, num contexto que lhes permita terminar a escolaridade mínima obrigatória, adquirindo competências e certificação. Foram, para este efeito, entrevistados o diretor do agrupamento, um professor do ensino básico, um diretor de turma, o professor responsável pelas Tutorias e a técnica do Serviço de Psicologia e Orientação. Paralelamente foram entrevistados três alunos do ensino básico da escola com repetências sucessivas e um quadro de insucesso e risco de abandono escolar.

Em suma, à luz da literatura e dos exemplos de boas práticas existentes noutros países e dadas a similaridades existentes face à realidade portuguesa, consideramos que este estudo assenta na crença de que as tecnologias poderão ser uma poderosa ferramenta de inclusão.

Creemos que, ainda que com algumas barreiras, existem condições e receptividade nas escolas portuguesas, para a criação de um modelo pedagógico capitalizador de todas as potencialidades das tecnologias. Acreditamos também que esta poderá ser uma forma eficaz de promover a reconexão dos alunos “dropout” com a escola e a sua integração em percursos formativos alternativos que lhes permitam terminar o seu percurso escolar, obtendo uma qualificação que possibilite sua integração futura no mercado de trabalho e na sociedade.

1.1. Estrutura do texto

O texto que apresentamos, para além da Introdução que constituiu o ponto anterior, encontra-se dividido em seis capítulos. Inicia-se com a apresentação de um estudo prévio de cariz exploratório que se baseou na análise documental referente ao percurso escolar de três alunos enquadrados na problemática do insucesso escolar repetido e do desajuste face à estrutura do modelo de escola tradicional. Os dados e evidências recolhidos são indicadores de que, pelas suas características, (des)motivações e vivências, estes jovens operam uma aparente subversão de qualquer tentativa de resposta educativa que se lhes coloque e abraçam a desistência, sendo grande o risco de abandono escolar.

Seguidamente, apresentar-se-á a definição do problema, das questões e dos objetivos desta investigação, bem como a metodologia seguida neste estudo.

Posteriormente, tendo em conta a multiplicidade de aspetos de que esta investigação se reveste, no Capítulo 1 apresentamos uma breve caracterização da evolução dos sistemas educativos, seguida de uma reflexão sobre o enquadramento e características do ensino básico no sistema de ensino português, da sua organização e sistema de avaliação.

Esta reflexão contempla também uma análise das conclusões recolhidas de estudos nacionais e internacionais que se debruçam sobre a qualidade, evolução e dados específicos do ensino em Portugal. Centrando a nossa atenção no ensino básico, debruçar-nos-emos sobre as características evolutivas e os resultados das políticas educativas que pautam o sistema educativo português.

No Capítulo 2 abordaremos a teoria explicativa do insucesso escolar, estabelecendo a sua relação com a retenção, a indisciplina e o abandono escolar. À luz do impacto que o insucesso tem na organização das escolas, na economia do país e desenvolvimento da sociedade portuguesa, apresentaremos os principais programas de promoção do sucesso existentes em Portugal.

No Capítulo 3 consideramos o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação e a definição de novos paradigmas educacionais, considerando a inter-relação existente entre a sociedade de informação, a escola e o potencial educativo das tecnologias na evolução dos modelos pedagógicos. Neste sentido, na busca de respostas educativas diferenciadas para os alunos de insucesso repetido, analisaremos quatro projetos europeus que, integrando as tecnologias, encontraram no desenho do seu modelo pedagógico resposta para a reversão da rutura com a escolaridade de jovens com um perfil de desistência e desenquadramento face à escolaridade regular. Apresentaremos também neste capítulo algumas conclusões sobre o impacto da integração das TIC na aprendizagem, com base em diversos estudos realizados pela UNESCO e, em particular, sobre a iScoil, projeto de escola virtual analisado no capítulo anterior.

Dedicaremos o Capítulo 4 à apresentação da metodologia seguida no estudo, revelando as opções metodológicas seguidas de acordo com a natureza deste estudo.

No Capítulo 5 apresentaremos a análise e interpretação dos dados recolhidos, nomeadamente referentes às perceções dos agentes escolares e dos alunos entrevistados quanto ao insucesso escolar, às medidas e estratégias de promoção do sucesso, bem como das suas perceções quanto ao potencial das TIC como ferramenta pedagógica e promotora de sucesso.

No Capítulo 6 mencionaremos as conclusões, procurando integrar as diversas vertentes do estudo enunciadas anteriormente. Assim, procuraremos relacionar as características do sistema de ensino português do ponto de vista das respostas educativas previstas e consideradas ao alcance das escolas para os alunos de insucesso. Integrá-las-emos numa perspetiva comparativa com os modelos internacionais de alternativa educativa e com as perspetivas recolhidas junto dos agentes escolares e dos alunos entrevistados. Posteriormente, concluiremos acerca das potencialidades da integração das TIC em modelos pedagógicos alternativos como forma de combate ao insucesso e abandono escolar no ensino básico.

1.2. Estudo Prévio

Enquadrado na realidade da Escola de Lisboa, em jeito de estudo prévio exploratório, procedeu-se à análise do percurso escolar de três alunos do 2º e 3º ciclo cujos dados sustentam a pertinência pragmática deste estudo. Estes jovens personificam o quadro de desfavorecimento social, económico e cultural referido anteriormente, a rutura com o sistema

de ensino regular e as falhas do sistema educativo que é para (quase) todos. No fundo, os percursos escolares destes alunos refletem a realidade de outros tantos que, em semelhantes circunstâncias, encontram na escola um cenário de insucesso, desadequação e desistência.

Os alunos, a quem chamaremos Dina, Carlos e Flávio, são residentes num bairro de inserção social, sendo a Dina filha de pais portugueses, o Carlos filho de pais cabo-verdianos e o Flávio oriundo de uma família da comunidade cigana. A situação económica das três famílias ao longo do percurso escolar dos alunos tem sido marcada pelo desemprego ou a precaridade laboral. O Carlos e o Flávio pertencem a fratrias numerosas, de três ou mais irmãos, enquanto a Dina tem apenas um irmão. Com exceção do Flávio, os outros dois alunos não vivem com o pai biológico.

Todos os alunos iniciaram a escolaridade com seis anos de idade, sendo o Flávio o único que não frequentou o ensino pré-escolar. Este aluno revelou, ao longo do 1º ciclo do ensino básico, grandes dificuldades em acompanhar o trabalho dos colegas, nomeadamente na aquisição das competências de leitura e escrita, tendo beneficiado de apoio desde o 1º ano de escolaridade. O Flávio ficou retido no 2º ano de escolaridade, ano em que começa a ser permitida a retenção. São recorrentes, desde cedo, as menções à sua baixa resistência à frustração, dificuldades de concentração e aprendizagem, bem como problemas comportamentais. A Dina e o Carlos apresentaram resultados medianos no 1º ciclo, sem evidências de dificuldades de maior e seguindo um percurso normal. Neste ciclo, nenhum dos alunos apresentou problemas de assiduidade.

O Flávio chegou ao 2º ciclo com uma retenção no 2º ano e com um plano de acompanhamento pedagógico individual que estipulava as medidas de apoio educativo de que o aluno deveria continuar a beneficiar. O Carlos e a Dina iniciaram o 2º ciclo sem retenções prévias.

O Carlos evidenciou dificuldades na integração no 2º ciclo do ensino básico, ficando retido com cinco negativas na primeira vez que frequentou o 5º ano. Esta situação é coincidente com a falta de acompanhamento, por parte da família, do percurso escolar do aluno mencionada pela diretora de turma, não se tendo encontrado evidências que tal acontecesse no 1º ciclo. Desta retenção em diante, existem no processo do aluno várias participações que dão conta da agudização dos problemas de comportamento e moderação das atitudes, verificando-se a ocorrência frequente de faltas disciplinares, culminando em medidas corretivas, incluindo a suspensão. A frequentar o 5º ano pela segunda vez, o Carlos ficou retido por faltas, apesar das tentativas registadas pela escola de contacto com a família no sentido de reverter a situação de absentismo. O Carlos frequentou o 5º ano pela terceira

vez, tendo transitado para o 6º ano após ponderação do conselho de turma que entendeu que seria extremamente lesivo para o aluno permanecer por mais um ano no mesmo ano de escolaridade. O Carlos frequentou o 6º ano, mantendo as questões de comportamento disruptivo, indisciplina e algum absentismo. Porém, o aluno e a família foram acompanhados e monitorizados pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, o que se traduziu numa melhoria da assiduidade e resultados escolares, tendo o Carlos transitado para o 7º ano apenas com um nível negativo.

A Dina, que inicialmente frequentava outro estabelecimento de ensino, ficou retida pela primeira vez no 5º ano, verificando-se, após esta retenção, um aumento de registos de ocorrência que descrevem o comportamento perturbador, conflituoso e desadequado da aluna. Apesar da presença do encarregado de educação na escola quando convocado, a aluna foi somando participações que descrevem situações de prática de “bullying”, descontrolo emocional, conflito com colegas, funcionários e professores. Estas situações repetiram-se num crescendo, passando por diversas medidas de cariz disciplinar, suspensões e que culminaram com uma transferência compulsiva para a *Escola de Lisboa*. A aluna foi integrada a meio do ano letivo, mantendo-se e agudizando-se as situações de cariz comportamental e disciplinar.

A Dina ficou ainda retida mais duas vezes no 6º ano, por falta de aproveitamento e por excesso de faltas. O seu percurso escolar e de integração na *Escola de Lisboa* foi marcado por situações constantes e graves de cariz disciplinar e, apesar do acompanhamento da aluna e da família por parte da CPCJ, a Dina não obteve sucesso escolar. A aluna transitou para o 7º ano mediante ponderação do conselho de turma. Consideraram os docentes que a escola não apresentava respostas para o perfil comportamental da Dina, sendo a integração num percurso curricular alternativo numa outra unidade de ensino a resposta mais viável e adequada. Assim, foram votadas quatro notas para permitir a aprovação da aluna e garantir o seu encaminhamento e integração num outro contexto educativo. A Dina permaneceu cinco anos no 2º ciclo.

O Flávio frequentou outro estabelecimento de ensino não tendo, no início do 2º ciclo, revelado dificuldades. Porém, devido ao acumular de situações de cariz disciplinar foi suspenso pela primeira vez no 5º ano. No 6º ano, o Flávio apresentou evidências constantes de problemas disciplinares, alguns muito graves que justificaram a intervenção do Tribunal de Família e Menores. Por determinação judicial, o aluno foi transferido para a *Escola de Lisboa*, tendo sido determinado um acompanhamento muito próximo por parte dos técnicos de serviço social encarregues para o efeito.

Este aluno permaneceu quatro anos no 6º ano, por ausência de aproveitamento e excesso de faltas, e transitou para o sétimo ano após a votação das suas notas e mediante um trabalho desenvolvido com o SPO e a família, com o objetivo de proceder ao encaminhamento do aluno para um curso vocacional. A família apesar de se ter mostrado interessada e recetiva face a esta possibilidade de resposta educativa não efetuou a inscrição do aluno no estabelecimento de ensino mais coincidente com o seu perfil. Por isso, o Flávio frequentou novamente o 7º ano na *Escola de Lisboa*, no ensino regular, tendo ficado retido por faltas no início do terceiro período letivo. Paralelamente, apresentou um registo de cerca de quarenta ocorrências graves em sala de aula, que versam sobre o seu desajuste ao contexto de sala, problemas comportamentais e total ausência de interesse. Evidenciou também um comportamento disruptivo no recinto escolar e foi alvo de medidas disciplinares e suspensões em variadas ocasiões. O encarregado de educação compareceu, sempre que convocado, com regularidade, na escola. Neste momento o Flávio tem 17 anos e frequentará pela segunda vez o 7º ano mantendo-se no ensino regular.

Da análise dos registos e evidências que dizem respeito ao percurso escolar destes alunos constata-se que é após a primeira retenção que se agudizam os problemas de comportamento, absentismo e insucesso.

Note-se que tradicionalmente, e de há várias décadas a esta parte, a cultura do “chumbo” se encontra bem vincada na sociedade portuguesa. Como medida de cariz pedagógico na sua essência, a retenção e repetição de um ano escolar acaba por conter em si simultaneamente um castigo pelo que o aluno fez (ou não fez) e uma oportunidade para que se emende e recupere as aprendizagens. Porém, por um lado, a inevitabilidade da permanência dos alunos no mesmo contexto ou no mesmo ano de escolaridade, sem encaminhamento para percursos de aprendizagem alternativos parece aumentar a rutura dos alunos com a escola e de os votar a uma situação irreversível de insucesso. Por outro lado, a realização de um verdadeiro percurso de aprendizagem e aquisição de competências por parte do aluno não se concretiza.

As escolas despendem enormes quantidades de tempo e energia nas questões disciplinares para garantir que o aluno encaixa no “modelo” que tem para ele, quando, na verdade, há evidências da desistência e recusa em aprender por parte deste. Os jovens acabam por permanecer no mesmo registo, sem uma resposta educativa, sem realizarem aprendizagens adequadas, até perfazerem um número de retenções que ultrapasse o razoável e transitem quase administrativamente e que tem forte possibilidade de vir a repetir-se até ao limite da idade escolar (os 18 anos).

1.3. Problema, questões e objetivos de investigação

No seguimento da contextualização do estudo que apresentámos anteriormente, a questão-problema que guia esta investigação consubstancia-se em compreender “como poderão as TIC contribuir para a promoção do sucesso educativo em alunos com insucesso escolar repetido e em risco de abandono escolar precoce?”.

Em sequência, foram definidas questões de investigação mais específicas:

- a) que tipo de problemas caracteriza os alunos em risco de abandono escolar precoce?
- b) que estratégias são implementadas pela escola para promoção do sucesso educativo destes alunos?
- c) qual a perspetiva da escola face à gestão do currículo e integração das TIC como estratégia de promoção do sucesso educativo?
- d) como podem as TIC contribuir para a implementação de estratégias de combate ao abandono escolar?

Estas questões, orientaram a investigação e a definição dos objetivos do estudo e, claramente, a seleção dos instrumentos e procedimentos de análise dos dados recolhidos.

Os objetivos apresentados conduzem à reflexão sobre as razões conducentes ao insucesso escolar repetido de alguns alunos e a sua rutura com a escola. Assim, procurou conhecer-se e integrar as respostas que existem na escola, estabelecendo uma abordagem compreensiva da viabilidade e potencialidade de aplicação de um modelo alternativo de aprendizagem com recurso às tecnologias, que se revelasse eficaz na reversão das situações de insucesso escolar repetido.

Foram assim definidos os seguintes objetivos para este estudo:

- i) compreender as razões que conduzem ao insucesso dos alunos e os coloca em risco de abandono escolar precoce.
- ii) averiguar que estratégias existem na escola para promoção do sucesso educativo dos alunos com insucesso escolar repetido.
- iii) compreender como perspetivam os professores a gestão curricular e diferenciação pedagógica mediante a integração das TIC como forma de promover a reaproximação à escola e a progressão dos alunos de insucesso repetido.
- iv) compreender de que forma as TIC podem potenciar o sucesso educativo.

CAPÍTULO 1

A Evolução do Sistema Educativo e Enquadramento do Ensino Básico em Portugal

Considerando que a configuração de qualquer sistema educativo se encontra inscrito numa determinada época e é determinado pela organização social e sistema político vigente, apresentaremos de seguida uma breve caracterização da evolução do ensino em Portugal. Procederemos também à análise da realidade da escola portuguesa, sobre a qual paira um sentimento de crise e a visão de um sistema obsoleto, carente de renovação e a necessidade de criação de novos ambientes educativos concebidos à altura da contemporaneidade.

Neste capítulo apresentaremos sumariamente a estrutura organizativa do ensino básico, do primeiro ao terceiro ciclo, bem como uma análise das conclusões recolhidas de estudos nacionais e internacionais debruçando-nos sobre as características evolutivas e resultados das políticas educativas que pautam o sistema educativo português.

1.1. Breve resenha da evolução dos sistemas educativos: de 1870 à atualidade

Quer a configuração do sistema educativo, quer do aparelho administrativo ou da organização das escolas, segundo Delgado & Martins (2002), encontram-se inscritas num determinado tempo, espaço e sociedade. A sua construção, produção e moldagem é definida de acordo com a sociedade em que se insere e a política vigente, assumindo um cariz fortemente institucionalizado e normatizado, dependente do poder e controlo político.

Segundo Nóvoa (2009), quando falamos da evolução dos sistemas educativos europeus, podem definir-se três datas históricas, coincidentes com momentos de transição: 1870, 1920 e 1970.

Tomando a data como um marco meramente simbólico, o ano de 1870 é assinalado como o momento de consolidação do modelo escolar que chegou até aos dias de hoje. Definido por David Tyack como “The best one system”, este modelo de escola surgiu como “a única forma concebível e imaginável de assegurar a educação das crianças.” (Nóvoa, 2009, p.2).

Preconizando a escolaridade obrigatória, no final do século XIX, a escola e o modelo educativo aplicados adquirem um cariz de centralidade na sociedade dos diversos países à medida que a sua universalização tomou lugar. Cada estado procurou formatar um modelo de escola e educação e procurou perpetrar através dele os aspetos “da identidade nacional e a preparação para a nova sociedade industrial em espaços que preservem a saúde das crianças e

lhes permitam progredir de forma sistemática nas aprendizagens escolares” (Nóvoa, 2009, p.2).

De acordo com Gomes (2001), no século XIX, nos estados europeus, a educação é encarada como uma forma de afirmação e consolidação da identidade nacional, mediante a criação de laços entre o estado e cada indivíduo que o compõe. Com o objetivo de garantir a governação, a escola promove o desenvolvimento de uma conduta individual concordante com a estrutura social e política instituída. É assim que, na transição do século, segundo Gomes (2001) existe a consolidação definitiva das estruturas que garantem “o reconhecimento, legitimação e a confiança na escola” e que, com a propagação da “escola de massas”, se operarão grandes transformações nas sociedades do século XX.

Segundo Rodrigues (2005), o surgimento do Movimento da Educação Nova em finais do Século XIX, constituiu a primeira rutura com a Escola Tradicional e os sistemas de ensino que foram desenvolvidos ao longo do século XVIII. Este movimento questionou as metodologias de ensino que se afastavam da realidade, assentes na transmissão de conhecimentos exclusivamente através das aulas magistrais. Questionou ainda as aquisições cognitivas decorrentes de um ensino baseado na memorização e na ausência de valorização, pela uniformização de métodos, conteúdos e estratégias, da identidade e autonomia das crianças.

No seguimento das mudanças que começaram a germinar em finais do século XIX, o segundo momento histórico corresponde ao ano de 1920 e é referido por Nóvoa (2009) como um período de grandes avanços e desenvolvimento de ideias pedagógicas, nas mais diferentes esferas do conhecimento, no que concerne ao estudo da criança. Este momento coincide ainda com a génese das ciências da educação. Com a publicação do livro Educação Nova, Transformemos a Escola, de Adolphe Ferrière, a contestação da Escola Tradicional foi assumida mediante a criação de um modelo educativo inovador na formação de crianças e jovens. De acordo com Rodrigues (2005), este modelo pedagógico deslocou a aprendizagem da sala de aula e preconizou o desenvolvimento de atividades educativas noutros contextos, nomeadamente através de: visitas de estudo e excursões de cariz científico, jogos lúdico-pedagógicos, trabalhos oficinais e agrícolas, espaços de participação social e procurou incorporar aspetos relacionados com o desenvolvimento fisiológico e psicológico das crianças. Segundo Nóvoa (2009) os quatro princípios que definem os pressupostos da Educação Nova são: a educação integral, a autonomia dos alunos, os métodos ativos de aprendizagem e a diferenciação pedagógica. O autor acrescenta ainda uma “referência de

Edouard Claparède à revolução copernicana que coloca a criança no centro, procurando assegurar uma educação à sua medida” (p.5).

Considerando que a educação integral é o conceito que melhor define a Educação Nova, Nóvoa (2009) considera que chamando a si a formação da criança em todas as dimensões da vida e as ambições desmesuradas do movimento constituíram um programa impossível de cumprir. Rodrigues (2005) identifica a ambiguidade conceptual do movimento como uma das fragilidades do modelo pedagógico que propõe. Segundo o autor:

“A educação nova enunciava um vasto conjunto de princípios orientadores que constituíram um saber pedagógico do qual resultaram novas práticas que se diziam científicas, assim como a difusão de saberes e de saber-fazer em relação à criança e ao ato pedagógico. As principais bases eram a psicologia infantil, o apoio na ciência, a pedagogia do interesse, a educação integral (intelectual, física e moral), a escola ativa (participação dos alunos), um novo papel do professor, uma escola na vida (ligação à realidade e simulação de vivências sociais), a atividade manual, o espírito criador, o respeito pela individualidade do aluno, a autodisciplina e a autoeducação” (p.733).

Porém a imprecisão de todas estas noções, segundo Rodrigues (2005) tornaram-nas suscetíveis de práticas ambíguas e contraditórias. Arendt (1972, citado por Nóvoa, 2009, p.5) refere que as “teorias modernas da educação que vêm do centro da Europa e que consistem numa salgalhada surpreendente de coisas sensatas e de disparates, as quais contribuiram para revolucionar de alto a baixo o sistema de ensino sob a bandeira do progresso da educação”.

Nóvoa (2009) considera que, no seguimento da corrente da Educação Nova, a escola foi promovendo a extensão da sua missão, tendo-se desviado da sua função pedagógica para se dedicar às causas sociais. Segundo este autor, apesar da inegável importância da intervenção da escola no plano social, nomeadamente no suprimento das insuficiências que as famílias e a sociedade preconizam a nível da integração das crianças, a noção de prioridades foi perdida. A escola tem confirmado esta descentralização da sua função primordial, encontrando-se totalmente absorvida e atravancada por um sem-fim de missões que a transformam, nas palavras de Nóvoa (2009) numa “escola transbordante”.

O terceiro momento histórico definido por Nóvoa (2009) coincide com o ano de 1970, altura em que o modelo escolar é questionado por vários movimentos que pugnam pela “desescolarização da sociedade”. Na década de 60, Pierre Furter, seguindo o pensamento utópico de Ernest Bloch, à luz do “princípio da esperança”, enquadra a escola numa existência vivida em função do futuro. Furter introduz ainda os conceitos de Educação Permanente e Educação para Adultos. Em 1970, no Ano Internacional da Educação, foi

criada pela UNESCO uma Comissão Internacional para o desenvolvimento da Educação, no sentido de compreender com que problemas educacionais se deparavam os países, apresentando estratégias de resolução. Coube a Edgar Faure, a pedido da UNESCO, elencar os objetivos e propósitos da educação face à rápida modificação e avanço que o conhecimento e sociedade apresentavam. Publicado em 1972 com o título “Apprendre à être”, o relatório de Faure propõe a Educação Permanente como a ideia base das políticas educativas futuras e afirma a importância do papel da educação como instrumento de construção de um mundo mais justo e equilibrado. A Educação Permanente, encarada num sentido de continuidade e globalidade, pressupõe uma construção e aprendizagem e evolução ao longo da vida, ao invés da aquisição pontual de conhecimentos definitivos. Quase em paralelo, em 1971, Ivan Ilich apresenta uma severa crítica às políticas educativas e organização do sistema escolar:

“Many students, especially those who are poor, intuitively know what the schools do for them. They school them to confuse process and substance. Once these become blurred, a new logic is assumed: the more treatment there is, the better are the results; or, escalation leads to success. The pupil is thereby “schooled” to confuse teaching with learning, grade advancement with education, a diploma with competence, and fluency with the ability to say something new. His imagination is “schooled” to accept service in place of value.” (p.1)

De acordo com Ilich (1971) o sistema educativo assenta na ilusão de que o que se aprende é o produto do ensino e da escolarização. Segundo este autor, existem de facto aprendizagens que se realizam na escola. Porém, a maioria dos conhecimentos são adquiridos fora dela, sem que exista intencionalidade ou qualquer tipo de programação.

De acordo com Ilich (1971) serão, no máximo quatro, os “canais” disponíveis ao aprendiz para a realização de aprendizagens:

“I believe that no more than four—possibly even three—distinct “channels” or learning exchanges could contain all the resources needed for real learning. The child grows up in a world of things, surrounded by people who serve as models for *Skills* and values. He finds peers who challenge him to argue, to compete, to cooperate, and to understand; and if the child is lucky, he is exposed to confrontation or criticism by an experienced elder who really cares. Things, models, peers, and elders are four resources each of which requires a different type of arrangement to ensure that everybody has ample access to them.

I will use the word “network” to designate specific ways to provide access to each of four sets of resources”. (p.32)

Segundo Nóvoa (2009) o pensamento destes autores é demarcadamente orientado por duas utopias: se por um lado se perspetiva a possibilidade da uma “educação desescolarizada livre das estruturas institucionais, com base nas “teias de aprendizagens” referidas por Ilich; por outro lado, defende-se uma educação que se dedique, não só à formação profissional, mas também à formação do indivíduo em aspetos como a sociedade, a cultura e o “aprender a ser”.

Apartando-se da senda utópica destas correntes, ao longo dos anos oitenta, seguindo um rumo posto ao da desescolarização, caminhou-se para o que Nóvoa (2009) refere como uma sociedade pedagógica que “generalizou uma relação pedagógica com as crianças, os jovens e os adultos”(p.8). Estabeleceu-se o conceito de “Educação e formação ao longo da vida”, marcado pelo princípio da empregabilidade.

O conceito de empregabilidade tem orientado as políticas educativas contemporâneas e é definido pela necessidade de preparação de cada trabalhador para se manter apto para desempenhar as sempre atualizadas tarefas profissionais. A Educação Permanente transformou-se num requisito exigido pelo mundo laboral e é condição fundamental para qualquer trabalhador que almejar conseguir um emprego digno e com futuro.

Sanches (2006) postula que as novas realidades atuais a nível tecnológico, social e ideológico apresentam uma fratura face à corrente pedagógica anterior. O período pós-moderno conduz-nos a novos desafios educativos fazendo com que o discurso pedagógico reflita “o ímpeto da fratura epistemológico-axiológica que fez abalar o paradigma racionalista que o configurava” (Sanches 2006, p.230). De acordo com a autora, as exigências sócio históricas atuais que apresentam reflexo direto na teoria da educação são as seguintes: a) a planetarização motivada pelos meios tecnológicos de informação e comunicação; b) a multiculturalidade crescente das sociedades; c) a crescente imposição do conhecimento como fonte de produtividade económica.

Decorrente de um progressivo desenvolvimento e imposição das Tecnologias nas diversas esferas da sociedade, assiste-se a uma transmutação dos estilos de ensino e aprendizagem, ultrapassando estes os limites espaço-temporais das instituições escolares e promovendo processos individualizados e contínuos de formação e aprendizagem ao longo da vida.

1.1.1. A atualidade e o futuro

Rodrigues (2012) considera que os objetivos da educação mudaram muito e, com eles, aumentaram os desafios que a escola enfrenta. De acordo com Nóvoa (2009, p.3), “o sistema de ensino, público e homogêneo, está hoje a ser posto em causa por correntes e tendências que o consideram obsoleto e incapaz de se renovar. As críticas têm as mais diversas origens e alimentam-se de um sentimento de “crise”. Segundo este autor a defesa da escola pública exige, numa ideia contrária à tribalização imposta pela compartimentação excessiva da sociedade contemporânea, uma mudança dos sistemas de ensino possibilitando a criação de escolas que ofereçam uma resposta diferente à homogeneização que caracterizou as políticas do século XX. As escolas atuais necessitam de preconizar uma abertura à diferença, mediante a liberdade de organização com base em parcerias com entidades ou associações locais, de construção de diferentes projetos educativos e de liberdade na definição dos percursos escolares e currículos diferenciados. Retomando a aspiração de Claparède “uma escola à medida de cada aluno”, Nóvoa (2009), mais que a aplicação de uma pedagogia diferenciada em função das necessidades de cada aluno, propõe uma organização de escolas diferentes.

Defendendo uma escola centrada na aprendizagem, o autor considera possível a inversão da “deriva transbordante” (Nóvoa, 2009, p.12) de uma escola a quem a sociedade vai cumulativamente atribuindo novas missões, transformando-as em suas obrigações primordiais. O autor considera que não se trata de defender uma perspetiva reducionista da escola, mas uma tentativa de contrariar a crise que a massificação do ensino incutiu nas estruturas escolares. Procura-se, ao invés, abrir novas perspetivas que coloquem a aprendizagem no centro da escola. As políticas educativas devem prever a aprendizagem por todas as crianças de uma base de conhecimentos e, concomitantemente promover diferentes vias de escolaridade, com projetos e percursos diferenciados. Partindo da ideia de que a aprendizagem não constitui um processo linear, deve ser perspetivada de forma multifacetada, repudiando, segundo Nóvoa (2009, p.13) os “simplismos que caracterizam tanto a escola tradicional como a pedagogia moderna”. Subjaz a ideia de que o sucesso é verdadeiramente atingido quando os alunos, principalmente os que são oriundos de contextos mais desfavorecidos encontram sentido na escola. Importa assim perspetivar a aprendizagem de forma a integrar nas teorias e práticas escolares, os contributos recentes dos diversos campos científicos:

“os trabalhos recentes das neurociências sobre a importância das emoções, dos sentimentos e da consciência na aprendizagem; as pesquisas que têm posto em destaque o papel da memória e da criatividade; os desenvolvimentos da psicologia cognitiva, designadamente sobre as diferentes formas de inteligência; as teorias da imprevisibilidade sobre o carácter inesperado e até “desorganizado” de muitas aprendizagens e a importância de lhes atribuir sentido e significado; as consequências para a aprendizagem das novas tecnologias, das distintas formas de navegação e de processamento da informação; etc. (Nóvoa, 2009, p.13)

Segundo o autor “promover a aprendizagem é compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal.” (p.13). Nóvoa crê também que existe uma necessidade premente de criar novos ambientes educativos, transpirantes de inovação que constituam espaços de aprendizagem concebidos à altura da contemporaneidade. No discurso do autor perpassa a necessidade que os sistemas de ensino têm de abertura a novas ideias e de uma nova conceção de aprendizagem. Retomando as palavras de Furter (1970, citado por Nóvoa, 2009), o pensamento contemporâneo sobre educação precisa de imbuir-se de utopia “de pensar o futuro no presente, mas também de organizar o presente de maneira que permita atuar sobre esse futuro” (p. 16).

1.2. O ensino básico no sistema educativo português

A Lei de Bases do Sistema Educativo foi definida pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, tendo primeiramente sido alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro e, posteriormente, alterada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Esta segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo compreendeu a primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Posteriormente, em 2009, a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto estabeleceu o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagrou a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. De acordo com o consagrado na constituição da República Portuguesa e na Lei de Bases do Sistema Educativo, considera-se o acesso à educação como um direito de todos, constituindo um dever do Estado promover a democratização da Educação. Cabe ao Estado garantir a democratização da educação, possibilitando a igualdade de oportunidades de todos os cidadãos, com vista à superação das desigualdades sociais, culturais e económicas, bem como o desenvolvimento da

personalidade, tolerância, solidariedade e responsabilidade no sentido do progresso social e participação democrática na vida pública do país. Cabe também ao Estado garantir a liberdade de aprender e ensinar sem seguir quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas.

Constitui responsabilidade do Ministério da Educação e da Ciência a implementação das políticas educativas no Continente, das Direções Regionais de Educação tuteladas pelos Governos Regionais, a nível regional, e das autarquias locais, a nível local. Cabe ao Ministério da Educação e Ciência a conceção, planeamento, implementação, regulação e inspeção do sistema educativo desde a educação pré-escolar, passando pelo ensino básico e secundário, incluindo a educação especial.

Visando garantir a universalidade obrigatoriedade da escolaridade mínima, cabe ao Ministério da Educação a definição de medidas de promoção do sucesso e prevenção do abandono escolar procurando garantir a qualificação da população em geral, consolidada em programas de aprendizagem ao longo da vida. Cabe-lhe ainda a criação e promoção de políticas de formação profissional, desenvolvimento do ensino da Língua Portuguesa, da inclusão social e de promoção da cidadania ativa. Compreendem ainda competências do Ministério da Educação e Ciência a modernização e desenvolvimento do sistema educativo, a administração e gestão escolares e a garantia de qualidade no ensino.

Sob a tutela do Ministério da Educação e Ciência existe uma rede pública e privada de estabelecimentos de educação pré-escolar. Nos estabelecimentos da rede pública, a componente educativa é totalmente assegurada pelo Estado. Existem ainda estabelecimentos particulares de solidariedade social e estabelecimentos tutelados pelo Ministério do Trabalho e Solidariedade Social. A rede privada de estabelecimentos de Educação Pré-escolar conta ainda com o apoio de autarquias e cooperativas.

A Educação Pré-escolar destina-se a crianças entre os três e os cinco anos de idade. No ano de 2009, com a Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, foi consagrada a universalidade da Educação Pré-escolar a todas as crianças a partir dos cinco anos, vindo a Lei n.º 65/2015, de 3 de julho, proceder à alteração para os quatro anos de idade.

O Ensino Básico está organizado por três ciclos sequenciais, com a duração de nove anos. O primeiro ciclo tem a duração de quatro anos e é ministrado em escolas básicas do 1.º ciclo (EB1), ou escolas básicas integradas (EBI), dos sectores público ou particular e cooperativo. No primeiro ciclo o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor, vigorando a monodocência, embora se preveja que o professor titular seja auxiliado por

outros docentes em áreas especializadas como Música, Língua Estrangeira ou Educação Física.

1.2.1. Primeiro ciclo do ensino básico

Encontram-se definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo os principais objetivos para o primeiro ciclo que compreendem o desenvolvimento da linguagem oral, iniciação e progressivo domínio da leitura e escrita, aquisição das noções essenciais de cálculo, conhecimento e reflexão sobre o estudo do meio, domínio de técnicas de expressão plástica e motora e iniciação às expressões dramática e musical.

O currículo lecionado compreende as áreas de língua portuguesa, matemática, estudo do meio, expressões artísticas e físico-motora, áreas curriculares não disciplinares (área de projeto, estudo acompanhado e formação cívica) e a área curricular disciplinar de frequência facultativa, i.e., educação moral e religiosa. No 3º e 4º ano de escolaridade o ensino de inglês é obrigatório. Existem ainda outras atividades de enriquecimento curricular que incluem: atividades de apoio ao estudo, atividade física e desportiva, ensino da música e outras expressões artísticas, ensino do inglês ou de outras línguas estrangeiras a partir do 1.º ano de escolaridade.

1.2.2. Segundo ciclo do ensino básico

Os Objetivos específicos da Lei de Bases do Sistema Educativo no que respeita ao segundo ciclo do ensino básico centram-se no desenvolvimento das vertentes humana, artística, física, desportiva, científica e moral. Este ciclo de ensino centra-se no desenvolvimento do sentido crítico, conferindo ao aluno instrumentos de trabalho, conhecimentos e estratégias de implementação de atitudes ativas e conscientes na comunidade. Organizado num regime de pluridocência, o 2º ciclo distribuiu o seu desenho curricular pelas disciplinas de português, inglês, história e geografia de Portugal, matemática, ciências naturais, educação visual, educação tecnológica, educação musical, educação física, educação moral e religiosa (de cariz facultativo). Inclui-se ainda a disciplina de formação cívica, apesar da sua transversalidade em relação a todas as áreas do currículo. Nos termos do Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de Fevereiro, prevê-se a existência da disciplina de português língua não materna.

1.2.3. Terceiro ciclo do ensino básico

O terceiro ciclo do Ensino Básico corresponde a três anos letivos (7º, 8º e 9º), podendo ser ministrado em escolas básicas ou básicas integradas, escolas do 2º e 3º ciclos ou escolas do 3º ciclo e secundárias. A Lei de Bases do Sistema Educativo, postula para este ciclo da apreensão das dimensões humanística, literária, artística, física, desportiva e tecnológica da cultura moderna, promovendo a orientação escolar e profissional dos alunos tendo em vista a integração na vida ativa e/ou o prosseguimento dos estudos. Este ciclo organiza-se num regime de pluridocência, compreendendo o seu desenho curricular as áreas de português, língua estrangeira I, ciências humanas e sociais, matemática, ciências físicas e naturais, educação visual, educação musical, teatro ou dança, educação tecnológica, educação física, introdução às TIC (no 9.º ano) educação moral e religiosa (de cariz facultativo) e a área curricular não disciplinares de formação cívica. A aprendizagem de uma segunda língua estrangeira é obrigatória no 3.º ciclo.

1.3. A avaliação no ensino básico

O Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, por um lado, procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário. Este decreto-lei estabelece os princípios orientadores da avaliação reconhecendo a necessidade articular a avaliação externa e a avaliação interna, reavaliando a realização de exames nos primeiros anos de escolaridade, incidindo na monitorização do sistema mediante a realização periódica de um processo de aferição que permita delinear estratégias e incidir na melhoria das aprendizagens e sucesso escolar. Por outro lado, o Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril regulamenta o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens.

De acordo com a legislação vigente prevê-se a existência de uma avaliação sistemática e contínua, posta em prática com uma função reguladora do processo educativo e que, enquanto sua parte integrante permita a reorientação educativa, verificar a aprendizagem do currículo e diagnosticar as insuficiências verificadas na apreensão do mesmo.

O processo de avaliação envolve, para além dos agentes escolares (órgãos de gestão das escolas, professores), os alunos, os encarregados de educação e os serviços especializados de apoio educativo de que as escolas dispõem. Nas suas três vertentes, diagnóstica, formativa e sumativa, a avaliação pode ainda ser externa e interna.

A avaliação de cariz diagnóstico revela-se determinante na adequação de conteúdos, estratégias e metodologia de trabalho à realidade e características dos alunos, sendo um ponto de partida importantíssimo para a diferenciação pedagógica.

A avaliação formativa, de cariz contínuo e sistemático, constitui a principal modalidade de avaliação do ensino básico e reflete o desenvolvimento e consecução das aprendizagens por parte do aluno, permitindo a revisão e ajuste do trabalho desenvolvido.

A avaliação sumativa, traduzindo-se num juízo globalizante, pretende refletir o grau de desenvolvimento e aquisição de competências por parte do aluno. Podendo ser interna ou externa, a avaliação interna é delineada e aplicada periodicamente, no final de cada período letivo, e no final de cada ciclo. É da responsabilidade do professor de cada área ou disciplina em articulação com o respetivo conselho de turma.

Nesta avaliação são integrados os serviços especializados de apoio, bem como os encarregados de educação. Enquanto no 1º ciclo do ensino básico a avaliação se traduz numa menção qualitativa, no 2º e 3º ciclos a avaliação sumativa expressa-se em níveis numa escala de 1 a 5.

Procurando incidir na monitorização do sistema, realizam-se periodicamente no 2º ano do 1º ciclo, no 5º ano do 2º ciclo e no 8º ano do 3º ciclo processos de aferição que permitem definir estratégias no sentido de promover e operar melhorias no sistema de ensino e sucesso escolar. No final do 3º ciclo a avaliação interna é concertada com um momento de avaliação externa em que os alunos prestam provas finais nas disciplinas de Português (ou Português Língua Não Materna) e Matemática. As provas de final de ciclo de 9º ano são de cariz obrigatório para prossecução dos estudos no nível secundário, estando dispensados da sua realização os alunos que se encontrem a frequentar percursos curriculares alternativos (PCA), cursos de ensino vocacional, cursos de educação e formação (CEF), programas integrados de educação e formação (PIEF), cursos de educação e formação de adultos (EFA) ou outras ofertas educativas específicas.

Em situações em que o aluno não desenvolva as aprendizagens definidas para o ano de escolaridade, depois de ouvido o conselho de turma, devem ser propostas medidas para superação das dificuldades apresentadas pelo aluno no seu percurso escolar. Caso o aluno não desenvolva as aprendizagens definidas e que comprometam o desenvolvimento das

aprendizagens definidas para o ano de escolaridade seguinte é determinada a retenção do aluno, com exceção feita para o primeiro ano do ensino básico. Em caso de retenção, devem ser identificadas as aprendizagens não desenvolvidas pelo aluno e elaborar-se um plano individual que auxilie e apoie a sua subsequente superação, envolvendo os diferentes agentes educativos, apoios e recursos de que a escola dispõe. A decisão de retenção só pode ser tomada após um acompanhamento pedagógico do aluno, em que foram traçadas e aplicadas medidas de apoio face às dificuldades detetadas.

Existem ainda provas de equivalência à frequência que se realizam a nível de escola nos anos terminais de cada ciclo do ensino básico com vista a uma certificação de conclusão de ciclo. Destinam-se a:

a) alunos matriculados no ensino individual e doméstico, que estejam fora da escolaridade obrigatória e não se encontrem a frequentar qualquer estabelecimento de ensino;

b) alunos que, estando fora da escolaridade obrigatória, frequentem qualquer ano de escolaridade do 2º ou 3º ciclos do ensino básico e tenham anulado a matrícula;

c) alunos que frequentem o 4.º ano de escolaridade e completem 14 anos até ao final do ano escolar e não tenham obtido aprovação na avaliação sumativa final;

d) alunos que frequentem o 6.º ano de escolaridade, completem 16 anos até ao final do ano escolar e não tenham obtido aprovação na avaliação sumativa final;

e) alunos que tenham ficado retidos por faltas ou que frequentem o 9.º ano de escolaridade e não tenham obtido aprovação na avaliação sumativa final ou após a realização das provas finais na 1.ª fase.

A progressão ou retenção do aluno, resultante da avaliação sumativa, é expressa no final de cada ano letivo através das menções “Transitou” ou “Não Transitou” e “Aprovado” ou “Não Aprovado” no final de cada ciclo.

No 1º ciclo, o aluno não progride se obtiver menção “Insuficiente” nas disciplinas de português ou português língua não materna e matemática cumulativamente, ou menção “Insuficiente” nas disciplinas de português ou matemática e, cumulativamente, menção “Insuficiente” em duas outras disciplinas. No 2º e 3º ciclos se tiver obtido classificação inferior a nível 3 nas disciplinas de português ou português língua não materna e de matemática, ou classificação inferior a nível 3 em três ou mais disciplinas. A retenção em qualquer ano de um dos ciclos do ensino básico implica a repetição de todas as componentes do currículo do respetivo ano de escolaridade.

A legislação vigente prevê a adoção de medidas promotoras do sucesso educativo por parte dos estabelecimentos de ensino, adequadas à realidade das escolas e características da população escolar. Partindo do reconhecimento individual das dificuldades manifestadas pelos alunos, a cada escola é conferida autonomia para a construção do seu projeto pedagógico e alinhamento de respostas pedagógicas que passam por:

a) apoio ao estudo na superação das dificuldades evidenciadas e/ou consolidação e desenvolvimento das aprendizagens, visando o reforço do apoio nas disciplinas com maiores níveis de insucesso;

b) promoção e desenvolvimento de trabalhos de natureza interdisciplinar; desenvolvimento das competências de pesquisa, seleção de informação e a aquisição de métodos de estudo;

c) constituição temporária de grupos de alunos em função das suas necessidades e ou potencialidades, promovendo, num trabalho de articulação entre docentes, a superação das dificuldades e o prosseguimento do trabalho na turma;

d) coadjuvação em sala de aula, valorizando-se as experiências e as práticas colaborativas; implementação de tutorias, visando o acompanhamento com vista à melhoria das aprendizagens e ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos;

e) acolhimento e acompanhamento dos alunos que não têm o português como língua materna.

Para o desenvolvimento e implementação destas medidas é encorajado a criação de parcerias com instituições locais e a monitorização e a avaliação contínua das medidas aplicadas. A promoção de ofertas educativas específicas e diferenciadas, englobando as turmas de percursos curriculares alternativos e programas integrados de formação e cursos de educação e formação também se encontram devidamente previstos no que respeita à integração do aluno, de acordo com o seu perfil individual, na busca de respostas educativas e diversificação dos percursos escolares.

1.4. O contexto atual do ensino básico em Portugal

Com base nas conclusões dos estudos nacionais e internacionais que se debruçam sobre a qualidade, evolução e dados específicos do ensino em Portugal importa fazer uma análise das características evolutivas e resultados das políticas educativas que pautam o sistema educativo português, centrando a nossa atenção no ensino básico. Sob a tutela do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) Portugal participa nos estudos internacionais PISA, TIMSS 4º ano, TIMSS Advanced, PIRLS, ePIRLS e ICILS. Esta participação visa não só

representar o nosso país internacionalmente, mas também diagnosticar o nosso sistema educativo segundo padrões internacionais reconhecidos. Considerados fundamentais na identificação de processos de ensino e de aprendizagem, os resultados destes estudos têm um importante contributo na melhoria do sistema educativo nacional, tendo por referência os sistemas educativos de outros países. A nível nacional, destacam-se ainda o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o projeto aQeduto: avaliação, qualidade e equidade em educação.

Criado pelo Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de abril, o Conselho Nacional de Educação é um órgão independente, com funções consultivas, sendo o seu presidente eleito pela Assembleia da República. O Conselho Nacional de Educação tem como missão a emissão de opiniões, pareceres e recomendações relativamente às questões da educação em Portugal, fazendo-o por iniciativa própria ou mediante a solicitação de instituições governamentais. O projeto aQeduto: Avaliação, qualidade e equidade em educação é um projeto de investigação que tem como missão a construção de um corpo de referenciais sobre avaliação, qualidade e equidade em educação. Este trabalho é desenvolvido através de estudos comparativos entre os dados resultantes da participação dos alunos portugueses nos ciclos de testes PISA. O seu objetivo primordial é a análise e explicitação dos resultados nacionais de forma acessível e clara, sem perda de rigor científico.

Analisando a publicação “Estado da Educação 2015”, publicada no ano 2016 e que reúne os dados mais recentes, relativamente à educação em Portugal recolhidos de estudos nacionais e internacionais, importa considerar algumas questões nomeadamente no que se refere à evolução que o nosso país tem alcançado, do ponto de vista educativo.

A educação em Portugal tem sofrido nos últimos anos alguns constrangimentos a que não é alheia a crise económica com que o país se tem debatido. Da falta de recursos materiais e humanos, ao decréscimo do investimento na educação, importa também referir que foi o nosso país que deteve a maior redução do PIB *per capita* de toda a Europa. Ainda assim, os dados apontam para uma melhoria dos resultados dos alunos portugueses nas últimas décadas, mesmo quando se trata de escolas inseridas em contextos socioeconómicos desfavorecidos. Para tal, bastante tem contribuído a motivação e a procura de formação por parte dos professores, bem como uma tendência para o aumento do nível de escolaridade dos pais. Esta melhoria progressiva dos resultados coincide ainda com o incremento das medidas de pré-escolarização, que apresenta também resultados positivos no que toca à aos comportamentos e integração escolar dos alunos.

Atualmente as escolas detêm mais autonomia embora a gestão dos recursos humanos, nomeadamente a contratação de professores continue a ser, maioritariamente, gerida a nível central. A instabilidade e envelhecimento da classe docente são cada vez mais evidentes, bem como a degradação das instalações escolares.

Comparativamente com os dados internacionais e os números da OCDE, Portugal apresenta uma das taxas de retenção mais elevadas da Europa. Mais de um terço dos alunos na faixa etária dos quinze anos já ficou retido pelo menos uma vez.

No que respeita à atitude dos alunos perante a escola, com base em resultados de estudos nacionais e internacionais como o Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) e análises realizadas pelo projeto aQeduto, conclui-se que no que respeita ao indicador “gostar da escola”, os dados obtidos indicam que existe um decréscimo acentuado em relação a relatórios anteriores. Esta mudança de atitude poderá constituir um aspeto preocupante, na medida em que, de acordo com as análises do projeto aQeduto, parece existir uma relação estreita entre as boas aprendizagens e o sentimento positivo dos alunos em relação à escola. Verifica-se também que são os alunos que refletem pior relação com a escola que obtêm scores mais baixos nas classificações dos testes internacionais.

De acordo com o relatório do CNE de 2014, o indicador “pressão com os trabalhos da escola” evidencia uma taxa superior a 30% e são precisamente os alunos com performances mais baixas que dizem não gostar na escola e afirmam que se sentem pressionados com o trabalho. Constata-se ainda que são as escolas inseridas em contextos socioeconómicos mais desfavorecidos, com Estatuto Socioeconómico e Cultural (ESCS) mais baixo e piores resultados que apresentam uma taxa mais elevada de alunos infelizes e que se sentem excluídos, comparativamente com escolas com ESCS igualmente baixo mas com melhores resultados. Segundo o relatório de 2015 do CNE e com base nos dados do questionário PISA, segundo os diretores, quando questionados sobre o ambiente da escola, os meios escolares que apresentam baixo Estatuto Socioeconómico e Cultural e resultados também mais baixos, são evidenciadas situações de muita indisciplina, mau relacionamento com os professores, intimidação ou violência.

No que respeita à qualificação da população residente verifica-se que, entre 2006 e 2015, existiu um decréscimo na percentagem de indivíduos sem nível de escolaridade e um aumento do número de indivíduos com o ensino secundário e superior completo. Verifica-se ainda um ligeiro aumento face ao ano anterior da percentagem de mulheres que completaram o 3º ciclo do ensino básico o que, como se apresentará de seguida, poderá estar relacionado com a redução das taxas de insucesso e abandono.

Na última década, assistiu-se a uma diminuição das taxas de retenção e desistência no ensino básico, apesar de se manterem ainda excessivamente elevadas. Verifica-se que em Portugal os percursos escolares dos alunos são marcados por retenções que se iniciam precocemente e vão, à medida que a escolaridade, avança tendo maior expressão. Verifica-se logo no 2º ano de escolaridade, primeiro ano em que é permitida a retenção dos alunos, uma taxa de 9,3% sendo o ano com maior retenção no 1º ciclo.

Em Portugal, no ano letivo de 2014/2015 a taxa de conclusão do ensino básico foi de 89,3%, apontando-se assim para uma taxa de desistência de 10,7%, representando os indivíduos do sexo masculino uma maior tendência para o abandono dos estudos. Entre 2006 e 2015 verificou-se também um decréscimo do número de conclusões do ensino básico no ensino regular e um aumento da certificação de conclusão do 3º ciclo mediante a frequência de outras modalidades de ensino.

1.5. Em Síntese

Podemos considerar que a educação sempre constituiu uma forma de afirmação e consolidação da identidade nacional dentro de cada país, mediante a criação de laços entre o estado e cada indivíduo que o compõe.

Com o objetivo de garantir a integração dos indivíduos na sociedade, a escola promove o desenvolvimento de uma conduta individual concordante com a estrutura social e política instituída. Nesta perspetiva, ao longo dos tempos, foram vários os momentos de rutura entre as diversas correntes pedagógicas que pautaram e determinaram os modelos de escola.

Progressivamente, a instituição escolar foi alvo de uma extensão da sua missão, tendo-se desviado da sua função pedagógica para se dedicar às causas sociais que a transformaram numa “escola transbordante”. Denotando alguma dificuldade em gerir o sem-fim de missões que se lhe colocam e, ao mesmo tempo, seguindo as correntes políticas e educativas contemporâneas, a escola encontra no conceito de empregabilidade e educação permanente o sentido da sua atuação.

Assim, decorrente de um progressivo desenvolvimento e imposição das tecnologias nas diversas esferas da sociedade, exige-se uma transmutação dos estilos de ensino e aprendizagem.

A escola carece de novas perspetivas que coloquem a aprendizagem no seu centro e de políticas educativas que promovam diferentes vias de escolaridade, com projetos e

percursos diferenciados. Existe ainda uma necessidade premente de criar novos ambientes educativos, transpirantes de inovação que constituam espaços de aprendizagem concebidos à altura da contemporaneidade.

Na sua organização, o ensino básico em Portugal, no que respeita ao primeiro, segundo e terceiro ciclos revela uma estruturação que visa garantir a democratização da educação, possibilitando a igualdade de oportunidades de todos os cidadãos, com vista à superação das desigualdades sociais, culturais e económicas, bem como o desenvolvimento da personalidade, tolerância, solidariedade e responsabilidade no sentido do progresso social e participação democrática na vida pública do país. O modelo educativo português prevê a existência de um conjunto de medidas que visam a integração do aluno, de acordo com o seu perfil individual, na busca de respostas educativas e diversificação dos percursos escolares. Porém, com base nas conclusões dos estudos nacionais e internacionais que se debruçam sobre a qualidade, evolução e dados específicos do ensino em Portugal, apesar de um crescendo evolutivo do país, existem dados preocupantes.

Apesar da sua intenção de permeabilidade à mudança, busca de percursos de formação alternativos e medidas de combate ao insucesso, contraditoriamente o investimento na educação tem decrescido e Portugal continua a apresentar taxas de insucesso e abandono muito elevadas. Estes números colocam em causa o papel da escola na resposta às necessidades formativas que a sociedade contemporânea exige e evidenciam alguma desarticulação estrutural entre o modelo de escola vigente e a realidade atual da população a que se destina.

CAPÍTULO 2

O insucesso escolar, o abandono e a indisciplina

No sentido de compreender a razão pela qual os números do insucesso escolar em Portugal são tão elevados, quando comparados com os restantes países europeus, apesar dos esforços desenvolvidos pela política educativa nacional, abordaremos de seguida as teorias explicativas do insucesso escolar, estabelecendo a sua relação com a retenção, a indisciplina e o abandono escolar. De igual modo, à luz do impacto que o insucesso tem na organização das escolas, na economia do país e desenvolvimento da sociedade portuguesa, apresentaremos também os principais programas de promoção do sucesso existentes em Portugal.

2.1. O insucesso escolar

A democratização no acesso ao ensino materializa-se na tentativa de conceder condições igualitárias de acesso à educação. Segundo Rodrigues (2012), no que respeita à educação, governos, movimentos políticos e pedagógicos têm, ao longo dos tempos, definido regras e concertado tentativas de garantir às crianças e jovens o maior número de anos de escolaridade, com a maior qualidade possível.

A convicção de que uma escolaridade longa e bem sucedida é considerada essencial para permitir aos jovens o exercício de uma participação plena na sociedade. Este princípio tem conduzido também à definição da escolaridade mínima obrigatória, alvo de uma atualização constante dos objetivos de aprendizagem para percursos escolares mais longos.

Porém, de acordo com Rodrigues (2012), a ambição da universalização da escolaridade obrigatória acarreta também problemas. Existe a necessidade de garantir que todos os jovens que frequentam a escola aprendam e que a escola tenha infraestruturas, condições e recursos sintonizados com os objetivos de aprendizagem. Se por um lado a escolaridade obrigatória é uma realidade, por outro, segundo os dados recentes, os números do insucesso e abandono escolares são muito elevados. As disparidades de resultados, não só é relevante entre diferentes países, mas também entre diferentes escolas dentro de um mesmo país. De acordo com De Landsheere (1992, citado por Sil, 2016) o insucesso escolar materializa-se objetivamente na incapacidade de o aluno atingir um determinado objetivo educativo. Benavente (1976, citado por Sil, 2016) considera que, decorrente da sua capacidade de corresponder com os objetivos, cada aluno é considerado bom ou mau, de acordo com os resultados que obtém e com os progressos que vai realizando no cumprimento dos programas de ensino. O fracasso escolar dos alunos que ganha forma nos números

publicados nos estudos que vão sendo realizados nesta área, de acordo com Sil (2016), encerra em si reprovações, repetências, atrasos, dificuldades de aprendizagem e abandono. No fundo uma multiplicidade de situações que caracterizam o descolamento do aluno com a escola e se resume em apenas duas palavras: insucesso escolar.

Segundo Rodrigues (2012), no passado, a escola tinha por missão alfabetizar, selecionar e educar as elites, não enfrentando a colossal missão de todos aprenderem e atingirem níveis de qualidade nas suas aprendizagens, levando todos os alunos até ao final do seu percurso escolar. No passado, cabia à escola ensinar os que aprendiam, traduzindo-se o insucesso escolar num processo natural de seleção. Com a mudança dos objetivos da educação mudaram também as exigências impostas à escola, sendo imperativo que todos os alunos aprendam.

A missão abrangente que a educação adquiriu passou a exigir mudanças profundas no sistema educativo e nas escolas, envolvendo todos os seus agentes, recursos e instrumentos de ensino. A integração da diversidade passou a ser o principal problema com que a escola se depara. De acordo com Rodrigues (2012):

“Quando todos os jovens de um país estão na escola aumenta muito a heterogeneidade dos alunos no que respeita à origem social, às condições económicas e background escolar das famílias, aos recursos educativos em casa, às capacidades individuais e vocacionais, aos ritmos de aprendizagem e à diversidade dos interesses. A sociedade inteira, com todos os problemas de desigualdade, passa a estar no interior da escola.” (p.72)

Acrescenta a autora que, quanto melhores forem os resultados obtidos pelos alunos e menor for o insucesso escolar, melhor são considerados os sistemas educativos, as escolas e os professores.

Considerando que o insucesso e o quase sempre consequente abandono escolar acarretam consequências negativas para os jovens, a sociedade e o país, a desistência e saída do sistema educativo com uma baixa escolaridade e sem qualificação profissional, acaba por conduzir os jovens à precaridade laboral, exclusão social e contribui para a replicação das desigualdades socioeconómicas.

Segundo Benavente (1976, citado por Sil, 2016), ao falarmos de insucesso escolar e ao analisar as causas que a ele conduzem, deverão ser tidos em atenção: o aluno, o meio social e a instituição escolar.

2.2. Teorias explicativas do insucesso escolar

Segundo Sil (2016) no início do século XX, as correntes da psicologia debruçavam-se sobre a definição da inteligência e o estudo da relação entre o QI e o sucesso escolar no que se designou por Teoria dos Dotes. De acordo com Benavente (1990), seguindo a abordagem desta corrente, o insucesso escolar seria assim baseado em explicações psicológicas individuais, justificado pelas suas capacidades, inteligência e dotes naturais. O insucesso escolar é visto por esta corrente genética como consequência de característica inatas sensoriais, de atenção ou inteligência diretamente correlacionadas com as diferenciadas prestações escolares dos indivíduos.

Segundo Fernandes (1991, citado por Sil, 2016) a inexistência de determinadas aptidões inatas ao aluno determinam negativamente o seu rendimento e aproveitamento escolares. A teoria dos dotes relega para segundo plano a questão do background sociocultural, embora reconhecendo que é importante fazer aceder à cultura indivíduos oriundos de estratos sociais desfavorecidos a este nível, reconhecendo a necessidade de valorização do talento individual do indivíduo, dos seus dotes, possibilitando-lhe o acesso à escolarização. Com os movimentos de democratização da educação que tiveram lugar após os anos 60, na busca de igualdade de oportunidades no acesso à educação, verificou-se uma alteração nas questões relacionadas com a problemática do insucesso escolar.

Em finais da década de 60 e inícios da década de 70, as correntes da sociologia, procuram uma explicação para o insucesso escolar que, para além das características individuais do aluno, entrasse em linha de conta com o desfavorecimento social de algumas classes, nascendo assim a teoria do handicap sociocultural que, segundo Benavente (1990), se baseia em explicações de natureza sociológica. Na base desta teoria reside o pressuposto de que a bagagem cultural, seja ela maior ou menor, aquando da entrada do aluno na escola determinará o seu sucesso. Segundo Benavente (1990), este cruzamento entre a origem social e os resultados escolares revela a existência de mais variáveis para além das causas psicológicas, no que toca à questão do insucesso escolar.

De acordo com Sil (2004) esta teoria pressupõe que a criança oriunda de um meio socioeconómico desfavorecido e de um ambiente familiar que não contribuiu para o equilibrado e suficiente desenvolvimento das competências de cariz cultural e linguístico da criança, promove a existência de variados défices e de uma privação sociocultural que não lhe conferem os alicerces necessários ao sucesso escolar.

Segundo Benavente (1990), esta corrente põe em evidência o papel reprodutor da escola, em que as desigualdades sociais se transformam em desigualdades escolares que, por sua vez, legitimam as desigualdades sociais. Segundo Pinto (2002, citado por Pinto e Tomé, 2007) a escola acaba por replicar e legitimar a hierarquia social, uma vez que avalia as competências individuais à luz de normas culturais próprias das classes privilegiadas. Os alunos que possuem um background sociocultural equivalente ao da escola encontram-se mais facilmente predispostos para o sucesso, ainda que o fator da motivação para aprender seja também de suma importância.

A Teoria Socioinstitucional surge após a década de 70 (descentrando-se da relação escola/meio escolar), passa a olhar para a escola na busca das causas do insucesso.

De acordo com Benavente (1990) “o trabalho de análise da produção do insucesso escolar ultrapassa as relações escola/meio e interessa-se pelos mecanismos que operam no interior da própria escola; interrogando o seu funcionamento”. Esta corrente, designada socioinstitucional coloca em evidência o importante papel da diferenciação pedagógica como forma de contrariar a irremediabilidade do postulado pelas teorias do handicap sociocultural. O investimento passa a ser a transformação da escola do ponto de vista estrutural, abrangendo as suas práticas e conteúdos, procurando promover as aprendizagens numa perspectiva facilitadora e adequada às necessidades dos alunos que a frequentam.

Conforme Benavente (1994) a questão das desigualdades sociais e a escola tem sido objeto de estudo em todos os países desenvolvidos. Na segunda metade do século XX, após se constatar e se efetivarem as desigualdades sociais face à escola e, ao mesmo tempo, se reconhecer o papel fundamental da instituição escolar como fator de progresso, procurou-se uma análise profunda dos fatores promotores de desigualdade e a tentativa de construção de um ensino promotor da igualdade de oportunidades. À medida que os estudos foram desenvolvidos, o cariz assumidamente incontornável das desigualdades sociais, juntamente com a dimensão cultural da família, os códigos sociolinguísticos e a própria estrutura da escola, torna-se incontornável e transforma-se em desigualdades de sucesso. Surge assim a Teoria da Reprodução Social. Como afirma Seabra (2009), na busca de razões que sustentem o papel reprodutor da sociedade na escola, o corpo teórico com maior expressão na explicação sociológica das desigualdades sociais e o seu efeito nas desigualdades escolares designa-se “teorias da reprodução”. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron e Basil Bernstein são os autores mais emblemáticos desta corrente, tendo construído modelos analíticos que provam, na explicação do insucesso escolar, a relação existente ente as diferenças culturais existentes entre a escola e os grupos sociais mais desfavorecidos. Se por um lado os alunos

oriundos de meios socioculturais mais favorecidos encontram na escola um prolongamento da cultura familiar, por outro, os alunos oriundos de meios desfavorecidos encontram na cultura escolar aspetos que lhes são alheios. De acordo com Seabra (2009), esta ausência de neutralidade social da escola, coloca alguns alunos em vantagem em relação a outros. Em conformidade com Bourdieu e Passeron (1964, citado por Seabra, 2009)

“as aptidões medidas com o critério escolar resultam, não tanto de quaisquer ‘dons’ naturais (que serão sempre hipotéticos enquanto pudermos atribuir a desigualdade escolar a outras causas), mas da maior ou menor afinidade entre os hábitos culturais duma classe, as exigências do sistema de ensino e os critérios que aí definem o sucesso. [...]. Para os filhos de camponeses, de operários, de empregados ou de pequenos comerciantes, a aquisição da cultura escolar é aculturação.” (p.90)

A cultura das classes dominantes define a escola à luz e semelhança dos seus princípios e valores culturais, promovendo uma rutura cultural e contribuindo para o insucesso escolar dos alunos oriundos de classes sociais mais desfavorecidas.

Centrando-se na análise da comunicação, Bernstein evidencia a existência de diversos códigos linguísticos e comunicacionais em diferentes grupos sociais e também na escola. De acordo com este autor, também os alunos oriundos de um meio familiar cujo código linguístico seja coincidente com o usado na escola se encontra em situação de vantagem.

Segundo Seabra (2009) apesar de as teorias que relacionam a descontinuidade cultural das famílias com o insucesso escolar deterem ainda importância, outros estudos têm colocado questões opostas.

Tomemos como exemplo os bons resultados alcançados por alunos imigrantes, oriundos de culturas muito díspares do país de acolhimento. Com base em estudos posteriores, Duru-Bellat (2002, citado por Seabra, 2009) postula que se compreende “mal, se a herança cultural é importante, a falta de dificuldades específicas dos alunos estrangeiros ou saídos da imigração (para além da sua pertença a um meio social desfavorecido) ou ainda que os filhos dos agricultores tenham mais sucesso que os filhos dos operários”. A autora aponta ainda os estudos de Bernard Lahire que comprovam que alunos oriundos de contextos socioculturais muito desfavorecidos alcançam sucesso e Charlot, Bautier e Rochex que defendem que a “relação do aluno com os saberes” (Seabra, 2009) em que uma relação de cariz instrumental do aluno com a escola surge condenada ao fracasso, mas uma relação escolar envolta na motivação e desejo de aprender contribui para o sucesso.

Nas últimas décadas, o papel da escola tem sido observado não de uma perspectiva reprodutora da sociedade mas como um elemento produtor, surgindo a partir dos anos 80 a corrente das “escolas eficazes” que busca formas de tornar mais eficientes as instituições, baseando-se no princípio que a sua atuação e organização será determinante nas performances dos alunos, independentemente da sua classe social.

Para Seabra (2009), o sucesso educativo resulta de uma combinação de fatores, envolvendo diferentes variáveis:

“a particular incidência do insucesso escolar nos alunos das classes populares, nos rapazes e em alguns grupos de origem imigrante, (...) se trata de um fenómeno social multidimensional e relacional: integra e implica a socialização familiar e a escolar, a relação entre ambas e a relação da escola com a sociedade em que se inscreve, nomeadamente com a amplitude das desigualdades sociais existente nessa sociedade e com a interação entre a escola e o mercado de trabalho.” (p.100)

Ainda que à escola seja reconhecido um papel limitado no atenuar das diferenças sociais, cabe-lhe simultaneamente um papel integrador e, apesar de não mudar a sociedade, detém potencial para promover mobilidade social.

Mediante a crescente imposição das Tecnologias da Informação e Comunicação na sociedade, o insucesso escolar passou a ser estudado do ponto de vista de uma abordagem sistémica. Conforme Evéquoz (1998, citado por Pinto e Tomé, 2007), esta abordagem consiste numa “orientação teórico-prática que se concentra essencialmente sobre o processo de interação e de comunicação entre os membros de um sistema, mais do que sobre as dinâmicas intrapsíquicas ou a reconstrução psicogenética dos problemas individuais”. O aluno passa a ser encarado como parte integrante de um sistema e o insucesso, como sinal de crise e desajuste que representa, como um elemento ativador das capacidades e recursos desse mesmo sistema.

De acordo com a abordagem sistémica, o insucesso escolar espelha outros insucessos enquadrados nas relações aluno / escola / família e o seu combate uma ação concertada entre os diferentes agentes educativos.

Este sistema implícito de cooperação entre intervenientes pressupõe que cada um cumpra, em articulação, com o seu papel com vista a alcançar resultados comuns e o desenvolvimento de competências relacionais e comunicacionais. A perspectiva sistémica estende a responsabilidade pelo insucesso, uma vez que, para o seu combate, pressupõe “que

os atores envolvidos no processo de aprendizagem da criança se agrupem, debatam temas, construam um clima de mútuo respeito e confiança, em que escutar o outro se constitui o fio condutor propiciador à implementação de ações conjuntas capazes de mobilizar e otimizar a utilização de recursos existentes na comunidade” (Camacho, 2000, p.105).

2.3. O problema do abandono escolar

Benavente et al. (1994) define o abandono escolar como o afastamento ou desistência do aluno face à escola, sem concluir o grau de ensino frequentado, por outras razões que não sejam a transferência. De acordo com a autora, o abandono é sempre sinónimo de fracasso e significa que o aluno não concluiu a escolaridade obrigatória. Simões et al. (2008) referem que o abandono escolar tem vindo a centralizar o interesse de áreas da investigação tão díspares como a psicologia, a pedagogia, a sociologia, a economia e, inclusivamente, a criminologia. De acordo com estes autores, há cerca de quatro décadas atrás, quando o mercado de trabalho não exigia uma mão-de-obra tão especializada, o facto de se deixar a escola sem obter uma qualificação formal ou um diploma estava longe de ser um comportamento desviante, pelo contrário. Ao invés do que verificamos nos dias de hoje, um aluno que deixasse a escola integrar-se-ia no mercado de trabalho com facilidade. Atualmente, numa sociedade que exige um crescente grau de qualificação para a integração na vida ativa, a saída da escola é encarada como uma atitude desviante e uma forma clara de desinvestimento futuro.

Os alunos em situação de abandono precoce, isto é, que abandonam a escola antes da conclusão da escolaridade obrigatória tendem a apresentar problemas de comportamento nos primeiros anos de escolaridade e a vivenciar, desde cedo, uma relação negativa com a escola e com os professores. Os problemas de aprendizagem que se manifestam desde cedo conduzem a repetências frequentes e absentismo. A sua permanência da escola caracteriza-se por diversas situações desviantes que incluem a indisciplina, infrações, roubos, conflito, violência ou vandalismo. Os comportamentos de subversão às regras são frequentes, bem como os comportamentos de oposição.

Regra geral, são alunos mais deprimidos e com tendência para socializar com jovens que também apresentam baixas expectativas académicas. As famílias dos alunos em situação de abandono escolar tendem a ser numerosas, pouco organizadas, apresentando desagregação da estrutura parental e baixo nível de escolarização. Simões et al. (2008) consideram ainda

que a ausência de supervisão parental, juntamente com o baixo investimento no percurso escolar dos alunos, os coloca em risco de abandono.

Janosz, Georges e Parente (1998, citado por Simões et al., 2008) consideram ainda que, pelo seu funcionamento e características organizacionais, a escola pode também, paradoxalmente, contribuir para o abandono escolar. Halm (1987, citado por Benavente et al., 1994) afirma que “as elevadas taxas de abandono prejudicam a produtividade da nação e apresentam um trágico desperdício de vidas jovens” (p.30). Assim, consideram-se que o abandono precoce da escola por parte dos jovens, sem obtenção de uma qualificação consistente, é um problema de cariz social, económico e humano, daí que em torno de si envolva tantas áreas de investigação.

O risco de se perpetuarem as desigualdades sociais, uma vez que o desemprego tende a grassar junto das populações menos escolarizadas, aliada às falhas de conduta que estes alunos tendem a apresentar, as baixas competências funcionais resultantes de uma escolaridade fraca conduzem a um empobrecimento de toda a sociedade. Numa perspetiva mais abrangente, cidadãos pouco informados, iletrados, tornam-se cidadãos mais frágeis e dependentes no que toca a exercerem a sua cidadania. Segundo Benavente et al. (1994) “a falta de instrução alimenta a pobreza e a marginalidade” (p.31), ao mesmo tempo que contribui para o empobrecimento do coletivo. Segundo os autores, se durante bastante tempo a democratização da escola se confundiu com a democratização no acesso à educação, importa hoje em dia encarar a democratização tendo em atenção os conteúdos, as metodologias, os currículos, a avaliação, entre outros no sentido de democratizar o sucesso escolar.

Benavente et al. acrescentam ainda que a democratização da escola exige que a escola garanta a aquisição de aprendizagens reais e em consonância com uma efetiva integração dos jovens na vida ativa. Os autores consideram ainda que os desequilíbrios na educação básica tendem a agudizar-se com o aumento da escolaridade obrigatória. Se por um lado foi garantido o acesso de todas as crianças à escola, por outro as desigualdades preexistentes, conduzem alguns alunos a uma realidade de exclusão e fracasso ao obrigá-los a seguir por um caminho repleto de obstáculos difíceis ou impossíveis de transpor.

2.4. A retenção escolar: relação com o insucesso, o abandono e a indisciplina

O insucesso escolar encontra a sua materialização e concretização efetiva na retenção escolar. Por vezes, o caminho de rutura com a escola e com o sistema escolar começa aqui.

Segundo Justino et al. (2014) quando, ao longo de um ou sucessivos anos o aluno fica retido ou repete o ano, deparamo-nos com uma situação de insucesso. Existem vários estudos que sugerem que a ocorrência de retenções sucessivas é o primeiro passo para o abandono, embora não exclusivamente. De acordo com os autores:

“Sendo compreensível que trajetões de repetências acumuladas tendem a aumentar o risco de abandono, também é admissível que o insucesso seja uma antecipação de quem já optou, a prazo, pelo abandono. Ou seja, o abandono tanto pode ser o resultado do insucesso, como este poderá ser o resultado de uma decisão antecipada de um abandono futuro. Perante essa perspectiva de um abandono a prazo alguns alunos desinvestem no esforço para o sucesso.” (p.37)

2.4.1. A retenção escolar

Borphy (2006) define a retenção escolar da seguinte forma: “Grade repetition (...) occurs when students are held in the same grade for an extra year rather than being promoted to a higher grade along with their age peers” (p.6). Xia e Kirby (2009) referem que a retenção é a prática que mantém os alunos no mesmo ano escolar e que o motivo para tal ser feito “gives low-achieving students an extra year to catch up to the grade-level standard” (p.9). De facto, para Rebelo (2009) a retenção dos alunos constitui uma medida administrativa que resulta dos resultados insuficientes do aluno em determinada área ou disciplina, tendo em conta os padrões estabelecidos. Segundo o autor, de acordo com o Ministério da Educação a retenção é definida no ensino básico como a “percentagem de efetivos escolares que permanecem, por razões de insucesso ou de tentativa voluntária de melhoria de qualificações, no ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos), em relação à totalidade de alunos que iniciam este mesmo ensino” (p.1). A retenção está prevista na legislação do sistema de ensino português quando comprovadamente se verifica um grande desfasamento entre as aprendizagens do aluno e os conteúdos de aprendizagem e competências definidos para aquela disciplina, ano letivo ou ciclo.

A retenção surge assim como medida pedagógica que deve ser aplicada “a título excepcional” (Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho) e que visa a recuperação, no ano seguinte, das aprendizagens não realizadas. Porém verifica-se que a retenção é uma prática corrente, perdendo todo o seu sentido de excepcionalidade e oportunidade de melhoria das aprendizagem e capacidades dos alunos, contrariando o seu objetivo primordial.

Não se pode falar de retenção sem antes se falar de avaliação e, segundo Fernandes (2007), apesar dos inegáveis progressos, o sistema de ensino português ainda não implementou práticas de ensino e avaliação eficazes. Prevalece a ênfase no ensino de procedimentos rotineiros, mantendo-se afeto a uma avaliação mais centrada na atribuição de classificações do que na efetiva constatação das aprendizagens dos alunos.

Como consequência, esta estrutura de avaliação não se debruça sobre as dificuldades dos alunos e como superá-las e contribui para a retenção sucessiva de milhares de alunos por ano. De acordo com os estudos feitos, Grácio et al. (2015) referem que é necessário melhorar os processos de avaliação e combater a cultura da “nota”. Os autores sugerem que a literatura e a investigação têm elegido a avaliação formativa como a prática orientadora do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, mas que, contrariamente, nos últimos anos, no sistema de ensino português, assiste-se a uma sublimação da avaliação sumativa e dos resultados da avaliação externa.

Segundo os autores:

“Esta tendência enquadra-se num quadro do sistema educativo onde vigora uma excessiva cultura da “nota” sem a correspondente preocupação nos processos que promovem as aprendizagens. A prática está impregnada desta cultura, desde logo com a tradição – sem par nos restantes sistemas educativos – da afixação pública e obrigatória das pautas com “notas” individuais e nominais, decorrentes da avaliação interna, sob o pretexto da transparência, mas com questionáveis efeitos na perceção dos resultados por parte dos alunos e das famílias”. (p.10)

Esta prática estendeu-se inclusivamente aos primeiros anos da escolaridade em que as avaliações finais se distinguiam por ser cariz qualitativo e descritivo e discutidas individualmente com os Encarregados de Educação. Grácio et al. (2015) sugerem que este regime de avaliação, centrado na classificação e seriação, assume um carácter penalizador, descentrado da deteção e colmatação das dificuldades e da busca de soluções para as colmatar. Para além disso, esta visão e cultura face aos resultados escolares é transversal à sociedade, às famílias e aos alunos. Todas as atenções são centradas na obtenção de uma classificação final, ignorando-se os processos de desenvolvimento da aprendizagem.

Segundo os autores a “desresponsabilização em relação à construção da aprendizagem tem particular incidência no caso dos alunos com baixo sucesso escolar, assiduidade irregular e problemas de indisciplina” (p.12).

Apesar de uma recente mudança na política educativa que suspendeu a avaliação externa e de, progressivamente, Portugal ter vindo a apresentar melhores e resultados nos testes internacionais, continua a deter uma das mais altas taxas de retenção a nível europeu.

2.4.2. A retenção e as características comuns no perfil do aluno

Segundo Xia e Kirby (2009), a literatura indica-nos que existem características similares nos alunos que enfrentam situações acumuladas de retenção. A retenção escolar é consistente e relacionada especificamente com o género, raça, situação socioeconómica, idade vs. ano de escolaridade, background familiar, estilo parental, desempenho cognitivo, desempenho escolar anterior, deficiências e saúde. Conforme os autores, podem agrupar-se as características comuns a estes alunos de acordo com cinco categorias: (i) aspetos demográficos; (ii) família e estilo parental; (iii) desempenho cognitivo; (iv) percurso académico, características sociais e emocionais; (v) comportamento; (vi) saúde.

2.4.2.1. Aspetos demográficos

No que respeita aos aspetos demográficos, os estudos realizados comprovam que os estudantes retidos:

- a) tendem a ser do sexo masculino;
- b) pertencem a minorias e a classes socioeconómicas mais pobres;
- c) são mais novos (no início da escolaridade) que os seus colegas;
- d) mudam com mais frequência de escola.

2.4.2.2. Características familiares

Quanto às características da família e estilo parental, é referido que os estudos realizados neste âmbito reportam uma ligação significativa entre a retenção e as características familiares. Os autores reportam que os alunos em situação de retenção tendem a:

- a) ser oriundos de famílias socioeconómicas mais desfavorecidas;
- b) ser oriundos de famílias monoparentais;
- c) ter pais que apresentam um QI abaixo da média e baixos níveis de desempenho cognitivo;
- d) ter pais com um baixo nível de escolaridade;
- e) ser oriundos de famílias com baixo índice de empregabilidade

- f) ter pais que exercem um estilo parental permissivo e pouco consistente no que toca às suas responsabilidades para com o percurso escolar dos seus filhos;
- g) ser oriundos de famílias com baixas expectativas face ao seu desempenho escolar;
- h) ter pais com baixo envolvimento na vida escolar dos seus filhos.

2.4.2.3. Desempenho cognitivo

Quanto ao desempenho cognitivo, os alunos alvo de retenção, regra geral, apresentam:

- a) baixas performances cognitivas e académicas, mesmo nos primeiros anos da escolaridade;
- b) resultados baixos em testes de QI e avaliações cognitivas;
- c) dificuldades e avaliações baixas em situações anteriores à retenção;

2.4.2.4. Atitudes e características socioemocionais

Os alunos com retenções tendem a apresentar históricos de défice a nível das atitudes comportamentais e das características socioemocionais. Os alunos tendem a evidenciar:

- a) fracos *Skills* sociais e dificuldades de socialização;
- b) desajuste emocional relativamente ao contexto escolar onde se encontram inseridos;
- c) problemas comportamentais;
- d) fraca autoimagem;
- e) baixa crença de autoeficácia;
- f) postura pouco favorável em sala de aula, na relação com os colegas e a nível da integração na escola;
- g) baixa capacidade de concentração;
- h) situações de absentismo;
- i) mau comportamento;

2.4.2.5. Saúde

Em relação à última categoria que se refere a questões relacionadas com a saúde, Xia e Kirby (2009) evidenciam que algumas questões de saúde são comuns a alunos em situação de retenção. É o caso de:

- a) algum tipo de deficiência;
- b) saúde frágil;

- c) perda auditiva;
- d) problemas de fala;
- e) nascimento prematuro;
- f) enurese;
- g) depressão.

2.5. A retenção e o absentismo

No que respeita ao absentismo, Safer (1986, citado por Xia e Kirby, 2009) concluiu que os alunos retidos por absentismo nos níveis mais elementares da escolaridade apresentam uma frequência mais assídua nos anos seguintes. Porém, no que toca ao absentismo em alunos numa fase mais avançada da escolaridade, após a retenção, o absentismo é reiterado.

Borphy (2006) considera que a retenção escolar tem impacto em três importantes dimensões: a) afetando o sucesso académico e traduzindo-se em problemas a longo prazo, uma vez que os alunos retidos acabam por ficar para trás; b) os feitos que produz na autoestima dos alunos, na sua atitude perante a escola e na sua relação com os seus pares que, como já referido anteriormente, são áreas que conduzem os alunos a situações de risco de abandono; c) os efeitos que produz na organização dos sistemas escolares, contribuindo para o elevado número de alunos por turma, aumento da heterogeneidade, problemas disciplinares e dificuldades acrescidas na gestão do trabalho em sala de aula, em virtude das diferenças e grande amplitude etária dos alunos.

2.6. Retenção, comportamento e disciplina

Ainda que o princípio da retenção assente na concessão de uma nova oportunidade de o aluno desenvolver as aprendizagens e competências que não adquiriu, verifica-se que a retenção encerra em si problemas de equidade e igualdade de oportunidades que se traduzem em défices no desempenho e em problemas do foro emocional e comportamental.

Estando relacionada com a indisciplina, a retenção traduz-se ainda num desenquadramento em relação à turma de acolhimento, o que se traduz numa nova barreira face à aprendizagem. Grácio et al. (2015) consideram que “esta situação favorece, ainda, a emergência de alunos com lideranças divergentes da cultura escolar, que contaminam os pares e o ethos das turmas” (p.94).

Em contexto de sala de aula, para além das dificuldades de ordem cognitiva e da heterogeneidade de que as turmas se revestem, a indisciplina é um dos fatores que mais

constrangimentos causa no processo de ensino-aprendizagem. Simões et al. (2008), baseados nos estudos de Jimerson, Egeland, Sroufe & Carlson, (2000) referem que, junto dos alunos que abandonam precocemente a escola, isto é, sem a obtenção de uma qualificação, tendem a existir problemas comportamentais desde os primeiros anos de escolaridade. Do mesmo modo, Xia e Kirby (2009) referem que parece haver relação entre o insucesso e as retenções e os problemas comportamentais.

Segundo os estudos de Holmes and Matthews (1984); e Jimerson (2001) os alunos com retenção apresentam desempenhos mais baixos no que respeita à integração social, emocional e adequação comportamental em relação aos seus pares que progridem como esperado. São referidos ainda, do ponto de vista comportamental em alunos retidos, problemas como: desatenção, absentismo, agressão, consumo de substâncias ilícitas, delinquência, atitudes provocatórias e de chamada de atenção, rebeldia e desafio. Simões et al., de acordo com Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau (2004) referem ainda que os alunos que estes alunos têm mais tendência para se oporem à autoridade do adulto, evidenciam um baixo autocontrolo, envolvem-se com mais facilidade em brigas e apresentam mais sintomas depressivos.

As vivências escolares dos alunos que vão enfrentando sucessivas retenções ao longo da sua escolaridade tendem a ser negativas, pautadas e determinadas por frequentes dificuldades de aprendizagem. Segundo Xia e Kirby (2009) e Mantzicopoulos (1997) a retenção dos alunos nos primeiros anos de escolaridade, com base na sua falta de atenção e imaturidade, de pouco ou nada contribui para a melhoria dessas situações, foram, pelo contrário, reportadas evidências de que essas dificuldades vão sendo positivamente ultrapassadas.

2.7. O impacto económico da retenção

Por último, importa também referir que, do ponto de vista económico, a retenção é uma medida extremamente dispendiosa, para além de, como vimos pouco eficaz, e com implicações a nível da eficiência e equidade do sistema de ensino. De acordo com Justino et al. (2014), aos fatores referidos anteriormente, junta-se o atraso educativo que esta medida promove e a sua repercussão em termos de custos reais. O autor refere que:

“Sabendo-se muito pouco sobre os custos a médio e longo prazo de uma saída antecipada do sistema de ensino, existem já alguns estudos sobre os custos da retenção.

Admitindo que 35% dos alunos têm, pelo menos, uma retenção e o custo médio por aluno dos ensinos básico e secundário é de, pelo menos, 4000€ anuais, o desperdício nunca será inferior a 250 milhões de euros por ano” (p.91).

2.8. Estratégias de combate ao insucesso

Comprovando-se a ineficácia e o risco futuro que a retenção representa na educação e formação dos alunos, importa encontrar soluções no campo da política educativa que assumam a retenção como uma medida ineficaz e contrariem a cultura do “chumbo”. Reconhecendo a ineficácia desta medida face ao insucesso escolar que, simultaneamente, coloca em risco a equidade, a igualdade de oportunidades e promove a disciplina, é importante procurar uma intervenção preventiva da retenção e combate ao insucesso que se revele mais eficaz e menos dispendiosa.

Pagani et al. (2001, citado por Ferreira et al., 2015) apontam para a necessidade de encontrar estratégias eficazes de combate ao insucesso escolar que não passem pela retenção, dado que a sua aplicação não parece trazer grandes benefícios para os alunos.

Darling-Hammond (1998, citado por Conboy et al., 2013) apontam quatro princípios que contribuem para a melhora do ensino e do desempenho dos alunos, de forma a reduzir os números da retenção: i) a aposta na formação profissional dos professores; ii) reestruturação do sistema de ensino; iii) centrar os apoios em quem realmente necessita deles; iv) reorganizar os processos de avaliação, colocando-os ao serviço da efetiva aprendizagem dos alunos.

Grácio et al. (2015) no documento “Recomendação - Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário” referem “o carácter restritivo das condições de transição” e referem a importância de refletir sobre a “(in)eficácia e (in)eficiência da retenção como medida de recuperação de aprendizagens, é desejável que se procurem conhecer e escolar” (p.7).

Assim, as suas sugestões apontam para a necessidade de uma intervenção e diagnósticos precoces logo que são detetadas as primeiras dificuldades de aprendizagem. É também referida como de suma importância a implementação de uma pré-escolarização de qualidade que permita esta intervenção e a atuação dos técnicos e agentes educativas no sentido de prevenir e precaver a ocorrência de retenções logo nos primeiros anos de escolaridade. Os autores referem também a necessidade de reorganizar a escola para a promoção das aprendizagens e do sucesso escolar. Esta reorganização deverá assentar nos princípios de autonomia no âmbito do projeto educativo de cada escola, contextualizando as

medidas de acordo com a realidade de cada instituição e indo de encontro às situações individuais de cada aluno.

2.9. A promoção do sucesso e as (in)congruências do sistema de ensino português

Grácio et al. (2015) no documento “Recomendação - Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário” salientam a grande incongruência que representa a intenção da política educativa em criar medidas de promoção do sucesso escolar e a uniformização exigida pela tutela, altamente condicionante das respostas que as escolas e os alunos necessitam. Segundo os autores, são evidentes alguns exemplos de incongruências no sistema, tais como: a) a legislação rígida e prescritiva quanto à constituição de turmas; b) a distribuição de serviço e a centralização na gestão dos recursos humanos; c) a inflexibilidade da distribuição das cargas horárias das disciplinas; d) a obrigatoriedade de o aluno, quando retido no ensino básico, repetir a totalidade do plano de estudos; e) a falta de flexibilidade na implementação percursos escolares alternativos.

Revela-se importante criar condições favoráveis à criação e implementação de percursos educativos diversificados, que incluam os alunos e se baseiem no desenvolvimento das capacidades e apetências específicas dos alunos, principalmente em situações em que se verifica insucesso no decurso da escolaridade regular. Concomitantemente, a prevalência de um currículo prescritivo, assente em programas demasiado extensos, sobre os quais incide a avaliação externa contraria a importância que detém a flexibilização do currículo como medida de promoção do sucesso. Torna-se imperativo promover a consolidação das aprendizagens e criar momentos e estratégias de recuperação para os alunos que evidenciam dificuldades.

Tal como referido anteriormente, a promoção do sucesso educativo passa também por contrariar a cultura da “nota” e valorizar os processos de construção da aprendizagem. Neste campo, a mobilização e a formação de professores tem também um grande peso. Segundo Grácio et al. (2015) é importante, junto dos professores, “modificar a conceção de sucesso que gravita em torno da “nota” e faz apelo a uma avaliação punitiva e centrada na “classificação”, para uma conceção de avaliação assente na deteção de dificuldades e na exigência do trabalho de recuperação de áreas com insucesso, com vista à promoção de aprendizagens em todos os alunos e ao seu sucesso escolar” (p.12).

Para tal, é necessário que os professores se envolvam em programas de recuperação das aprendizagens, procurem formação adequada e apliquem em efetivo as suas competências profissionais, ferramentas didáticas e metodologias necessárias, quer na promoção do sucesso

educativo, quer no controlo da disciplina. Segundo os autores “o desenvolvimento de sistemas de supervisão pedagógica efetivos, centrados nos processos de ensino e de aprendizagem, a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica, em ambiente colaborativo, e a monitorização de processos e resultados são condições fundamentais para a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas e orientação para o sucesso escolar” (p.13).

O maior compromisso e envolvimento das famílias é uma das formas de combate ao insucesso e à retenção escolar, nomeadamente no que respeita à responsabilização e cumprimento dos programas implementados pelas escolas. Grácio et al. (2015) referem que, factualmente, as dificuldades cognitivas são um fator constrangedor das aprendizagens, mas a indisciplina em sala de aula também o é.

Tomando forma como atitudes limitadoras da aprendizagem, o comportamento disruptivo em sala de aula deverá ser alvo de intervenção, não apenas por parte da escola, mas também por parte das famílias na consolidação de regras de convivência e práticas de cidadania. Importa também que, crescentemente, os pais colaborem com a escola e se envolvam efetivamente no percurso escolar dos seus educandos, promovendo atitudes positivas e facilitadoras face à escola e à promoção do sucesso escolar.

2.10. Principais programas promotores de sucesso

Em Portugal, dirigidos aos Ensino Básico, e visando a promoção do sucesso educativo decorrem atualmente, com maior destaque, os seguintes projetos:

- Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária;
- Metodologia Fénix;
- Metodologia Turma Mais;
- Programa Integrado de Educação e Formação;
- Percursos Curriculares Alternativos;
- Cursos Vocacionais;
- Ensino a Distância.

2.10.1. Programa territórios educativos de intervenção prioritária

O Programa TEIP é uma iniciativa em agrupamentos ou escolas que se situam em zonas socioeconomicamente desfavorecidas, onde grassam a exclusão social, a indisciplina, a violência, o abandono e insucesso escolares. Este programa visa a redução do insucesso e abandono escolares, da indisciplina e do absentismo, garantindo a implementação de uma

resposta educativa que promova o sucesso educativo e a formação escolar da população e comunidades onde se insere.

2.10.2. Metodologia fénix

Este projeto de combate ao insucesso escolar assenta na promoção de um ensino mais individualizado e personalizado junto dos alunos que evidenciam maiores dificuldades nas disciplinas identificadas pela escola, de acordo com as taxas de sucesso. A implementação deste projeto prevê a criação de pequenos grupos de trabalho designados “ninhos” que acolhem temporariamente o grupo de alunos que na turma necessita de maior apoio na recuperação das aprendizagens. Nos ninhos desenvolve-se um trabalho individualizado, assente na diferenciação pedagógica e respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem. Não funcionando como um apoio “tradicional” que funciona em tempo extraescolar, os ninhos constituem um desdobramento da “turma mãe” e funcionam no mesmo tempo letivo. Paralelamente, são criados outros ninhos para alunos com elevada taxa de sucesso, potenciando também o desenvolvimento das suas capacidades.

2.10.3. Metodologia turma mais

O projeto Turma Mais assenta na promoção de pedagogias diferenciadas, promovendo a diversificação da organização das turmas, mediante a implementação do trabalho colaborativo e das parcerias pedagógicas. A Turma Mais é composta por um número não fixo de alunos oriundos de várias turmas do mesmo ano de escolaridade que apresentam características idênticas em termos de aprendizagem. Desenvolvendo-se um trabalho idêntico na turma de origem e na Turma Mais, prevê-se que o processo de ensino-aprendizagem, com um número mais reduzido de alunos em ambas as turmas, se revele mais próximo, com um apoio mais individualizado aos alunos e mais coincidente com o ritmo de trabalho de cada um.

2.10.4. Programa integrado de educação e formação

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) pretende promover o cumprimento da escolaridade obrigatória e da promoção social, conferindo aos alunos uma habilitação escolar de 2.º e/ ou 3.º ciclo.

Este programa constitui uma medida socioeducativa e formativa de inclusão que se aplica, a título temporário, a alunos com idades compreendidas entre os quinze e os dezoito

anos. Estes alunos, em risco de exclusão escolar e/ou social, são encaminhados para este programa após se terem esgotadas todas as medidas existentes de integração escolar.

2.10.5. Percursos curriculares alternativos

Os Percursos Curriculares Alternativos destinam-se a alunos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico que apresentem repetidas evidências de dificuldades de aprendizagem e insucesso escolar e se encontrem em risco de exclusão social e/ou abandono escolar. Prevendo a existência de uma área de Formação Geral e outra de Formação Complementar, este projeto possibilita a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências nos domínios científico, artístico, tecnológico, social, desportivo, bem como de outras competências transversais que permitam o aluno integrar-se na vida ativa.

2.10.6. Cursos vocacionais

Os cursos vocacionais, como medida promotora de sucesso, constituem uma oferta educativa que pretende reduzir o abandono escolar precoce, dando resposta ao enquadramento profissional e ao desenvolvimento de um currículo também com vertente científica e cultural, embora com um cariz mais prático. Para além de conferirem a qualificação profissional dos alunos, os cursos vocacionais possibilitam o prosseguimento de estudos.

2.10.7. Ensino à distância.

O projeto escola móvel foi criado em 2005 e visa garantir a continuidade escolar e educativa de alunos que, por razões várias, estão impedidos de frequentar regularmente uma escola. Deste modo, no sentido de garantir a universalidade do acesso à educação básica, procurando contrariar o insucesso e abandono escolares, foi criada esta modalidade de ensino a distância que abrange um público diverso e geograficamente distante.

2.11. Em Síntese: o insucesso escolar, o abandono e a indisciplina

São várias as correntes que se dedicaram à explicação do fenómeno do insucesso escolar, fazendo assentar a sua justificação nas diversas esferas, elementos ou inter-relações que constituem e intervêm no processo educativo. Se por um lado a universalização e a escolaridade obrigatória são uma realidade, por outro os números do insucesso e abandono escolares são muito elevados. A materialização do insucesso escolar, pela incapacidade de o

aluno atingir os objetivos educativos, traduz-se no fracasso escolar dos alunos e encerra em si reprovações, repetências, atrasos, dificuldades de aprendizagem e abandono.

Os estudos indicam que existem características similares nos alunos que enfrentam situações cumulativas de insucesso. E se, até determinada altura o insucesso escolar constituía um processo de seleção natural, a mudança dos objetivos da educação mudou também as exigências impostas à escola, sendo imperativo que todos os alunos aprendam e que se integre a diversidade.

Ainda que a retenção esteja prevista na legislação do sistema de ensino português, trata-se de uma medida de cariz excecional. Porém, verifica-se que a retenção é uma prática corrente, mediante a qual se perde todo o seu sentido de excecionalidade e oportunidade, de melhoria das aprendizagens e capacidades dos alunos, contrariando o seu objetivo primordial. De um modo geral, verifica-se que o sistema de ensino português ainda não implementou práticas de ensino e avaliação eficazes. Prevalece a cultura da “nota” e as atenções encontram-se centradas na obtenção de uma classificação final, ignorando-se os processos de desenvolvimento da aprendizagem. Esta desvalorização do processo de construção da aprendizagem tem particular incidência no caso dos alunos com baixo sucesso escolar e acaba por potenciar situações repetidas de insucesso, indisciplina e rutura com a escola.

Apesar de existir uma intenção da política educativa em criar medidas de promoção do sucesso escolar, a uniformização e rigidez exigida pela tutela revela-se altamente condicionante das respostas que as escolas e os alunos necessitam.

É importante criar condições favoráveis à criação e implementação de percursos educativos diversificados, que incluam os alunos e se baseiem no desenvolvimento das capacidades e apetências específicas dos alunos, principalmente em situações em que se verifica insucesso no decurso da escolaridade regular. Apesar do longo e extenso trabalho que há a fazer existem projetos de promoção do sucesso em Portugal que encerram em si boas práticas de flexibilização do currículo e resposta a modalidades de ensino alternativas.

CAPÍTULO 3

O potencial educativo das TIC

No presente capítulo consideramos o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação na perspetiva da definição de novos paradigmas educacionais, considerando a inter-relação existente entre a sociedade de informação, a escola e o potencial educativo das TIC na evolução dos modelos pedagógicos.

Neste sentido, considerando a busca de respostas educativas diferenciadas para os alunos de insucesso repetido, analisaremos quatro projetos europeus que, integrando as tecnologias, encontraram no desenho do seu modelo pedagógico como resposta para a reversão da rutura com a escolaridade de jovens com um perfil de desistência e desenquadramento face à escolaridade regular. Serão apresentadas também algumas considerações sobre o impacto da integração das TIC na aprendizagem com base em diversos estudos realizados pela UNESCO.

3.1. As tecnologias e a definição de novos paradigmas educacionais

As tecnologias da informação e comunicação são, de longe, o tópico mais debatido no que respeita ao papel que detêm na educação no século XXI. Correia e Dias (1998) consideram que a revolução tecnológica operou grandes mudanças, transformando a sociedade numa “sociedade da informação”, onde a imensidão de informação disponível se encontra acessível numa multiplicidade de formas. A estas transformações a educação e a aprendizagem não são alheias uma vez que, mais que memorizar e apropriar-se de conceitos e conhecimentos, importa saber selecionar, manipular e usar a informação existente, ao serviço das nossas necessidades.

De acordo com os autores, as tecnologias alteraram a perspetiva de conhecimento que passa a constituir-se como algo que se vai construindo como resultado das mais diversas interconexões estabelecidas pela informação a que acedemos. Estas alterações refletem-se na educação, determinando uma reflexão sobre as práticas educativas, no sentido da definição de um novo paradigma educacional. Esta mudança de paradigma educacional, referida por diversos autores ao longo das últimas décadas, ocorreu anteriormente como resultado de profundas mudanças ocorridas na sociedade. Tofler (1970, citado por Correia e Dias, 1998) identificou períodos de alteração profundos, desde a era agrária à revolução industrial,

reconhecendo as mutações que estes períodos evolutivos conferem à sociedade e ao conhecimento.

De acordo com Branson (1990, citado por Correia e Dias, 1998) foi na segunda metade do século XX, a partir das teorias sistêmicas da cibernética e da comunicação, que o paradigma educacional contemporâneo se foi definindo. De acordo com Correia e Dias (1998), autores como Blazquez, Fernández, López, Lorenzo, Molina e Saenz perspetivam o ensino como um sistema onde as interações entre os seus elementos assumem um cariz: a) probabilístico, uma vez que os objetivos que se pretendem alcançar não são totalmente previsíveis; b) aberto, uma vez que está ligado a outros sistemas como a política e a economia; c) equifinalista, podendo um mesmo objetivo ser atingido de múltiplas formas.

É entendido que na escola, apesar da interação crescente professor-aluno e aluno-aluno, continua a ser o professor a assumir grande protagonismo no seu papel de fonte transmissora de conhecimentos. O professor detém ainda um papel determinante no que respeita ao *currículum*. Não encarado como um fim, este é passível de ser aplicado de acordo com as realidades e contexto onde decorre a prática educativa.

Porém, à medida que a sociedade da informação vai progredindo, há um *continuum* de informação que nos chega através dos mais diversos meios, a um ritmo avassalador. Segundo Correia e Dias (1998) a avalanche de informação que nos chega conduz a uma “sobrecarga informacional e obriga-nos a uma atualização constante, a um ritmo de processamento de informação cada vez mais rápido e a uma seleção cada vez mais cuidadosa da mesma, tanto mais que ela se torna cada vez mais efémera... Aquilo que constituía ontem um conhecimento relevante pode amanhã estar já ultrapassado” (p.116).

A globalização da informação perpetrada pelas tecnologias da informação e comunicação desafiam a educação a corresponder e a tomar em consideração as características do novo aluno oriundo, produto dessa globalização e imerso na sociedade da informação.

No que respeita à integração da tecnologia nos currículos escolares, Dwyer (1995, citado por Correia e Dias, 1998) defende que deve ser feita no sentido de expansão do currículo e conferindo ao aluno uma participação mais ativa no processo de ensino-aprendizagem. Correia e Dias (1998), na sequência do pensamento de Branson (1990), referem que a proposta desta abordagem educacional exige:

“(i) a promoção do autoconceito dos alunos; (ii) o aumento da qualidade e da quantidade do *feedback*; (iii) o desenvolvimento de materiais didáticos de qualidade que permita uma integração eficaz nos *curricula*; (iv) o desenvolvimento, nos alunos, de

capacidades (*Skills*) de autogestão e de resolução de problemas aliadas à capacidade de pensar criticamente; (v) a adequação dos ritmos de aprendizagem segundo os ritmos próprios dos alunos; (vi) o aperfeiçoamento dos processos de avaliação.” (p.117)

De acordo com os autores, o professor deixa de ser a suprema fonte de conhecimentos, decorrendo o processo de ensino aprendizagem das interpelações estabelecidas entre professor, aluno e um suporte tecnológico que possibilita o acesso ao conhecimento. De acordo com Pereira (1994, citado por Correia e Dias, 1998) "o professor assume verdadeiramente um papel orientador da aprendizagem e de co-aprendente, controlando essencialmente aspetos metacognitivos e em que a base de conhecimento, o sistema pericial e a experiência, de acesso interativo, variam de importância com a inclinação objetivista/construtivista com que for encarada a aprendizagem” (p. 18). Do mesmo modo que o professor cede o seu papel de protagonista no processo de ensino-aprendizagem, o aluno ganha autonomia desenvolvendo um trabalho colaborativo na construção da sua aprendizagem, de corrente das diversas interações que vai estabelecendo.

O trabalho colaborativo assume assim uma posição demarcada neste novo paradigma educacional. Segundo Arends (1995) a aprendizagem colaborativa possibilita aos alunos a aquisição de estratégias de cooperação interpares de extrema importância no mundo organizacional e cooperativo em que se insere uma boa parte da atividade laboral da população ativa. Do mesmo modo, a personificação do ensino potencia uma adequação ao perfil do aluno, ao invés da prática educativa individual, centrada no professor.

A avaliação diagnóstica assume também um papel muito importante, não apenas no diagnóstico das necessidades iniciais do aluno, mas também na monitorização dos processos de aprendizagem.

De acordo com Blázquez *et al.* (1989, citado por Correia e Dias, 1998) esta nova perspectiva de educação constitui “um projeto de renovação pedagógica” (p.119) na tentativa de dar uma resposta no campo da educação, numa altura em que as mudanças tecnológicas somam os seus efeitos em toda a sociedade.

Segundo correia e Dias (1998), este paradigma educacional baseia-se na teoria que defende o currículo como uma *práxis* (Kemmis, 1988; Carr & Kemmis, 1988; Grundy, 1993). De acordo com Grundy (1993, citado por Correia e Dias, 1998)

"(...) o *curriculum* não consiste simplesmente num conjunto de planos a serem implementados, mas constitui-se através de um processo ativo em que a planificação, a ação e a avaliação estarão relacionadas reciprocamente e integradas no processo”. (p.120)

Correia e Dias (1998) postulam que também Dwyer apresenta uma proposta de pensamento socio-crítico à luz dos novos paradigmas educacionais emergentes. Segundo o autor, assente numa abordagem interdisciplinar do currículo cujas disciplinas se interligam na criação de projetos de aprendizagem, este modelo pressupõe o desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa, num contexto mais próximo da realidade e tendo em conta as diferenças individuais e a diversidade cultural.

De acordo com Pedró (1997, citado por Correia e Dias, 1998) a adequação do *curriculum* à sociedade de informação exige a prática de uma atitude científica face à vida na busca de soluções e alternativas para os problemas, sabendo selecionar a informação disponível e adaptando-se a novas realidades. Exige-se também a mudança das metodologias e estratégias de ensino e a existência de uma maior ligação da escola ao mundo exterior. O autor refere que a definição de novos paradigmas educacionais à luz da crescente imposição das tecnologias da informação e comunicação terão em conta o seguinte:

“a) a criação de ambientes de aprendizagem interativos e estimulantes capazes de promover no aluno a capacidade de "aprender a aprender" (que poderão ser protagonizados pelas tecnologias de informação e comunicação quando aplicadas no domínio da educação); b) a organização de um *curriculum* que se adequa à mudança operada nos papéis do professor e do aluno (o processo ensino/aprendizagem decorrerá num ambiente de partilha entre os alunos e entre os alunos e os professores capaz de produzir experiências ricas e estimulantes, típicas de um cenário onde se aprende colaborativamente); c) a organização do próprio conhecimento no sentido de uma maior integração dos saberes e de uma supremacia da interdisciplinaridade”. (p.120)

3.2. Tecnologia, aluno, professor e saber

Ainda que na sociedade atual o papel das tecnologias da informação e comunicação seja preponderante, quando se fala da escola, da definição de novos paradigmas educativos e se projetam modelos de escola para ao século XXI, o debate recai sempre sobre a relevância das tecnologias, sobre o seu papel e a sua integração no contexto educativo. Segundo Costa (2001) numa época tão marcada pelas tecnologias digitais, considerando o aluno, o professor e o saber, as três dimensões basilares do processo de ensino, é importante que se faça uma análise destes elementos na definição do caminho futuro da escola.

O aluno apresenta atualmente um perfil muito diferente daquele que a escola teve como referência há várias décadas. Prensky (2011) considera que o aluno de hoje não é

aquele para o qual os sistemas de ensino se prepararam para ensinar e que as diferenças foram ocorrendo ao mesmo tempo que as tecnologias digitais encontraram a sua disseminação nas últimas décadas do século passado. Os alunos de hoje encontram-se imersos em tecnologia, tendo nascido numa era em que o digital, nas suas variadas formas e suportes, sempre esteve presente ao longo do seu crescimento e desenvolvimento. Daí resulta que o tipo de relação e interação com as tecnologias os conduz a formas diferentes de processamento da informação.

A estes “novos” alunos Prensky (2011) chama “Nativos Digitais,” ou seja, “falantes” nativos da linguagem digital presente nos computadores, videojogos e internet. O autor salienta algumas características dos nativos digitais: a) estão acostumados a receber informação de forma rápida; b) são “multi-task” e não sentem a necessidade de se concentrar exclusivamente numa tarefa; c) são mais favoráveis à utilização do hipertexto; d) preferem a imagem antes do texto; e) preferem a recompensa imediata para uma tarefa que normalmente os jogos costumam proporcionar.

De acordo com Prensky (2011) estes novos *Skills* que os alunos apresentam não são, regra geral, apreciados pelos professores na sala de aula que, ao longo de anos de prática e interação com os estudantes, se acostumaram a ensiná-los passo a passo, lentamente, seguindo um método estruturado.

Esta questão conduz-nos à análise que a condição em que se enquadram a maioria dos educadores, professores e outros agentes que pensam a escola, nascidos na era pré-tecnológica e que, segundo Prensky (2011), são considerados “Imigrantes Digitais”. Os imigrantes digitais, tendo nascido antes da disseminação das tecnologias digitais, foram-se a elas adaptando e mantendo, em maior ou menor grau, características do passado. O autor considera que uma das principais questões no que respeita à educação atualmente se prende com a questão de os professores, imigrantes digitais, se debaterem com a dificuldade em ensinar uma população de nativos digitais que “fala” uma linguagem completamente nova.

Costa (2011) considera também que os professores se confrontam com alterações profundas da forma como o seu papel educativo é perspectivado e como são entendidas as suas funções de docência e desenvolvimento profissional. Os professores passaram a deparar-se com exigências metodológicas que se afastam do que tradicionalmente se lhes era exigido em termos de organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem, sem que, concomitantemente, lhes sejam proporcionadas condições de trabalho nas escolas e efetivo apoio ao seu desenvolvimento profissional.

Apesar de sobejamente reconhecerem o importante papel que as tecnologias têm na aprendizagem, os professores tendem, segundo Prensky (2001), a acreditar que os alunos não

aprendem de forma efetiva se não o fizerem com base numa didática expositiva, tradicionalmente estruturada e, em suma, como eles próprios aprenderam. No fundo, os professores, como imigrantes digitais, assumem que os alunos, a aprendizagem e os métodos de ensino são o que sempre foram e se resultaram anteriormente, terão que resultar agora.

Considerando o último vértice desta triangulação definida por Costa (2001), o saber, os conteúdos e a aprendizagem que a escola pretende transmitir aos seus alunos, também veio a sofrer alterações na forma como é entendido. Se, até determinada altura, a escola era transmissora de um saber perene e inquestionável, a informação que nos chega com a generalização da internet reveste-se de um carácter efémero, mutável e em constante atualização.

Segundo Costa (2001) a escola depara-se com uma falta de correspondência evidente face ao interesse e motivação dos alunos, agudizado pela desadequação e obsolescência dos métodos de ensino. Considera ainda que, mais do que assentar a transmissão dos conhecimentos numa simplificação processada pelo professor com recurso exclusivo aos manuais, o processo de ensino deverá integrar o acesso aos meios de informação e comunicação que permitam aos alunos uma maior interação e manipulação do saber disponível.

Situando as tecnologias no centro desta tríade, Prensky (2001) postula que, na inevitabilidade, de os novos alunos voltarem ao passado encaixando no perfil para o qual a escola teria, à partida, resposta e verificando-se a resistência destes em enquadrar-se nesse modelo de escola, cabe aos professores e à escola avançar no sentido de não perder o que é fundamental no currículo, mas integrar uma nova linguagem. Se por um lado não se podem ultrapassar competências básicas do currículo tradicional de cada disciplina, por outro lado, não devem ser ignoradas as competências exigidas pelo tecnológico e pelo digital no sentido de uma formação para o futuro.

3.3. Sociedade de informação, escola, tecnologia e mudança

Encontrando-se a escola inserida no contexto complexo das inter-relações de que se reveste a sociedade da informação, sendo por ela influenciada nas suas mais diversas esferas, Hargreaves (1988, citado por Costa, 2001) considera ainda que assistimos a uma perda de credibilidade do conhecimento tradicional e a um declínio do conhecimento científico especializado. O cariz provisório da validade científica altera a forma como os indivíduos veem e perspetivam o mundo, revelando-se importante preparar os alunos para, nesta

incerteza e volatilidade, conseguirem adaptar-se às mudanças que a sua integração na sociedade constantemente lhes exigirá. A velocidade a que as transformações ocorrem na sociedade gradualmente vai exigindo à escola a reflexão sobre as novas competências que ao aluno serão essenciais na formação e definição da sua identidade.

Por outro lado, Chubb (2012) considera que, apesar desta previsão de mudança a escola continua e continuará a necessitar de inovação. Na verdade, a escola passou pelo surgimento da televisão, a chegada dos computadores, a disseminação dos quadros interativos e, segundo o autor, as mudanças ocorreram subtilmente. Na verdade, as escolas continuam a manter as suas salas de aulas, métodos de ensino e trabalho como o faziam há décadas.

Segundo Costa (2010) a presença de computadores na escola não significa a existência de mudanças do ponto de vista da aprendizagem. Regra geral, a existência de tecnologias da informação e comunicação é sinónimo de recursos e ferramentas disponíveis para os professores. Ora, claramente, as TIC são simultaneamente poderosas ferramentas para o aluno, que não substituindo o professor, são importantes na implicação ativa dos alunos na aprendizagem e construção do seu conhecimento (Costa 2012).

Segundo Chubb (2012), as escolas públicas, nomeadamente nos grandes centros urbanos, deparam-se com grandes desafios no que respeita à heterogeneidade social e cultural das populações que servem. Se por um lado existem alguns alunos cujo desempenho se encontra aquém do esperado para o nível em que se encontram e seguem o percurso escolar em esforço para acompanhar as exigências do currículo, outros há com competências e capacidades de avançar para além dele. As tecnologias, programas e softwares educativos podem oferecer respostas individuais e centradas no aluno no que diz respeito a estas questões.

As tecnologias e os seus variados recursos, através de ferramentas de animação, simulação, reconhecimento de voz, criação de avatares, ambientes de jogo e adequação da avaliação, detêm aspetos altamente motivadores e apelativos para os alunos que um professor sozinho numa turma, com alunos tão diversos, poderá alguma vez igualar. Estas ferramentas, ao mesmo tempo que permitem ao aluno que está acima da média progredir, possuem também benefícios para alunos com dificuldades e necessidades educativas especiais.

Costa (2001) considera que a escola se mantém muito centrada no currículo oficial das disciplinas, fechando-se à informação e conhecimento que se situem para além deles. Por outro, apesar de o discurso ser favorável quanto à integração das tecnologias, são escassas ou inexistentes as diretrizes para o fazer, bem como a preparação e formação do corpo docente para tal.

O autor acrescenta ainda que, na definição férrea que o currículo e o ensino assumem, também os interesses e motivações dos alunos têm pouca importância na definição dos objetivos e estratégias de aprendizagem. Ainda que o investimento em equipamento tenha encontrado na política educativa e no orçamento dedicado à educação, em determinadas alturas, um incremento, continua a ser desmarcadamente insuficiente para que todos os alunos tenham acesso às tecnologias nas escolas.

Nesta linha de pensamento, Chubb (2012) considera que as inovações no campo tecnológico, no que à educação diz respeito, as novas perspectivas e abordagem ao ensino e aprendizagem não se generalizarão na escola enquanto a resistência dos sistemas educativos se mantiver e as políticas educativas forem reformuladas.

3.4. O despertar para o potencial das TIC

É inegável a morosidade, lentidão e complexidade que apresenta o processo de mudança da escola face à integração das tecnologias em novas abordagens ao processo de ensino-aprendizagem, em que o seu potencial pedagógico seja colocado ao serviço do aluno. Porém, segundo Chubb (2012) a tecnologia vai encontrando o seu lugar em nichos onde a resistência é menor, como por exemplo, programas de recuperação para estudantes que enfrentam o insucesso ou que abandonaram a escola. Efetivamente, encontramos evidências do que o autor postula, nomeadamente no surgimento de projetos piloto que ganham força, atingem resultados e convidam as políticas educativas a acompanhá-los.

Assim, a definição dos novos paradigmas educacionais que as tecnologias digitais e a sociedade de informação pressionam a escola a adotar, vai deixando de ser utópica e começa a ficar ao alcance da concretização. Também as barreiras e constrangimentos que escola, alunos, professores e saber encontram, vão sendo contornadas e, ainda que lentamente, os sinais de mudança começam a evidenciar-se.

Apesar de algo distante de práticas mais consolidadas de outros países europeus, Portugal, para além de ter uma modalidade de ensino pioneira nesta área, tem procurado munir as escolas de mais equipamentos tecnológicos e desenvolver algumas iniciativas no que respeita à promoção do acesso dos alunos a computadores. Estas medidas têm sido aplicadas, muitas vezes, sem um plano de desenvolvimento subsequente que sustente a sua continuidade e monitorização. Revelam, porém, inclusivamente num período de crise económica, uma clara mudança do pensamento educativo e da escola no que respeita à

importância e potencialidades da utilização das tecnologias, gerando inovação e transformação dos processos de ensino e aprendizagem.

Como vimos anteriormente, na cultura escolar estão enraizados métodos, procedimentos e práticas que pouco ou nada se coadunam com a promoção do sucesso escolar. Recordemos a baixa flexibilidade curricular, as metodologias de ensino de cariz demasiadamente teórico, expositivo e centradas no professor, o difícil enquadramento de alguns alunos na cultura escolar que lhes é tão desconhecida e alheia, a cultura do chumbo... Todos estes aspetos conferem à escola um carácter obsoleto e ultrapassado e, apesar das poucas e lentas mudanças, a organização, metodologias, avaliação e a própria prática pedagógica estão a conduzir a escola a um caminho sem saída e uma desarticulação evidente.

Centrando-nos particularmente nos alunos com dificuldades de aprendizagem e integração que, por diversos motivos, acabam por experimentar o insucesso escolar repetido e que, após anos de um percurso escolar disruptivo, acabam por abandonar a escola sem a obtenção de qualquer qualificação. Analisaremos de seguida as potencialidades que as TIC poderão ter como ferramentas de aprendizagem, na promoção do sucesso escolar e na reversão do processo de rutura com a escola.

Como vimos anteriormente e, de acordo com Xia e Kirby (2009), o perfil de um aluno de insucesso escolar repetido é consistente com aspetos demográficos, situações familiares, desempenho cognitivo, percurso académico, características sociais, questões emocionais e de comportamento e, por fim, questões relacionadas com a saúde.

Com efeito, são vários os estudos e projetos que, no âmbito desta problemática vão procurando colocar as tecnologias ao serviço da aprendizagem, na busca de uma escola com alternativas inovadoras e eficazes para todos os alunos, incluindo aqueles que parecem não encaixar nos limites da escolaridade tradicional.

3.5. Escolas virtuais ou modelos alternativos de escola

É do entendimento comum que uma escola é um local onde se vai para aprender. Mas, numa altura em que as barreiras espaciotemporais se encontram relativizadas pelas tecnologias da educação e comunicação, é realmente fundamental o espaço físico? Em 2012, do trabalho desenvolvido pelo projeto VISCED – A Transnational Appraisal of Virtual Schools and College Provision. Este projeto teve o seu início em 2011 e vigorou durante dois anos, no âmbito do programa Lifelong Learning Programme of the European Commission. Teve como objetivo proceder a um levantamento internacional de iniciativas de ensino-

aprendizagem com base nas tecnologias da informação e comunicação, promover a realização de estudos de caso de alguns projetos e apresentar exemplos de boas práticas e fatores de sucesso. Deste projeto resultaram a publicação de dois volumes designados “Virtual Schools and Colleges – Providing Alternatives for Successful Learning”.

Os autores, Bacsich et al. na apresentação dos livros, partem exatamente da questão de a escola ser um local para aprender. Mas e se ficar longe e for inacessível? Se o aluno não puder ir lá? Se não quiser frequentá-la? Poderá haver outra forma de garantir a formação e melhorar as expectativas dos alunos? Os autores apontam para um aumento exponencial, na Europa e no mundo, da oferta educativa de escolas virtuais.

Ainda que exista alguma desconfiança face a estas novas estruturas, elas surgem, em muitos casos como uma forma muito interessante de alternativa educativa.

De acordo com Bacsich et al. (2012), podem encontrar-se escolas virtuais em todos os continentes. Os países com maior prevalência desta modalidade de Ensino são os Estados Unidos da América, o Canadá, a Austrália, a Nova Zelândia, havendo ainda uma curiosa prevalência de escolas virtuais em muitos países da América Latina. Por contraste, é em África que esta modalidade de ensino tem menos expressão, mesmo tratando-se de uma iniciativa com baixos custos associados. Porém, a este facto estão associadas questões basilares relacionadas com a energia elétrica, o acesso à internet, entre outras.

Existem também escolas virtuais por toda a Ásia, verificando-se um crescente aumento na China. Estima-se que o número de escolas virtuais existente na Europa ronde uma centena, estando a sua disseminação relacionada com a proibição do ensino doméstico em alguns países.

Assim, numa abordagem inovadora e totalmente oposta ao tradicionalismo que temos vindo a descrever no que às instituições escolares concerne, Bacsich et al. (2012) elencam e apresentam vários projetos de escola e ensino totalmente baseado na aprendizagem com tecnologias. Analisaremos de seguida os seguintes projetos:

- a) Ensino a Distância para a Itinerância (Portugal);
- b) Bednet (Bélgica);
- c) Sofia Distant (Suécia);
- d) iScoil (Irlanda).

Importa ainda referir que as escolas virtuais referidas e que de seguida descrevemos, ao dirigirem-se a populações muito específicas, procuram dar respostas de inclusão aos alunos que as frequentam. Estas quatro escolas apresentam uma alternativa educativa para alunos com problemas de comportamento, insucesso escolar, abandono escolar, fobia escolar,

situações de doença prolongada, mãe adolescentes, crianças deslocadas do seu país de origem, filhos de profissionais itinerantes, entre outras. Em qualquer um dos casos ressalta a inovação do trabalho desenvolvido e a opção educativa proporcionada a crianças e jovens que, noutras situações, experienciariam períodos, mais ou menos longos, de ausência e interrupção do seu percurso escolar.

As escolas que aqui se apresentam são a prova da diversidade de resposta que um ensino mediado por tecnologias, planeado e posto em prática pode apresentar e o seu impacto na vida dos alunos e na prática da escola inclusiva. A forma como se organizam, algumas com um grande suporte tecnológico e outras com recurso a tecnologia bastante básica, algumas totalmente virtuais e outras integrando uma componente de *blended learning*, têm em comum, sobretudo, o desenvolvimento e a procura de soluções pragmáticas e eficazes de acordo com as necessidades dos alunos que abrangem.

3.5.1. Ensino a distância para a itinerância (Portugal)

Inicialmente denominado “Escola Móvel”, o Ensino a Distância para a Itinerância constitui uma oferta educativa de ensino a distância sob a tutela do Ministério da Educação e Ciência português. Tem como objetivo principal garantir o acesso à educação dos filhos de profissionais itinerantes (feirantes, artistas de circo...) mas estende-se a crianças que se encontram hospitalizadas, mães adolescentes, alunos com uma idade muito superior ao ano que deveriam frequentar ou alunos que se encontram fora do país.

O projeto teve início no ano letivo 2005/2006 com um grupo de crianças itinerantes que mediante a utilização de um ambiente de aprendizagem virtual podia aceder à escola.

O Ensino a Distância (ED) encontra-se sediado numa escola em Lisboa que gere toda a sua logística organizacional. A sua oferta educativa estende-se do 5º ano 12º ano e, ainda que funcione a distância, esta modalidade de ensino mantém-se muito cingida ao currículo tradicional em vigor, no que diz respeito aos conteúdos, disciplinas, horários e avaliação.

A colocação e gestão do corpo docente é gerida centralmente pelo Ministério da Educação, não existindo critérios específicos para seleção dos docentes a integrarem o ED.

Todo o processo de ensino ocorre online, com recurso à plataforma Moodle, não existindo manuais adotados para os alunos. A comunicação é síncrona e cada aula possuiu uma determinada organização de trabalhos e tarefas que os alunos deverão cumprir. O ensino é centrado no aluno, sendo-lhe dado feedback constante do seu trabalho e evolução.

O envolvimento das famílias também é grande, ficando esse cargo à responsabilidade de um professor-tutor que desempenha o equivalente ao cargo de direção de turma nesta modalidade.

Os alunos que frequentam o Ensino a Distância prestam provas de exame em pé de igualdade com os alunos do ensino regular.

3.5.2. Bednet (Bélgica)

O Bednet é um projeto desenvolvido na região da Flandres que dá uma resposta do ponto de vista educativo a alunos entre os 6 e os 18 anos que sofrem de doenças crônicas e, por isso, estão impedidos de frequentar a escola num regime regular. O seu propósito base é o de manter os alunos em contacto com os seus colegas e professores.

Mediante a utilização de dois computadores, a partir das suas casas ou do hospital, as crianças ficam ligadas à sua turma por videoconferência. Através do computador que fica na sala de aula, os alunos podem participar nas aulas, responder às questões e colaborar com os seus colegas em tempo real.

O currículo e aprendizagens dos alunos integrados no projeto são exatamente os mesmos da turma de origem e pretende-se, assim que possível, o regresso à escola e integração na turma.

3.5.3. Sofia Distans (Suécia)

O projeto Sofia Distans foi criado em 1994 com o objetivo de manter no sistema de ensino sueco os alunos que se encontravam no estrangeiro. Destina-se a crianças entre os seis e os nove anos de idade e segue os currículos nacionais.

Esta escola público-privada, financiada em 50% pelo governo sueco abrange crianças a viver no estrangeiro, mas também a alunos que vivam na suécia mas que, por algumas das razões referidas anteriormente (problemas comportamentais, fobias sociais, situações de doença mental, entre outras), não se integrem no sistema de educação regular.

A Sofia Distans funciona a distância, numa modalidade de ensino de b-learning, o que significa que os alunos cumprem metade do horário num ambiente virtual, seguindo os planos de estudo e trabalho que lhes são disponibilizados, estando simultaneamente integrados numa escola da sua área de residência.

Os alunos recebem o de planos de estudo em suporte digital e desenvolvem os seus trabalhos numa plataforma virtual. Existe a possibilidade de trabalho assíncrono,

nomeadamente para os alunos que se encontram em fusos horários muito diferentes do da Suécia. Cada aluno tem um tutor que acompanha o seu processo de ensino, verificando-se uma taxa de abandono muito reduzida.

Os alunos que frequentam a escola são submetidos às provas de exame como os alunos das escolas convencionais, sendo a qualificação obtida nesta escola reconhecida. A Sofia Distans desenvolve o seu trabalho com um bom nível de autonomia, estando sujeita às inspeções e fiscalização das escolas convencionais.

3.5.4. iScoil (Irlanda)

A iScoil é uma instituição privada sem fins lucrativos fundada pelas Presentation Sisters na Irlanda que derivou do modelo Notschool.net criado por Stephen Heppell.

Esta escola trabalha com alunos de idades compreendidas entre os treze e os dezasseis anos que se encontram em rutura com a escola tradicional. As situações mais comuns têm a ver com abandono escolar, fobia à escola, questões de saúde mental, comportamento disruptivo, doença ou situações de jovens institucionalizados e que se encontram a cumprir pena por decisão judicial.

A integração dos alunos nesta escola faz-se mediante um trabalho conjunto dos serviços sociais do National Education Welfare Board. São admitidos os alunos que tenham estado pelo menos seis meses fora do sistema de ensino, que não tenham encontrado resposta noutra tipo de soluções para reintegrarem a escola e que possuam uma figura paternal ou tutor de referência.

Tendo iniciado o seu trabalho numa abordagem completamente baseada no e-learning, a iScoil desenvolve também o seu trabalho em regime de b-learning tendo integrado na rede três centros físicos.

Com recurso à plataforma Moodle, a iScoil desenvolve programas de ensino individualizado que se adequam ao nível de proficiência, desenvolvimento, capacidades e interesses do aluno, integrando e promovendo na metodologia de trabalho a cooperação entre pares.

Sendo um projeto fortemente monitorizado, os resultados têm sido francamente positivos no desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais, desenvolvimento de competências funcionais, nomeadamente para os alunos que frequentam a modalidade de b-learning e têm a possibilidade de interagir com os pares nos centros físicos. Os resultados da escola são também positivos nas áreas de tecnologia, literacia e matemática.

Estando reconhecida a sua certificação e tendo sido alvo de várias distinções e prémios, a iScoil constitui uma iniciativa fortemente distinguida pelo cariz inovativo que possui na integração das tecnologias no combate ao insucesso e abandono escolar na Irlanda.

3.6. Impacto da integração das TIC na aprendizagem

Durante a primeira década do século XXI, Balanskat et al. (2006) referiam que a integração das tecnologias na educação, a nível europeu, apresentava grandes diferenças de país para país e, inclusivamente, entre escolas dentro de um mesmo país. Uma pequena percentagem de países mostrava já níveis consideráveis de integração das tecnologias no currículo e sua utilização como forma de suporte à aprendizagem, enquanto a maioria dos países se mantinha ainda numa fase de adoção. Porém, comum a todos era o investimento das escolas em tecnologias: equipamento, conectividade e formação.

De acordo com o estudo da Unesco (2005) ‘Information and Communication Technologies in Schools: a Handbook for Teachers or How ICT Can Create New, Open Learning Environments’, a integração das TIC no ensino-aprendizagem apresenta substanciais vantagens do ponto de vista do aluno, nomeadamente:

- a) facilitando o contacto dos alunos com diferentes estilos de aprendizagem;
- b) incluindo os alunos com mais dificuldades, os alunos com necessidades educativas especiais e os alunos sobredotados;
- c) facilitando o acesso à escola dos alunos que residem em regiões muito remotas ou têm dificuldade em frequentar a escola na forma como ela tradicionalmente se organiza;
- d) tornado a aprendizagem mais significativa e envolvendo mais competências na manipulação das ferramentas;

De acordo com Balanskat et al. (2006), com base nos dados quantitativos recolhidos no que se refere às aprendizagens dos alunos, conclui-se que o uso de tecnologias nas idades entre os 7 e os 16 anos se traduz em resultados significativos nas disciplinas de Inglês, Ciências e TIC, verificando-se também uma melhoria das performances dos alunos em Matemática, Ciências e Literacia, mediante o uso de quadro interativo. De acordo com os autores, professores, alunos e pais consideram que existe um impacto positivo global na aprendizagem dos alunos proporcionado pela utilização das tecnologias. Os professores consideram que existe uma melhoria das performances dos alunos e uma maior crença de autoeficácia, nomeadamente em relação às competências básicas de cálculo, leitura e escrita.

De um modo geral considera-se que as tecnologias beneficiam os alunos com mais capacidades e, simultaneamente, os alunos mais fracos.

Balanskat et al. (2006) apontam para impactos “secundários” na aprendizagem dos alunos, nomeadamente:

a) o aumento da motivação e dos efeitos positivos em termos de comportamento e comunicação;

b) cerca de 86% dos professores referem que o uso do computador e da internet nas aulas contribui para o aumento da atenção e interesse dos alunos, embora um número substancial de professores discorde dos benefícios pedagógicos da sua utilização em contexto de sala de aula.

c) os recursos interativos e multimédia envolvem mais os alunos, melhorando a sua atenção durante as aulas;

d) o recurso às tecnologias, principalmente em alunos mais novos, facilita a diferenciação pedagógica e a resposta às necessidades individuais dos alunos;

e) os alunos consideram que são mais autónomos na realização dos seus trabalhos;

f) os professores consideram que os alunos trabalham em maior coesão com o seu estilo e ritmo de aprendizagem, verificando-se um impacto favorável na aprendizagem mesmo dos alunos com mais dificuldades;

g) os alunos mostram-se mais responsáveis pelo seu processo de aprendizagem, trabalhando de forma mais autónoma;

h) as tecnologias possibilitam uma maior organização do processo e dos materiais de aprendizagem, nomeadamente através dos portefólios digitais;

i) o trabalho colaborativo é estimulado, nomeadamente pela realização de trabalhos de projeto;

Os autores concluem que os benefícios do uso das tecnologias só fazem sentido se forem implementadas no seguimento de uma abordagem pedagógica consistente. Para isso são essenciais o planeamento e a criteriosa planificação das atividades, tendo em conta o fim a que se destina, de modo a ativar nos alunos, de forma efetiva, os processos de aprendizagem pretendidos.

Tendo em conta o exposto e procurando refletir sobre as potencialidades do recurso às tecnologias como instrumento de combate ao insucesso escolar de alunos que, inseridos na escolaridade regular, apresentam um historial de sucessivas repetências e se encontram em rutura com a escola, analisaremos de seguida e com mais profundidade a modalidade de ensino aplicada na iScoil e os seus respetivos resultados.

Baseando-se nas premissas da educação para todos e da inclusão, a iScoil integra plenamente as tecnologias na implementação de um percurso alternativo de educação e formação para os jovens a quem a escolaridade regular não conseguiu dar resposta.

Na busca da promoção do acesso à educação e na melhoria das oportunidades de cada aluno, capitalizando o seu potencial individual, esta escola apresenta um projeto educativo que visa reintegrar alunos que estão em risco ou já abandonaram a escola. Ainda que na Irlanda, tal como em outros países, as taxas de insucesso e abandono, fruto das medidas de promoção do sucesso que vão sendo aplicadas, tenham tendência para descer, há sempre uma franja de alunos que acaba por ficar para trás.

O programa destina-se a jovens entre o 13 e os 16 anos de idade e tem como principais objetivos: o envolvimento dos alunos na aprendizagem, a melhoria da autoconfiança, o desenvolvimento social, a promoção da obtenção de certificação, a progressão no percurso educativo e o emprego futuro. A iScoil desenvolve um trabalho centrado no aluno, procurando que este avance nas aprendizagens de acordo com o seu ritmo.

Esta escola deriva do modelo Notschool.net criado pelo professor Stephen Heppell, após os relatórios do ministério da educação do Reino Unido apontarem para elevadas taxas de insucesso e abandono escolar precoce no país. O "The National Economic and Social Forum", já em 2002 apontava para questões que contribuíam para os elevados números do insucesso no sistema escolar, destacando: a retenção, os baixos resultados escolares; a baixa autoestima dos alunos; as experiências de "bullying"; a desadequação curricular ao perfil dos alunos; a existência de sucessivos processos disciplinares; o absentismo; a má relação professor-aluno; e a falta de envolvimento dos alunos na escola.

Concomitantemente, verificou-se que a idade média de saída precoce da escola eram os 15 anos, sem obtenção de certificação, e que eram os rapazes que em maior proporção abandonavam a escola. As taxas de abandono entre as crianças originárias de famílias de trabalhadores itinerantes rondavam os 44% e os fatores socioeconómicos das famílias mostravam-se determinantes nesta questão.

Inserido na missão das Presentation Sisters, no sentido de trabalhar para um mundo mais justo, sustentável e enquadrado nos estudos recentes que apontavam para o importante papel das tecnologias na aprendizagem, o projeto teve o seu início assentando nos seguintes princípios:

a) reconhecimento da importância do impacto das tecnologias na aprendizagem, principalmente junto dos jovens já tão proficientes na sua utilização;

- b) seguindo a ênfase dada pela literatura e pelos estudos educacionais relativamente à importância das competências tecnológicas para a integração na sociedade;
- c) necessidade de abordagens mais personalizadas da aprendizagem no desenvolvimento de competências e da criatividade;
- d) necessidade de envolver mais o aluno no seu percurso de aprendizagem;
- e) potencial da aprendizagem online mediante o recurso a ambientes virtuais como forma de transformação do modo como a aprendizagem é entendida.

Assentando nos princípios da inclusão, respeito e igualdade, a iScoil apresenta uma abordagem pedagógica construtivista centrada no aluno e na individualização da aprendizagem, definida de acordo com as capacidades e interesses do estudante. Esta abordagem pretende conferir significado às aprendizagens, permitindo que o aluno aprenda a aprender, discuta o que aprendeu, invista na autonomia, na tomada de decisões em relação ao seu trabalho e que partilhe o produto final.

A organização do trabalho na iScoil reside na criação de planos de aprendizagem individuais baseados nos interesses dos alunos, no respeito pelo ritmo de aprendizagem, na flexibilização e adaptação do currículo, no trabalho de projeto e no blended learning, combinando o ensino presencial com o trabalho desenvolvido online. Designando um tutor para cada estudante, este tem como missão acompanhar o seu percurso e implementar o plano de aprendizagem individual.

Os alunos são elegíveis para integrar o programa se tiverem estado pelo menos seis meses fora do sistema de ensino, se não tiverem encontrado resposta noutra tipo de solução para reintegrarem a escola e se tiverem uma figura paternal ou um tutor de referência. O processo de admissão passa por diversos contactos da equipa do iScoil com a família do aluno e numa posterior avaliação sobre o seu enquadramento no programa. Caso o aluno seja aceite, há um envolvimento da família no processo de integração. Este processo passa também por contactos com a equipa pedagógica e a equipa técnica, com vista ao cumprimento dos procedimentos contratuais exigidos à família e ao aluno, bem como ao conhecimento das características, interesses e perfil do estudante.

Assim que inicia o programa educativo, o aluno acede diariamente à plataforma de aprendizagem onde toma conhecimentos das suas mensagens, contacta com o tutor e cumpre as tarefas que lhe são solicitadas. Este processo é inicialmente monitorizado de perto pela equipa da iScoil, acompanhado de contactos telefónicos e presenciais com a família.

O modelo de aprendizagem baseia-se no ensino a distância, integrando também, em certos casos, trabalho presencial em centros base. Existem na plataforma virtual a que o aluno acede espaços de convívio e fóruns onde os alunos podem conhecer-se e socializar. A iScoil desenvolve ainda *workshops* dedicados a diversos temas, abertos aos alunos que neles queiram participar.

Os tutores do programa são professores qualificados, cujo papel consiste em apoiar e acompanhar o trabalho dos alunos, disponibilizando as tarefas, materiais e recursos relevantes para o trabalho que os alunos estão a desenvolver. Cabe-lhes também acompanhar e encorajar os estudantes, adaptando as tarefas de acordo com as necessidades, mediando o contacto com os professores das disciplinas.

Os professores das disciplinas são responsáveis por uma determinada área curricular e trabalham em conjunto com os tutores e os alunos, garantindo que o trabalho desenvolvido está de acordo com os parâmetros definidos para a creditação interna e externa. São estes professores que criam as unidades programáticas dentro das exigências curriculares.

Existe ainda uma equipa central no programa que garante o seu funcionamento. Para além do suporte técnico, dos responsáveis pelas questões burocráticas e contactos com os tutores, famílias, professores e alunos, esta equipa encarrega-se também de monitorizar os planos de trabalho, as aprendizagens e de estabelecer a ponte com outras agências, coordenando o programa.

A iScoil centra a avaliação no produto das aprendizagens dos alunos. Semanalmente, o tutor analisa o cumprimento do plano de aprendizagem e a frequência de comunicação com o aluno. São ponderadas as aprendizagens adquiridas em determinada área disciplinar e a evolução a nível da formação pessoal (participação, empenho, atitude, capacidade de reflexão). Semanalmente, o desempenho do aluno é também analisado pelos professores especialistas. Os relatórios de tutores e professores especialistas são mais tarde enviados à equipa central que analisa o progresso e fornece feedback à família e ao aluno. Em caso de surgir algum problema, ou se é detetada uma quebra no envolvimento e trabalho, a equipa contacta ou visita a família.

A iScoil coloca a tónica da avaliação na consolidação de aprendizagens numa determinada área, mas também no desenvolvimento da capacidade de aprender. O processo de avaliação é centrado no aluno, admitindo que o que pode ser uma conquista para um estudante não o seja, de igual modo, para outro. A avaliação, de cariz qualitativo, recai maioritariamente sobre os relatórios semanais dos tutores e professores, a comunicação entre os alunos, professores e tutores, a realização de inquéritos aos alunos, entrevistas dos alunos

com os tutores e os responsáveis da equipa ou o diretor, entrevistas à família e o feedback resultando das visitas realizadas a casa do aluno.

A avaliação do programa aponta para o desenvolvimento de competências pessoais dos alunos que frequentam a iScoil, nomeadamente:

a) aumento da autoconfiança e autoestima, na medida em que são evidentes as melhorias do ponto de vista comunicativo, na atitude perante a realização das tarefas e mudança dos padrões comportamentais;

b) desenvolvimento da capacidade de aprender e resolver problemas, mediante a adoção de uma postura mais responsável, discutindo e refletindo sobre o caminho das suas aprendizagens e solicitando ajuda, mostrando maior positividade e confiança em relação à capacidade aprender;

c) adoção de uma postura reflexiva em relação às suas decisões, escolhas e comportamentos;

d) melhoria da capacidade de comunicação interpessoal entre pares e com adultos;

e) capacidade de trabalho e relação com os seus pares, na medida em que, regra geral, no ensino tradicional os alunos colheram más experiências. Evidenciam a aquisição de competências no que toca a desenvolver trabalho em equipa, assumir responsabilidades, reconhecer limites e a respeitar os outros;

f) aquisição de um conhecimento mais abrangente da comunidade, da sociedade e do mundo, mediante a abordagem de temas atuais e manipulação de material autêntico e baseado na realidade;

Do ponto de vista académico, ainda que não tomando como referência os resultados de testes estandardizados e enquadrando as aprendizagens dos alunos no seu perfil de entrada no programa, as principais evidências de aprendizagem dizem respeito à literacia, numeracia e domínio das tecnologias. Considera-se também que o acompanhamento constante dos alunos ao longo do programa constitui um dos principais fatores de sucesso, havendo uma taxa de conclusão e obtenção de certificação de cerca de 90%.

Um dos aspetos mais interessantes da iScoil prende-se com a possibilidade que este modelo de ensino possibilita aos alunos de se repositarem face à escola e ao papel da aprendizagem, sendo a maioria deles alunos em risco de abandono ou já desistentes.

Do ponto de vista da dinâmica familiar, à medida que o aluno se vai integrando no programa e alcançando resultados, decresce a pressão também imposta na família causada pelo insucesso, absentismo e falta de enquadramento na escola a todos os níveis.

De acordo com os dados referentes ao ano de 2015, 93% dos alunos integrados no programa da iScoil obtiveram certificação dentro do European Qualification Framework, tendo 83% dos alunos prosseguido a escolaridade ou integrado o mercado de trabalho.

3.7. Em Síntese: o potencial educativo das TIC

Situadas no centro do debate educativo, as TIC operaram grandes mudanças na sociedade a que a educação e a aprendizagem não são alheias. Constituindo-se como valiosas ferramentas de acesso à informação, as tecnologias retiram ao professor o papel de fonte suprema de conhecimento, enquanto o aluno ganha uma nova autonomia na construção do seu conhecimento e aprendizagem.

Considerando-se que o aluno atual possui um perfil muito diferente daquele que a escola teve como referência há várias décadas, para fazer face aos novos *Skills* de que os alunos são detentores, a escola necessita de integrar uma nova linguagem na implicação ativa dos jovens na aprendizagem. As tecnologias, programas e softwares educativos podem oferecer respostas individuais e centradas no aprendente uma vez que detêm aspetos altamente motivadores e apelativos que um professor sozinho numa turma poderá alguma vez igualar.

A escola, apesar de se manter muito centrada no currículo oficial das disciplinas, apresenta um discurso favorável quanto à integração das tecnologias. A morosidade, lentidão e complexidade que apresenta o processo de mudança da escola face à integração das tecnologias em novas abordagens ao processo de ensino-aprendizagem é inegável. Porém, a tecnologia vai encontrando o seu lugar em nichos onde a resistência é menor, como em programas de recuperação para estudantes que enfrentam o insucesso ou que abandonaram a escola e o surgimento de vários projetos piloto é exemplo disso.

As escolas virtuais que analisámos, criadas para um público com características e necessidades educativas tão específicas, comprovam a diversidade de resposta que um ensino mediado por tecnologias, planeado e posto em prática pode apresentar no combate ao insucesso e abandono escolar. Trata-se de exemplos de modalidades de ensino cujo impacto na vida dos alunos é sintomático e que assumem em larga medida a prática da escola inclusiva.

CAPÍTULO 4

Metodologia

Neste capítulo, debruçamo-nos sobre as opções metodológicas seguidas de acordo com a natureza deste estudo. Expomos também os procedimentos de análise e interpretação dos dados recolhidos, nomeadamente referentes às perceções dos agentes escolares e dos alunos entrevistados. Seguidamente apresentamos o enquadramento teórico e metodológico em que o estudo se insere.

4.1. Enquadramento da Investigação

De acordo com o que considerámos anteriormente, as instituições escolares que se encontram em zonas social e economicamente mais sensíveis, debatem-se com a dificuldade em responder a todas as solicitações de cariz social que se lhes colocam, enfrentam a falta de recursos e investimento e revestem-se de alguma obsolescência no que aos princípios de aprendizagem e avaliação dizem respeito. A prevalência da cultura da “nota” desvalorizando os processos de desenvolvimento da aprendizagem, aliado ao recurso indiscriminado da retenção têm repercussões negativas no percurso educativo e formativo de alunos com baixo sucesso escolar. Concomitantemente, a rigidez curricular, a existência de medidas de combate ao insucesso de cariz unicamente remediativo e a desvalorização do processo individual de construção da aprendizagem acabam por potenciar situações repetidas de insucesso, indisciplina e rutura com a escola. Acresce ainda o facto de a escola, em toda a sua estrutura, estar pensada para um aluno muito diferente daquele que foi tido como referência há várias décadas.

A materialização do insucesso escolar, pela incapacidade de o aluno atingir os objetivos educativos definidos, traduz-se no fracasso escolar e encerra em si reprovações, repetências, atrasos, dificuldades de aprendizagem, culminando no abandono do percurso educativo.

Assim, neste estudo, tomando como ponto de partida a realidade das escolas que lidam com alunos de insucesso escolar repetido e para quem as medidas de promoção do sucesso e/ou recuperação parecem não apresentar resultados, procuramos estabelecer um paralelo com a realidade educativa das escolas virtuais que analisámos. Estes modelos de escola, originárias em projetos piloto de aprendizagem através das TIC, foram criadas para um público com características e necessidades educativas específicas em tudo próximas dos alunos de insucesso das escolas portuguesas. Estas escolas comprovam a diversidade de

resposta que um ensino mediado por tecnologias pode apresentar no combate ao insucesso e abandono escolar. Ao serem de modalidades de ensino cujo impacto na vida dos alunos é sintomático e, encontrando-se na literatura evidências que sustentam a sua eficácia, cremos que a criação de modelos alternativos de ensino-aprendizagem com recurso às tecnologias poderá constituir uma resposta eficaz para a rutura destes jovens com a escola. Neste sentido, junto dos agentes educativos, da estrutura da escola tal como ela existe e dos alunos de insucesso repetido, procurámos compreender se o potencial da tecnologia como ferramenta de inclusão faria sentido na realidade da escola portuguesa.

4.2. Opções metodológicas

Tendo em conta a natureza qualitativa deste estudo, no sentido de procurar reter e retirar sentido do entendimento que os sujeitos têm relativamente a um determinado âmbito educativa e socialmente inscrito, neste caso relativamente às potencialidades das TIC no combate ao insucesso e abandono escolar, pareceu-nos adequado enquadrá-lo à luz do paradigma qualitativo ou interpretativo. Segundo Coutinho (2015), “a abordagem interpretativa / qualitativa das questões sociais procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos” numa perspetiva interpretativa do contexto situacional das suas vivências.

De cariz mais exploratório, o objetivo primordial desta investigação de natureza qualitativa é o de gerar informação completa e detalhada sobre a temática em estudo. Segundo Flick (1998, citado por Coutinho, 2015), a investigação qualitativa apresenta como principal característica a circularidade do modelo de investigação, uma vez que a interatividade de todas as fases do processo de pesquisa (problema, recolha de dados, hipótese e constituição da amostra) seguem uma lógica de não linearidade. Assente no propósito de compreensão dos fenómenos em estudo dentro do contexto em que têm lugar, a investigação qualitativa conduz a uma descoberta e exploração do foco do problema à medida que a investigação avança e que o investigador identifica os temas e padrões relevantes.

4.3. Visão geral da investigação

Tal como referimos anteriormente, este estudo assenta numa triangulação entre aluno, promoção do sucesso escolar e papel potenciador das tecnologias. Visou identificar e compreender os problemas que caracterizam os alunos que não obtêm sucesso na escola, entrando em rutura com o modelo de escola tradicional, independentemente das medidas aplicadas. Assim, neste âmbito e tomando como exemplo a *Escola de Lisboa*, tal como apresentado anteriormente no capítulo da Introdução, num primeiro momento foi realizado

um estudo prévio de cariz exploratório, mediante o qual se procedeu à análise do percurso escolar de três alunos do 2º e 3º ciclo. Constituindo um exemplo entre muitos, estes alunos personificam o quadro de desfavorecimento social, económico e cultural consistente com o que constatámos à luz da literatura analisada, evidenciando também uma preocupante rutura com o sistema de ensino regular. Mediante o estudo do seu percurso educativo, baseado essencialmente na análise documental dos seus processos individuais, encontrámos e definimos a problemática desta investigação, encontrando o reflexo da realidade de tantos outros jovens que, em semelhantes circunstâncias, encontram na escola um cenário de insucesso, desadequação e desistência.

Assim, num segundo momento, procurámos recolher a perspetiva dos agentes escolares quanto às potencialidades da implementação de um modelo educativo alternativo, assente na gestão curricular, diferenciação pedagógica e com recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação. Junto dos agentes escolares procurámos ainda caracterizar as medidas de combate ao insucesso existentes, o perfil do aluno e aferir em que medida seria exequível a aplicação de uma resposta pedagógica desta natureza.

Num terceiro momento, foram implicados os alunos sobre quem recaiu o estudo prévio apresentado inicialmente. Considerando que estes alunos se enquadram no perfil de insucesso e risco de abandono escolar, procurou compreender-se as características que pautam a sua atitude de desistência, como encaram a escola e a sua estrutura tal como existe, bem como as medidas de apoio e recuperação de que beneficiam. Junto dos alunos recolhemos também a sua perspetiva quanto à implementação de um modelo de ensino alternativo e com recurso às tecnologias.

4.4. Sujeitos informantes

Foram entrevistados o diretor do agrupamento, um professor do ensino básico, diretor de turma e responsável pelas Tutorias e a técnica do Serviço de Psicologia e Orientação, responsável pelo acompanhamento psicológico e educativo dos jovens com insucesso escolar repetido, bem como do seu encaminhamento para percursos educativos alternativos. Junto destes entrevistados procurou compreender-se: a) os fatores que contribuem para a não obtenção de sucesso escolar por parte dos alunos; b) a organização estrutural da escola no sentido de combater o insucesso e apoiar os alunos; c) a visão dos entrevistados face à introdução das tecnologias numa resposta educativa alternativa dirigida a alunos de insucesso escolar repetido e que se encontram em rutura com a escola.

Paralelamente foram entrevistados três alunos do ensino básico da escola com repetências sucessivas e um quadro de insucesso, que os coloca em risco de abandono escolar. Procurou compreender-se junto dos alunos quais as razões que, segundo eles, estão na base das suas dificuldades em seguir um percurso educativo regular e em obter sucesso. Procurou-se também compreender que imagem têm estes alunos da escola, dos professores e das metodologias de ensino e de como vêm a integração das TIC na aprendizagem.

4.5. Instrumentos de recolha de dados

Num primeiro momento, tal como mencionado no capítulo da Introdução, o estudo prévio de cariz exploratório que contextualiza este trabalho resultou da análise de documentação existente na escola respeitante aos jovens que se enquadram na situação de insucesso repetido e risco de abandono, nomeadamente: atas de conselho de turma e conselhos disciplinares, processos individuais dos alunos e relatórios de procedimento disciplinar. Esta recolha de dados visou a melhor compreensão do contexto socioeducativo dos jovens, análise do percurso escolar, bem como das medidas implementadas pela escola. Segundo Bell (1993), em investigação em educação, a análise de documentos pode servir para complementar a informação obtida através de outros métodos, constituindo fontes de dados brutos sobre os quais o investigador operará transformações com o objetivo de lhes atribuir um significado relevante enquadrado num determinado problema de investigação (Flores 1994).

4.5.1. A entrevista

Neste estudo em particular, a entrevista semiestruturada foi o método que nos parece melhor conduzir à recolha de dados junto dos agentes escolares. Procurámos, junto do diretor do agrupamento, da psicóloga e do docente compreender a sua perspetiva no que respeita às razões que conduzem ao insucesso dos alunos e os colocam em risco de abandono. Da mesma forma procurámos conhecer as estratégias existentes na escola para promoção do sucesso educativo bem como as perspetivas dos agentes educativos face à integração das TIC como forma de promoção do sucesso e prevenção do abandono escolar.

De acordo com Coutinho (2015), em Ciências Sociais e Humanas a entrevista surge associada a planos investigativos de cariz qualitativo, pretendendo recolher informação detalhada e profunda sobre um determinado tema, devendo por isso ser aplicada criteriosamente junto de sujeitos selecionados de acordo com critérios muito definidos.

As entrevistas realizadas aos sujeitos informantes seguiram um guião previamente construído. A sua finalidade centrou-se na compreensão da realidade individual, social, familiar, económica, pedagógica e institucional de uma escola de Lisboa, no que se refere ao insucesso e risco de abandono escolar precoce de alunos do Ensino Básico que apresentam elevado número de repetências e rutura face ao sistema de ensino regular.

O Guião da Entrevista foi dividido em três blocos de questões, servindo três objetivos específicos em particular. Primeiramente, procurou questionar-se os entrevistados quanto às causas de cariz individual, social, familiar, económico, pedagógico e institucional que subjazem ao insucesso repetido dos alunos, que os coloca em rutura com o sistema de ensino e em risco de abandono escolar precoce.

Seguidamente, os entrevistados foram questionados sobre o tipo de gestão concertada das estratégias existentes de promoção do sucesso educativo implementadas pela instituição que visem contrariar e inverter o processo de rutura dos jovens com a escola.

O último bloco de questões visou compreender a perspetiva dos entrevistados face ao contributo das TIC como ferramentas passíveis de promover as estratégias de adequação dos currículos à diversidade de motivações, interesses e capacidades de aprendizagem dos alunos, potenciando o sucesso educativo.

4.5.2. Entrevista em grupo (*focus group interview*)

Dada a natureza exploratória deste estudo, no sentido de compreender as suas perceções face ao seu desempenho, à escola, à sua organização e à integração de tecnologias na aprendizagem, os alunos foram entrevistados numa dinâmica de *focus group*. Mediante o desenvolvimento de uma conversa com o grupo de participantes alvo, procurou criar-se uma dinâmica de discussão em torno das questões apresentadas. Moderada pelo entrevistador, a discussão foi conduzida no sentido de se introduzirem os temas previamente selecionados, seguindo a organização e o encadeamento necessários de modo a servirem os interesses desta investigação (Krueger, 1994).

A *focus group* seguiu um Guião previamente construído e pretendeu conhecer e identificar os denominadores comuns que motivam o insucesso repetido, colocando os alunos em risco de abandono escolar. Centrou-se também na identificação por parte dos das medidas promotoras de sucesso implementadas pela escola e sua eficácia e aferição da perspetiva dos alunos quanto ao potencial das tecnologias da informação e comunicação como estratégia de motivação e combate ao insucesso. A entrevista aos alunos centrou-se na abordagem de três

grandes temas. Assim, a discussão foi conduzida de modo a identificar as causas de cariz individual, social, familiar, económico, pedagógico e institucional que subjazem ao insucesso repetido dos alunos. Neste âmbito, os alunos pronunciaram-se sobre: a) o interesse pela escola, disciplinas e/ou pelos conteúdos lecionados; b) a empatia com os professores; c) as estratégias aplicadas em sala de aula; d) o absentismo; e) a indisciplina; f) as suas crenças de autoimagem e autoeficácia; g) o papel da escola nas suas expectativas futuras.

Os alunos foram também questionados sobre o tipo de medidas promotoras de sucesso existentes na escola, da existência de percursos alternativos ou outros caminhos formativos. Foi recolhida a sua perspetiva em relação às mesmas, no sentido de se compreender se os alunos compreendem e veem estas medidas como uma alternativa educativa válida para o seu futuro.

Procurou também compreender-se a perspetiva dos alunos face ao potencial das TIC como ferramentas passíveis de promover a motivação, o interesse e capacidades de aprendizagem dos alunos, potenciando o sucesso educativo.

4.6. Procedimentos de recolha de dados

Ambas as entrevistas foram registadas através de gravação digital em áudio. Posteriormente, procedeu-se à transcrição integral do discurso que, uma vez em formato de texto escrito, foi devidamente analisado e interpretado. As entrevistas foram conduzidas pela investigadora e autora deste trabalho, tendo decorrido, em ambiente tranquilo e adequado, na *Escola de Lisboa*. Todas as entrevistas foram devidamente autorizadas pela direção da escola, encarregados de educação dos alunos e com o consentimento dos entrevistados.

4.7. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo foi o procedimento posto em prática para a análise dos dados recolhidos no âmbito deste estudo. Segundo Coutinho (2015) trata-se de um método muito utilizado para a análise de material verbal. Traduz-se na forma sistemática como um texto é analisado, mediante a aplicação de um conjunto de técnicas de forma a conhecer o significado atribuído pelos sujeitos aos fenómenos em estudo.

Segundo Bardin (2011), procedeu-se a uma análise de conteúdo do tipo indutivo, partindo-se dos dados recolhidos para a construção de grelhas de análise, como pode verificar-se nos Quadros 1 e 2. Após a recolha, realizou-se uma pré-análise no sentido de operacionalizar e sistematizar os dados.

No momento posterior à recolha dos dados, procedeu-se ao que se considera a operação central do processo: a codificação. De acordo com Coutinho (2015) os sistemas de codificação têm como objetivo apreender nos dados que se pretendem codificar a informação considerada relevante e coletar a informação útil para compreender o fenómeno em estudo. Daqui resultou uma descrição analítica da informação recolhida, organizada nos quadros que se seguem. Por último, procedeu-se à sua interpretação.

Quadro 1: Sistema de análise de conteúdos – (agentes escolares)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Definição operacional
Insucesso escolar repetido e risco de abandono	Razões do insucesso	Razões de ordem familiar Razões de ordem socioeconómica Razões de ordem pessoal Absentismo Indisciplína Razões de ordem escolar	Referências sobre as os aspetos e/ou características dos alunos que justificam o insucesso.
Estratégias implementadas para promoção do sucesso e reversão da rutura com a escola	Medidas promotoras de sucesso escolar	Modalidades de apoio Ensino diferenciado Estratégias de promoção do sucesso Dificuldades sentidas pela escola a nível de recursos e respostas	Referências a medidas de promoção do sucesso escolar e prevenção do insucesso e necessidades sentidas pelos agentes escolares a este nível.
	Medidas de atuação face à indisciplina	Organização do sistema disciplinar	Referências que explicitem as medidas de prevenção da indisciplina.
	Mecanismos de articulação com as instituições e serviços da comunidade	Parcerias institucionais estabelecidas com a escola	Referências a parecerias estabelecidas com entidades exteriores à escola como medida de apoio e acompanhamento dos alunos.
Potencial das TIC como estratégia de combate ao insucesso	As TIC como ferramenta para o desenvolvimento de competências	Incremento da motivação e reforço das expectativas nos alunos Promoção da interdisciplinaridade Promoção do desenvolvimento de competências e aprendizagens funcionais	Referências quanto às potencialidades das TIC na promoção da interdisciplinaridade, desenvolvimento de aprendizagens e competências funcionais e nos seus efeitos na motivação e expectativas dos alunos.
	Avaliação	Avaliação do processo de aprendizagem	Referências ao processamento da avaliação na implementação de um modelo de ensino com recurso às TIC.
	Modelos alternativos de aprendizagem com recurso às TIC	Gestão curricular com integração das TIC Diferenciação pedagógica Exequibilidade da aplicação de um modelo de currículo alternativo com recurso às TIC Obstáculos à aplicação de um modelo de currículo alternativo com recurso às TIC	Referências sobre as exigências estruturais, exequibilidade e obstáculos à aplicação de um modelo de aprendizagem alternativo com recurso às TIC.

Quadro 2: Sistema de análise de conteúdo (alunos)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Definição operacional
Insucesso escolar repetido e risco de abandono	Razões do insucesso	Interesse pela escola, disciplinas e/ou pelos conteúdos lecionados. Empatia com os professores Estratégias aplicadas em sala de aula Absentismo Indisciplina Crenças de autoimagem e autoeficácia Papel da escola nas expectativas futuras	Referências sobre as os aspetos e/ou que justificam o insucesso.
Estratégias implementadas para promoção do sucesso e reversão da rutura com a escola	Medidas promotoras de sucesso escolar	Modalidades de apoio Ensino diferenciado Sugestão de medidas promotoras de sucesso	Referências a medidas de promoção do sucesso escolar e prevenção do insucesso e necessidades sentidas pelos agentes escolares a este nível.
	Medidas de atuação face à indisciplina	Organização do sistema disciplinar	Referências que explicitem as medidas de prevenção da indisciplina.
Potencial das TIC como estratégia de combate ao insucesso	As TIC como ferramenta para o desenvolvimento de competências	Incremento da motivação e reforço das expectativas nos alunos Promoção da interdisciplinaridade Promoção do desenvolvimento de competências e aprendizagens funcionais	Referências quanto às potencialidades das TIC na promoção da interdisciplinaridade, desenvolvimento de aprendizagens e competências funcionais e nos seus efeitos na motivação e expectativas dos alunos.
	Avaliação	Avaliação do processo de aprendizagem	Referências ao processamento da avaliação na implementação de um modelo de ensino com recurso às TIC.

As entrevistas foram analisadas, partindo-se dos objetivos e das questões para a definição das categorias evidentes no discurso. Numa abordagem posterior, organizaram-se as unidades de discurso de acordo com a categorização construída, mais tarde sintetizada e interpretada à luz das questões de investigação.

CAPÍTULO 5

Apresentação e análise de resultados

Neste capítulo procede-se à análise e interpretação dos dados recolhidos. Tal interpretação é realizada no sentido de responder às questões de investigação, tendo em conta o perfil dos alunos com insucesso escolar repetido. Procura também compreender-se quais são as respostas apresentadas pela escola para contrariar e reverter o processo de rutura destes alunos com o modelo de escola vigente.

5.1. Relembrando o objetivo geral do estudo

O objetivo central deste estudo foi conhecer e identificar os denominadores comuns que motivam o insucesso repetido e que colocam os alunos em risco de abandono escolar, as medidas promotoras de sucesso implementadas pela escola e aferir o potencial das tecnologias da informação e comunicação como estratégia de combate ao insucesso e promoção de um modelo de escola inclusiva.

Os resultados referentes aos agentes escolares, diretor, técnica do Serviço de Psicologia e Orientação e docente do 2º ciclo do ensino básico serão apresentados separadamente face aos resultados dos alunos entrevistados. Em apêndice podem ser consultadas as tabelas que dão conta do processo de análise dos dados dos dois grupos de entrevistados.

5.1.1. – A perspectiva dos agentes escolares

Relativamente às entrevistas realizadas aos agentes escolares, apresentam-se no Quadro 3 os dados recolhidos no âmbito dos três blocos temáticos, correspondentes à compreensão do insucesso escolar repetido e risco de abandono, das estratégias implementadas para promoção do sucesso e reversão da rutura com a escola e ao potencial das TIC como estratégia de combate ao insucesso. Aquando da análise de dados atribuiu-se o código E1 ao diretor do agrupamento, o código E2 à técnica do SPO e o código E3 ao docente.

Quadro 3: Resultados gerais referentes aos agentes escolares

Categoria	Indicadores	Entrevistados			fr.	%	
		E1	E2	E3			
Razões do insucesso	Razões de ordem familiar	4	12	5	21	21,21%	
	Razões de ordem socioeconómica	5	5	4	14	14,14%	
	Razões de ordem pessoal	6	14	6	26	26,26%	
	Razões de ordem escolar	0	14	12	26	26,26%	
	Absentismo	1	4	0	5	5,05%	
	Indisciplina	0	7	0	7	7,07%	
	Total	16	56	27	99	100,0%	
					Total Parcial	99	37,64%
Categoria	Indicadores	E1	E2	E3	fr.	%	
Medidas promotoras de sucesso escolar	Modalidades de apoio	5	1	0	6	13,95%	
	Ensino diferenciado	3	0	0	3	6,98%	
	Estratégias de promoção do sucesso	6	3	0	9	20,93%	
	Dificuldades sentidas pela escola a nível dos recursos	2	12	11	25	58,14%	
		16	16	11	43	100,0%	
Medidas de atuação face à indisciplina	Organização do sistema disciplinar	5	5	2	12		
					12		
Mecanismos de articulação com as instituições e serviços da comunidade	Parcerias institucionais estabelecidas com a escola	3	2	1	6		
					6		
					Total Parcial	61	23,19%
		Entrevistados					
As TIC como ferramenta para o desenvolvimento de competências	Incremento da motivação e reforço da expectativas nos alunos	4	4	3	11	37,93%	
	Promoção da interdisciplinaridade	2	3	0	5	17,24%	
	Promoção do desenvolvimento de competências e aprendizagens funcionais	1	11	1	13	44,83%	
		7	18	4	29	100,0%	
Avaliação	Avaliação do processo de aprendizagem	3	12	3	18	54,55%	
	Gestão curricular com integração das TIC	1	8	1	10	30,30%	
	Diferenciação pedagógica	1	4	0	5	15,15%	
		5	24	4	33	100,0%	
Modelos alternativos de aprendizagem com recurso às TIC	Exequibilidade da aplicação de um modelo de currículo alternativo com recurso às TIC	1	8	13	22	53,66%	
	Obstáculos à aplicação de um modelo de currículo alternativo com recurso às TIC	1	3	15	19	46,34%	
		2	11	28	41	100,0%	
					Total parcial	103	39,16%
					Total Geral	263	100,00%

No que respeita à categoria “razões do insucesso” verificamos que os entrevistados consideram que são as razões de ordem pessoal e escolar, ambas com um peso de 26%, as

que mais contribuem para a dificuldade dos alunos em alcançar bons resultados escolares. Também com uma frequência elevada, com cerca de 21%, encontramos as razões de ordem familiar, seguidas pelas causas de ordem socioeconómica. O absentismo e a indisciplina são os fatores menos considerados pelos agentes escolares como justificativos do insucesso escolar dos alunos.

Quanto ao segundo bloco, correspondente às estratégias implementadas para promoção do sucesso e reversão da rutura com a escola, são consideradas com maior peso, cerca de 21%, as medidas de promoção do sucesso existentes na escola. Com 14% das referências, seguem-se as modalidades de apoio de que os alunos beneficiam. A medida menos considerada pelos entrevistados é o ensino diferenciado, apresentando uma baixa frequência de cerca de 7%. Porém, as referências às dificuldades sentidas pelos agentes escolares a nível dos recursos para implementação de mais e melhores medidas de combate ao insucesso são sintomáticas, reunindo um total de mais de 58%.

Os entrevistados consideram ainda a importância da organização do sistema disciplinar como medida de combate ao insucesso e, ainda que com um menor registo de frequência, a articulação com instituições e entidades da comunidade no acompanhamento e apoio aos alunos.

Relativamente ao terceiro e último bloco temático, dedicado à aferição do potencial das TIC como estratégia de combate ao insucesso, verifica-se que os entrevistados consideram a utilização das TIC como uma ferramenta de promoção do desenvolvimento de competências e aprendizagens funcionais, reunindo perto de 45% das referências. As tecnologias são também consideradas como promotoras da motivação e reforço das expectativas junto dos alunos, apresentando uma frequência de cerca de 38%. Ainda que de forma mais modesta, com 17% das referências, os entrevistados consideram as tecnologias promotoras da interdisciplinaridade na aprendizagem. No que se prende com a avaliação, cerca de 55% das referências dos entrevistados apontam para uma necessidade de mudança da avaliação com a integração das TIC num modelo de aprendizagem. Consideram também, com cerca de 30% das referências, que a implementação das TIC no processo de ensino-aprendizagem exige uma maior flexibilização na gestão do currículo.

Por fim, no que respeita à exequibilidade da aplicação de um modelo de currículo alternativo com recurso às TIC na realidade das escolas portuguesas, os entrevistados manifestam-se bastante favoráveis quanto às suas potencialidades e exequibilidade, com cerca de 54% das referências. Porém, apresentando um valor consideravelmente elevado, de cerca de 46% das referências, os entrevistados consideram existir bastantes obstáculos à

aplicação de um modelo de currículo alternativo com integração das TIC, referindo principalmente razões de cariz técnico e de formação do pessoal docente.

5.1.2. – A perspetiva dos alunos

Relativamente recolha de dados referente ao *focus group* realizado com alunos que apresentam um historial de insucesso no seu percurso escolar, apresentam-se no Quadro 4 os dados recolhidos no âmbito dos três blocos temáticos, correspondentes à compreensão do insucesso escolar repetido e risco de abandono, das estratégias implementadas para promoção do sucesso e reversão da rutura com a escola e ao potencial das TIC como estratégia de combate ao insucesso.

Quadro 4: Resultados gerais referentes aos alunos

Categoria	Indicadores	fr.	%	
Razões do insucesso	Interesse pela escola, disciplinas e/ou pelos conteúdos lecionados.	11	15,28%	
	Empatia com os professores	10	13,89%	
	Estratégias aplicadas em sala de aula	18	25,00%	
	Absentismo	4	5,56%	
	Indisciplina	11	15,28%	
	Crenças de autoimagem e autoeficácia	12	16,67%	
	Papel da escola nas expectativas futuras	6	8,33%	
	Total Parcial	72	100,00%	54,96%
Medidas promotoras de sucesso escolar	Modalidades de apoio	7	33,33%	
	Ensino diferenciado	1	4,76%	
	Sugestão de medidas promotoras de sucesso	13	61,90%	
	Total Parcial	21	100,00%	16,03%
Medidas de atuação face à indisciplina	Organização do sistema disciplinar	12		
	Total Parcial	12		9,16%
As TIC como ferramenta para o desenvolvimento de competências	Incremento da motivação e reforço das expectativas nos alunos	11	73,33%	
	Promoção do desenvolvimento de competências e aprendizagens funcionais	4	26,67%	
	Total Parcial	15	100,0%	11,45%
Avaliação	Avaliação do processo de aprendizagem	11		
	Total Parcial	11		8,40%
	Total Geral	131		100,00%

De acordo com os alunos entrevistados, com um total de 25% de referências, são as estratégias e métodos de ensino aplicados em sala de aula a principal causa para o insucesso. Seguidamente, as baixas crenças de autoimagem e autoeficácia dos alunos reúnem mais de 16% das referências. A falta de interesse pela escola, pelas disciplinas e pelos conteúdos

lecionados, juntamente com a indisciplina apresentam uma frequência de 15% cada no que respeita à justificação do insucesso. Segundo os alunos, com uma percentagem de cerca de 14%, a falta de empatia com os professores revela-se uma condicionante à obtenção de sucesso escolar. De acordo com os alunos entrevistados, o papel atribuído à escola na sua vida futura e o absentismo são aspetos com menos interferência na obtenção de sucesso escolar, apresentando uma baixa frequência.

No que respeita ao segundo bloco temático, os alunos revelam conhecimento e destacam a importância das medidas promotoras de sucesso existentes na escola, nomeadamente das modalidades de apoio direto ao aluno (33%). Com baixa referência surgem as modalidades de percursos alternativos e ensino diferenciado. Os alunos evidenciam também a importância da organização do sistema disciplinar na escola, reconhecendo que é uma medida importante no combate ao insucesso. Porém, é a sugestão da implementação de outras medidas e/ou melhorias na estrutura da organização da escola que recaem a maioria das referências (61%) por parte dos alunos entrevistados.

Por último, no que respeita à exequibilidade da aplicação de um modelo de currículo alternativo com recurso às TIC na realidade das escolas portuguesas, os alunos consideram num total de 73% de referências que essa seria uma medida que contribuiria em larga medida para o reforço da motivação e das suas expectativas em relação à escola. Ainda que com um valor mais modesto (cerca de 27%), os alunos consideram que seria uma forma de promover o desenvolvimento de competências e aprendizagens mais próximas da realidade.

5.2. Interpretação dos resultados: percepções dos agentes escolares

5.2.1. Insucesso escolar repetido e risco de abandono

A análise dos resultados relativamente ao bloco temático do insucesso escolar repetido e risco de abandono escolar centrou-se na explicitação das razões que conducentes ao insucesso escolar, dando origem às seguintes subcategorias: a) Razões de ordem familiar; b) Razões de ordem socioeconómica; c) Razões de ordem pessoal; d) Absentismo; e) Indisciplina; f) Razões de ordem escolar.

a) Razões de ordem pessoal

De acordo com a análise dos dados recolhidos relativamente às razões de ordem pessoal que caracterizam um aluno de insucesso é coincidente com um perfil de aluno com “grande desmotivação” (E1, p.2). Estes alunos “atribuem muito a falta de sucesso a causas

internas e incontroláveis” (E2, p.4) e *“esta atribuição causal relativamente ao sucesso escolar bloqueia totalmente a motivação”* (E2, p.4). São alunos que apresentam *“fraquíssimas aspirações, que não valorizam a escola nem percebem que papel a escola pode ter em termos de alteração da sua vida futura* (E1, p.1)”. De modo geral, são descritos como alunos com resultados académicos muito baixos, bem como com *“um perfil de uma crença de autoeficácia muito baixa”* (E2, p.1). Quer do ponto de vista do sucesso escolar quer do ponto de vista comportamental, são alunos que apresentam níveis de desempenho insuficientes, uma vez que também não foram dotados das competências que a escola lhes exige. A par da sua baixa motivação *“revelam alguma desadaptação à escola, à convivência no meio escolar”* (E1, p.2) a par de *“algum défice de valores”* (E1, p.2) o que se traduz maioritariamente em problemas comportamentais e indisciplina. Esta opinião é corroborada pela psicóloga que afirma que o emaranhado de situações com que estes alunos se debatem, a nível, social, económico, motivacional, familiar e de integração é de tal ordem que *“estes problemas os puxam ainda mais para se afastarem da escola”* (E2, p.2). São descritos ainda como alunos *“muito zangados (...) com a vida, zangados com a escola, zangados com eles próprios”* (E2, p.1). Tipicamente, estes alunos de insucesso repetido *“têm uma imagem a manter dentro do grupo de pares e são rebeldes e têm que continuar a manter esta imagem de rebeldia perante os outros e não conseguem fazer de outra forma”* (E2, p.8). Na relação com os pares e professores, segundo o docente entrevistado, é referido que pode ser vista de duas formas: *“o aluno que se afasta do grupo-turma e se liga muito aos professores e que esse até tem algum sucesso académico, mas depois sucesso entre pares não tem muito. Não é muito apreciado pelo grupo-turma. E depois há os outros que têm muito sucesso que são muito acarinhados pelo grupo-turma, mas que depois não tem um relacionamento mais estável professor-aluno”* (E3, p.3). Estes alunos, apesar de desmotivados, querem ter sucesso, contudo não possuem qualquer tipo de referências e os seus objetivos e projetos são frágeis. Segundo a psicóloga, *“eu tenho que ter um objetivo. De maneira a que, nem que isso seja a minha força interna para me controlar em termos comportamentais. Estes miúdos não têm nada”* (E2, p.3). Assim, neste quadro de vivências difíceis e com um *background* que em nada se enquadra nas vivências escolares, estes alunos *“acabam por não encaixar nesta escola tradicional”* (E2, p.6).

b) Razões de ordem escolar

Relativamente às respostas do ponto de vista educativo e da estrutura vigente são apresentadas falhas à escola no que respeita ao acompanhamento dos alunos de insucesso

escolar. Se por um lado a escola cumpre e responde de acordo com o que lhe é exigido em termos de legislação, uma vez que *“a escola responde de acordo com aquilo que a lei exige”* (E3, p.7), é referido que o modelo educativo é igual para todos, mas *“as oportunidades não são iguais”* (E2, p.5).

A escola está formatada e pensada para um aluno com uma dinâmica familiar funcional o que, como referido anteriormente, não acontece. Os agentes educativos referem que a escola cumpre com os requisitos que são exigidos, no entanto acaba afogada em burocracia e na morosidade das respostas que os alunos necessitam. Segundo o professor *“tudo isto, muitas vezes, demora tempo. Até que estas soluções possam ser implementadas... Demora tempo. E...quando se implementa, para mim, já é tarde. O ano letivo já acabou. E depois mais uma retenção, mais um ano, mais desmotivação”* (E3, p.7).

Apesar de existirem respostas para os alunos cujo sucesso escolar não é atingido, segundo os entrevistados, estas medidas encontram-se desarticuladas *“não existe muita articulação pais, alunos, escola, professores, tutores... não existe”* (E3, p.3), o professor acrescenta ainda que as medidas e respostas não são concertadas *“com a psicologia educacional, não articulam com a direção e não articulam com os diretores de turma. Ou seja, circulam, conversam com os alunos mas é localizado”* (E3, p.5).

A escola trabalha numa perspetiva remediativa e não preventiva. Fala-se pouco do que está a acontecer com o aluno e não há uma busca e incidência na raiz dos problemas. Segundo a psicóloga, *“a cooperação entre os professores que é muito difícil de existir”* e os professores revelam *“muita dificuldade em partilhar entre eles as boas práticas”* (E2, p.5). Se por um lado o excessivo número de alunos por turma dificulta este trabalho, por outro *“não há grande preocupação de perceber o aluno, do que está lá por trás”* (E2, p.5). A escola, de certa forma encontra resposta para as situações: *“pensamos em tudo, mas depois não pensamos nos alunos e o que é que nós temos ali à nossa frente”* (E2, p.4). Quando situações de insucesso, absentismo e pré-abandono começam a ter expressão a instituição atua, os agentes educativos cumprem o seu papel: *“somos nós escola que vamos novamente acionar outro processo para pressionar a família.”* (E2, p.4) mas daí resulta *“outra pressão familiar que é a CPCJ”* (E2, p.4).

Em casos emergentes e graves procura-se uma resposta concertada, que todavia se dilui e se perde no tempo. No caso das turmas de percursos alternativos, PCA e CEF, que existem como medidas de resposta ao insucesso, as cargas horárias e estruturas curriculares mantêm-se muito idênticas às do ensino regular o que faz com que estas medidas fiquem aquém dos seus objetivos. O professor refere que na escola existe *“uma turma de PCA e a*

turma de PCA é acompanhada pela boa vontade dos professores que fazem parte do conselho de turma. Porque não é fácil acompanhar uma turma com aquelas características. E não é fácil fazer um conselho de turma para um PCA” (E3, p.5). Relativamente às turmas de CEF, o docente acrescenta ainda que “apesar de a escola ter espaço, não tem uma estrutura preparada para receber CEF’s” (E3, p.6). A nível da estrutura curricular refere que “o currículo devia ser mais adequado à problemática dos alunos e não ao que o Ministério exige. O Ministério exige uma carga horária de aulas teóricas muito acima daquilo que é necessário. É mais importante estar com eles. A prática” (E3, p.6).

No fundo “*a escola tem resposta*” (E3, p.7) embora se debata com a rigidez das exigências ministeriais e com alguma desagregação e desarticulação interna.

c) Razões de ordem familiar

A análise dos dados evidencia uma perspectiva unânime dos entrevistados relativamente ao quadro pouco favorecedor que caracteriza maioritariamente as famílias dos alunos com insucesso escolar repetido. Nas palavras do diretor do agrupamento a estrutura familiar é descrita como “*um quadro familiar que... enfim... nos deixa preocupados e que, de facto, não é favorecedor*” (E1, p.2).

Na globalidade, a estrutura familiar é descrita como pouco estruturada e palco de diversos problemas que passam pelas dificuldades económicas, a violência, o alcoolismo e a toxicod dependência. Os alunos oriundos destas famílias são descritos como jovens sujeitos a uma forte pressão psicológica que lhes causa diversas tensões no seu desenvolvimento. Segundo o professor, “*estamos a falar de problemas familiares onde existe violência doméstica, onde existe violência psicológica onde existe uma pressão psicológica muito grande*” (E3, p.2).

A monoparentalidade e a existência de divórcios difíceis também se traduzem em estratégias deficitárias de acompanhamento dos alunos. O estilo parental é descrito como oscilante entre dois extremos. A psicóloga refere que os alunos “*em termos da dinâmica familiar e estilo parental que têm é ou extremamente permissivo ou extremamente rígido onde entra o castigo*” (E2, p.2). É referido o castigo como a estratégia mais aplicada de cooperação com a escola e solução para os problemas que os alunos vão apresentando. Porém, o professor refere que esta estratégia é mais dificultadora que auxiliadora pois os alunos “*funcionam muito prémio – castigo, prémio – castigo e isto desarticula muito o trabalho com a escola*” (E3, p.3).

Não sendo as relações familiares facilitadoras, juntamente com o facto de as famílias viverem com bastantes problemas, os encarregados de educação são chamados à escola por situações negativas relacionadas com os seus educandos: “*Muitas vezes os pais são chamados à escola para falarmos de coisas negativas*” (E2, p.2).

Isto traduz-se num problema acrescido para as famílias e, de certo modo, numa falha apontada ao Encarregado de Educação e a toda a estrutura familiar: “*Inevitavelmente estes pais põem-se em causa e sentem-se em causa*” (E2, p.2) Ora, daqui resulta mais tensão e “*a relação escola-família é, inevitavelmente, uma relação de afastamento*” (E2, p.2) o que “*inevitavelmente faz com que estes pais não se aproximem da escola, estes pais afastam-se da escola*” (E2, p.3).

As relações escola-família pautam-se assim por um afastamento da segunda, sendo evidente no discurso dos entrevistados a dificuldade em contactar com os encarregados de educação dos alunos mais problemáticos: “*nem sempre é fácil chegar ao contacto com (...) esses encarregados de educação*” (E1, p.1). O professor refere ainda que as obrigações laborais nem sempre permitem a comparência dos encarregados de educação e não são facilitadoras nessa medida.

Concomitantemente, é referido o baixo nível de escolaridade dos agregados familiares que se traduz num baixo investimento na vida escolar dos alunos e numa baixa valorização das competências académicas face às expectativas de futuro dos alunos: “*por norma os pais têm fraca escolaridade, portanto reforça o quadro de pouco investimento na escola*” (E1, p.1).

Questionados acerca da possibilidade de se estabelecer um paralelo entre a pertença dos alunos a uma comunidade, grupo fechado ou etnia e o insucesso escolar, enquanto o diretor está convicto que essa relação existe, a psicóloga afirma que “*o papel da família é muito importante. Não tanto por etnias, mas pela dinâmica e acompanhamento familiar*” (E2, p.5). Afirma ainda que numa “*família que tem uma cultura familiar parecida à cultura escolar, o aluno, inevitavelmente, tem muito mais facilidade em aprender e em ter sucesso escolar do que um aluno que esteja integrado numa família em que a cultura familiar nada tem a ver com a cultura escolar*” (E2, p.5).

d) Razões de ordem socioeconómica

No que respeita à influência do nível socioeconómico no sucesso escolar, os entrevistados referem que os alunos são maioritariamente oriundos de “*populações carenciadas, com pouco acesso à cultura, desmotivadas, num quadro de pobreza*” (E1, p.2).

Segundo a psicóloga, estes alunos vivem em famílias cujo *“índice de pobreza é bastante elevado e a isto está associado o álcool, a toxicod dependência”* (E2, p.2). Uma grande parte destes alunos que não atingem sucesso é beneficiária do Apoio Social Escolar.

Para além da pobreza material e económica, os entrevistados referem também o fraco desenvolvimento cultural dos núcleos familiares o que conduz a baixas expectativas face às perspectivas de futuro dos jovens. Segundo o professor, *“a comunidade tem um papel na desmotivação e no abandono escolar”* (E3, p.4). À imagem dos adultos que os rodeiam, os alunos *“acham que vão conseguir fazer algo futuramente, mas que a escola não é necessária”*. São alunos que *“acham que o futuro deles não passa pela escola”* (E2, p.2). O professor considera que *“em relação ao abandono escolar, vê-se mais nos alunos de minorias étnicas e em comunidades”* (E3, p.4). Acrescenta que, independentemente do nível socioeconómico, todos os alunos têm acesso à informação e às tecnologias, a equipamentos recentes e internet. Em relação às comunidades e etnias o professor refere que *“são muito fechadas. São muito abertas em determinados aspetos porque querem ter acesso a tudo, mas depois são muito fechadas”* (E3, p.4). Segundo este entrevistado, em termos de expectativas escolares e de formação académica, as comunidades agem em contracorrente com a escola, encontram-se demasiado fechadas nas suas crenças e tradições, votando os alunos a uma expectativa formativa limitada em que *“o sucesso é apenas para aquilo que é essencial que é fazer contas, trabalhar para o negócio e aprender, quanto muito, os esquemas de comércio paralelo a que estão habituados”* (E3, p.4). Considera, porém, que *“falta trabalho, (...) enquadramento social”* e que a igualdade de oportunidades e a tolerância precisam de ser trabalhadas da sociedade e da escola para dentro da comunidade e *“de dentro”* da comunidade *“para fora também”* (E3, p.3).

e) Absentismo

O absentismo é também apresentado como umas das causas conducentes ao insucesso escolar dos alunos *“são alunos que apresentam também, grosso modo, um grau de absentismo elevado”* (E1, p.2). De acordo com a psicóloga, o absentismo prende-se com a desistência: *“o maior problema é efetivamente a desistência. É eles desistirem.”* (E2, p.3).

Apesar de repetirem o ano, as disciplinas e os conteúdos, pela falta de apoio e orientação, os alunos são incapazes de obter resultados positivos e como *“têm umas crenças tão baixas de autoeficácia eles acham que aquilo vai correr mal e logo vai trazer-lhes ansiedade”* (E2, p.2). Ao não alcançarem resultados satisfatórios, os alunos começam a faltar às aulas de modo a não serem confrontados com o seu insucesso. Em virtude do

acompanhamento familiar deficitário ou permissividade parental, o acumular de faltas injustificadas conduz à retenção por faltas. Segundo a psicóloga: “*depois esta lei também não vem ajudar nada porque estes meninos com não sei quantas faltas chumbam o ano. E isto é terrível, sem depois respostas nenhuma*” (E2, p.3). Por outro lado, se os alunos não vão às aulas cria-se uma nova situação de tensão com a família uma vez que o absentismo tem que ser comunicado à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens para que possa existir intervenção junto da família. A psicóloga acrescenta que “*se eles não vêm à escola, há outra pressão familiar que é a CPCJ. Então somos nós escola que vamos novamente acionar outro processo para pressionar a família*” (E2, p.4) e daqui resulta um agravamento e afastamento nas relações escola-família.

f) Indisciplina

A análise dos dados permite-nos perceber que, associada ao baixo nível de proficiência em termos escolares surge a indisciplina. Seguindo os aspetos apresentados de desadaptação à escola e à convivência no meio escolar mencionados pelos entrevistados, a par da identificação de um défice de valores pessoais e sociais, surge a indisciplina como um aspeto marcante do perfil do aluno com insucesso escolar. Segundo a psicóloga, estes alunos, devido às baixas crenças de autoeficácia tem tendência a apresentar ansiedade elevada e “*dificuldades no autocontrolo do comportamento*” (E2, p.1). São regra geral alunos mais agitados e inquietos que usam da sua rebeldia e confronto com as regras da escola e da sala de aula como mecanismo de defesa para evitar o confronto “*com novos insucessos*” (E2, p.3). No fundo, segundo a psicóloga, um aluno com este perfil “*quer ter sucesso só que não consegue*” (E2, p.3). Como tal, “*como mecanismo de defesa deles próprios mesmo em termos emocionais e de saúde mental (...) dentro da sala de aula preferem mostrar: «sou eu que não quero aprender. Sou eu que não quero estar na aula. Sou eu que quero estar a chatear o professor.»*” (E2, p.3).

A indisciplina acaba assim por se tornar uma defesa e simultaneamente um bloqueio para o aluno que, com a sua conduta de confronto com as regras da instituição, se desliga da condição elementar que a escola espera da sua parte: disponibilidade e recetividade para adquirir conhecimentos. A psicóloga refere que é a indisciplina o problema mais evidente, que mais recursos e tempo consome na escola e que, no final, “*são realmente mais problemas de indisciplina de onde vem (...) o problema mais grave que é a desistência*” (E2, p.3).

5.2.2. Estratégias implementadas para promoção do sucesso e reversão da rutura com a escola

A análise dos dados relativamente ao bloco temático das estratégias implementadas para promoção do sucesso e reversão da rutura com a escola centrou-se na explicitação das medidas promotoras de sucesso escolar, medidas de atuação face à indisciplina e mecanismos de articulação com as instituições e serviços da comunidade, dando origem às seguintes subcategorias: a) Modalidades de apoio; b) Ensino diferenciado; c) Estratégias de promoção do sucesso; d) Parcerias institucionais estabelecidas com a escola; e) Organização do sistema disciplinar; f) Dificuldades sentidas pela escola a nível de recursos e respostas;

a) Estratégias de promoção do sucesso

No que respeita às estratégias promotoras de sucesso é indicado o projeto Turmas Mais existente no primeiro, segundo e terceiro ciclos. O diretor refere ainda a existências de salas de estudo, contempladas na oferta educativa da escola. Menciona também a existência de clubes e a aposta no desporto escolar, salientando que esta *“às vezes não é entendida dessa forma mas que pretende ser uma forma de integrar alunos e de lhes abrir horizontes”* (E1, p.4).

O diretor refere ainda que as medidas de promoção do sucesso, a nível pedagógico, passam muito pelos projetos que a escola tem para apresentar e que, face às dificuldades, nomeadamente no que respeita a conseguir crédito horário para o funcionamento das atividades, *“temos que ser criativos, ser imaginativos, por vezes aproveitar também outras experiências e tentar criar aí alternativas”* (E1, p.5).

O professor acrescenta a existência de projetos na comunidade a trabalhar com a escola no sentido de suprir a falta de apoio familiar que os alunos manifestam: *“nós temos: equipas de pessoas que fazem parte da comunidade escolar, mas que pertencem a associações externas à escola, nomeadamente... o projeto R”* (E3, p.4).

A psicóloga vê ainda as medidas de promoção do sucesso numa perspetiva abrangente que envolve o trabalho conjunto de todos os agentes escolares, segundo ela *“se não tiver a vossa colaboração, se não tiver a vossa ajuda, se eu não tiver a ajuda da família, se não tiver, se calhar, a ajuda de outras entidades, outros parceiros externos: a CPCJ, a Santa Casa da Misericórdia... não se consegue fazer nada, não se consegue realmente inverter este ciclo”* (E2, p.10). Considera ainda que a criação de empatia e de uma ligação afetiva com os alunos é uma forma incontornável de potenciar o sucesso educativo *“dentro da dinâmica que o aluno tem, dentro da forma de ele ser como é que nós podemos ajudá-lo e isto só se faz*

através de uma relação de proximidade. Isto só se faz através de empatia, de muito respeito pelo aluno e de muita afetividade com o aluno” (E2, p.10).

Do ponto de vista do professor, *“existem várias medidas promotoras de sucesso, mas não estão articuladas” (E3, p.4),* carecendo o trabalho realizado na escola de *“uma verdadeira articulação entre todos os parceiros (E3, p.4)”*.

b) Modalidades de apoio

Todos entrevistados referem a existência das seguintes modalidades de apoio na escola: o serviço de psicologia e orientação, os apoios educativos, as tutorias, o apoio individualizado para os alunos com necessidades educativas especiais.

O diretor refere ainda: *“o papel desempenhado pelos diretores de turma que é uma situação que, mais uma vez, para além da situação formal, da questão institucional e dos deveres que o diretor de turma tem e a relação que deve estabelecer com o encarregado de educação, (...) os diretores de turma são um elo fundamental nesta (...) questão” (E1, p.3).*

c) Ensino diferenciado

No que respeita à resposta em termos de ensino diferenciado existente no agrupamento, os entrevistados referem as turmas CEF, as turmas de currículo alternativo (PCA) e os cursos vocacionais, ainda que seja *“um tipo de ensino que, entretanto, já tem os dias contados” (E1, p.3).* São referidos ainda os cursos profissionais existentes no ensino secundário.

d) Dificuldades sentidas pela escola a nível de recursos e respostas

No que concerne às dificuldades sentidas pela escola a nível de recursos e respostas todos os entrevistados referem sentir necessidade da existência de uma técnica de serviço social. A psicóloga refere que na escola sente *“muito a falta de uma técnica de serviço social para se trabalhar de uma forma mais sistematizada com algumas famílias” (E2, p.6).* Esta opinião é corroborada pelo diretor que menciona que a nível de recursos a escola não tem *“assistentes sociais que fazem muito a ligação escola-família” (E1, p.3).* Tentando suprir essa carência, a psicóloga menciona que recorre frequentemente às técnicas de serviço social da Santa Casa da Misericórdia, embora consciente que *“elas têm também um rácio de famílias enorme” (E2, p.6).* O professor refere que falta na escola *“um gabinete de apoio ao aluno e à família, mas que funcionasse com uma verdadeira articulação entre todos os parceiros” (E3, p.5),* refere também que, de modo mais abrangente, seria importante a escola

estar dotada de *“uma equipa multidisciplinar que envolva família, PSP, Juntas de Freguesia, Psicologia Educacional, Psicologia Clínica... porque esses casos limite são situações de perturbação também. Apoio à família, ao professor...”* (E3, p.7).

Relativamente ao Serviço de Psicologia e orientação da escola, a psicóloga menciona o excesso de alunos que acompanha e reconhece que o trabalho que realiza é apenas remediativo, acrescentando que *“o serviço de psicologia deveria trabalhar mais numa forma de prevenção com estes alunos e o mais cedo possível”* (E2, p.6). Para a técnica do SPO, a intervenção deveria iniciar-se no pré-escolar e primeiro ciclo, prevenindo o avolumar de problemas com que os alunos chegam ao segundo ciclo. Quanto mais tarde ocorre a intervenção, mais difícil é *“compreender porque é que aquele miúdo tem aquele comportamento, se são realmente... capacidades, dificuldades de aprendizagem, se há ali dificuldades cognitivas se são já dificuldades em termos de saúde mental, se há ali já uma destruturação ou se realmente são fatores emocionais e motivacionais”* (E2, p.9).

A psicóloga refere que *“há situações que (...) não têm a ver com a nossa escola. Têm a ver com uma série de condicionantes onde é difícil estabelecer e promover alterações”* (E2, p.9). Esta opinião é corroborada pelo diretor que afirma que, não são muitos, mas em certos casos a escola tem *“a humildade de reconhecer que há situações limite que... que não conseguimos dar resposta”* (E1, p.4). O carácter remediativo da escola, incapaz de promover uma intervenção precoce é também referida pelo professor *“estamos a remediar e... E custa-me. Estes alunos ficam para trás”* (E3, p.7).

O professor, centrando-se nas modalidades de apoio ao aluno de insucesso repetido e em risco de abandono refere que, apesar dos apoios que a escola procura dar, existem falhas, nomeadamente na seleção do professor com perfil para realizar um trabalho efetivo com esses alunos. *“Existem apoios. Existem. Mas não está lá o professor adequado para aquele apoio. Existem apoios educativos que deveriam ter pessoas determinantes para o que estão a fazer.”* (E3, p.5). Refere que os professores que trabalham com alunos difíceis e que requerem um tipo de intervenção diferenciado estão sobrecarregados. Segundo o docente, *“o ministério obriga os professores que para além dessas turmas tenham outras turmas e tenham o trabalho normal de uma turma regular. E os professores a fazer esse trabalho não são professores normais, têm que ser apoiados. Apoiados a todos os níveis... com intervenção da psicologia. Isto dá trabalho. Isto não existe.”* (E3, p.6). Refere ainda que, para existirem medidas efetivas de promoção do sucesso e de acompanhamento dos alunos mais problemáticos, cujo percurso escolar exige atenção redobrada por parte da escola, exige uma melhor gestão dos recursos humanos e criação de melhores condições para

implementação das medidas *“promotoras de sucesso escolar, com uma equipa que funcione para aquela turma, para um tipo de alunos tem que ter tempo para sentar, reunir, pensar, preparar materiais... E não fazemos nada disto”* (E3, p.6).

e) Organização do sistema disciplinar

A organização do sistema disciplinar da escola inicia-se com o encaminhamento dos alunos para o Gabinete de Mediação Comportamental que atua em situações de indisciplina verificadas em sala de aula. Segundo o diretor, este gabinete faz *“a leitura dos casos reincidentes que depois (...) são trabalhados posteriormente”* (E1, p.4). Este trabalho passa por uma *“ligação com os serviços de psicologia, (...) com a participação da própria direção (...) fazendo reuniões com esses encarregados de educação e com os alunos”* (E1, p.4). A psicóloga refere que o gabinete tem como objetivo *“tentar perceber o porquê desse comportamento. E é através desta reflexão do próprio aluno que se procura ajudar o aluno a tentar mudar a sua estratégia de comportamento”* (E2, p.3). Primordialmente, a escola organiza-se na realização de *“um trabalho conjunto. Não só promover a estabilidade do aluno mas promover também alguma estabilidade ente o professor e o aluno”* (E3, p.6).

Quando as questões comportamentais não encontram a sua resposta e resolução com o trabalho realizado no Gabinete de Mediação Comportamental, os entrevistados referem que existe, de acordo com o previsto na legislação e no estatuto do aluno, a instauração de um processo disciplinar que culmina na aplicação de medidas de integração e, em última instância e em casos de reincidência, numa suspensão.

A psicóloga refere que, numa situação limite, em caso de ocorrências disciplinares graves em que a reversão do comportamento disruptivo do aluno não seja possível, a última medida aplicada é a transferência de escola. Porém, acrescenta que com essa medida se resolve o problema da escola e não do aluno.

f) Parcerias institucionais estabelecidas com a escola

São várias as parcerias institucionais estabelecidas no apoio e tentativa de reversão do processo de rutura dos alunos com a escola. Os entrevistados referem as parcerias com: a Escola Segura, a Comissão de proteção de Crianças e Jovens, as técnicas de serviço social da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, o Projeto R que atua em zonas mais desfavorecidas da freguesia, e o centro de saúde. A Psicóloga refere que no caso de alunos que se verifique que estão a enveredar por *“uma via mais de delinquência e de opções de vida em que possa entrar já a toxicod dependência, o álcool... aí o que nós na escola tentamos fazer é realmente*

sensibilizar a família para procurar outros serviços, então a escola encaminha o aluno para outros serviços externos à escola, nomeadamente no âmbito da saúde mental” (E2, p.8).

5.2.3. Potencial das TIC como estratégia de combate ao insucesso

A análise dos dados relativamente ao bloco temático do Potencial das TIC como estratégia de combate ao insucesso centrou-se na perspetivação das tecnologias como ferramenta para o desenvolvimento de competências, na possibilidade de criação de modelos alternativos de aprendizagem e respetiva avaliação, dando origem às seguintes subcategorias: a) Incremento da motivação e reforço das expectativas nos alunos; b) Promoção da interdisciplinaridade; c) Gestão curricular com integração das TIC; d) Diferenciação pedagógica; e) Promoção do desenvolvimento de competências e aprendizagens funcionais; f) Avaliação do processo de aprendizagem; g) Exequibilidade e obstáculos na aplicação de um modelo de currículo alternativo com recurso às TIC.

a) Promoção do desenvolvimento de competências e aprendizagens funcionais

A psicóloga considera que, atualmente, as aprendizagens da escola estão *“completamente distantes da vida”* (E2, p.11) e que, com recurso às tecnologias se daria uma verdadeira *“funcionalidade à aprendizagem”* (E2, p.11) possibilitando um envolvimento diferente por parte dos alunos. Considerando as TIC como um recurso extremamente rico, o diretor refere que as mesmas, utilizadas na lecionação do currículo e indo de encontro aos objetivos de aprendizagem que subjazem a cada disciplina, promovem o desenvolvimento de *“competências de uma forma mais prática”* (E1, p.6). Partindo da apetência natural que os alunos detêm em termos tecnológicos, os entrevistados consideram que a interatividade das tecnologias, aliada à lecionação do currículo promoveria uma aprendizagem menos formal e mais significativa. Dando significado ao currículo, uma vez que os alunos compreenderiam para que estão a aprender, mostrando competências que já detêm. A psicóloga menciona que *“estes miúdos a este nível das tecnologias são bons, eles sabem mexer, eles sabem pesquisar, eles sabem trabalhar, portanto, logo à partida eles começavam a ter expectativas positivas”* (E2, p.12). Um crescendo motivacional, aliado ao domínio do processo, faria com que os resultados fossem aparecendo, retirando os alunos das malhas do insucesso repetido. Assim, nas palavras do professor, *“as TIC teriam aqui um impacto forte na aquisição de conhecimentos e mesmo na promoção do sucesso escolar: valorizar-se a si próprio “afinal eu sou capaz, eu sei coisas. Afinal eu sei coisas que os outros não sabem.” Os miúdos deixam*

de sentir que são uns coitadinhos e desgraçados... revoltados... que têm que andar a bater em toda a gente só porque nasceram no bairro e vivem na zona quatro ou na zona dois” (E3, p.8).

b) Incremento da motivação e reforço das expectativas nos alunos

Os entrevistados apresentam uma opinião favorável relativamente à utilização das tecnologias como estratégia de combate ao insucesso escolar. O diretor da escola refere que as TIC apresentam variados aliciantes para os alunos em termos de prática e que *“fugindo ao formalismo tradicional (...) levantam hipóteses de trabalho que são do agrado dos alunos e isso é a primeira parte de qualquer coisa em que se pretende sucesso, é convencê-los, é contar logo à partida com a sua predisposição” (E1, p.6).* Colocando a tónica na motivação, a psicóloga refere que, nestes alunos com crenças baixas de autoeficácia, a utilização das TIC vai de encontro a competências que os alunos dominam. O professor menciona que *“os miúdos têm uma apetência para usar as tecnologias e as TIC muito mais desenvolvida do que nós adultos. E é natural. Eles (...) são a geração digital. E o recurso às TIC... claro que promove o sucesso escolar” (E3, p.8).* O diretor refere ainda que as tecnologias *“proporcionam (...) muito mais propriedade a este tipo de alunos com insucessos repetidos, com baixas motivações, com baixas expectativas... serão, com certeza, um bom instrumento na captação da sua atenção e motivação” (E1, p.6).* Exemplifica este aspeto com um projeto anterior do agrupamento que consistiu na promoção de oficinas de informática e que apresentou *“progressos espantosos em alguns alunos que até aí tinham um historial de grande falta de assiduidade, retenções repetidas e que finalmente descobriram que estavam muito bem onde estavam e que... enfim... de uma forma simples gostavam daquilo que estavam a fazer em termos de trabalho escolar” (E1, p.7).*

A psicóloga crê que a implementação das tecnologias no trabalho com alunos de insucesso repetido contribuiria para a promoção da autonomia destes alunos, acrescentando também o professor que os alunos *“ficam contentes porque têm sucesso numa área em que muita gente não tem. E a minha intenção é... aproveitando os conhecimentos deles que, em alguns casos, são até superiores aos meus, eu levo-os onde quero” (E3, p.8).*

c) Promoção da interdisciplinaridade

Com base em projetos anteriormente desenvolvidos no agrupamento envolvendo as TIC, o diretor refere que tais projetos envolviam uma forte prática interdisciplinar. No que respeita a este ponto, o diretor considera favoravelmente a introdução das tecnologias como

“uma ferramenta que os professores têm que poderia ajudar os alunos a descobrir a funcionalidade da aprendizagem das diferentes disciplinas” (E2, p.11). Segundo a psicóloga, um trabalho desta natureza, cujo *“motor de arranque seria a tecnologia”* (E2, p.11) potenciará uma abordagem interdisciplinar *“e através das tecnologias nós iríamos aprender língua portuguesa, matemática, história...”* (E2, p.11).

d) Avaliação do processo de aprendizagem

Perspetivando a existência de um modelo alternativo de aprendizagem com recurso às TIC, segundo os entrevistados, exigiria uma rutura com o modelo de avaliação tradicional. De acordo com a psicóloga, *“muitas vezes os miúdos até se esfoçam e ninguém nota que eles se esforçaram porque o esforço deles não é o resultado final que nós queremos”* (E2,p.4). Acrescentando ainda que a escola não olha para o processo de aprendizagem e se centra na análise dos resultados finais afirma que *“o que falta efetivamente nestes alunos é o feedback sobre o processo, (...) de aprendizagem do aluno e não o resultado final”* (E2, p.12). Do seu ponto de vista, se os alunos, ao longo do processo de aprendizagem, perceberem que estão a conseguir atingir objetivos ficam mais motivados, os resultados surgem e a aprendizagem é consolidada de forma efetiva. Segundo o professor, *“a avaliação tem que ser feita sempre em articulação, tem que ser mais formativa. Não pode ser tão rígida”* (E3, p.11).

A psicóloga considera que *“esta hipotética flexibilização do currículo com introdução das TIC não seria então possível de concretizar sem uma importante e grande alteração a nível da avaliação, porque a monitorização é muito importante quer para o aluno, quer para o professor”* (E2, p.15). Esta opinião é corroborada pelo docente que afirma que, continuamente, se torna necessário olhar para o aluno, para o seu percurso de aprendizagem e *“centrar o processo numa avaliação contínua dos miúdos. Vamos trabalhar de acordo com o público-alvo que temos”* (E3, p.11).

Porém, é referido como barreira que *“há muitos professores que têm uma personalidade inata para isto, para realmente olhar para o processo e não para o resultado final e outros é mais difícil”* (E2, p.15).

A psicóloga acrescenta ainda que *“devem existir momentos de avaliação formal para que os alunos percebam que afinal também estão a conseguir fazer”* (E2, p.15)

e) Gestão curricular com integração das TIC

De acordo com o diretor, *“a partir das propostas de trabalho apresentadas pelas TIC seguramente seria possível construir modelos alternativos envolvendo mais os alunos”* (E1, p.5). Corroborando esta opinião, a psicóloga afirma que as tecnologias necessitam de se impor mais na sala de aula e acredita que *“muitos dos problemas disciplinares têm a ver com os currículos muito maçadores”* (E2, p.11).

Porém, apesar de acreditar que a escola necessita de mudar com urgência, reconhece que a pressão a que os professores estão sujeitos para cumprir os programas e que *“precisavam de mais tempo porque os alunos não aprenderam ao ritmo que está na planificação”* (E2, p.11). Afirma ainda que a renovação das estratégias junto da classe docente também precisa de existir e que os professores necessitam de conhecer e contactar com *“outras maneiras de ensinar”* (E2, p.13). Os alunos necessitam de desafios, que o professor leccione o currículo mas que o faça de forma diferente, que haja resultados e feedback imediato.

Falando num modelo de aprendizagem menos rígido e formal, com recurso ao e-learning, o professor exemplifica dizendo que *“no Inglês funciona muito bem o e-learning. As plataformas de e-learning são ótimas para as línguas estrangeiras. Aprende-se rápido (...) eles não tinham necessariamente que estar dentro de uma sala de aula. Podiam estar noutra espaço e aprender. E tinham um ensino menos formalizado. Obrigá-los menos a estar dentro de uma sala. Eles não estão habituados. São miúdos que passam o resto do dia na rua. Um portátil leva-se para qualquer sítio”* (E3, p.9).

f) Diferenciação pedagógica

Relativamente à diferenciação pedagógica num modelo de ensino com recurso às TIC, os entrevistados apresentam uma opinião favorável. De acordo com o diretor *“não se trata de darmos, de criarmos aqui coisas novas, trata-se de com a mesma seriedade e a mesma... o mesmo rigor mas trabalhando de outra forma”* (E1, p.6). É maioritariamente referida a questão do respeito pelo ritmo de aprendizagem dos alunos, colocando-se a tónica na autonomia da aprendizagem: *“iam trabalhando ao seu ritmo, iriam surgir problemas que, de uma forma ou de outra, eles iriam procurar ajuda para os resolver ou tentariam resolvê-los sozinhos”* (E2, p.4).

A psicóloga considera que um modelo desta natureza traria vantagens para todos, uma vez que *“iria ajudar, não só os alunos com dificuldade de aprendizagem mas também estes alunos com insucesso”* (E2, p.4)

g) Exequibilidade e obstáculos da aplicação de um modelo de currículo alternativo com recurso às TIC

Questionados sobre a exequibilidade de aplicação no agrupamento de um modelo de currículo alternativo com recurso às TIC, os entrevistados mostram uma perspectiva favorável. Segundo o diretor, esta proposta seria *“muito positiva”* (E1, p.6) desde que fossem respeitados *“a seriedade dos processos, do trabalho e a manutenção do rigor”* (E1, p.6) na lecionação das disciplinas. Vê também esta proposta como uma mais-valia em termos de congregação de projetos multidisciplinares. Considera ainda que seria possível a aplicação deste modelo na escola. A psicóloga refere que no agrupamento já existem turmas de percursos alternativos a trabalhar com uma dinâmica completamente diferente, uma vez que são turmas *“dirigidas a alunos com insucessos cumuláveis, idades inferiores a quinze anos, que estão em risco de abandono escolar, que estão em risco de retenções repetidas... Portanto, o PCA (...) Nós temos cá na escola”* (E2, p.13).

Dado que estas turmas já existem nesta escola, o diretor considera que a aplicação de um modelo de trabalho envolvendo as tecnologias seria exequível e exigiria apenas a organização e rentabilização dos recursos. Menciona que a escola tem *“salas preparadas, equipadas e portanto, desse ponto de vista, não haveria problema”* (E1, p.6). Aponta porém a dificuldade que existe na manutenção dos equipamentos e alguma desatualização dos mesmos. Paralelamente, o professor parece ter uma opinião menos otimista: *“É possível mas a escola teria que fazer um esforço grande. E tinha que, em parceria com o ministério, arranjar equipamento adequado, pessoas capazes de garantir a segurança do equipamento e a manutenção de uma forma regular. E isso não existe. Não existe nesta escola e não existe em nenhuma. Falta às escolas condições para trabalhar a este nível”* (E3, p.9). Refere ainda que as escolas carecem de *“material adequado e equipamento rápido, recente... que promovesse a exequibilidade das aulas”* (E3, p.11).

Do ponto de vista dos recursos humanos, a psicóloga considera que, em projetos desta natureza, *“por mais que se tente fazer diferente, há uma grande resistência por parte dos docentes. Porque também não sabem fazer”* (E2, p.13). São referidas a falta de formação da classe docente, a falta de predisposição evidenciada para abraçar este tipo de projetos e a falta de apoio e monitorização que os professores sentem. O professor acrescenta que a classe docente, no geral, manifesta muita falta de pré-requisitos no que toca à utilização e integração das tecnologias na prática pedagógica. De acordo com o docente, *“os professores têm ânsia de debitar informação (...) Sentem-se mais seguros a debitar a matéria que é uma coisa a que estão habituados do que propriamente trabalhar a aula com a ajuda da informática”*

(E3, p.10). A falta de formação ou a dificuldade no acesso a ela é uma das causas apontadas. O professor admite que tem *“feito algumas formações, mas são todas pagas”* (E3, p.9). Mesmo com formação, são apontados diversos entraves à integração das TIC na prática pedagógica nomeadamente: a dificuldade posterior na aplicação das novas competências na escola por não existir material adequado para o fazer, as mudanças constantes de escola que fazem com que os professores sintam que não existe continuidade do trabalho que iniciam e, em última análise, *“o ministério não promove a utilização das TIC. Os professores não têm tempo para planear. Não têm tempo para reunir com calma (...) O trabalho com as TIC exige muita planificação”* (E3, p.10). De acordo com o professor, apesar de a classe docente apresentar uma posição favorável quanto ao papel das TIC como fator de melhoria da aprendizagem, os docentes *“devido ao cansaço e burocracia a que se veem sujeitos não se sentem motivados e desprezam as TIC”* (E3, p.10). Conclui referindo que, mesmo que os professores façam formação e se motivem, *“se não me derem computadores e carga horária para eu poder trabalhar e aplicar o que aprendi, de que é que me serve? Não me serve de nada. E isso é desmotivante. E isso faz com que todo o grupo docente se torne resistente”* (E3, p.10).

5.3. Interpretação dos resultados: perceções dos alunos

5.3.1. Insucesso escolar repetido e risco de abandono

A análise dos dados resultantes do *focus group* dos alunos, relativamente ao bloco temático do insucesso escolar repetido e risco de abandono escolar, centrou-se na explicitação das razões que conducentes ao insucesso escolar, dando origem às seguintes subcategorias: a) Interesse pela escola, disciplinas e/ou pelos conteúdos lecionados; b) Empatia com os professores; c) Estratégias aplicadas em sala de aula; d) Absentismo; e) Indisciplina; f) Crenças de autoimagem e autoeficácia; g) Papel da escola nas expectativas futuras; h) Razões escolares; i) Estratégias familiares de acompanhamento dos alunos.

a) Estratégias aplicadas em sala de aula

Relativamente ao trabalho desenvolvido em sala de aula nas disciplinas teóricas, os alunos consideram que as aulas de noventa minutos são excessivamente longas e rígidas. Desagrada-lhes não poderem sair do lugar e a aula orbitar em torno de um quadro, de cópias e de exercícios repetitivos e extensos *“Estamos noventa minutos a fazer exercícios que não servem para nada. Cálculos... e isso cansa”* (AD, p.11). Segundo a Dina, este facto é uma das causas da indisciplina *“logo aí nós cansamo-nos, logo aí respondemos, logo aí nós não*

estamos atentos, logo aí vamos para a rua porque não estamos interessados nessa matéria” (AD, p.11). O Carlos diz que *“quando estamos só a escrever a mão começa-me a doer e não se aprende nada. É só copiar”* (AC, p.12), reafirma que gosta das aulas mais práticas e diz que na aula de EV se orgulha das coisas que faz: *“eu faço uma coisa e fica feita. Faço as coisas que aprendo”* (AC, p.11). Comparativamente, *“nas outras disciplinas não vejo nada feito. É só falar e testes. Só se vê os testes... e responder na aula”* (AC, p.11). Relativamente à questão da participação na aula este aluno refere que, por causa do seu comportamento, se senta sempre no fundo da sala e que, por isso, não é solicitado para falar e os professores nunca o chamam para responder. Não contente com esta situação, diz que pediu à diretora de turma que o mudasse de lugar. Tal não foi possível, uma vez que a turma tem trinta alunos e não há mais lugares disponíveis *“Só quando falta alguém”* (AC, p.11) acrescenta.

Os alunos concordam que há alguns professores, não todos, que dão demasiada matéria num só dia e parecem ter como objetivo último o teste, *“os stôres querem dar a matéria até ao teste. Aprendeste, aprendeste... Não aprendeste, lixas-te”* (AF, p.13). O Carlos concorda e afirma que *“alguns professores ensinam mais depressa do que os alunos conseguem aprender”* (AC, p.14). Frisa ainda, considerando injusto, que há alunos em quem reconhece menos capacidades que não conseguem acompanhar o ritmo: *“é sempre a andar e os alunos mais burros não conseguem. Nunca conseguem. Eu acho injusto porque nem toda a gente é obrigada a aprender ao mesmo tempo”* (AC, p.14).

O Flávio refere que, apesar de haver professores assim, existem alguns que têm mais paciência e ensinam com mais calma. O Carlos dá o exemplo da professora de Inglês que, segundo ele, tem sensibilidade para compreender o ritmo dos alunos e não avança na matéria a tudo o custo *“a professora de Inglês dá uma coisa para fazer. Espera um bocadinho e nós fazemos. O que está errado a professora consegue explicar. Não dá uma matéria só numa aula. Se precisarmos volta atrás. Se precisamos de mais tempo dá mais tempo. Compreende os alunos. Se vir que aquilo não está bom para os alunos, a stôra não continua.”* (AC, p.14).

b) Crenças de autoimagem e autoeficácia

O aluno Flávio está convicto de que vai chumbar e a razão que apresenta para isso é de que se está a portar mal este ano, vai muitas vezes para a rua e tem negativas. Não tem grande esperança de ver este processo revertido. Apesar de dar a entender que precisa de ajuda, diz que ninguém o ajudará, segundo ele o seu comportamento é mau e por isso *“já ninguém vai na conversa”* (AF, p.9). Refere que o seu comportamento promove a desistência dos professores, sabe que já não acreditam nele *“não querem saber de mim e então fica praí”*

(AF, p.12). Sente que não é solicitado, nem chamado a participar da mesma forma que o são outros alunos. Diz que nos testes tem quase sempre má nota e que *“os alunos que não são bons são injustiçados. Ficam à parte. Eu estou sempre à parte”* (AF, p.14). Apesar disso, o Flávio admite que quando tem negativas fica *“em baixo”* (AF, p.14).

O Carlos diz que gosta de trabalhar sozinho e de estar sozinho na sala de aula. Quando está sozinho não se porta mal. Segundo ele, *“para ser um aluno bom tem que se ter boas notas e ter bom comportamento. Eu não tenho bom comportamento. Por isso não sou bom aluno”* (AC, p.2).

A Dina refere também a questão do lugar onde se senta na sala de aula *“estou sempre lá atrás”* (AD, p.10) e atribuiu a esse facto a razão de não ser solicitada mais vezes para participar na aula. Em relação à transição de ano, a Dina mostra-se também pouco esperançosa *“eu nunca consigo. Já chumbei tanta vez... Já estou farta. Tenho sempre dois e já não quero saber”* (AD, p.9).

c) Interesse pela escola, disciplinas e/ou pelos conteúdos lecionados

Quando questionados sobre as razões que levam alguns alunos a repetir o ano, vezes sucessivas, sem conseguirem alcançar sucesso os alunos referem que tal acontece *“porque os alunos não gostam da escola e às vezes não gostam de algumas aulas”* (AC, p.1). O facto de não gostarem dos professores contribui também para que falem às aulas *“não gostamos dos professores, não gostamos das aulas. E não nos dá... vontade de estar atento...”* (AD, p.1). O Carlos resume esta questão dizendo *“eu não gosto mesmo da escola. Só falto às aulas porque não gosto mesmo da escola. E às vezes não me apetece ir às aulas. Não gosto das aulas”* (AC, p.1).

Quando questionados sobre quais as aulas que preferem, os alunos unanimemente dizem que gostam das disciplinas práticas, referindo inclusivamente que é nessas disciplinas que aprendem mais. Segundo o Flávio *“eu aprendo mais em EV. Convivo, mas trabalho e a professora está sempre em cima”* (AF, p.11). Conseguindo perceber a evolução do seu trabalho, o Flávio diz que *“em EV vejo que a cada dia estou a melhorar”* (AF, p.11). A Dina concorda e diz que nas disciplinas de cariz prático tem mais trabalho, que não são mais fáceis por serem práticas, mas sente motivação em fazer trabalhos e em usar as suas capacidades. Nestas disciplinas os alunos dizem que fazem trabalhos de que gostam e que, em vez de falarem tanto, os professores os ajudam mais. A Dina conclui dizendo que prefere as disciplinas práticas porque vê utilidade nelas e *“não é passar noventa minutos a escrever,*

sentado, a olhar para um quadro. Nessas aulas podemos levantar-nos, fazer trabalho em grupos... fazemos sempre coisas diferentes” (AD, p.11).

d) Indisciplina

Relativamente à indisciplina, os alunos estabelecem uma relação direta entre esta e o insucesso escolar. Segundo o Flávio, os alunos *“que ficam mais quietos aprendem mais”* (AF, p.2). O comportamento, a indisciplina e o sucesso escolar aparecem ligados por uma quase fatal relação de causalidade. A Dina diz que *“se o nosso comportamento não é muito bom... nós faltamos ao respeito... só a responder nós já estamos a faltar ao respeito”* (AD, p.2) e acrescenta que, como consequência, *“os professores não vão ter paciência para nós, vão mandar-nos para a rua e com um certo limite de faltas disciplinares a gente vai chumbar... Por causa do nosso comportamento”* (AD, p.2). O Carlos considera que, primeiro que tudo estão os resultados e as notas *“depois vem o comportamento”* (AC, p.2). Por outro lado, concorda com os colegas dizendo que *“para ser um aluno bom tem que se ter boas notas e ter bom comportamento”* (AC, p.2). Este aluno reconhece que quando se aborrece numa aula, o seu comportamento decai. Tem consciência que se porta mal: *“eu farto-me de lá estar. Começo a dizer coisas e a gozar”* (AC, p.3).

e) Empatia com os professores

A questão da empatia com os professores é referida com frequência chegando a falta dela a ser justificativo para o absentismo. O Flávio diz que gosta que os professores gostem dele mas que *“quando não gostam eu não estudo para eles”* (AF, p.10). A Dina concorda e diz que não gosta dos professores. Por seu lado, o Carlos discorda com ambos e diz que não se importa se os professores gostam dele ou não. Considera que *“os professores estão aqui para ensinar e eu não tenho nada que os estar a criticar”* (AC, p.1).

A Dina diz que sabe que os professores não gostam dela e que à mínima ocorrência a colocam no fundo da sala. O Carlos comprova o que a colega diz referindo *“bastava dizer qualquer coisinha e punham-na lá no fundo de tudo”* (AC, p.10). O Flávio também se queixa da falta de empatia dos docentes que frequentemente o *“mandam para a rua sem razão”* (AF, p.2). Diz que gostaria que o respeitassem mais mas, como também não respeita os professores, também não pode exigí-lo.

Em sala de aula, os alunos voltam a mencionar o que sentem ser uma atitude discriminatória por parte dos professores, dizendo que alguns solicitam apenas a participação

dos melhores alunos, de quem mais gostam “a professora de Matemática por exemplo... só dá a palavra aos alunos que são mais espertos” (AC, p.10)

f) Absentismo

Reafirmando que não gostam da escola e de algumas disciplinas, os alunos admitem que faltam às aulas. Apresentam como motivos a falta de empatia com os professores e o cansaço causado pela repetitividade das aulas. O Carlos diz que falta “*porque as aulas são bué cansativas. Sempre a dizer a mesma coisa. São sempre a mesma coisa. Os professores falam bué. Escrevem no quadro e falam. E ficam a ralhar sem motivo*” (AC, P.1). O Flávio reconhece que os alunos estão cansados “*das aulas. Ficam na rua a conversar e jogar à bola*” (AF, p.1). A Dina reconhece que falta, embora não o faça em todas as disciplinas “*só falto às aulas de Ciências, Português, História que é as que eu não gosto*” (AD, p.1).

g) Papel da escola nas expectativas futuras

Quanto ao papel da escola na sua vida futura, o Carlos crê que a escola lhe fará falta mas que apenas a frequenta por obrigação. Diz que um bom aluno tem bom comportamento e ele não tem um “*bom comportamento. Por isso não sou bom aluno. Não sei o que pode acontecer no futuro*” (AC, p.2). Refere que gostaria de fazer um curso para poder deixar a escola mas coloca a possibilidade de “*tentar chegar mais longe. Tipo... décimo segundo*” (AC, p.7) mas não sabe como.

O Flávio e a Dina também se interessam pela frequência de um Curso de Educação e Formação. A Dina diz que “*queria tirar um curso daqueles do sétimo, oitavo... Para despachar o nono ano e ir-me embora*” (AD, p.7). A sua motivação para fazer o nono ano é tirar a carta de condução porque sem o nono ano “*não tens a carta de condução, não tens nada*” (AD, p.7).

5.3.2. Medidas promotoras de sucesso escolar existentes na escola

A análise dos dados relativamente ao bloco temático das estratégias implementadas para promoção do sucesso e reversão da rutura com a escola, centrou-se na explicitação das medidas promotoras de sucesso escolar e medidas de atuação face à indisciplina, dando origem às seguintes subcategorias: a) Modalidades de apoio; b) Estratégias de promoção do sucesso; c) Organização do sistema disciplinar.

a) Estratégias de promoção do sucesso

No que respeita à identificação de medidas de promoção do sucesso educativo os alunos não identificam nenhuma das existentes, embora sugiram que se efetuem mudanças. Sugerem que os horários sejam alterados, promovendo a existência de mais tempo livre. Quanto aos horários, o Carlos defende ainda que os alunos deveriam escolher as disciplinas que mais gostam de acordo com um número estipulado pela escola. O Flávio discorda e acha de assim não se aprenderia nada. O Carlos acha que assim “*Aprendias as coisas que gostas*” (AC, p.10).

No que respeita ao insucesso e número de retenções com que estes alunos se debatem frequentemente, a Dina propõe que a escola valorize mais o esforço e o percurso dos alunos, achando que as retenções são extremamente desmotivadoras: “*Mas se a escola vê que ao longo do ano a gente se esforçou mais ou menos... podiam no final do terceiro período dar-nos um três. Porque se a gente passar ... não sei... mas do quinto para o sexto ou do sexto para o sétimo tornávamo-nos melhores*” (AD, p.9). O Flávio concorda e crê que a escola deveria ter em atenção as retenções e encontrar respostas para alunos com insucesso repetido.

A Dina entende que para promover o sucesso na escola “*as turmas tinham que ter menos gente*” (AD, p.10). O Carlos concorda, dizendo que devia existir uma mesa por aluno de modo a que as salas não estivessem tão cheias.

A Dina propõe a mudança dos docentes, substituindo-os por professores mais novos e afáveis. Considera ainda que seria importante os professores serem mais flexíveis “*podiam facilitar mais. Não mandar tanta vez para a rua para a gente não chumbar e chumbar.*” (AD, p.10). O Carlos, por seu lado, pensa que seria melhor ter professores experientes.

b) Modalidades de apoio

Os alunos reconhecem a existência na escola de modalidades de apoio, identificando claramente as suas funções. Enumeram a tutoria, os apoios pedagógicos, os apoios do ensino especial, o SPO, a turma mais, o apoio ao trabalho de casa, e as aulas de português língua não materna.

Reconhecem ainda a existência de cursos CEF e PCA's.

c) Organização do sistema disciplinar.

Em caso de problemas de natureza disciplinar, os alunos referem que a escola “*toma medidas*” (AD, p.7). Os alunos reconhecem dos diversos estádios de intervenção da escola a nível disciplinar, desde a expulsão de sala de aula “*portamo-nos mal na sala de aula e a*

stôra manda sair. Pedimos mais uma oportunidade. Às vezes dão” (AC, p.7), à integração no Gabinete de Mediação Comportamental “*ou vou para o gabinete ou vou para a biblioteca*” (AC, p.7), onde é desenvolvido o trabalho de reflexão sobre o comportamento. Os alunos referem que no GMC preenchem “*um papel para contar o motivo, dizer o que aconteceu... depois eu tenho que assinar o papel, dou à stôra e depois ficamos lá até tocar*” (AC, p.8). Segundo o Carlos, o questionário respondido no GMC serve “*para refletir sobre o que fizemos. Depois perguntam o que é que vamos fazer para melhorar o comportamento*” (AC, p.8).

O Flávio refere que, a nível disciplinar, a escola segue vários passos, conhecendo-os a todos por experiência própria: “*À primeira avisam, a segunda é trabalhos comunitários, à terceira suspensão e à quarta... expulso*” (AF, p.7). Acrescenta que está na escola porque foi expulso da escola que pertencia à zona da sua residência.

A Dina acrescenta que, em caso de problemas disciplinares, “*Prometemos portar-nos bem só no momento. A gente tenta portar-se bem nas aulas... nem sempre é fácil. Nem sempre nos ajudam a portar bem*” (AD, p.8). O Carlos acrescenta que regressa ao GMC e tem diversas ocorrências porque não pensa “*nas consequências*” (AC, p.9).

5.3.3. Potencial das TIC como estratégia de combate ao insucesso

A análise dos dados relativamente ao bloco temático do potencial das TIC como estratégia de combate ao insucesso centrou-se na perspetivação das TIC como ferramenta para o desenvolvimento de competências, na possibilidade de criação de modelos alternativos de aprendizagem com recurso às TIC e respetiva avaliação, dando origem às seguintes subcategorias: a) Incremento da motivação e reforço das expectativas nos alunos; b) Promoção do desenvolvimento de competências e aprendizagens funcionais; c) Avaliação do processo de aprendizagem.

a) Incremento da motivação e reforço das expectativas nos alunos

Relativamente à posição face à integração das TIC na lecionação do currículo, os alunos apresentaram uma opinião muito favorável. É referido que, usando esta estratégia, se verificaria um aumento do empenho uma vez que, mediante a integração das tecnologias, os alunos partem para as aprendizagens de conhecimentos que já possuem. De acordo com a Dina “*empenhávamo-nos mais. Tornava-se mais fácil para nós porque sabemos mexer no computador. Pesquisar, fazer coisas e assim*” (AD, p.13). Os alunos sentem que, integrando

as TIC nas aulas e na sua aprendizagem teriam mais sucesso *“não é por ser mais fácil mas dá-nos mais trabalho... dá-nos mais... motivação para trabalhar. Fazemos coisas com as mãos”* (AD, p.11). Os alunos revelam crenças bastante positivas em relação ao recurso às TIC no processo de ensino-aprendizagem. A Dina propõe a existência de uma *“matriz para a gente fazer os nossos trabalhos, estudávamos pelos trabalhos que a gente fazia e era mais fácil”* (AD, p.12). Também o Flávio refere a importância de cumprir objetivos e de trabalhar para um fim *“eu também não gosto de chegar e que o stôr me diga “Ah, vá fazer uma coisa qualquer”. Isso não. Não é estar a fazer qualquer coisa à toa”* (AF, p.12).

Outro aspeto referido pelos alunos prende-se com a autonomia e o respeito pelo ritmo individual de aprendizagem. A Dina refere *“cada um tem a sua mesa e cada um tem um computador e faz as coisas conforme consegue”* (AD, p.13)

b) Promoção do desenvolvimento de competências e aprendizagens funcionais.

Face à integração efetiva das TIC na lecionação das disciplinas, os alunos perspetivam um papel mais ativo da sua parte em termos de aprendizagem. Mais do que meros recetores passivos de informação, veem-se a construir o conhecimento de forma mais autónoma. O Carlos refere *“eu aprendia mais porque podia ir ver as coisas que não sei ao Google. Posso fazer sozinho, cansa menos”* (AC, p.12). A Dina percebe também uma ideia de autonomia e valorização de conhecimentos e competências que reconhece que os alunos possuem: *“Estávamos a fazer as nossas coisas com a nossa cabeça da maneira de sabemos”* (AD, p.12). Esta aluna destaca ainda a importância que teria para si incutir um cunho pessoal no processo de aprendizagem. A Dina reconhece que o trabalho e aprendizagem poderiam ser feitos *“à maneira dos professores, mas mais à nossa”* (AD, p.12). A promoção de competências e de aprendizagens funcionais de forma ativa é ainda corroborada pela opinião do Flávio que refere que *“não tínhamos tanto trabalho a estar a olhar para uma parede, para um quadro, para um projetor durante noventa minutos”* (AD, p.12)

c) Avaliação do processo de aprendizagem

Ao falar-se de avaliação, imediatamente os alunos referem os testes escritos, atribuindo-lhe uma conotação negativa. Anteriormente, o Flávio referia que *“nos testes tenho sempre má nota. Sempre não. Quase sempre”* (AF, p.14). O confronto imediato com o insucesso surge quando os alunos recebem o resultado dos testes de avaliação. O Carlos refere: *“não gosto de fazer testes. Nunca estudo. Faço os testes só com o que oiço na aula,*

mas quando vou para a rua não oiço nada” (AC, p.14). Mais uma vez surge a questão comportamental intrinsecamente ligada aos fatores de insucesso.

Mediante a integração das TIC na lecionação do currículo, intuitivamente os alunos preveem uma necessidade de alteração do modelo de avaliação, ganhando a avaliação formativa e contínua um peso crescente. A Dina refere que a *“avaliação dependia no nosso comportamento e do nosso trabalho durante a aula no computador”* (AD, p.14). Menciona ainda que crê que o número de testes naturalmente diminuiria, tornando a avaliação mais leve para os alunos e para os professores. Perspetiva a existência de uma avaliação sistemática em que os professores *“avaliavam um bocadinho todos os dias e viam no fim se fazíamos os nossos trabalhos”* (AD, p.13). A Dina refere também que *“gostava mais de ser avaliada aos bocadinhos”* e que se tivessem feedback do seu trabalho e desempenho com mais frequência, iria estar mais motivada. Menciona ainda a questão do ritmo trabalho e aprendizagem de cada aluno e prevê que *“Se tivéssemos um computador em cada mesa era melhor. Cada um fazia o que era capaz... não sei. Se demorasse um bocado mais... paciência. Desde que fizesse...”* (AC, p.14). O Flávio concorda referindo que o importante era concluir as tarefas. O Carlos acrescenta que *“era mais fácil para os alunos. Sabíamos sempre... todos os dias como estávamos a fazer as coisas. Bem ou mal”* (AC, p.14).

Reconhecendo a importância da avaliação contínua, paralelamente, os alunos creem que existe também necessidade de manter uma avaliação formal. A Dina acha que os testes *“podiam ser uns escritos e outros no computador”* (AD, p.14). O Carlos acha que os testes poderiam continuar a ser escritos, opinião sustentada também pelo Flávio que considera que, *“no papel mostra-se o que se aprendeu. Se estávamos a ouvir ou não”* (AF, p.14).

CAPÍTULO 6

Conclusões

Indo ao encontro da questão-problema “Como poderão as TIC contribuir para a promoção do sucesso educativo em alunos de sucesso de insucesso repetido e risco de abandono escolar?”, procurar-se-á de seguida responder às questões de investigação sintetizando em jeito de conclusão os resultados obtidos com a recolha de dados.

Relativamente ao tipo de problemas que caracterizam os alunos de insucesso repetido e risco de abandono escolar precoce, considera-se que existe um peso considerável do papel da estrutura familiar que acaba por ser determinante na postura dos alunos em relação à escola.

O quadro socioeconómico e familiar dos alunos de insucesso repetido não é, regra geral, favorecedor. São comuns situações de violência, pobreza económica, alcoolismo ou até toxicoddependência. O investimento da família na educação dos alunos é diminuto, traduzindo-se em baixas expectativas face à escola e à formação académica. Com crenças de autoeficácia reduzidas e com falta de apoio no percurso escolar, os alunos de insucesso repetido, são alunos com baixas performances e resultados insuficientes. Em termos académicos encontram-se muito desacompanhados, evidenciando a família incapacidades a vários níveis de os auxiliar na realização dos trabalhos e estudo e até na resolução de questões práticas. Esta dificuldade, de certo modo, vai sendo suprida por projetos e associações criadas na comunidade que procuraram garantir algum acompanhamento a nível escolar e a possível ligação com a família.

A relação família-escola é difícil e marcada por tensões a vários níveis. O estilo parental de acompanhamento aos alunos de insucesso revela-se ou extremamente rígido ou extremamente permissivo o que, nem num caso nem noutro, é facilitador do trabalho com a escola. Como consequência de todos estes fatores, os alunos de insucesso apresentam um perfil de grande desmotivação e baixas expectativas em relação à escola e ao futuro. Apesar de referirem que a escola tem importância na sua vida futura, não conseguem perspetivar de que forma isso acontecerá.

Por outro lado, estes alunos evidenciam um défice de valores e uma clara desadaptação ao meio escolar, conducente a problemas comportamentais e disciplinares. Estes alunos adotam recorrentemente posturas e comportamentos que não se coadunam com as regras da sala e da escola. Seja por desconhecimento das convenções sociais, seja por tais

práticas serem recorrentes no seu meio ou mesmo por desafio, ao serem repreendidos pelos professores, entendem que se trata de uma questão pessoal de falta de empatia professor-aluno e que não são apreciados pelo professor. Numa postura deveras contraditória, admitem que o seu comportamento não é correto, mas não encontram aí justificção para a atuação dos professores que parece sempre desmesurada e desadequada. Consideram-se sempre injustiçados e que são punidos sem razão, atribuindo a causa a uma antipatia dos docentes em relação a si. Crentes em absoluto que a empatia com os professores e vice-versa faz a diferença em termos escolares, os alunos estão seguros que o seu comportamento desadequado promove a desistência dos docentes. De certo modo, sentem que não são valorizados, respeitados, nem chamados a participar nas aulas da mesma forma que o são outros alunos. A empatia, ou a falta dela, gera tensão em sala de aula e é justificativa para o elevado absentismo que estes alunos apresentam. Apesar de evidenciarem o desejo de ter sucesso, os alunos demonstram fraca capacidade autocontrolo e gestão comportamentais. Encaram o comportamento, a indisciplina e o insucesso escolar como que ligados por uma relação de fatal causalidade que não conseguem quebrar.

Os fatores disciplinares assumem nestes alunos, simultaneamente, um elemento de defesa e bloqueio, conduzindo-os à subversão da condição elementar que o sistema escolar pressupõe: a disponibilidade para aprender. A indisciplina torna-se assim no maior fator de tensão na escola, altamente consumidor de tempo e recursos e que encontra mais dificuldade em ser contrariado.

A nível da resposta às situações de indisciplina, destaca-se o trabalho desenvolvido no Gabinete de Mediação Comportamental cuja atuação procura promover a estabilidade do aluno em contexto escolar. Este trabalho envolve os alunos, o corpo docente, o SPO, a direção e as famílias. Porém, tendo em conta o contexto socioeconómico e o acompanhamento familiar promovido, carece a existência no agrupamento de uma técnica de serviço social que promova um acompanhamento e uma melhor articulação família-escola. Na falência de respostas por parte da família a nível da indisciplina e devido à fraca cooperação com a escola, a reversão do comportamento disruptivo dos alunos é problemática.

Este quadro de vivências difícil e *background* socioeconómico deprimido, coloca o aluno em desarticulação com o modelo de escola tradicional. Esta desarticulação é sentida pelos alunos que apresentam várias sugestões para a melhoria da escola e estratégias que, aos seus olhos, os poderiam conduzir a um percurso menos marcado pelo insucesso. A estes alunos desagradam as aulas demasiado rígidas, longas e expositivas, em que o trabalho orbita em torno de exercícios repetitivos e extensos. Evidenciam também que os professores

trabalham em função da avaliação final, referindo que nem sempre todos os alunos conseguem aprender ao ritmo a que o professor ensina. A preferência pelas aulas de caráter prático é evidente, sendo estas disciplinas as que os alunos evidenciam mais motivação e conseguem melhores resultados.

Todos estes fatores mencionados: indisciplina, resultados insuficientes, falta de empatia, desmotivação, tensões constantes no meio escolar e acompanhamento escolar deficitário acabam por conduzir a situações de absentismo elevado que têm como consequência comum e recorrente a situação de retenção por excesso de faltas.

O atual modelo de escola apresenta falhas quanto à resposta do ponto de vista educativo no acompanhamento dos alunos com insucesso escolar. A escola está formatada para um aluno com uma dinâmica funcional e predisposição para aprender e vê-se na posição de, constantemente, encontrar respostas para os alunos que não encaixam neste modelo. A cooperação entre professores, SPO, encarregados de educação, entidades e instituições externas existe. Porém, existe também uma evidente falta de tempo e condições de trabalho para agregar, organizar e concertar estratégias entre os vários agentes educativos. Procurando contrariar situações de delinquência ou abandono escolar, a escola mantém a sua rede de parceiros e encontra resposta efetiva para as situações que vão surgindo. Porém, o avolumar da problemática dos alunos é de tal ordem que, aliada morosidade dos processos burocráticos e a alguma desarticulação dos agentes educativos, faz com que a intervenção seja remediativa e não preventiva.

A escola implementa, não só os apoios educativos e medidas promotoras de sucesso, mas também respostas a nível do ensino diferenciado mediante a criação de Percursos Curriculares Alternativos e Cursos de Educação e Formação. Porém, o acesso a estes cursos, a rigidez das estruturas curriculares, a prevalência de um ensino excessivamente teórico e a carga horária não são facilitadores na resposta aos alunos de insucesso repetido.

Existem na escola medidas promotoras de sucesso, estando as turmas do primeiro, segundo e terceiro ciclos envolvidas no projeto Turma Mais. Este projeto assenta no princípio da diferenciação pedagógica e é alvo de uma constante monitorização por parte do Ministério da Educação. Ainda que lutando com a progressiva redução do crédito horário, a escola investe também na dinamização de clubes e no desporto escolar, procurando uma maior abrangência e diversidade da oferta educativa.

Considerando o potencial das TIC como estratégia de combate ao abandono escolar, a atitude é unanimemente favorável. A questão motivacional é a principal razão apontada. As TIC são vistas como uma boa ferramenta da promoção do sucesso escolar, uma vez que são

consideradas como capitalizadoras das competências dos alunos, decorrente da sua familiaridade com as tecnologias. Desta forma, crê-se que a efetiva integração das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem promove a autonomia, o envolvimento e, conseqüentemente, a melhoria do desempenho acadêmico. Os alunos revelam crenças bastante positivas em relação ao recurso às TIC no processo de ensino-aprendizagem, sentem que, integrando as TIC nas aulas e na sua aprendizagem, teriam mais sucesso por perspetivarem um papel mais ativo da sua parte em termos de trabalho. Mais do que meros recetores passivos de informação, veem-se a construir o conhecimento de forma mais autónoma, referindo a importância de cumprir objetivos e de trabalhar para um fim, num sentido de autonomia, valorização de conhecimentos e competências que reconhecem que possuem.

A aplicação de um modelo de trabalho para alunos de insucesso escolar repetido pressupõe contrariedades que a rigidez curricular impõe. Ainda assim, a existir uma maior flexibilização e gestão do currículo, juntamente com uma estratégia de diferenciação pedagógica, a par da promoção do desenvolvimento de competências e aprendizagens práticas, funcionais e significativas é apontada como uma forma de combate ao insucesso, problemas disciplinares e rutura com a escola

As TIC, pelo seu cariz prático e funcional, são encaradas como uma forma aproximar as aprendizagens escolares da vida, dando sentido ao currículo e apresentando uma resposta às estratégias maçadoras expositivas que repelem o envolvimento dos alunos.

No que respeita à avaliação, todos os entrevistados preveem uma rutura como modelo tradicional. A menor rigidez e uma constante monitorização dos processos é descrita como essencial para professores e alunos, mediante a existência de feedback contínuo. A tónica da avaliação é colocada no processo contínuo de aprendizagem e valorização do esforço continuado do aluno e não tanto nos resultados finais. Ainda assim, é indicada a importância de momentos de avaliação formal.

Quanto à exequibilidade da aplicação de um modelo de currículo alternativo com integração das TIC na escola, são de referidas as potencialidades e a preexistência de turmas de PCA como vantagens. Porém, apesar de existirem algumas condições materiais, os equipamentos são descritos como obsoletos e não existe um serviço de manutenção adequado. De igual modo, apesar de reconhecerem o potencial das TIC e respetiva integração na prática pedagógica, conclui-se que os professores não possuem formação adequada e não dispõem das condições de trabalho, tempo para planificar e construir materiais adequadas. A nível das exigências em termos de horário de trabalho e distribuição de tempo de serviço, a

baixa flexibilidade conferida pelo Ministério da Educação e o excesso de trabalho burocrático faz com que os docentes resistam a abraçar a implementação de um projeto desta natureza.

Grosso modo, apesar de as TIC serem vistas como instrumentos de elevado potencial educativo e de se perspetivar a sua integração como estratégia de reversão do insucesso escolar repetido, conclui-se que a escola teria que fazer um grande esforço para implementar um modelo de aprendizagem alternativo, não o conseguindo fazer sem o apoio do ponto de vista técnico e formativo do Ministério da Educação. Sem serem aprovionadas melhores condições, a nível técnico, de manutenção e de equipamentos, bem como da formação e gestão curricular, seriam vários os obstáculos. Ainda assim, com o efetivo da tutela na criação de uma alternativa educativa, algum investimento, preparação e reorganização de recursos, dado que as turmas de PCA existem, esta proposta não estaria muito distante da realidade e de constituir uma proposta com potencial para reverter o insucesso escolar repetido dos alunos e a sua rutura com a escola que, com frequência, os coloca numa situação de risco de abandono escolar.

6.1. Considerações finais

Retomando a questão-problema deste trabalho que visa compreender como poderão as tecnologias da informação e comunicação contribuir para a promoção do sucesso educativo em alunos com insucesso repetido, prevenindo o abandono escolar, tecer-se-ão de seguida algumas considerações. Integrando o que a literatura abordada nos diz relativamente a estas questões e integrando os dados recolhidos, refletiremos sobre: a) os problemas que caracterizam os alunos com insucesso, retenções acumuladas e risco de abandono escolar; b) as estratégias implementadas pela escola na promoção do sucesso educativo; c) a perspetiva da escola face à gestão do currículo e integração das TIC como estratégia de promoção do sucesso educativo; d) o potencial das tecnologias na reversão da rutura destes alunos com a escola, promoção do sucesso educativo e combate ao abandono escolar.

Verificamos que o perfil do aluno com retenções e insucesso acumulado é consistente com as características que abordámos na revisão da literatura. De facto, estes alunos apresentam um quadro socioeconómico, familiar e cultural pouco favorecedor o que se repercute na desadaptação à escola, convivência, valores, motivação, resultados e aprendizagem. A escola acaba por ter um papel reprodutor das desigualdades sociais que, no caso destes alunos, se consubstancia nas desigualdades das performances escolares e resultados.

As desigualdades preexistentes e a organização do sistema de ensino, com prevalência para a anteriormente designada “cultura da nota”, atribuindo maior importância aos resultados finais em detrimento da análise e constatação da aprendizagem nos alunos, revela-se penalizadora para os alunos. Não se centrando na identificação das dificuldades dos alunos e na reflexão sobre a forma de ultrapassá-las, a avaliação vota os alunos de insucesso a situações repetidas de exclusão e fracasso. Este quadro acaba por aproximar os jovens do abandono da escola sem a realização de aprendizagens funcionais e coincidentes com a necessidade futura de integração no mercado de trabalho.

Parece evidente que, deparando-se o aluno, nos anos iniciais da sua escolaridade (1º ou 2º ciclo) com dificuldades de aprendizagem conducentes a uma retenção, se verifica um agravamento da situação escolar a todos os níveis. Após a primeira retenção verifica-se que os comportamentos de indisciplina, oposição, perturbação em sala de aula aumentam exponencialmente, à medida que o aproveitamento e dedicação dos alunos decaem em igual proporção. Os alunos denotam uma perspectiva pouco entusiasta face à escola e ao seu percurso escolar, que surge marcado por experiências negativas de confronto com o fracasso, a desmotivação, a desistência, o absentismo, a ausência de progressão e o insucesso generalizado. Por outro lado, verifica-se também que a retenção escolar aumenta a heterogeneidade das turmas, a amplitude de faixas etárias e a dificuldade de gestão da sala de aula.

Constata-se que, a indisciplina, para além da tensão constante que provoca entre o aluno e a escola, acaba por interferir e bloquear a sua predisposição para aprender e adquirir conhecimento. Paralelamente, à medida que os problemas disciplinares aumentam e se verifica um decréscimo dos resultados escolares dos alunos, mais a intervenção da família é solicitada pela escola. Porém, a verificar-se o quadro pouco favorável e o estilo parental pouco adequado que estes alunos tendem a apresentar, as famílias afastam-se ainda mais da escola. Não se cria assim uma estratégia concertada e consistente de apoio ao aluno, de melhor integração e reversão da sua conduta e, conseqüentemente, da sua melhor integração e disponibilidade para aprender.

A escola cumpre a lei e os procedimentos exigidos a nível central, procura apresentar soluções e respostas, contudo encontra-se demasiado espartilhada pela rigidez das exigências ministeriais, afogada em burocracia e a braços com o problema da indisciplina. Se por um lado é inegável o esforço na mobilização de recursos e implementação de projetos que visam a promoção do sucesso escolar, por outro a escola está obrigada à legislação inflexível no que respeita à constituição das turmas, à distribuição da carga letiva, à distribuição do serviço

pelos docentes e um quadro de retenção que obriga o aluno a repetir todas as disciplinas do ano em que ficou retido, mesmo aquelas em que alcançou sucesso.

A grande maioria das medidas de apoio existentes na escola aparentam ter um princípio remediativo e não preventivo, destinam-se a todos os alunos por igual e não estão adequadas à problemática que os alunos que experienciam o insucesso repetido apresentam. Em termos sociais existem também respostas, envolvendo inclusivamente parceiros e instituições da comunidade, mas não existe um sentido agregador entre eles.

A importância do acompanhamento familiar como medida promotora de sucesso ressalta neste estudo. O trabalho com o aluno é importante, todavia parece ter pouco efeito se o envolvimento da família não ocorre. Para tal, o acompanhamento e monitorização familiar por parte de serviços da comunidade, em colaboração com a escola, aparenta produzir bons resultados no aproveitamento e sucesso dos alunos.

Quanto à perspectiva de integração na escola de uma modalidade de ensino mediado por tecnologias como estratégia de reversão da rutura dos alunos com a escola e promoção do sucesso educativa, considera-se que, quer dos alunos, quer dos agentes escolares, quer no que respeita à literatura analisada, o discurso é favorável.

De certo modo, a estrutura dos percursos curriculares alternativos já prevê um tipo de ensino diferenciado para estes alunos e já, em si, constitui uma medida promotora de sucesso. Porém, esta medida, entre outras, acaba por esbarrar numa organização estruturalmente idêntica à de um percurso de escolaridade regular. Desenho curricular, distribuição de carga horária, metodologias de ensino e avaliação replicam o modelo do ensino regular e, do ponto de vista das aprendizagens, motivação e melhor desenvolvimento do aluno, apresenta também constrangimentos.

Considerando a implementação das tecnologias nesta perspectiva, é extremamente profícua a criação de condições favoráveis à implementação de percursos educativos diversificados e inclusivos que, mais do que em resultados e em metas irreais para os alunos, se baseiem no desenvolvimento das capacidades específicas e individuais. Operando e prevendo uma maior flexibilização do currículo, a criação de programas de integração e recuperação para estudantes que se encontrem em situações limite de insucesso e repetência ou mesmo de pré abandono, promovendo a integração de ferramentas didáticas e novas metodologias com recurso às TIC apresenta grande potencial.

Assentando a noção de sucesso numa conceção de avaliação não punitiva, promovendo a melhoria das práticas pedagógicas, a monitorização dos resultados, num ambiente de aprendizagem colaborativa, retomando o exemplo da iScoil, a aprendizagem

mediada por tecnologias constitui assim uma modalidade a considerar. Se por um lado a heterogeneidade das turmas constitui um obstáculo em sala de aula, as TIC operacionalizando todas as componentes de animação, simulação e interatividade, concentradas no aluno e promovendo uma resposta mais individualizada, concentram em si benefícios, em especial, para os alunos com mais dificuldades. Ao garantirem e promoverem performances mais autónomas, as tecnologias tornam a aprendizagem mais significativa, capitalizadora do envolvimento de mais competências e com resposta à maior individualização e respeito pelo ritmo de aprendizagem, principalmente dos alunos com mais dificuldades de aprendizagem.

A individualização dos planos de trabalho, a ligação aos interesses dos alunos, a desformatação e flexibilização do currículo, com auxílios de novas metodologias de trabalho, constitui uma importante vertente a considerar na implementação de uma modalidade de ensino alternativa. Sem comprometer o rigor e a importância de garantir a aprendizagem, parece-nos importante que o desenvolvimento da capacidade de aprender, o desenvolvimento de competências interpessoais, a capacidade de resolver problemas, a adoção de uma postura reflexiva e a aquisição de um conhecimento mais abrangente constituam aspetos essenciais a desenvolver nestes alunos. Recordemos que, estes jovens não parecem encontrar, na escolaridade regular, qualquer saída, progressão pessoal ou formativa. A estagnação em que os jovens caem não os beneficia e acaba por replicar padrões problemáticos de abandono escolar, que se traduzem numa baixa formação pessoal e profissional, num baixo crescimento humano e social de que resulta um empobrecimento de toda a sociedade.

A criação de condições favoráveis à implementação de percursos educativos diversificados e inclusivos, nomeadamente, com recurso às tecnologias terá um impacto positivo na melhoria das performances académicas dos alunos na medida em que estejam reunidas condições muito específicas. Basilar e indiscutível é a existência de meios técnicos e equipamentos. Essencial é também a seleção de um corpo docente com competências e formação para desenvolver a prática pedagógica integrando as TIC e com perfil para o fazer junto de uma população discente com características muito específicas. Se é um facto que o sucesso atrai sucesso, a empatia, o acompanhamento próximo do aluno, a monitorização constante, o *feedback* e o envolvimento da família também o fazem. Ainda no que aos docentes concerne, não pode ser relegada para segundo plano a necessidade de planear, reunir e avaliar que uma modalidade de ensino desta natureza exige.

Resumidamente, e assentando nos exemplos de boas práticas existentes neste campo, parece-nos viável e profícua a implementação de um modelo educativo alternativo com recurso às tecnologias, apresentando potencial para reverter a rutura com a escola, o

insucesso e o abandono escolares, desde que implementado com as devidas condições técnicas, pedagógicas e organizativas.

REFERÊNCIAS

Aníbal, A. (2013). *Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida e à validação das aprendizagens informais e não formais: Recomendações e práticas*. CIES e-Working Paper nº 147/2013. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia – Instituto Universitário de Lisboa. [On-line]. Retirado de http://cies.iscte-iul.pt/np4/?newsId=453&fileName=CIES_WP147_Anibal.pdf

Balanskat, A., Blamire, R., & Kefala, S. (2006). *The ICT Impact Report: a review of studies of ICT impact on schools in Europe*. *European Schoolnet*. [On-line]. Retirado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/unpan/unpan037334.pdf>

Barbour, M. (2012). *Review of Overcoming the Governance Challenge in K-12 Online Learning*. Boulder: National Education Policy Center. [On-line]. Retirado de http://digitalcommons.sacredheart.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1208&context=ced_fac

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo (4.^a ed)*. Lisboa: Edições 70.

Battaglino, T. B., Haldeman, M., & Laurans, E. (2012), *The Costs of Online Learning. Creating Sound Policy for Digital Learning: A Working Paper Series from the Thomas B. Fordham*. Washinton: Thomas B. Fordham Institute. [On-line]. Retirado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED528948.pdf>

Bell, J. (1993). *Como Realizar um Projecto de Investigação (3^a ed.)*. Lisboa: Gradiva.

Benavente, A., & Salgado, L. (1991). Práticas culturais, modos de vida escolarização. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 33, 243-252. [On-line]. Retirado de <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/33/Ana%20Benavente,%20Lucilia%20Salgado%20%20Praticas%20Culturais,%20Modos%20de%20Vida%20e%20Escolarizacao.pdf>

Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português. *Revista Análise Social*, 25, 715-733. [On-line]. Retirado de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223034893G8cGD1nd2Zt45QL6.pdf>

Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T., & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à Escola: o Abandono Escolar no Ensino Básico*. Lisboa: Fim de Século.

Camacho, A. (2000). Uma abordagem sistémica da intervenção social no domínio da relação escola-família-comunidade. *Intervenção Social*, 21, 99-110. [On-line]. Retirado de <http://revistas.lis.ulsiada.pt/index.php/is/article/view/1111/1229>

Cohen, L., & Manion L. (1994). *Research methods in education* (4^a ed.). London: Routledge.

Conselho Nacional de Educação. (2015). *Estado da educação 2015*. Lisboa: CNE. [On-line]. Retirado de http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Estado_da_Educacao_2015_versao_digital.pdf

Conselho Nacional de Educação. (2015). *Recomendação sobre retenção escolar no ensino básico e secundário*. Lisboa: CNE. [On-line]. Retirado de <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/990-recomendacao-sobre-retencao-escolar-no-ensino-basico-e-secundario>

Correia, A., & Dias, P. (1998). A evolução dos paradigmas educacionais à luz das teorias curriculares. *Revista Portuguesa de Educação*, 11(1), 113-122. [On-line]. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/490>

Costa, F. (2011). Digital e Currículo no Início do Século XXI, in P. Dias & A. Osório (Eds.). *Aprendizagem (In)Formal na Web Social* (119-142). Braga: Centro de Competência, Universidade do Minho.

Costa, F. A., Rodriguez, C., Cruz, E., & Fradão, S. (2012). *Repensar as Tic na Educação: o professor como agente transformador*. Carnaxide: Santillana.

Coutinho, C. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.^a ed). Coimbra: Almedina.

Croll, J., Bernsmann, S., Corvec, A., Calenda, D., Beaudoin, C., Daniel, O., Moerbeek, K., Timmermans, N., & Sneep, E. (2011). *Migrants, ethnic minorities and ICT IN Europe - National Scenario: an overview of six countries (Germany, Spain, Italy, France, The Czech Republic, The Netherlands)*. Bridge IT Network. [On-line]. Retirado de http://www.lmi.uv.es/bridgeit/documents/Bridge_IT_National_Scenarios2011.pdf

Delgado J., & Martins E. (2002). *Autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas, 1974 –1999. Continuidade e rupturas*. Lisboa: Departamento de avaliação prospectiva e planeamento do ministério da educação

Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., P., Savané, M., A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., W., & Nanzhao, Z., (2010). *Educação: um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília: Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil e Fundação Faber – Castell.

Figueira, M. (2004). A educação nova em Portugal (1882-1935): semelhanças, particularidades e relações com o movimento homónimo internacional (parte 2). *Revista*

História da Educação, 15, 29-52. [On-line]. Retirado de

<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30279>

Flores, J. (1994). *Análisis de Datos Cualitativos – Aplicaciones a la Investigación Educativa*. Barcelona: PPU.

Gadotti, M. (2003). *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática.

Gomes, R.(2001). A globalização da escola de massas: *Perspetivas institucionalistas e genealógicas*. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 61, 135-167. [On-line]. Retirado de <http://hdl.handle.net/10316/11619>

Ilabaca, J. (2003). Integración curricular de tic: Concepto y modelos . *Revista Enfoques Educativos*, 5, 51-65. [On-line]. Retirado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Sanchez_IntegracionCurricularTICs.pdf

Illich, I. (1971). *Deschooling society*. New York: Harper & Row Publishers.

Jimerson, S.R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: implications for practice in 21st century. *School Psychology Review*, 30, 420-437. [On-line]. Retirado de <http://edresearch.yolasite.com/resources/Jimerson01.pdf>

Justino, D., Pascueiro, L., Franco, L., Santos, R., Almeida, S., & Batista, S. (2014). *Atlas da Educação. Portugal 1991-2001-2011*. Lisboa: CESNOVA/EPIS/FCSH-UNL. [On-line]. Retirado de www.epis.pt/downloads/mentores/atlas-da-educacao.pdf

KRUEGER, Richard (1994). *Focus Group: a practical guide for applied research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Magalhães, A. M. (1995). A escola na transição pós-moderna. *Educação, Sociedade e Culturas*, 3, 97-123. [On-line]. Retirado de <http://hdl.handle.net/10216/14481>

Marks, K., (2006). School Supported Distance Learning: a good practice guide based on using ICT to support work with communities which have a travelling tradition. *The Department of Educational Studies The University of Sheffield*. [On-line]. Retirado de [http://www.theshowmensguild.com/downloads/Download_DFES\(E-Lamp\)04073-2006.pdf](http://www.theshowmensguild.com/downloads/Download_DFES(E-Lamp)04073-2006.pdf).

Ministério da Educação. (2007). *Educação e formação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação. [On-line]. Retirado de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf)

Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: para uma história do futuro. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 11, 1-18.

OECD. (2013). *PISA 2012 results: excellence through equity: giving every student the chance to succeed* [Volume II]. Pisa:OECD Publishing.

OECD. (2014). *PISA 2012 results: students and money* [Volume VI]. Pisa: OECD Publishing.

Papert, S., & Caperton, G. (1999). *Vision for Education: The Caperton-Papert Platform*. [On-line]. Retirado de http://www.papert.org/articles/Vision_for_education.html

Papert, S. (1997). *A Família em rede edição portuguesa*. Lisboa: Relógio de Água.

Pintassilgo, J. (2007). *A Educação Nova em contexto republicano. Algumas reflexões a propósito da actividade da Sociedade de Estudos Pedagógicos*. Faculdade de Ciências da

Universidade de Lisboa, Centro de Investigação em Educação. [On-line]. Retirado de <http://hdl.handle.net/10451/4009>

Pinto, S. & Tomé, F. (2007). Teorias explicativas do insucesso educativo e estratégias de intervenção – uma análise empírica. *Revista Internacional (ESTG)*. [On-line]. Retirado de http://bdigital.ipg.pt/dspace/bitstream/10314/3427/1/4_99-110TEORIAS%20EXPLICATIVAS%20DO%20INSUCESSO%20EDUCATIVO%20E%20ESTRAT%20C3%89GIAS%20DE%20INTERVEN%20C3%87%20C3%83O%20-%20UMA%20AN%20C3%81LISE%20EMP%20C3%8DRICA.pdf

Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. [On-line]. Retirado de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Rangel, A. (1994). *Insucesso Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

Rebelo, J. A. S. (2009). Efeitos da retenção escolar, segundo os estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: uma revisão. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43, 27-52. [On-line]. Retirado de <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/4758/1/5%20-%20Efeitos%20da%20retencao%20escolar,%20segundo%20os%20estudos%20cientificos,%20e%20orientacoes%20para%20uma%20intervencao%20eficaz-%20Uma%20revisao.pdf?ln=pt-pt>

Rodrigues, J. S. (2005). Um roteiro da educação nova em Portugal: Escolas novas e práticas pedagógicas inovadoras (1882-1935). *Anál. Social*, 176, 731-736. [On-line]. Retirado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732005000400015

Rodrigues, M. L. (2012). Os desafios da política de educação no século XXI. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 68, 171-176. [On-line]. Retirado de <https://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/3681/1/Sociologia68Cap8.pdf>

Sanches, M. F. (2006). Desafios a uma teoria da educação na pós modernidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40, 225-236. [On-line]. Retirado de <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1167/615>

Seabra, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59, 75-106. [On-line]. Retirado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n59/n59a05.pdf>

Sil, V. (2016). A problemática do insucesso escolar. Revisitar algumas questões. *Revista de Educação da Esse de Fafe*, 3, 275-300. [On-line]. Retirado de http://www.iesfafe.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=693

Silva, E. L., & Cunha, M. V., (2002). A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. *Ciência da Informação*, 31, 77-82. [On-line]. Retirado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-19652002000300008>.

Simões, M. C. T., Fonseca, A. C., Formosinho, M. D., Dias, M. L.V., & Lopes, M. C. (2008). Abandono escolar precoce: dados de uma investigação empírica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42, 135-151. [On-line]. Retirado de <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1231>

Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. & Brink, H. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Tier Working Paper Series Tier*. [On-line]. Retirado de <http://www.tierweb.nl/tier/assets/files/UM/Working%20papers/TIER%20WP%2014-14.pdf>

Xia, N., & Kirby, S. N. (2009), *Retaining students in grade: a literature review of the effects of retention on students' academic and nonacademic outcomes*. Santa Monica: RAND Corporation. [On-line]. Retirado de http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/technical_reports/2009/RAND_TR678.pdf

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei nº 45/86, de 14 de outubro.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto.

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho.

Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro.

O Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril.

Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de abril.

Decreto nº 190/91, de 17 de maio.

Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Análise de conteúdo – agentes escolares

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores
Insucesso escolar Repetido e risco de abandono	Razões do Insucesso	Razões de ordem familiar	<p>“por norma os pais têm fraca escolaridade, portanto reforça o quadro de pouco investimento na escola” (E1, p.1)</p> <p>“relações parentais e as estratégias tendem a ser deficitárias” (E1, p.2)</p> <p>“para além desses aspetos nem sempre é fácil chegar ao contacto com os... com esses encarregados de educação” (E1, p.)</p> <p>“é um quadro familiar que... enfim... nos deixa preocupados e que, de facto, não é favorecedor” (E1, p.2)</p> <p>“Muitos destes miúdos vivem em famílias monoparentais, divórcios complicadíssimos, são famílias que não valorizam a escola.” (E2, p.2)</p> <p>“Estes miúdos que em termos da dinâmica familiar e estilo parental que têm é ou extremamente permissivo ou extremamente rígido onde entra o castigo.” (E2, p.2)</p> <p>“Estas relações da escola com a família também não são fáceis.” (E2, p.2)</p> <p>“Muitas vezes os pais são chamados à escola para falarmos de coisas negativas” (E2, p.2)</p> <p>“Inevitavelmente estes pais põem-se em causa e sentem-se em causa” (E2, p.2)</p> <p>“a relação escola-família é, inevitavelmente, uma relação de afastamento” (E2, p.2)</p> <p>“estas famílias também vivem com muitos problemas e a escola é mais outro problema.” (E2, p.3)</p> <p>“Muitas vezes não há dinheiro, muitas vezes há problemas de álcool, toxicod dependência, violência e é mais a escola outro problema.” (E2, p.3)</p> <p>“inevitavelmente faz com que estes pais não se aproximem da escola, estes pais afastam-se da escola.” (E2, p.3)</p> <p>“o papel da família é muito importante. Não tanto por etnias, mas pela dinâmica e acompanhamento familiar.” (E2, p.5)</p> <p>“Uma família que tem uma cultura familiar parecida à cultura escolar, o aluno, inevitavelmente, tem muito mais facilidade em aprender e em ter sucesso escolar do que um aluno que esteja integrado numa família em que a cultura familiar nada tem a ver com a cultura escolar” (E2, p.5)</p> <p>“estas famílias extremamente permissivas ou extremamente punitivas causam bastantes tensões no desenvolvimento destes jovens” (E2, p6)</p> <p>“Ao nível da família existe também muita destruturação” (E3, p.2)</p> <p>“Estamos a falar de problemas familiares onde existe violência doméstica, onde existe violência psicológica onde existe uma pressão psicológica muito grande” (E3, p.2)</p> <p>“se a maior parte dos agregados familiares, em que pai e mãe trabalham, tivessem a disponibilidade que é exigível com estes alunos para estarem em contacto connosco nem que fosse telefonicamente seria mais fácil” (E3, p.3)</p> <p>“É mais fácil dar um prémio e castigá-los do que propriamente trabalhar estes problemas em casa com atividades que podem ser parecidas com as atividades da escola” (E3, p.3)</p> <p>“Funcionam muito prémio – castigo, prémio – castigo e isto desarticula muito o trabalho com a escola” (E3, p3)</p>
		Razões de ordem socioeconómica	<p>“tem muito a ver, de facto, com as condições socioeconómicas e culturais (E1, p. 1)”</p> <p>“na maior parte dos casos é a pobreza económica, material” (E1, p.2)</p> <p>“grande parte deles são beneficiários do apoio social escolar. (E1, p.2)”</p> <p>“Populações carenciadas, com pouco acesso à cultura, desmotivadas, num quadro de pobreza” (E1, p.2)</p> <p>“outro tipo de pobreza... diria... cultural, também.” (E1, p.2)</p> <p>“São miúdos que também acham que o futuro deles não passa pela escola.” (E2, p.2)</p> <p>“Eles acham que vão conseguir fazer algo futuramente, mas que a escola não é necessária.” (E2, p.2)</p> <p>“Para mim estes miúdos vivem realmente com níveis de pobreza elevados. “(E2, p.2)</p>

		<p>“vivem em famílias que realmente o índice de pobreza é bastante elevado.” (E2, p.2) “E a isto está associado o álcool, a toxicodependência.” (E2, p.2) “a nível socioeconómico, atualmente, seja baixo, seja médio, seja alto, ... todos eles têm acesso à informação às tecnologias, a tablets a telemóveis e a tudo o que são equipamentos existentes” (E3, p.3) “No entanto, ao nível das minorias, falta trabalho, enquadramento ... enquadramento social. É muito fácil falar em tolerância, mas é preciso trabalhar a tolerância de dentro para fora também. Estou a falar principalmente das comunidades de etnia cigana. São muito fechadas. São muito abertas em determinados aspetos porque querem ter acesso a tudo, mas depois são muito fechados.” (E3, p.4) “As expectativas são baixas. O sucesso é apenas para aquilo que é essencial que é fazer contas, trabalhar para o negócio e aprender, quanto muito, os esquemas de comércio paralelo a que estão habituados” (E3, p.4) “A comunidade tem um papel na desmotivação e no abandono escolar. Mas em relação ao abandono escolar, vê-se mais nos alunos de minorias étnicas e em comunidades” (E3, p.4)</p>	
	<p>Razões de ordem pessoal</p>		<p>“Por norma são alunos com fraquíssimas aspirações, que não valorizam a escola nem percebem que papel a escola pode ter em termos de alteração da sua vida futura (E1, p.1)” “são alunos com pouca motivação que revelam alguma desadaptação à escola, à convivência no meio escolar (E1, p.2)” “apresentam também algum défice de valores (E1, p.2)” “grande desmotivação” (E1, p.2) “Não valorizarem a escola” (E1, p.2) “é difícil de perceber que a escola pode ter, pode ser um fator de mudança... futura” (E1, p.2) “são essencialmente alunos muito zangados.” (E2, p.1) “Zangados com a vida, zangados com a escola, zangados com eles próprios.” (E2, p.1) “São alunos que apresentam um resultado académico muito baixo.” (E2, p.1) “São alunos que acham que não têm capacidades. Acham que efetivamente não conseguem.” (E2, p.1) “Apresentam também um perfil de uma crença de autoeficácia muito baixa” (E2, p.1) “São também miúdos que não conseguem delinear projetos a longo prazo, ter objetivos” (E2, p.2) “o emaranhado de problemas deles é tão grande” (E2, p.2) “De tal modo que estes problemas os puxam ainda mais para se afastarem da escola” (E2, p.2) “estes jovens são alunos que têm muitos problemas na escola. De aprendizagem, de comportamento” (E2, p.2) “Eu tenho que ter um objetivo. De maneira a que, nem que isso seja a minha força interna para me controlar em termos comportamentais. Estes miúdos não têm nada” (E2, p.3) “eles atribuem muito a falta de sucesso a causas internas e incontroláveis” (E2, p.4) “esta atribuição causal relativamente ao sucesso escolar bloqueia totalmente a motivação” (E2, p.4) “acabam por não encaixar nesta escola tradicional” (E2, p.6) “estes alunos têm uma imagem a manter dentro do grupo de pares e são rebeldes e têm que continuar a manter esta imagem de rebeldia perante os outros e não conseguem fazer de outra forma” (E2, p.8) “Um aluno desmotivado, triste, sem linhas de orientação e sem referências” (E3, p.2) “mas com vontade, é desmotivado, mas... querendo fazer qualquer coisa. Não sabe como começar, não sabe quem o vai orientar, não tem referências” (E3, p.2) “trazem um background de maus hábitos relativamente à forma como devem gerir o tempo que têm disponível e, portanto, a organização mesmo ao nível mental torna difícil o enquadramento com a escola” (E3, p.2) “e quando são referenciados ou confrontados com realidades para debaterem eles já as conhecem. Estamos a falar de violência seja passiva, seja ativa” (E3, p.2) “alguns alunos (...) têm vivências difíceis. Isso torna difícil a vida e a integração na escola” (E3, p.2)</p>

			<p>“A relação com os colegas e com os professores eu aqui vejo de duas formas: o aluno que se afasta do grupo-turma e se liga muito aos professores e que esse até tem algum sucesso académico, mas depois sucesso entre pares não tem muito. Não é muito apreciado pelo grupo-turma. E depois há os outros que têm muito sucesso que são muito acarinhados pelo grupo-turma, mas que depois não tem um relacionamento mais estável professor-aluno” (E3, p.3)</p>
		Absentismo	<p>“são alunos que apresentam também, grosso modo, um grau de absentismo elevado” (E1, p.2)</p> <p>“Como eles têm umas crenças tão baixas de autoeficácia eles acham que aquilo vai correr mal e logo vai trazer-lhes ansiedade. Daí aparecem situações como o faltar nos dias dos testes, as dores de barriga” (E2, p.2)</p> <p>“Se eles não vêm à escola, há outra pressão familiar que é a CPCJ. Então somos nós escola que vamos novamente acionar outro processo para pressionar a família.” (E2, p.4)</p> <p>“E aí, para mim, o maior problema é efetivamente a desistência. É eles desistirem.”</p> <p>“Desistem e está tudo estragado e é muito difícil. E depois esta lei também não vem ajudar nada porque estes meninos com não sei quantas faltas chumbam o ano. E isto é terrível, sem depois respostas nenhuma” (E2, p.3)</p>
		Indisciplina	<p>“São também miúdos que têm dificuldades no autocontrolo do comportamento...” (E2, p.1)</p> <p>“são miúdos mais agitados mais... mais irrequietos, com índices de ansiedade mais elevados, principalmente nos momentos de avaliação.” (E2, p.1)</p> <p>“têm umas crenças tão baixas de autoeficácia” (E2,p2)</p> <p>“eles acham que aquilo vai correr mal e logo vai trazer-lhes ansiedade.” (E2,p2)</p> <p>“O problema mais evidente é a indisciplina. São realmente mais problemas de indisciplina de onde vem, para mim, o problema mais grave que é a desistência.” (E2, p.3)</p> <p>“Então como mecanismo de defesa deles próprios mesmo em termos emocionais e de saúde mental (...) Dentro da sala de aula, preferem mostrar “sou eu que não quero aprender. Sou eu que não quero estar na aula. Sou eu que quero estar a chatear o professor.” (E2, p.3)</p> <p>“tem a ver um mecanismo de defesa do próprio aluno para não se confrontar novamente com novos insucessos porque ele quer ter sucesso só que não consegue” (E2, p.3)</p>
		Razões de ordem escolar	<p>“escola está a falhar muito porque nós temos que efetivamente tentar perceber, onde é que está ali o problema” (E2, p.3)</p> <p>“se calhar, são mesmo falta de bases, de outros anos, aprendizagens mal consolidadas, que faz com que aquele menino, ou aquele jovem não consiga perceber aquela matéria” (E2, p.3)</p> <p>“esta lei também não vem ajudar nada porque estes meninos com não sei quantas faltas chumbam o ano. E isto é terrível, sem depois respostas nenhuma” (E2, p.3)</p> <p>“Se eles não vêm à escola, há outra pressão familiar que é a CPCJ” (E2, p.4)</p> <p>“somos nós escola que vamos novamente acionar outro processo para pressionar a família.” (E2, p.4)</p> <p>“Pensamos em tudo, mas depois não pensamos nos alunos e o que é que nós temos ali à nossa frente” (E2, p4)</p> <p>“ter uma turma de trinta alunos é complicadíssimo ir de encontro a estes alunos” (E2, p4)</p> <p>“a cooperação entre os professores que é muito difícil de existir” (E2, p.5)</p> <p>“os professores têm muita dificuldade em partilhar entre eles as boas práticas” (E2, p.5)</p> <p>“fala-se pouco do que é que está a acontecer com o aluno” (E2, p.5)</p> <p>“Não há grande preocupação de perceber o aluno, do que está lá por trás” (E2, p.5)</p> <p>“a escola é igual para todos” (E2, p.5)</p> <p>“a escola está formatada para os alunos que têm esta dinâmica familiar funcional” (E2, p.5)</p> <p>“as oportunidades não são iguais” (E2, p.5)</p> <p>“não existe muita articulação pais, alunos, escola, professores, tutores... não existe.” (E3, p.3)</p> <p>“Existem contactos pontuais para os casos mais graves em que é preciso intervir rapidamente. E depois... a pouco e pouco vai havendo um desleixo contínuo.” (E3, p.3)</p>

			<p>“Existe mais remediação do que propriamente prevenção e de trabalhar uma situação que se nota que existe” (E3, p.3)</p> <p>“Existem várias medidas promotoras de sucesso, mas não estão articuladas” (E3, p.5)</p> <p>“depois não articulam com a psicologia educacional, não articulam com a direção e não articulam com os diretores de turma. Ou seja, circulam, conversam com os alunos, mas é localizado. Só tratam dos casos deles” (E3, p.5)</p> <p>“Nós, por exemplo, temos uma turma de PCA e a turma de PCA é acompanhada pela boa vontade dos professores que fazem parte do conselho de turma. Porque não é fácil acompanhar uma turma com aquelas características. E não é fácil fazer um conselho de turma para um PCA.” (E3, p.5)</p> <p>“Os CEF’s... apesar de a escola ter espaço, não tem uma estrutura preparada para receber CEF’s.” (E3, p.6)</p> <p>“Os PCA’s deviam ter uma prática além escola. Porque fartos da escola estão os miúdos” (E3, p.6)</p> <p>“Devia haver mais prática onde as disciplinas nucleares como as Ciências, a Matemática, a História e o Português pudessem existir, mas deviam ser integrados” (E3, p.6)</p> <p>“O currículo devia ser mais adequado à problemática dos alunos e não ao que o Ministério exige. O Ministério exige uma carga horária de aulas teóricas muito acima daquilo que é necessário. É mais importante estar com eles. A prática.” (E3, p.6)</p> <p>“A escola responde de acordo com aquilo que a lei exige. E tudo isto, muitas vezes, demora tempo. Até estas soluções possam ser implementadas... Demora tempo. E... quando se implementa, para mim, já é tarde. O ano letivo já acabou. E depois mais uma retenção, mais um ano, mais desmotivação.” (E3, p.7)</p> <p>“A escola tem respostas, mas levam muito tempo. São muito demoradas.” (E3, p.7)</p>
Estratégias implementadas para promoção do sucesso e reversão da rutura com a escola	Medidas promotoras de sucesso escolar	Modalidades de apoio	<p>“Um dos serviços é o serviço de psicologia” (E2, p.6)</p> <p>“os apoios educativos”</p> <p>“as tutorias” (E1, p.3)</p> <p>“os serviços de psicologia, através das nossas psicólogas” (E1, p.3)</p> <p>“os apoios individualizados no caso de alunos com necessidades educativas especiais” (E1, p.4)</p> <p>o papel desempenhado pelos diretores de turma que é uma situação que, mais uma vez, para além da situação formal, da questão institucional e dos deveres que o diretor de turma tem e a relação que deve... estabelecer com o Encarregado de Educação (...)</p> <p>os diretores de turma são um elo fundamental nesta (...) questão.</p>
		Ensino diferenciado	<p>“as turmas de currículo alternativo” (E1, p.3)</p> <p>“uma aposta num tipo de ensino que, entretanto, já tem os dias contados: os vocacionais” (E1, p.3)</p> <p>“No secundário em cursos profissionais” (E1, p.5)</p>
	Estratégias de promoção do sucesso		<p>“projetos como a turma mais” (E1, p.3)</p> <p>“salas de estudo” (E1, p.4)</p> <p>“alguns clubes que ainda conseguimos, infelizmente poucos, mas que conseguimos ainda manter de pé” (E1, p.4)</p> <p>“a aposta no desporto escolar, que às vezes não é entendida dessa forma, mas que pretende ser uma forma de integrar alunos e de lhes abrir horizontes” (E1, p.4)</p> <p>“A nível pedagógico passa muito pelos projetos que a escola tem que apresentar.” (E1, p.5)</p> <p>“temos que ser criativos, ser imaginativos, por vezes aproveitar também outras experiências e tentar criar aí alternativas”</p> <p>“quando falo em estratégias falo num conjunto de toda a gente numa escola” (E2, p.10)</p> <p>“se não tiver a vossa colaboração, se não tiver a vossa ajuda, se eu não tiver a ajuda da família, se não tiver, se calhar, a ajuda de outras entidades, outros parceiros externos: a CPCJ, a Santa Casa da Misericórdia... não se consegue fazer nada, não se consegue realmente inverter este ciclo” (E2, p.10)</p> <p>“dentro da dinâmica que o aluno tem, dentro da forma de ele ser como é que nós podemos ajudá-lo e isto só se faz através de uma relação de proximidade. Isto só se faz através de empatia, de muito respeito pelo aluno e de muita afetividade com o aluno” (E2, p.10)</p>
		Dificuldades sentidas	<p>“não temos assistentes sociais que fazem muito a ligação escola-família” (E1, p.3)</p>

	pela escola a nível de recursos e respostas	<p>“temos a humildade de reconhecer que há situações limite que... que não conseguimos dar resposta” (E1, p.4)</p> <p>“o serviço de psicologia, embora o rácio de psicólogo-aluno seja terrível” (E2, p.6)</p> <p>“O serviço de psicologia deveria trabalhar mais numa forma de prevenção com estes alunos e o mais cedo possível” (E2, p.6)</p> <p>“teríamos que detetar estes problemas o mais precocemente possível” (E2, p.6)</p> <p>“Na escola sinto muito a falta de uma técnica de serviço social para se trabalhar de uma forma mais sistematizada com algumas famílias” (E2, p.6)</p> <p>“Recorro muito às técnicas de serviço social da Santa Casa da Misericórdia, mas elas têm também um rácio de famílias enorme” (E2, p.6)</p> <p>“É difícil porque depois, tentar compreender porque é que aquele miúdo tem aquele comportamento, se é realmente... capacidades, dificuldades de aprendizagem, se há ali dificuldades cognitivas se são já dificuldades em termos de saúde mental, se há ali já uma destruturação ou se realmente são fatores emocionais e motivacionais que estão ali a fazer com que este miúdo tenha este comportamento.” (E2, p.9)</p> <p>“os miúdos têm muitos mecanismos de defesa e são muito descrentes dos adultos, já não acreditam muito nos adultos” (E2, p.9)</p> <p>“a escola de vez em quando falha” (E2, p.9)</p> <p>“Falha neste sentido porque há miúdos que nós vemos que estão em sofrimento enorme e não conseguimos ajudar” (E2, p.9)</p> <p>“Há algumas situações que para as quais nós, humildemente, temos que reconhecer que não conseguimos” (E2, p.9)</p> <p>“há situações que (...) não têm a ver com a nossa escola. Têm a ver com uma série de condicionantes onde é difícil estabelecer e promover alterações “ (E2, p.9)</p> <p>“a escola tem que ser igual para todos” (E2, p.10)</p> <p>“faltava aqui um gabinete de apoio ao aluno e à família, mas que funcionasse com uma verdadeira articulação entre todos os parceiros” (E3, p.5)</p> <p>“falta aquele grupo ativo que devia estar constantemente ligado, nem que fosse através de uma plataforma informática. Que faz falta, para articular, juntar as peças.” (E3, p.5)</p> <p>“Também falta uma verdadeira sala de TIC. Existe uma sala de informática, mas não está preparada para receber alunos da forma que seria produtiva. Faltam equipamentos, faltam materiais, os equipamentos estão obsoletos.” (E3, p.5)</p> <p>“Existem apoios. Existem. Mas não está lá o professor adequado para aquele apoio. Existem apoios educativos que deveriam ter pessoas determinantes para o que estão a fazer.” (E3, p.5)</p> <p>E isso devia ser... se a escola tem alguma autonomia, devia poder gerir esses professores de forma a depois não sobrecarregá-los com outros trabalhos. (E3, p.5)</p> <p>Porque, medidas promotoras de sucesso escolar, com uma equipa que funcione para aquela turma, para um tipo de alunos tem que ter tempo para sentar, reunir, pensar, preparar materiais... E não fazemos nada disto. (E3, p.6)</p> <p>“O ministério obriga os professores quem para além dessas turmas tenham outras turmas e tenham o trabalho normal de uma turma regular. E os professores a fazer esse trabalho não são professores normais, têm que ser apoiados. Apoiados a todos os níveis... com intervenção da psicologia. Isto dá trabalho. Isto não existe.” (E3, p.6)</p> <p>“Estamos a remediar e... E custa-me. Estes alunos ficam para trás” (E3, p.7)</p> <p>“uma equipa multidisciplinar que envolva família, PSP, Juntas de Freguesia, Psicologia Educacional, Psicologia Clínica... porque esses casos limite são situações de perturbação também. Apoio à família, ao professor...” (E3, p.7)</p> <p>“Falta formação. Falta formação adequada A cada escola, a cada agrupamento, a cada grupo... há uma formação generalizada. É transmitida de igual modo a todos os professores sejam de escolas boas, sejam de escolas más... de contextos mais difíceis” (E3, p.7)</p> <p>“a formação deveria ser pensada de acordo com o público-alvo da escola.” (E3, p.7)</p>
Medidas de atuação face à indisciplina	Organização do sistema disciplinar	<p>“uma experiência que é nossa há alguns anos que tem a ver com o gabinete de mediação” (E1, p.4)</p> <p>“são encaminhados os alunos que, por algum motivo, enfim... estão de tal modo a perturbar o funcionamento da aula” (E1, p.4)</p>

			<p>“todos os períodos letivos, é feito o levantamento do trabalho feito” (E1, p.4)</p> <p>“faz-se a leitura dos casos reincidentes que depois (...) são trabalhados posteriormente” (E1, p.4)</p> <p>“ligação com os serviços de psicologia, (...) com a participação da própria direção (...) fazendo reuniões com esses encarregados de educação e com os alunos” (E1, p.4)</p> <p>“O processo de tentativa de resolução dos problemas de um aluno com registo de indisciplina deveria passar pelo gabinete de mediação comportamental.” (E2, p.7)</p> <p>“para se tentar perceber o porquê desse comportamento. E é através desta reflexão do próprio aluno que se procura ajudar o aluno a tentar mudar a sua estratégia de comportamento” (E2, p.3)</p> <p>“Numa primeira linha existe o gabinete, depois o consoante o número e o tipo de ocorrências registadas existe um trabalho que envolve a família, a direção da escola e o SPO” (E2, p.3)</p> <p>“O que acontece é a suspensão” (E2, p.7)</p> <p>“Há um processo disciplinar e o aluno tem uma medida aplicada” (E2, p.7)</p> <p>“fim da linha é mesmo a transferência de escola” (E2, p.8)</p> <p>“temos que fazer um trabalho conjunto. Não só promover a estabilidade do aluno, mas promover também alguma estabilidade ente o professor e o aluno.” (E3, p.6)</p> <p>“A escola responde dizendo que temos que sinalizá-lo para a CPCJ, dizendo que temos que contactar o encarregado de educação... A escola responde de acordo com aquilo que a lei exige.” (E3, p.7)</p>
	Mecanismos de articulação com as instituições e serviços da comunidade	Parecerias institucionais estabelecidas com a escola	<p>“escola segura” (E1, p.4)</p> <p>“em casos já mais consistentes passa pela sinalização à CPCJ” (E1, p.4)</p> <p>“o centro de saúde a que por vezes recorremos em situações específicas” (E1, p.4)</p> <p>“técnicas de serviço social da Santa Casa da Misericórdia” (E2, p.6)</p> <p>“quando este miúdo está a optar por uma via mais de delinquência e de opções de vida em que possa entrar já a toxicod dependência, o álcool... aí o que nós na escola tentamos fazer é realmente sensibilizar a família para procurar outros serviços, então a escola encaminha o aluno para outros serviços externos à escola, nomeadamente no âmbito da saúde mental” (E2, p.8)</p> <p>“Nós temos equipas de pessoas que fazem parte da comunidade escolar, mas que pertencem a associações externas à escola, nomeadamente... o projeto R...” (E3, p.5)</p>
Potencial das TIC como estratégia de combate ao insucesso	As TIC como ferramenta para o desenvolvimento de competências	Incremento da motivação e reforço da expectativas nos alunos	<p>“as TIC têm... têm variadíssimos aliciantes” (E1, p.5)</p> <p>“fugindo ao formalismo tradicional (...) levanta hipóteses de trabalho que são do agrado dos alunos e isso é a primeira parte de qualquer coisa em que se pretende sucesso, é convencê-los, é contar logo à partida com a sua predisposição” (E1, p.6)</p> <p>“... as TIC proporcionam e muito... muito mais propriedade a este tipo de alunos com insucessos repetidos, com baixas motivações, com baixas expectativas... serão, com certeza, um bom instrumento na captação da sua atenção e motivação” (E1, p.6)</p> <p>“fizemos isso com oficinas de informática e houve, de facto, progressos espantosos em alguns alunos que até aí tinham um historial de grande falta de assiduidade, retenções repetidas e que finalmente descobriram que estavam muito bem onde estavam e que... enfim... de uma forma simples gostavam daquilo que estavam a fazer em termos de trabalho escolar.” (E1, p.7)</p> <p>“Estes alunos que têm esta crença de autoeficácia muito baixa, que acham que mesmo com esforço não conseguem e desistem, mais do que tudo é estabelecer aqui uma relação de confiança, proximidade” (E2, p.11)</p> <p>“Ter adultos que acreditam neles.” (E2, p.11)</p> <p>“acho que ajudavam muito os miúdos a serem autónomos” (E2, p.11)</p> <p>“Logo à partida isto era motivante para eles. Portanto, começava-se logo bem” (E2, p.12)</p> <p>Os miúdos têm uma apetência para usar as tecnologias e as TIC muito mais desenvolvida do que nós adultos. E é natural. Eles pertencem a uma geração que vai... eles são a geração digital. E o recurso às TIC... claro que promove o sucesso escolar. (E3,</p>

			p.8) Não só o sucesso escolar como a aprendizagem e a partilha de conhecimentos entre alunos e até entre aluno e professor (E3, p. 8) “Eles mostram conhecimentos. Ficam contentes porque têm sucesso numa área em que muita gente não tem. E a minha intenção é... aproveitando os conhecimentos deles que, em alguns casos, são até superiores aos meus, eu levo-os onde quero.” (E3, p.8)
	Promoção da interdisciplinaridade		“recordo-me de algumas experiências que foram feitas nesse campo e até mesmo no agrupamento em anos anteriores (...) não cabendo às TIC exatamente esse papel, mas acabava na prática por, em termos de trabalho interdisciplinar, concentrar muita da atividade que se fazia com os alunos” (E1, p.5) “falo nas TIC falo num espectro mais largo quer como estando centrada em termos de desenvolvimento de projetos interdisciplinares” (E1, p.7) “é uma ferramenta que os professores têm que poderia ajudar os alunos a descobrir a funcionalidade da aprendizagem das diferentes disciplinas” (E2, p.11) “O motor de arranque seria a tecnologia” (E2, p.11) “E através das tecnologias nós iríamos aprender língua portuguesa, matemática, história...” (E2, p.11)
	Promoção do desenvolvimento de competências e aprendizagens funcionais		“os objetivos de aprendizagem continuam a estar presentes, os alunos desenvolvem competências de uma forma mais prática” (E1, p.6) “terem um currículo em que percebam para que estão a aprender” (E2, p.11) “Dar funcionalidade às aprendizagens” (E2, p.11) “Hoje em dia ensinam-se coisas completamente distantes da vida” (E2, p.11) “Se realmente se desse aqui funcionalidade à aprendizagem eu acho que estes alunos se envolveriam de outra maneira” (E2, p.11) “as TIC parece-me a mim ser uma arma muito boa que os professores têm porque os alunos hoje em dia nascem a aprender a mexer na tecnologia.” (E2, p.11) “São intuitivos” (E2, p.11) “em termos de desenvolvimento, há cada vez mais interação” (E2, p.11) “Há cada vez mais aprendizagem através da parte tecnológica, de uma forma não formal” (E2, p.11) “permitíamos aos alunos que nos mostrassem logo as competências deles.” (E2, p.12) “estes miúdos a este nível das tecnologias são bons, eles sabem mexer, eles sabem pesquisar, eles sabem trabalhar, portanto, logo à partida eles começavam a ter expectativas positivas” (E2, p.12) “vai ser o motor de arranque para a motivação aparecer e para eles começarem a fazer o tal esforço. E ter resultados. Porque eles... o processo dominam” (E2, p.12) “As TIC teriam aqui um impacto forte na aquisição de conhecimentos e mesmo na promoção do sucesso escolar: valorizar-se a si próprio “afinal eu sou capaz, eu sei coisas. Afinal eu sei coisas que os outros não sabem.” Os miúdos deixam de sentir que são uns coitadinhos e desgraçados... revoltados... que têm que andar a bater em toda a gente só porque nasceram no bairro e vivem na zona quatro ou na zona dois.” (E3, p.8)
	Avaliação	Avaliação do processo de aprendizagem	“a forma de trabalhar o currículo envolvendo ou centrada nas TIC seria com certeza do agrado de uma larga maioria dos alunos e isso era o primeiro passo para que o sucesso fosse aparecendo” (E1, p.7) “uma forma que a avaliação possa ser inclusivamente mais aprofundada em termos das TIC” (E1, p.7) “que temos que aproveitar os conhecimentos que eles têm e canalizá-los e alargá-los e reforça-los de forma contínua” (E1, p.7) “muitas vezes os miúdos até se esfoçam e ninguém nota que eles se esforçaram porque o esforço deles não é o resultado final que nós queremos” (E2,p.4) “A escola não olha para o processo, só olha para os resultados finais” (E2, p.4) “E depois os resultados são visíveis... vêm-nos. Ou seja, vão tendo um feedback imediato” (E2, p.12) “o que falta efetivamente nestes alunos é o feedback sobre o processo, (...) de aprendizagem do aluno e não o resultado final”

			<p>(E2, p.12)</p> <p>“Os alunos iam tendo sucesso. Eles iam vendo que até estavam a conseguir. E mais importante: eles aprendiam” (E2, p.14)</p> <p>“se estes alunos, ao longo do processo, começarem realmente a ver que até estão a conseguir, que até conseguem bons resultados, eu acho que estes alunos se motivam” (E2, p.14)</p> <p>“a aprendizagem de um aluno centra-se mais ao longo de todo o processo do que no resultado final e nós temos que avaliar o processo” (E2, p.14)</p> <p>“há muitos professores que têm uma personalidade inata para isto, para realmente olhar para o processo e não para o resultado final e outros é mais difícil” (E2, p.15)</p> <p>“Esta hipotética flexibilização do currículo com introdução das TIC não seria então possível de concretizar sem uma importante e grande alteração a nível da avaliação, porque a monitorização é muito importante quer para o aluno, quer para o professor” (E2, p.15)</p> <p>“Teria que haver alguma rutura com a avaliação formal... Não completamente, porque a avaliação formal final teria que existir também, mas se calhar os resultados seriam diferentes, porque houve aprendizagem” (E2, p.15)</p> <p>“Se houver este acompanhamento ao longo do processo, a aprendizagem consolida-se e aprendizagem faz-se. (E2, p.15)</p> <p>“quando houver um resultado final, as coisas aparecem, o aluno sabe” (E2, p.15)</p> <p>“devem existir momentos de avaliação formal para que os alunos percebam que afinal também estão a conseguir fazer” (E2, p.15)</p> <p>“Era preciso romper completamente com o modelo de avaliação” (E3, p.11)</p> <p>“E a avaliação tem que ser feita sempre em articulação, tem que ser mais formativa. Não pode ser tão rígida.” (E3, p.11)</p> <p>“Perceber porque é que o aluno se está a deixar atrasar em relação ao grupo e ver como pode chegar lá. Centrar o processo numa avaliação contínua dos miúdos. Vamos trabalhar de acordo com o público-alvo que temos.” (E3, p.11)</p>
	Modelos alternativos de aprendizagem com recurso às TIC	Gestão curricular com integração das TIC	<p>“a partir das propostas de trabalho apresentadas pelas TIC seguramente seria possível construir modelos alternativos envolvendo mais os alunos, no fundo trabalhando mais ao gosto dos alunos” (E1, p.5)</p> <p>“as tecnologias têm que passar... têm que se impor mais numa sala de aula” (E2, p.11)</p> <p>“se calhar vocês precisavam de mais tempo porque os alunos não aprenderam ao ritmo que está na planificação” (E2, p.11)</p> <p>“muitos dos problemas disciplinares têm a ver com os currículos muito maçadores” (E2, p.11)</p> <p>“a pressão dos professores para cumprir o currículo” (E2, p.11)</p> <p>“a escola vai ter que dar uma volta” (E2, p.11)</p> <p>“vezes os miúdos sentem falta disto, porque é o que eles querem e o que eles gostam: são os desafios e os resultados imediatos” (E2, p.12)</p> <p>“efetivamente para o professor perceber que há outras maneiras de ensinar” (E2, p.13)</p> <p>“o currículo está lá, os objetivos têm que estar lá mas temos que fazer isto de maneira diferente” (E2, p.13)</p> <p>“Inglês funciona muito bem o e-learning. As plataformas de <i>e-learning</i> são ótimas para as línguas estrangeiras. Aprende-se rápido (...) eles não tinham necessariamente que estar dentro de uma sala de aula. Podiam estar noutra espaço e aprender. E tinham um ensino menos formalizado. Obrigá-los menos a estar dentro de uma sala. Eles não estão habituados. São miúdos que passam o resto do dia na rua. Um portátil leva-se para qualquer sítio.” (E3, p.9)</p>
		Diferenciação pedagógica	<p>“Não se trata de darmos, de criarmos aqui coisas novas, trata-se de com a mesma seriedade e a mesma... o mesmo rigor mas trabalhando de outra forma.” (E1, p.6)</p> <p>“Para já respeitava-se o ritmo de aprendizagem deles” (E2, p.4)</p> <p>“iam trabalhando ao seu ritmo, iriam surgir problemas que, de uma forma ou de outra, eles iriam procurar ajuda para os resolver ou tentariam resolvê-los sozinhos” (E2, p.4)</p> <p>“Não acumulavam os problemas, iam tentando resolvê-los” (E2, p.4)</p> <p>“iria ajudar, não só os alunos com dificuldade de aprendizagem, mas também estes alunos com insucesso” (E2, p.4)</p>

		<p>Exequibilidade da aplicação de um modelo de currículo alternativo com recurso às TIC</p>	<p>“penso que é uma proposta que tem virtualidades e que é uma proposta (...) muito positiva” (E1, p.6)</p> <p>“desde que sejam respeitados, como são sempre respeitados ou tenta-se respeitar a seriedade dos processos, do trabalho e a manutenção do rigor” (E1, p.6)</p> <p>“claro que as TIC seriam um instrumento ótimo congregador de projetos... multidisciplinares.” (E1, p.6)</p> <p>“A escola tem algum equipamento em concreto em algumas salas” (E1, p.6)</p> <p>“temos salas preparadas, equipadas e portanto, desse ponto de vista, não haveria problema” (E1, p.6)</p> <p>“Hoje em dia tema mais a ver com a... já não com a falta de equipamento, mas com a sua manutenção” (E1, p.6)</p> <p>“alguns (equipamentos) começam já a mostrar sinais de velhice.” (E1, p.6)</p> <p>“digamos que era possível. É uma questão de organização dos recursos e de rentabilização” (E1, p.6)</p> <p>“Eu acho que é muito possível” (E2, p.13)</p> <p>“Criando uma turma de currículos alternativos, que já temos, com uma dinâmica completamente diferente” (E2, p.13)</p> <p>“os professores têm formação para isto? Não. Não têm.” (E2, p.13)</p> <p>“Os professores estão dispostos a isto? Não. Não estão.” (E2, p.13)</p> <p>“os professores, têm que se ajudados nisso. Têm que aprender a fazer” (E2, p.13)</p> <p>“aqui na escola, criando uma turma de percurso curricular alternativo, turmas que são dirigidas a alunos com insucessos cumuláveis, idades inferiores a quinze anos, que estão em risco de abandono escolar, que estão em risco de retenções repetidas... Portanto, o PCA (...) Nós temos cá na escola” (E2, p.13)</p> <p>“Por mais que se tente fazer diferente, há uma grande resistência por parte dos docentes. Porque também não sabem fazer” (E2, p.13)</p> <p>“Isto era possível, sim. Mas teria que realmente haver muita supervisão muita monitorização da forma de lecionar, de forma a os professores também sentirem que estão a construir alguma coisa” (E2, p.14)</p> <p>“É possível, mas escola teria que fazer um esforço grande. E tinha que, em parceria com o ministério, arranjar equipamento adequado, pessoas capazes de garantir a segurança do equipamento e a manutenção de uma forma regular. E isso não existe. Não existe nesta escola e não existe em nenhuma. Falta às escolas condições para trabalhar a este nível.” (E3, p.9)</p> <p>“Os professores têm muita falta de pré-requisitos.” (E3, p.9)</p> <p>“E as escolas estão presas aos núcleos de formação contínua, que muitas vezes, em articulação com o ministério, deviam promover este tipo de formações a custo zero” (E3, p.9)</p> <p>“Eu tenho feito algumas formações, mas são todas pagas” (E3, p.9)</p> <p>“Muitas vezes também temos hipótese de fazer as coisas e não fazemos” (E3, p.10)</p> <p>“o que aprendemos na formação depois não conseguimos aplicar na escola onde estamos” (E3, p.10)</p> <p>“não sabemos se vamos estar naquela escola no próximo ano” (E3, p.10)</p> <p>“não temos material que dê para por em prática o que aprendemos” (E3, p.10)</p> <p>“era necessário que todas as escolas, mais do que edifícios fantásticos, tivessem material adequado e equipamento rápido, recente... que promovesse a exequibilidade das aulas” (E3, p.11)</p> <p>“Os professores acham que os miúdos aprendem com as TIC os professores é que, devido ao cansaço e burocracia a que se veem sujeitos não se sentem motivados e desprezam as TIC” (E3, p.10)</p> <p>“Os professores têm ânsia de debitar informação (...) Sentem-se mais seguros a debitar a matéria que é uma coisa a que estão habituados do que propriamente trabalhar a aula com a ajuda da informática.” (E3, p.10)</p> <p>“O ministério não promove a utilização das TIC. Os professores não têm tempo para planear. Não têm tempo para reunir com calma (...) O trabalho com as TIC exige muita planificação” (E3, p.10)</p> <p>“Eu posso fazer formação nas TIC, mas se não me derem computadores e carga horária para eu poder trabalhar e aplicar o que aprendi, de que é que me serve? Não me serve de nada. E isso é desmotivante. E isso faz com que todo o grupo docente se torne resistente.” (E3, p.10)</p>
--	--	---	--

APÊNDICE 2

Análise de conteúdo - alunos

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores
Insucesso escolar Repetido e risco de abandono	Razões do Insucesso	Interesse pela escola, disciplinas e/ou pelos conteúdos lecionados.	<p>“Eu acho que isso acontece porque os alunos não gostam da escola e às vezes não gostam de algumas aulas” (AC, p.1)</p> <p>“não gostamos dos professores, não gostamos das aulas. E não nos dá...vontade de estar atento...” (AD, p.1)</p> <p>“Eu não gosto mesmo da escola. Só falto às aulas porque não gosto mesmo da escola. E às vezes não me apetece ir às aulas. Não gosto das aulas” (AC, p.1)</p> <p>Nas disciplinas práticas</p> <p>“Não é por ser mais fácil, mas dá-nos mais trabalho... dá-nos mais... motivação para trabalhar. Fazemos coisas com as mãos” (AD, p.11)</p> <p>“Escrevemos menos, as professoras falam menos” (AC, p.11)</p> <p>“Ajudam-nos mais” (AD, p.11)</p> <p>“fazemos coisas que gostamos” (AC, p.11)</p> <p>“Não é passar noventa minutos a escrever, sentado, a olhar para um quadro. Nessas aulas podemos levantarmo-nos, fazer trabalho em grupos... fazemos sempre coisas diferentes” (AD, p.11)</p> <p>“Eu aprendo mais em EV. Convivo, mas trabalho e a professora está sempre em cima” (AF, p.11)</p> <p>“Em EV vejo que a cada dia estou a melhorar” (AF, p.11)</p>
		Empatia com os professores	<p>“Gosto (das disciplinas e das matérias). Só não gosto mesmo dos professores” (AD, p.1)</p> <p>“Eu não é os professores. Os professores estão aqui para ensinar e eu não tenho nada que os estar a criticar” (AC, p.1)</p> <p>“Às vezes os stores mandam-me para a rua sem razão” (AF, p.2)</p> <p>“A professora de Matemática por exemplo... só dá a palavra aos alunos que são mais espertos” (AC, p.10)</p> <p>“Bastava dizer qualquer coisinha e punham-na lá no fundo de tudo” (AC, p.10)</p> <p>“Mas os professores não gostam de mim e mandam-me lá para trás” (AD, p.10)</p> <p>“Eu gosto quando os professores gostam de mim. Claro. Quando não gostam eu não estudo para eles” (AF, p.10)</p> <p>“Eu não me interessa se os professores gostam ou não gostam. Eles estão aqui para ensinar” (AC, p.10)</p> <p>“Eu queria mais respeito. Mas não posso falar muito porque eu também não os respeito” (AC, p.10)</p> <p>“Eu às vezes também os compreendo (aos professores)” (AF, p.10)</p>
		Estratégias aplicadas em sala de aula	<p>“Gosto (das matérias). Só não gosto mesmo dos professores” (AD, p.1)</p> <p>“Em Português, Matemática... a gente não sai do lugar” (AD, p.11)</p> <p>“Estamos noventa minutos a fazer exercícios que não servem para nada. Cálculos... e isso cansa” (AD, p.11)</p> <p>“Logo aí nós cansamo-nos, logo aí respondemos, logo aí nós não estamos atentos, logo aí vamos para a rua porque não estamos interessados nessa matéria” (AD, p.11)</p> <p>“estamos ali especados para um quadro e é só passar, só passar, só passar... mais nada.” (AF, p.11)</p> <p>“Eu gosto das aulas mais práticas” (AC, p.11)</p> <p>“eu tenho aqui o meu caderno de EV. Eu orgulho-me das coisas que eu faço. Eu faço uma coisa e fica feita. Faço as coisas que aprendo” (AC, p.11)</p> <p>“Nas outras disciplinas não vejo nada feito. É só falar e testes. Só se vê os testes... e responder na aula” (AC, p.11)</p> <p>“Alguns stôres nunca me chamam porque eu também me sento (...) lá atrás” (AC, p.11)</p> <p>“Já pedi à DT para me mudar, mas ela não me muda porque não há lugar. Só quando falta alguém” (AC, p.11)</p> <p>“Quando estamos só a escrever a mão começa-me a doer e não se aprende nada. É só copiar.” (AC, p.12)</p>

			<p>“alguns (...) stôres exageram. É muita a matéria num dia só” (AD, p.13)</p> <p>“É uma hora e meia e é muita coisa. Depois temos uma disciplina e depois temos outra. Nessas duas temos um teste marcado. Dias diferentes” (AF, p.13)</p> <p>“Mas os stôres querem dar a matéria até ao teste. Aprendeste, aprendeste... Não aprendeste, lixas-te” (AF, p.13)</p> <p>“Alguns professores ensinam a matéria muito à pressa” (AC, p.13)</p> <p>“Alguns têm mais paciência. Outros chegam ao quadro e é... isto, isto, isto e isto. Teste.” (AF, p.13)</p> <p>“Alguns professores ensinam mais depressa do que os alunos conseguem aprender” (AC, p.14)</p> <p>“É sempre a andar e os alunos mais burros não conseguem. Nunca conseguem. Eu acho injusto porque nem toda a gente é obrigada a aprender ao mesmo tempo” (AC, p.14)</p>
		Absentismo	<p>“Eu tenho algumas (Faltas)” (AD, p.1)</p> <p>“As pessoas estão cansadas das aulas. Ficam na rua a conversar e jogar à bola” (AF, p.1)</p> <p>“Falto porque as aulas são bué cansativas. Sempre a dizer a mesma coisa. São sempre a mesma coisa. Os professores falam bué. Escrevem no quadro e falam. E ficam a ralhar sem motivo” (AC, P.1)</p> <p>“só falto às aulas de Ciências, Português, História que é as que eu não gosto” (AD, p.1)</p>
		Indisciplina	<p>“Os que ficam mais quietos aprendem mais” (AF, p.2)</p> <p>“Se o nosso comportamento não é muito bom... nós faltamos ao respeito... só a responder nós já estamos a faltar ao respeito” (AD, p.2)</p> <p>“os professores não vão ter paciência para nós, vão mandar-nos para a rua e com um certo limite de faltas disciplinares a gente vai chumbar... Por causa do nosso comportamento” (AD, p.2)</p> <p>“no ano passado chumbei por causa do excesso de faltas disciplinares” (AD, p.2)</p> <p>“Só faltas disciplinares tenho algumas sete ou oito. Faltas normais até não tenho.” (AF, p.2)</p> <p>“Primeiro de tudo vêm as notas. Depois vem o comportamento” (AC, p.2)</p> <p>“Eu tenho um molho delas (faltas disciplinares)” (AD, p.2)</p> <p>“para ser um aluno bom tem que se ter boas notas e ter bom comportamento” (AC, p.2)</p> <p>“porto-me mal. Às vezes faço barulho e faço piadas” (AF, p.2)</p> <p>“Eu farto-me de lá estar. Começo a dizer coisas e a gozar” (AC, p.3)</p> <p>“Depois peço desculpa, mas às vezes vou para a rua” (AC, p.3)</p>
		Crenças de autoimagem e autoeficácia	<p>“No ano passado eu passei graças a si. Agora vou chumbar” (AF, p.2)</p> <p>“estou-me a portar mal e não gosto desta professora de Inglês. Tenho negativa” (AF, p.2)</p> <p>“Só vou para a rua” (AF, p.2)</p> <p>“para ser um aluno bom tem que se ter boas notas e ter bom comportamento. Eu não tenho bom comportamento. Por isso não sou bom aluno” (AC, p.2)</p> <p>“mim ninguém (me ajuda), né? Eu porto-me mal, já ninguém vai na conversa” (AF, p.9)</p> <p>“Eu nunca... eu nunca consigo. Já chumbei tanta vez... Já estou farta. Tenho sempre dois e já não quero saber” (AD, p.9)</p> <p>“Eu gosto de estar sozinho. Sozinho não me porto mal” (AC, p.9)</p> <p>“Os alunos que não são bons são injustiçados. Ficam à parte. Eu estou sempre à parte. Nunca me chamam” (AF, p.10)</p> <p>“Estou sempre lá atrás” (AD, p.10)</p> <p>“Não me dá objetivos. Não quer saber de mim e então fica praí” (AF, p.12)</p> <p>“Nos testes tenho sempre má nota. Sempre não. Quase sempre” (AF, p.14)</p> <p>“Mas quando tenho negativas fico em baixo.” (AF, p.14)</p>
		Papel da escola nas expectativas futuras	<p>“Eu acho que vai-me fazer falta. Mas tenho que estar aqui por obrigação” (AC, p.1)</p> <p>“que quando vimos para a escola, passar de ano é o objetivo” (AC, p.2)</p> <p>“Eu não tenho bom comportamento. Por isso não sou bom aluno. Não sei o que pode acontecer no futuro” (AC, p.2)</p>

			<p>“Eu queria tirar um curso daqueles do sétimo, oitavo... Para despachar o nono ano e ir-me embora” (AD, p.7)</p> <p>“E quero tirar o nono porque sem o nono não tens a carta de condução, não tens nada” (AD, p.7)</p> <p>(Fazer o um curso) “Para deixar a escola. Ou tentar chegar mais longe. Tipo... décimo segundo” (AC, p.7)</p>
Estratégias implementadas para promoção do sucesso e reversão da rutura com a escola	Medidas promotoras de sucesso escolar	Modalidades de apoio	<p>“Eu tenho tutoria” (AF, p.5)</p> <p>“nas quartas eu não consigo ir à tutoria das cinco às cinco e quarenta e cinco. É depois do último tempo. Eu não consigo ir” (AD, p.5)</p> <p>“Apoio a português... Turma Mais. Aquilo do Ensino Especial” (AF, p.5)</p> <p>(A psicóloga) “não dá apoio de nada. Só fala... chama as pessoas durante as aulas para irem lá falar” (AD, p.5)</p> <p>“Ela (a psicóloga) fala com os pais para nós irmos para o curso” (AF, p.5)</p> <p>“Apoio de Português, de Matemática, de Inglês... apoio ao TPC” (AD, p.6)</p> <p>“PLNM, APP especial” (AC, p.6)</p>
		Ensino diferenciado	<p>“Há. PIEF” (AF, p.7)</p>
		Estratégias de promoção do sucesso	<p>“Mudar os horários” (AF, p.9)</p> <p>“Os stôres terem calma” (AC, p.9)</p> <p>“Haver mais tempo livre” (AD, p.9)</p> <p>“Ver a idade, ou quantas vezes chumbou e pôr num curso” (AF, p.9)</p> <p>“Mas se a escola vê que ao longo do ano a gente se esforçou mais ou menos... podiam no final do terceiro período dar-nos um três. Porque se a gente passar ... não sei... mas do quinto para o sexto ou do sexto para o sétimo tornávamo-nos melhores” (AD, p.9)</p> <p>“Eu acho que nos deviam deixar escolher as disciplinas. A escola decidia quantas disciplinas o aluno deveria ter e nós escolhíamos as que queríamos” (AC, p.9)</p> <p>“Aprendias as coisas que gostas” (AC, p.10)</p> <p>“Para melhorar o comportamento dos alunos eu acho que deveria ser como antigamente: bater” (AC, p.10)</p> <p>“Acho que devia haver uma mesa por cada aluno para não falar com o colega do lado” (AC, p.10)</p> <p>“Mas os professores também podiam facilitar mais. Não mandar tanta vez para a rua para a gente não chumbar e chumbar.” (AD, p.10)</p> <p>“As turmas tinham que ter menos gente.” (AD, p.10)</p> <p>“Mudava também os professores que não gosto. Eu punha professores mais novos e simpáticos.” (AD, p.10)</p> <p>“Eu punha professores mais experientes” (AC, p.10)</p>
	Medidas de atuação face à indisciplina	Organização do sistema disciplinar	<p>(A escola) “Toma medidas” (AD, p.7)</p> <p>“À primeira avisam, a segunda é trabalhos comunitários, à terceira suspensão e à quarta... expulso” (AF, p.7)</p> <p>“portamo-nos mal na sala de aula e a stôra manda sair. Pedimos mais uma oportunidade. Às vezes dão” (AC, p.7)</p> <p>“fazemos um escândalo só para dizer “não vou porque é a última vez”. Há uns que mandam mesmo sair e há outros que dão mais uma oportunidade. Depois se fazemos outra vez é aí mesmo que temos que sair. À terceira é de vez” (AC, p.7)</p> <p>(Quando sou expulso) “Ou vou para o gabinete ou vou para a biblioteca” (AC, p.7)</p> <p>“Mas às vezes, quando penso que já acabou tudo, estou na aula da tarde e uma funcionária vem-me chamar que é para eu ir à direção” (AC, p.7)</p> <p>No GMC “Dão-nos um papel para contar o motivo, dizer o que aconteceu... depois eu tenho que assinar o papel, dou à stôra e depois ficamos lá até tocar” (AC, p.8)</p> <p>“eu já lá estive só para me acalmar. E depois voltei para a aula quando eu estava mais calma” (AD, p.8)</p> <p>“É para refletir sobre o que fizemos. Depois perguntam o que é que vamos fazer para melhorar o comportamento” (AC, p.8)</p>

			<p>“se formos lá sete vezes ficamos lá à espera até os nossos pais chegarem” (AF, p.8)</p> <p>“Prometemos portar-nos bem só no momento. A gente tenta portar-se bem nas aulas... nem sempre é fácil. Nem sempre nos ajudam a portar bem” (AD, p.8)</p> <p>(Volto ao GMC)“porque não penso nas consequências” (AC, p.9)</p>
Potencial das TIC como estratégia de combate ao insucesso	As TIC como ferramenta para o desenvolvimento de competências	Incremento da motivação e reforço da expectativas nos alunos	<p>Não é por ser mais fácil mas dá-nos mais trabalho... dá-nos mais... motivação para trabalhar. Fazemos coisas com as mãos” (AD, p.11)</p> <p>“Eu também não gosto de chegar e que o stôr me diga “Ah, vá fazer uma coisa qualquer”. Isso não. Não é estar a fazer qualquer coisa à toa.” (AF, p.12)</p> <p>“Tinham que dizer o que era para fazer para fazermos e aprender” (AF, p.12)</p> <p>“Os professores davam-nos uma certa matriz para a gente fazer os nossos trabalhos, estudávamos pelos trabalhos que a gente fazia e era mais fácil” (AD, p.12)</p> <p>“E para os alunos estarem concentrados a fazer aquilo que gostam também podíamos ouvir música” (AD, p.12)</p> <p>“Empenhávamo-nos mais. Tornava-se mais fácil para nós porque sabemos mexer no computador. Pesquisar, fazer coisas e assim” (AD, p.13)</p> <p>“Também era mais fácil para os professores” (AD, p.13)</p> <p>“cada um tem a sua mesa e cada um tem um computador e faz as coisas conforme consegue” (AD, p.13)</p> <p>“Incentivava-nos. Se calhar agora era só positivo mas para a semana eu já tinha bom. E depois muito bom. E o comportamento também evoluía” (AD, p.14)</p> <p>“Sentiamo-nos melhor” (AD, p.14)</p> <p>“ficava satisfeito. Se fizesse bem numa semana na outra queria ter mais” (AF, p.14)</p>
		Promoção do desenvolvimento de competências e aprendizagens funcionais	<p>“não tínhamos tanto trabalho a estar a olhar para uma parede, para um quadro, para um projetor durante noventa minutos” (AD, p.12)</p> <p>“Estávamos a fazer o nosso trabalho à nossa maneira e não à maneira dos professores... Também à maneira dos professores mas mais à nossa” (AD, p.12)</p> <p>“Estávamos a fazer as nossas coisas com a nossa cabeça da maneira de sabemos” (AD, p.12)</p> <p>“eu aprendia mais porque podia ir ver as coisas que não sei ao Google. Posso fazer sozinho, cansa menos” (AC, p.12)</p>
	Avaliação	Avaliação do processo de aprendizagem	<p>“não tinham tantos testes. Avaliavam um bocadinho todos os dias e viam no fim se fazíamos os nossos trabalhos” (AD, p.13)</p> <p>“Se tivéssemos um computador em cada mesa era melhor. Cada um fazia o que era capaz... não sei. Se demorasse um bocado mais... paciência. Desde que fizesse...” (AC, p.14)</p> <p>“Tinhas era que acabar as coisas” (AF, p.14)</p> <p>“A nossa avaliação dependia no nosso comportamento e do nosso trabalho durante a aula no computador” (AD, p.14)</p> <p>“Era mais fácil para os alunos. Sabíamos sempre... todos os dias como estávamos a fazer as coisas. Bem ou mal” (AC, p.14)</p> <p>“Eu acho que os testes podiam continuar a ser escritos” (AC, p.14)</p> <p>(Os testes) “Podiam ser uns escritos e outros no computador” (AD, p.14)</p> <p>“Sim, porque no papel mostra-se o que se aprendeu. Se estávamos a ouvir ou não” (AF, p.14)</p> <p>“Eu gostava mais de ser avaliada aos bocadinhos”</p> <p>“Todas as sextas-feiras éramos avaliados. Se calhar era mais fácil sermos avaliados todas as semanas. Se nesta semana não conseguimos esforçamo-nos um bocado mais para a semana.” (AD, p.14)</p> <p>“Eu não gosto de fazer testes. Nunca estudo. Faço os testes só com o que oiço na aula mas quando vou para a rua não oiço nada” (AC, p.14)</p>