

JULIANA DA CONCEIÇÃO ANTÓNIO KUSESE

**RELAÇÃO PEDAGÓGICA E (IN)SUCESSO
ESCOLAR EM ESCOLAS TEIP,
NA PERSPETIVA DE DIRETORES DE ESCOLAS E
ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**

Orientador: José Duarte

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2014

JULIANA DA CONCEIÇÃO ANTÓNIO KUSESE

**RELAÇÃO PEDAGÓGICA E (IN)SUCESSO
ESCOLAR EM ESCOLAS TEIP,
NA PERSPETIVA DE DIRETORES DE ESCOLAS E
ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Administração, Acompanhamento e Regulação da Educação, no Curso de Mestrado em Administração, Acompanhamento e Regulação da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Prof. Doutor José Duarte

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2014

Quanto mais os professores e administradores (...) acreditarem que os seus alunos, independentemente da raça e do contexto familiar, são capazes de obter um sucesso mais elevado, e quanto mais esta crença for traduzida em comportamentos reais e absorvíveis na sala de aula e na escola, mais provável é que o sucesso médio daí resultante seja mais elevado.

(Brookover et al. 1979, p. 134, citados por Lima, 2008, p.125)

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

A Deus por me amparar nos momentos difíceis, por me fortalecer e capacitar para superar os obstáculos, mostrar os caminhos nas horas incertas e me suprir em todas as minhas necessidades.

A minha família, em especial ao Seny, ao Ary e a Isys que muito amo, pela paciência, pelo carinho e por todo o incentivo.

A todos os meus amigos que nos momentos mais difíceis tinham sempre uma palavra reconfortante para me incentivar a prosseguir, demonstrando assim o seu companheirismo e amizade.

Ao meu orientador, professor Dr. José Duarte, por acreditar que eu era capaz de concretizar este projeto e me mostrar o caminho certo a percorrer.

A todos os dirigentes das escolas que concordaram em ceder-me as entrevistas, bem como a todos os encarregados de educação que concordaram preencher os questionários, pois, sem a sua colaboração não seria possível concluir este estudo.

A todos os que não mencionei e que, mesmo de forma indireta, colaboraram para a concretização deste projeto.

OBRIGADA A TODOS!

RESUMO

Nesta dissertação refletimos sobre a questão da relação pedagógica entre a escola, professores e a família e do seu contributo para o sucesso escolar dos alunos de escolas TEIP. Para isso, recorremos aos relatórios TEIP, bem como aos vários conceitos em torno desta problemática, realizamos entrevistas a cinco representantes de escolas TEIP e cinquenta inquéritos por questionários a encarregados de educação de alunos das mesmas escolas. A metodologia adotada para a análise dos dados teve caráter misto, de natureza qualitativa e quantitativa. A pesquisa pôde analisar as opiniões dos encarregados de educação e da escola, na pessoa do representante, principalmente no que respeita a organização da escola e a qualidade do ensino. Contudo, quanto a relação entre as duas entidades, contrariamente as “ideias fixas” de que esta relação é “tumultuosa”, os resultados da pesquisa demonstram que a relação entre a escola e a família é moderada e que os métodos pedagógicos privilegiados nestas escolas são adequados a todos os alunos (os mesmos das escolas não abrangidas pelo Programa TEIP) e eficazes para a concretização dos objetivos do Programa.

Palavras-chave: Relação Pedagógica; Escola; Família; Sucesso escolar; Programa TEIP.

ABSTRACT

On this thesis, we have reflected over the pedagogic relationship among the school, the teachers and the family and over their contribution towards the scholar success of the students of the TEIP schools. To achieve this, we investigated the TEIP reports, as well as the different concepts around this matter; we interviewed five TEIP school representatives and realized fifty inquiries through questionnaires to people in charge of the pupils of the same schools. The adopted methodology to the figure analysis has had a mixed character of qualitative and quantitative nature. The survey could analyze the opinions of the people in charge of the students and the school through its representative, mainly on what it concerns to the school organization and teaching quality. However, reporting to the relationship between the two entities, against the “settled idea” that this relationship is “tumultuous”, the results of the survey show that this relationship is, in fact, moderate, and that the pedagogic methods that these schools privilege are adequate to all students (the same used by the schools, which are not enclosed by TEIP Program) and efficient to render concrete the Program objectives.

Key-words: Pedagogic Relationship; School; Family; School Success; TEIP Program.

LISTA DE SIGLAS

CEF- Cursos de Educação e Formação

CFAE's - Centro de Formação da Associação de Escolas

CRAP's - Comissão de Regulação do Acesso a Profissões

DGE - Direção Geral da Educação

DL - Decreto-lei

EE- Encarregado de Educação

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME - Ministério da Educação

N/S – Não satisfaz

PSP - Polícia de Segurança Pública

Quest. - Questão

PAIE - Programa de Avaliação Interna das Escolas

SAT- Satisfaz

SEAE - Serviços Especializados de Apoio Educativo

SEEI - Secretaria de Estado da Educação e Inovação

TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária

ZEP - Zones d'Education Prioritaires

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	10
CAPITULO I	13
O SUCESSO ESCOLAR NOS TEIP	13
1. O aparecimento e evolução dos TEIP – Descentralização/Territorialização ...	14
2. A necessidade e a importância dos TEIP.....	24
3. Síntese sobre os TEIP	27
CAPITULO II.....	30
ESCOLAS BEM-SUCEDIDAS/ EFICAZES	30
1. Escolas bem-sucedidas / eficazes: características	31
1.1. Observatório de Melhoria e de Eficácia da Escola: Estudo Wisconsin (2000). 32	
1.2. Lima (2008) – Análise de estudos sobre escolas eficazes	34
1.3. Arends (2008) – Análise de estudos sobre escolas eficazes	36
1.4. Síntese sobre as Escolas Bem-sucedidas/eficazes	36
CAPÍTULO III	39
A RELAÇÃO PEDAGÓGICA.....	39
1. A Relação Pedagógica.....	40
1.1. As duas dimensões fundamentais na relação pedagógica: professor-aluno.....	41
1.2. Tipologia de interação na relação professor/ aluno	47
CAPÍTULO IV.....	52
A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA.....	52
1. A relação escola/família - a sua importância no processo educativo	53
CAPÍTULO V	62
FATORES DE INSUCESSO ESCOLAR.....	62
1. Fatores de insucesso escolar - Explicações para a compreensão da problemática	63
2. Explicação da sociologia para a compreensão concetual do insucesso escolar	64
3. Explicação da Psicologia para a compreensão do insucesso escolar	67
4. Contributo da escola/professor no combate ao insucesso escolar	69
CAPÍTULO VI.....	73
METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS PARA O COMBATE AO INSUCESSO ESCOLAR.....	73

1. Metodologias pedagógicas para o combate ao insucesso escolar.....	74
CAPÍTULO VII.....	82
SÍNTESE DO ENQUADRAMENTO TEÓRICO	82
Síntese do enquadramento teórico	83
CAPÍTULO VIII	86
METODOLOGIA DO TRABALHO.....	86
1. Problemática	87
1.1. Questão de partida.....	87
2. Objetivos.....	89
2.1. Objetivo geral.....	89
2.2 Objetivos específicos	89
3. Hipóteses de investigação	89
4. Recolha de dados.....	90
CAPÍTULO IX.....	93
ANÁLISE DOS DADOS	93
1. Análise das entrevistas	94
1.1. Categoria 1	95
1.2 - Categoria 2.....	96
1.3 - Categoria 3.....	97
1.4 - Categoria 4.....	98
1.5. Categoria 5	99
2. Síntese das categorias das entrevistas	100
3. Análise dos questionários	102
4. Síntese dos questionários.....	108
5. Análise cruzada das entrevistas aos professores com os questionários dos encarregados de educação.....	114
CONCLUSÃO.....	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
APÊNDICE I - CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO PARA O QUESTIONÁRIO	II
APÊNDICE II - GUIÃO DOS QUESTIONÁRIOS – ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	III

APÊNDICE III - CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS ESCOLAS TEIP PARA A ENTREVISTA	V
APÊNDICE IV - GUIÃO DAS ENTREVISTAS.....	VI
APÊNDICE V - QUESTÕES DA ENTREVISTA	VIII
APÊNDICE VI - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	IX
APÊNDICE VII - GRELHAS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS	XXIV

ÍNDICE DE TABELAS, QUADROS, GRÁFICOS E FIGURAS

Tabela 1 – Síntese comparativa dos objetivos do Projeto TEIP	22
Tabela 2 – Modelos ensino interativo centrados no professor	79
Tabela 3 – Modelos ensino interativo centrados no aluno	80
Quadro 1 - Síntese evolutiva e paralelismo entre propostas educativas, autonomia e formação no sistema educativo ao longo das últimas décadas.	18
Quadro 2- Estilos de Liderança segundo a atitude do professor	49
Quadro 3 – Três fundamentos para a pedagogia diferenciada.....	76
Quadro 4 - Organização da instituição escolar	109
Quadro 5 - Organização da instituição escolar	110
Quadro 6 - A ação do professor.....	111
Quadro 7 - A Ação do professor.....	112
Quadro 8 - Soma total dos dados dos questionários.....	113
Gráfico 1 – Encarregados de Educação	103
Gráfico 2 – Educandos	103
Gráfico 3 - Organização da instituição escolar.....	110
Gráfico 4 - Ação do professor	112
Gráfico 5 - Soma total dos dados do questionário.....	113
Figura 1 – Áreas de Intervenção Prioritária – Elaborado pela aluna.....	21

INTRODUÇÃO

Desde o século XIX a instituição escolar tem vindo a desenvolver um importante papel socializador o qual se tem reforçado à medida que a escolarização de massas atingiu o ensino secundário.

Os anos 80 deram início a uma série de acontecimentos conducentes à reforma do ensino em geral. A emergência da prioridade educativa surgiu como uma das respostas ao desafio da integração de Portugal à comunidade Europeia. A reforma educativa foi encarada como um elemento-chave para que o país modernizasse as suas estruturas económicas, sociais e educativas (Teodoro, 1994, citado por Marques, 2009, p. 154). Neste sentido, e tendo em atenção que a família é uma vertente preponderante da educação, procurou-se cada vez mais estimular a participação dos pais na educação escolar dos seus educandos, principalmente à medida que se tem caminhado para uma relação social mais aberta e extensa.

Com intuito de formar uma sociedade justa, livre, solidária e democrática, uma escola pública deve basear-se essencialmente na promoção de uma educação para todos, incentivando a qualidade, a dignidade da pessoa humana, a igualdade de oportunidades e a equidade social, porque uma escola que se pautar por estes valores promove de forma inequívoca a coesão social e nacional, permitindo o crescimento e a modernização tecnológica do país. Assim sendo, importa saber: *em que medida os Territórios Educativos de intervenção Prioritária (TEIP) contribuem para a maximização do sucesso escolar e melhoria da qualidade da relação entre os principais agentes do processo de ensino/aprendizagem?*

De entre os objetivos prosseguidos pelos governos recentes (Lei n.º 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo, LBSE; Despacho 147-B/ME/96, ...) um deles é criar condições que permitam garantir a generalização da qualidade da educação básica, de forma a promover o sucesso educativo dos alunos (crianças e jovens) que pela sua situação económica se encontram em condições mais desfavoráveis, nomeadamente de exclusão social e escolar. Como consequência destes fatores surgem as situações de risco ou até de insucesso escolar verificando-se com maior frequência em territórios social e economicamente degradados, predominando nestes com frequência fatores associados a violência doméstica, indisciplina, abandono, insucesso escolar, trabalho infantil e bullying.

Neste contexto, têm-se procurado, por parte das entidades competentes, a prossecução de diversas medidas de forma a introduzir mecanismos de apoio às populações mais carenciadas. Assim, surgem as parcerias entre entidades presentes nas comunidades territoriais cujo objetivo é a articulação de espaços e recursos educativos que potenciam o desenvolvimento comunitário, melhorem a qualidade de vida e a capacidade de resolução de problemas. Nesta sequência constata-se que a relação entre a família e a escola tem vindo a passar por alterações significativas sendo que, a educação formal está a tornar-se cada vez mais importante com aplicação de recursos diversificados e complexos. De modo que, neste contexto, considera-se que o envolvimento dos encarregados de educação na relação escola-aluno é uma forma de elevar os parâmetros de sucesso na área da educação, resultando numa melhoria dos processos educativos com vista ao reconhecimento da eficácia das escolas.

O presente trabalho pretende analisar até que ponto a relação pedagógica tem influência na diminuição do insucesso escolar dos alunos de escolas abrangidas pelo Programa Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), cuja área de ação abrange comunidades onde se verifica um alto índice de insucesso escolar e, cuja população é referenciada com carenciada. Esta questão encontra-se fortemente associada ao conceito de família, a sua estrutura, formas e modos de educação, assim como as relações interpessoais que são estabelecidos entre os membros. É importante recordar que a educação não deve ser atribuída exclusivamente aos encarregados de educação, nem à família, nem à escola, mas sim, também, à comunidade escolar. Por outro lado, não podemos esquecer a importância da utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) tanto na educação formal (ocorre no sistema regular de ensino...) como na informal (aprendizagem espontânea, a partir da convivência com o meio social, das múltiplas experiências que se tem ao longo da vida...), embora num e noutro caso sejam, por vezes, utilizados de forma ineficaz e incorreta, devido à falta de acompanhamento e esclarecimento dos alunos/educandos por parte dos professores/escola e até mesmo da própria família.

No prosseguimento deste pressuposto verifica-se que a escola, enquanto organização primordial na educação, não é a única responsável pela educação mas constitui um pilar fundamental no desenvolvimento e percurso social do aluno. Tendo em conta a tríade escola, aluno e família, a respetiva responsabilidade deve ser partilhada consoante a especificidade da função e atividade respetiva.

Deste modo, apresentamos o trabalho cuja estrutura é composta por nove capítulos precedidos da Introdução. O enquadramento teórico é composto por sete capítulos. No capítulo I aborda-se o (possível) sucesso escolar dos TEIP e a sua necessidade e importância para a comunidade escolar. No capítulo II faz-se referência a alguns estudos sobre a eficácia da escola e analisam-se as características de escolas bem-sucedidas. No capítulo III analisam-se os conceitos inerentes à relação pedagógica entre professor e aluno (...), no capítulo IV aborda-se a relação escola-família e a importância da família no processo educativo, bem como o papel do aluno nesta relação. No capítulo V reflete-se sobre o sucesso e o insucesso escolar e abordam-se algumas posições ideológicas da sociologia e da psicologia sobre esta temática, já no capítulo VI apresentam-se as metodologias pedagógica para o combate ao insucesso escolar. Por fim, abre-se um VII capítulo que resume todos os capítulos do enquadramento teórico.

No capítulo VIII são apresentadas as metodologias do trabalho. No primeiro ponto coloca-se a questão de partida a ser investigada: *Em que medida a relação pedagógica interfere no rendimento escolar dos alunos integrados no programa TEIP?* No ponto seguinte são apresentados os objetivos do estudo. Posteriormente são levantadas algumas hipóteses de investigação, no terceiro ponto. No quarto ponto tratamos da recolha dos dados que, para tal, realizaram-se cinco entrevistas a representantes de escolas/agrupamentos TEIP e, 50 questionários com 25 questões a encarregados de educação (TEIP) de forma a fundamentar todo o trabalho empírico apresentado. Estes dados são posteriormente analisados no capítulo IX. De modo a facilitar a análise, houve necessidade de dividir os dados das entrevistas em cinco categorias e os dados dos questionários em duas categorias. Após esta análise, efetuou-se o cruzamento dos mesmos dados.

Esclarecemos que as entrevistas da nossa investigação procuraram conhecer e analisar as perceções de diretores de escolas e não de professores ou diretores de turma por esta dissertação se incluir num mestrado em administração educacional que vem, mais propriamente, ao encontro da função que desempenham os diretores das escolas.

Por fim, foi feita a conclusão ao trabalho e apresentadas as referências bibliográficas. De notar, que o conhecimento está em constante transformação e o que aqui se trabalha não pretende ser estanque, mas apenas a base para um trabalho futuro, mais desenvolvido e igualmente profundo.

CAPITULO I

O SUCESSO ESCOLAR NOS TEIP

Em Portugal os níveis da qualidade, quer na educação, quer da qualificação, foram sempre muito baixos, sobretudo devido às opções políticas tomadas pelo “Estado Novo”, (entre 1928 e 1974). Nesta altura o país encontrava-se completamente afastado do processo de desenvolvimento que ocorria na Europa. Esta situação só se começou a alterar efetivamente a partir da revolução de Abril de 1974. Por exemplo, podemos referir a questão da escolaridade básica obrigatória de nove anos, facto que só se deu em 1986 com a aprovação da Lei nº 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do sistema Educativo (LBSE). A acompanhar a mudança na escala da escolarização dá-se a imposição do modelo escolar e, nos anos 90, reconhece-se a escola como instituição (Benavente, 2001). No entanto, será a partir de 1995 que a educação se torna numa prioridade, considerando-a ponto forte no desenvolvimento e na modernização do país. Por essa razão e tendo como objetivo melhorar a escola básica, foram tomadas algumas medidas de entre as quais se destaca, em 1996, a criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

Esta medida foi inspirada nas “zones d’Education Prioritaires” (ZEP) - conjuntos de estabelecimentos escolares (desde a “escola materna” até ao liceu) - que surgem em França, em 1981, quando o insucesso escolar já se tornava insuportável devido a necessidade urgente de mão-de-obra qualificada e, ao aumento do desemprego dos não-qualificados. Reconhecendo as dificuldades com que se deparavam muitas escolas quer em zonas isoladas, quer nas cidades, quer nas suas periferias, acreditando que os contextos sociais em que as escolas estão inseridas condicionam o sucesso educativo, este projeto tinha subjacente uma filosofia de discriminação positiva para as escolas e para as populações mais carenciadas. (Ferreira & Teixeira, 2010, p.1).

1. O aparecimento e evolução dos TEIP – Descentralização/Territorialização

É preciso que se criem situações que facilitem as aprendizagens, as tomadas de consciência, a construção de valores e de uma identidade moral e cívica (Perrenoud,2000 p.142)

A escola tem vindo a passar por várias transformações desde a sociedade primitiva, época em que não havia instituições para o ato de ensino. As próprias famílias marcaram durante muito tempo a educação. As mudanças ocorridas nas últimas décadas trouxeram para as escolas maiores exigências de forma a aproximar a igualdade entre os alunos, garantindo a qualidade no cumprimento das funções educativas. Neste sentido, a garantia de sucesso tornou-se cada

vez mais pertinente e importante ao longo dos tempos implicando uma maior ligação entre todas as instituições, recursos e capacidades, com intuito de solucionar os problemas detetados, apoiando a comunidade escolar no que concerne ao seu objetivo fundamental (ensinar e formar crianças e jovens).

Nos meados do século XIX são gerados sistemas os nacionais de educação onde se assume de forma decisiva a ideia de que a educação é um direito de todos e uma obrigação do Estado, caminhando para uma democratização da sociedade, combatendo antigos regimes, permitindo que a escola transforme súbditos em cidadãos conscientes do seu estatuto.

No início do século XX a escola está substancialmente atrasada em relação às mudanças sociais, contudo, na segunda metade desse século, esse desfasamento vai-se esbatendo progressivamente. Nos anos oitenta surgem várias reformas, das quais a reforma educativa, onde se enquadram os princípios de maior descentralização, autonomia, participação e inserção no meio comunitário. Esta reforma tem como documento principal a LBSE. Todos os documentos que se lhe seguiram visaram a introdução de ajustamentos no sentido de melhorar o modelo educativo.

O processo educativo decorre através de relações interpessoais dentro de um contexto escolar. Quer dizer, é um processo essencialmente interativo efetivado por meio das relações entre professor e aluno, alunos e conhecimento, sendo a figura do professor de extrema importância, pois, dele é a responsabilidade de fazer a mediação competente e crítica entre conhecimento e alunos, proporcionando aos estudantes a apropriação ativa do conhecimento.

A partir dos anos setenta, mais precisamente em 1976, Portugal dá os primeiros passos na luta contra o insucesso e abandono escolar. Tomam-se algumas medidas, denominadas de *medidas de compensação* que, mais tarde, passaram a chamar-se Apoio Pedagógico Acrescido (APA). Este tipo de apoio “consiste em programas e serviços educativos modificados ou adicionais com o objetivo de enriquecimento cultural ou educacional, de reabilitação e de alargamento das oportunidades educativas, dirigidos aos alunos que têm fracasso escolar devido à insuficiência das oportunidades e métodos educativos normais” (Lemos et al., 1992, citado por Ferreira & Teixeira, 2010, p.340).

Consequentemente, ao longo do tempo, vão surgindo algumas medidas legislativas que vêm apontar a manifestação de uma vontade política de *aplicação de formas de territorialização*

educativa (Barbieri,2003 p.48). Em breve síntese, apresentamos aqui, alguns dos principais documentos legislativos que têm suportado todo este processo a partir da década de oitenta:

- Lei nº46/86, de 14 de outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)
- Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro: o “decreto da autonomia” (a autonomia da escola alcança-se através da criação de um projeto educativo próprio).
- Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio, que estabelece a participação dos pais e dos municípios e toda a comunidade.
- Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de maio, trata do regime de autonomia, administração e gestão das escolas e agrupamentos.
- Lei 159/99, de 14 de setembro, atribui aos municípios algumas responsabilidades
- Decreto-Lei 7/2003, de 15 de janeiro, vai responsabilizar as autarquias pelo funcionamento das escolas.
- Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, trata da participação e responsabilização de todos os atores implicados na vida escolar.

Relativamente à Lei nº46/86, de 14 de outubro – LBSE, correspondeu ao culminar de um processo de tentativa de normalização do sistema político, no domínio da educação. A aprovação, em 1986, da LBSE constituiu um marco para a educação, definindo um quadro de referência “configurador de ações a desenvolver, quer pelo macro e meso-sistemas, quer pelo microsistema escolar” (Leite, 2002, p. 179). A escola passaria a ser vista como “uma instituição onde também ocorrem intervenções geradoras de mudança, ou seja, onde se desenvolvem estratégias que fazem dos atores de ensinar e de aprender não apenas um meio de reprodução, mas também de produção e transformação social” (p.51). Por isso, tal como ressalta a autora, é reconhecida em termos de discurso político a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso e, a mudança do ensino no sentido da alteração da função conservadora das desigualdades económicas, sociais e culturais. Estas mudanças supunham que se privilegiassem “concepções e teorias que olham o currículo, na sua globalidade, intimamente relacionado com uma política educativa e cultural e como algo dinâmico e específico de contextos construídos por um coletivo de atores em situações reais” (p. 51).

Nos anos seguintes proclama-se a modernização do ensino assim. Em 1989, com o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro, estabelecem-se novos fatores de mudança. A autonomia da

escola concretiza-se com a elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de principais de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar. Com o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio, a gestão democrática dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário constitui uma referência importante na evolução da escola portuguesa. Os princípios de participação e de democraticidade que a inspiram alteraram profundamente as relações no interior da escola, favoreceram a sua abertura à mudança e despertaram nos professores novas atitudes de responsabilidade.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que vem alterar a LBSE, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.

No ano seguinte, com o Decreto-Lei 159/99, de 14 de setembro, estabelece-se no artigo 1º a atribuição de competências para as autarquias locais, bem como de delimitação da intervenção da administração central e da administração local, concretizando os princípios da descentralização administrativa e da autonomia do poder local. Coloca-se assim a descentralização de poderes mediante a transferência de atribuições e competências para as autarquias locais. Inaugura-se no discurso educativo o trinómio: descentralização, participação e autonomia. Propõe-se a gestão democrática da escola e desenvolve-se a administração educacional na formação de professores (Leite, 2003).

Na sequência das reformas surge, também, o Decreto-Lei 7/2003, de 15 de janeiro, que vai responsabilizar as autarquias pelo funcionamento das escolas. Este modelo assume particular relevância na concretização da transferência de atribuições e competências da administração central para as autarquias locais, reconhecendo que os municípios constituem o núcleo essencial da estratégia de subsidiariedade, tendo por objetivo a transferência de competências na área da educação e do ensino não superior.

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Despertou-nos a atenção um dos parágrafos do preâmbulo, (p.2), onde podemos ler “torna -se necessário assegurar não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, mas também a efetiva capacidade de

intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na atividade e na vida de cada escola”, pois, esta passagem vai ao encontro de algumas questões que pretendemos tratar neste trabalho.

Ao longo do tempo, em Portugal, como já foi referido, surgiram algumas propostas educativas que visavam a autonomia das escolas e, na sequência destas propostas, surgiram também os TEIP, de acordo com a tabela que se segue, apresentada por Silva (2003, p.35).

Quadro 1 - Síntese evolutiva e paralelismo entre propostas educativas, autonomia e formação no sistema educativo ao longo das últimas décadas.

Propostas educativas dominantes	Autonomia	Formação contínua
Meritocrática	Autonomia proibida (modelo liceal de organização) (controlo burocrático centralizado)	Formação pontualmente realizada (reciclagens de curta duração)
Democratizante	Autonomia à solta (Autogestão – Experiências inovadoras)	Formação contextualizada experimentada (experiências inovadoras). Ex: CRAP's - DL n.º 92/2011, de 27 de Julho
Democrática	Autonomia Adiada (Gestão democrática das escolas – DL 769-A/76)	Formação em exercício (Lançamento de profissionalização em exercício)
Modernização	Autonomia prometida (DL 43/89) (Novo modelo de gestão – DL 172/91)	Formação escolarizada (institucionalização, formação contínua gratuita, obrigatória e universal – Criação de CFAE's)
Inclusão	Autonomia decretada (DL 115-A/98) (gestão centrada na escola) (gestão flexível do currículo)	Formação retoricamente contextualizada (formação centrada na escola)

Fonte: Elaborado com base em Silva (2003, p.35)

Considerando que a publicação da LBSE nº 46, de 14 de outubro de 1986, pode ser tomada como um marco significativo, em termos legislativos, para o desenvolvimento das ideias de participação e descentralização, na medida em que recusa o modelo burocrático e centralizado de administração na sua forma concentrada e, considerando que o Programa TEIP de acordo com o seu público-alvo e o seu objetivo, faz parte da proposta educativa de inclusão, fazemos uma breve reflexão sobre o termo “formação retoricamente contextualizada” utilizada por Silva (2003, p.38), representada no quadro acima, em que a explicação do autor baseia-se

na conclusão de estudos realizados por Smyth (1993), relativamente à gestão centrada na escola e, surge de modo crítico pela forma como este processo tem sido conduzido:

- A retórica da devolução está a ocorrer em contextos impelidos, de forma substancial, em direção à recentralização da educação; - A lógica desta contradição é explicável apenas quando nós começamos a olhar de perto para os vastos ajustamentos estruturais que ocorrem geralmente no capitalismo ocidental (isto é com a “crise do Estado”); - Eles mostram como formas particulares de gestão centrada na escola, longe de serem emancipatórias ou de libertação dos professores, são de facto gaiola de ferro (iron cage) que serve a ideologia do intervencionismo radical da Nova Direita.

Na mesma linha de pensamento, num estudo mais recente, Souza et al. (2013, p.17) afirmam “O Estado, apesar de continuar a desenvolver um discurso apelando à descentralização, tem vindo a desenvolver um conjunto de medidas marcadas por lógicas centralistas-burocráticas e que podem controlar a ação dos atores condicionando o desenvolvimento da autonomia das instituições locais”.

Apesar das opiniões críticas em torno da descentralização, no caso dos TEIP, segundo os relatórios anuais, verifica-se algum esforço no sentido de se cumprir com os objetivos do Programa. A génese do programa TEIP desenvolve-se em escolas cujos alunos são maioritariamente oriundos de famílias “problemáticas” e que apresentam problemas económicos e sociais, o que causa a rejeição por parte do micro sistema escolar. Segundo Barbieri (2003), falar e entender o território como “um espaço apropriado, organizado e reconhecido de um ponto de vista político, social, em nome da população que nele habita e com ele se identifica”, implica “falar de uma identidade de pertença, uma solidariedade territorial e, também, da importância de articular diferentes perspetivas espaciais, tais como, espaço económico, espaço social, espaço cultural (...)”. Contudo adverte, “(...) estes espaços são permeáveis a desarticulações e contradições que possibilitam a emergência de outras lógicas, outras identidades e solidariedades, originando (...) novas formas territoriais” (Amaro, 1990, citado por Barbieri, 2003, pp.49, 50). Este pensamento se justifica quando o autor refere que os TEIP constituem-se como uma medida política educativa que,

Prescreve uma intervenção num determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e exclusão escolar, que supõe uma política de discriminação positiva, valorizando-se o papel dos atores locais e o estabelecimento de parcerias enquanto contributo para a criação de condições de igualdade de oportunidades (Barbieri, 2003, p. 43).

No contexto educativo português, a emergência dos TEIP relaciona-se com a necessidade de repensar os fenómenos de exclusão social e de exclusão escolar (Barbieri 2003). Não poderíamos deixar de referir o contributo da LBSE (alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro) para este programa, pois, em diversos artigos se reportam à participação, descentralização, e desconcentração. O art.º43 ponto 1 do referido diploma refere, “A administração e gestão do sistema educativo devem assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação que visem a consecução de objetivos pedagógicos e educativos, nomeadamente no domínio da formação social e cívica”. Nesta ordem de ideias, pela primeira vez, em 1996, através do Despacho 147-B/ME/96 de 1 de agosto consagra-se a possibilidade de associação de estabelecimentos de educação e de ensino com vista à constituição de TEIP – 1ª geração – o qual foi cancelado durante alguns anos, tendo sido retomado recentemente em 2006/07. Neste primeiro Programa seriam desenvolvidos projetos plurianuais que visem a melhoria da qualidade educativa e a promoção da inovação. Posteriormente este decreto foi complementado pelo Despacho Conjunto 73/SEAE/SEEI/96 de 3 de setembro que no artigo 1º define as escolas que, a partir do ano letivo de 1996-1997, integrariam o projeto TEIP. Assim, este Programa é constituído por um determinado número de escolas escolhidas pelo Ministério da Educação e consideradas socialmente problemáticas, por revelarem dificuldades na prossecução de resultados escolares iguais ou semelhantes à média nacional. Consequentemente, os objetivos consignados no Despacho 147-B/ME/96 do Programa, visam: - 1º a melhoria da qualidade das aprendizagens, traduzida na qualidade do sucesso educativo dos alunos; 2º o combate ao insucesso escolar e às saídas precoces do sistema educativo; 3º a criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; 4º a progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação de vivências das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem.

Os TEIP, como se pode observar na figura que se segue, e de acordo com o quadro teórico pesquisado, foram criados com o intuito de combater o insucesso escolar, o absentismo, o abandono e a indisciplina definindo uma política adequada de apoios e complementos

educativos incluindo oferta curricular diversificada e uma maior articulação entre escolas de um agrupamento.

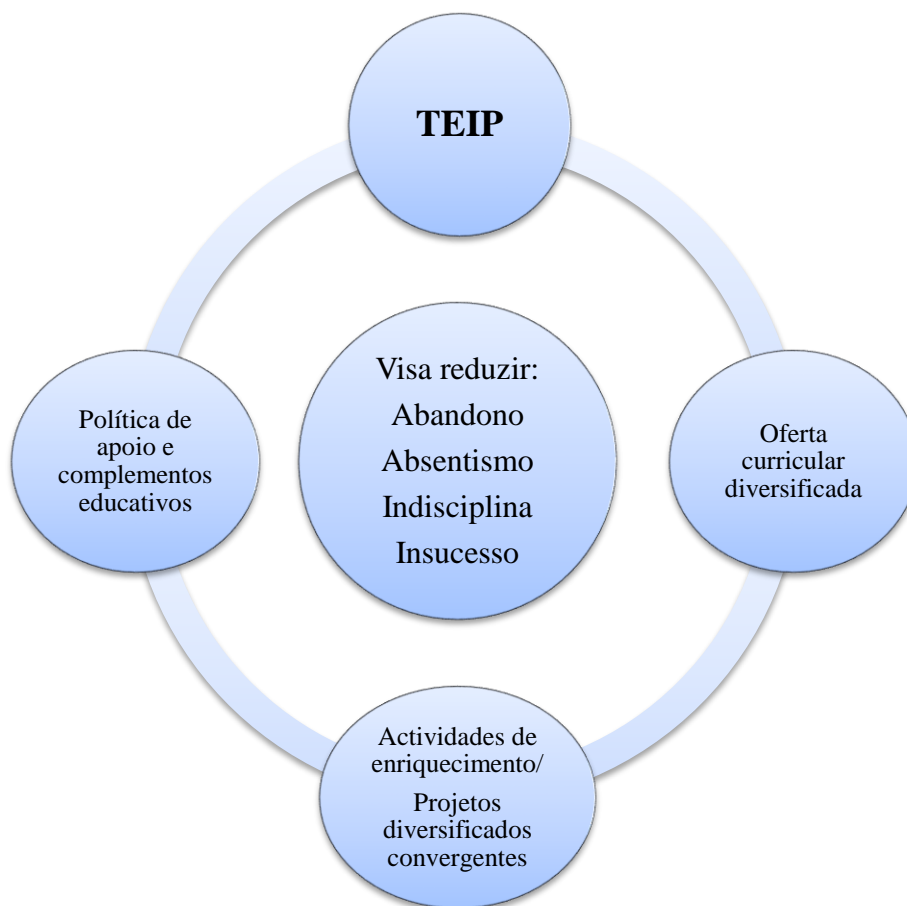


Figura 1 – Áreas de Intervenção Prioritária – Elaborado pela aluna.

Na sequência do programa TEIP, em 2008, o Despacho 147-B/ME/96 é reeditado passando a designar-se por TEIP2. O TEIP2 surge no âmbito do Despacho normativo nº55/2008 de 28 julho, onde as escolas do agrupamento ou as escolas não agrupadas integrantes de um TEIP2 são chamadas a apresentar os seus projetos educativos envolvendo um conjunto diversificado de medidas e ações de intervenção na escola e na comunidade, orientadas para a qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos; a redução do abandono e insucesso escolar; a transição da escola para a vida ativa e a intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere.

Já em 2009, como reforço, surge o Decreto-Lei n.º 51/2009 de 27 de fevereiro que, no artigo 64.º- A, nos termos do n.º1- Escolas Prioritárias- promove o sucesso educativo dos alunos,

integrados em meios particularmente desfavorecidos, em especial, de jovens em riscos de exclusão social e escolar, constitui objetivo das escolas (...).

De acordo com os relatórios 2010/11, no programa TEIP 2 as escolas tinham mais atenção às alterações de clima escolar, e menos nas intervenções dentro da sala de aula e na utilização de ferramentas organizacionais. O Programa prevê a figura do perito externo/amigo crítico para acompanhamento dos Projetos Educativos TEIP, com o objetivo de promover a melhoria metodológica da elaboração, implementação e avaliação sistemática destes projetos. O Programa incide essencialmente na discussão e análise dos princípios e efeitos, com vista à resolução de problemas, promovendo uma intervenção justa e equilibrada. No decorrer do programa TEIP2, as escolas são convidadas a apresentar projetos educativos cuja finalidade se dirige à identificação e resolução de problemas gerados e arrastados para o ambiente escolar.

Ainda de acordo com o relatório, este Programa tem como principais objetivos aumentar a responsabilidade a nível educacional, tanto a nível de recursos como de integração; contribuir para uma maior igualdade de oportunidades e promover a valorização do desenvolvimento da sociedade. Cabe à própria escola prosseguir estes objetivos, de forma a envolver a comunidades em todas as ações e atividades que vão sendo promovidas.

Tabela 1 – Síntese comparativa dos objetivos do Programa TEIP

TEIP 1 (Despacho 147-B/ME/96)	TEIP 2 (Despacho normativo 55/2008)
1.º A melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos	1.º A qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos;
2.º Uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação pré-escolar;	2.º A redução do abandono escolar e das saídas precoces do sistema educativo;
3.º A criação de condições que favoreçam a ligação escola vida-ativa;	3.º A transição da escola para a vida ativa;
4.º A progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem.	4.º Intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere.

Fonte: apresentação Programa TEIP3 por Dr.ª Isabel Oliveira da DGE (adaptado)

Na sequência da implementação do Programa TEIP2, é publicado no Diário da República, 2.^a série, de outubro de 2012, através do Despacho normativo n.º 20/2012 de 22 de setembro, o terceiro Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP3), cujo 1.º artigo, referente aos objetivos, visa estabelecer normas orientadoras para a constituição de TEIP de terceira geração (...). O preâmbulo nos informa que o Programa surge como forma de alargar a medida e reforçar a autonomia das escolas que, estando integradas em contextos particularmente desafiantes, devem ter possibilidades acrescidas para a implementação de projetos próprios, alicerçados em evidências e no conhecimento que detêm sobre as realidades locais. Os objetivos do Programa não fogem a regra dos anteriores (TEIP1 e TEIP2): - a melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos; - o combate ao abandono escolar e as saídas precoces do sistema educativo;- criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; - progressiva articulação da ação da escola com a dos parceiros dos TEIP.

Esta nova fase do Programa (TEIP3) centra-se, principalmente, em torno das ações que as escolas identificaram como promotoras da aprendizagem e do sucesso educativo, de modo a assegurar maior eficiência na gestão dos recursos disponíveis e maior eficácia nos resultados alcançados.

No Despacho normativo n.º 20/2012 de 22 de setembro, o artigo 12.º, n.º 1, revoga o Despacho normativo n.º 55/2008, de 14 de outubro e o n.º 2, revoga todos os demais normativos reguladores que dispunham sobre a matéria regulamentada neste despacho.

Segundo avaliação da Direção-Geral de Educação (DGE), no Relatório síntese de 2011, em comparação com os resultados entre 2008/2009 e 2010/2011, registaram-se nas escolas TEIP uma diminuição do abandono escolar, trazendo-o para números muito semelhantes aos dados nacionais; redução da indisciplina e do absentismo. Em termos de sucesso educativo, assiste-se a uma tendência de diminuição da percentagem do insucesso, embora continue a apresentar valores superiores aos registados a nível nacional. Mais de 63% dos agrupamentos aumentaram a percentagem de sucesso em todos os ciclos do básico. Esta instituição defende que as escolas TEIP devem ter “mais liberdade” e autonomia e que a tutela deve apostar cada vez mais na formação dos professores em planeamento e avaliação organizacional e difundir as boas práticas, assim esperamos que se concretize.

2. A necessidade e a importância dos TEIP

No campo político-educativo podemos afirmar que com a chegada dos anos 80/90 vozes críticas se fizeram ouvir não só em Portugal, como noutros países, pois, a preocupação nesta altura, focalizou-se numa pedagogia centrada na escola, baseada na teoria curricular e no investimento dos estabelecimentos escolares como lugares de ensino.

Sobre este período, Correia (2001, p. 26) observa,

a segunda metade da década de 80 e, de uma forma bem vincada, toda a década de 90, ficaram marcadas por uma revolução semântica no campo educativo resultante da emergência de novas representações da educação, de novas formas de a justificar como bem comum e, por isso, mesmo, de novas modalidades de se definir os êxitos e os fracassos da escolarização.

Stoer (2002), por sua vez, afirma que durante esta década o fosso entre o discurso política e o discurso pedagógico aumentou à medida que um novo mandato foi estabelecido com base na relevância económica da educação, em contraste com a insistência por parte dos pedagogos em manter a escola relativamente autónoma em relação às necessidades da indústria (p. 103). Esta insistência dos pedagogos em valorizar o aluno tinha os seus fundamentos, pois, a escola ao ser regida por padrões económicos centrada nos resultados e não no autodesenvolvimento da pessoa do aluno poderia, tal como afirma Leite (2002), estar a desenvolver métodos pedagógicos dirigidos para uma “clientela ideal” completamente desfasada da realidade multicultural emergente com a escola de massas, podendo provocar “um aumento do número de jovens dos grupos sociais desfavorecidos e culturalmente desvalorizados (...) sem uma formação considerada básica e sem acreditação de um diploma socialmente considerado necessário a qualquer cidadão” (Leite, 2002, p. 185). Entretanto, no final desta década, já se apontava para aprendizagens/aquisições nucleares de cada um dos ciclos do ensino básico e o perfil de competências que cada aluno deveria possuir no final deste nível de ensino (p. 186).

Na análise destes discursos podemos verificar que a escola, considerando a importância da participação do aluno no desenvolvimento e evolução da sociedade, teve sempre uma dimensão individual relacionada com os conhecimentos necessários para o autodesenvolvimento do mesmo e uma dimensão social relacionada com a formação do cidadão (Paro, 2000, p.24). O que se espera dos diferentes atores ao nível individual e social está diretamente relacionado com as perspetivas político-educativas que vigoram em cada época histórica. Assim sendo, com a emergência da escola de massas, que proclamou a

igualdade de oportunidades de acesso (art.º 2, n.1 e n.2 - LBSE), o público escolar alterou-se completamente, de modo que, a escola que anteriormente selecionava e excluía, deu lugar a uma escola que recebe a pluralidade dos alunos. Contudo, assim como afirma Castanheira (2010), toda esta diversidade exige uma resposta adequada do sistema educativo e dos demais intervenientes no processo educativo, pois, segundo o mesmo, transformar a escola não é uma tarefa fácil nem um processo pacífico, facto que reforça a necessidade de assegurar lideranças estratégicas, capazes de antecipar o futuro e orientar as instituições educativas por forma a satisfazer os interesses dos alunos e as necessidades das comunidades. Quer assim dizer que a escola atual, mais do que mudanças nos fundamentos legislativos, precisa de mudanças de paradigma que a coloque no centro do debate pedagógico e formativo com vista à mudança real, tal como defendem Barroso & Afonso (2011).

Neste sentido, torna-se importante a implementação dos TEIP que, no pensamento crítico de Canário et al. (2000) “apesar dos Programas terem nascido sob o princípio da igualdade de oportunidades e da melhoria da qualidade do ensino escolar do ensino básico, o que se verifica, na realidade, é a luta contra a exclusão social”, isto na medida em que as comunidades em redor das escolas TEIP são caracterizadas por famílias com problemas a vários níveis (alcoolismo, consumo de estupefacientes, desemprego, baixo nível de escolaridade, problemas com a própria habitação, desenraizamento cultural, exclusão social) e, pretende-se, não só, corresponder aos interesses e expectativas dos jovens em situação de risco de exclusão escolar, como também, mobilizar diferentes parceiros locais (escolas e autarquias) e outras entidades (federações desportivas, associações, instituições públicas e privadas) no sentido de se virem a responsabilizar diretamente nas questões da educação, desenvolvendo, de forma articulada, estratégias facilitadoras da inclusão social daqueles que o sistema formal de ensino tem ainda dificuldade em acolher (Cavaco, 2000, p.13). Assim, com a implementação dos TEIP, a escola dispõe de um grande número de recursos trabalhando em parcerias com associações *de pais, elementos da Escola Segura* (Programa que surge do protocolo celebrado em 1992 entre o Ministério da Administração Interna e o Ministério da Educação) cujos objetivos prioritários publicados no Despacho Conjunto nº 25649/2006 de 29 de novembro, do Ministério da Administração Interna e do Ministério da Educação, visam garantir a segurança, a visibilidade e proteção de pessoas e bens nas áreas escolares, visam também promover uma boa relação e troca de informação permanente entre a Polícia e os membros da comunidade educativa, bem como apoiar as vítimas de crimes e proceder ao seu encaminhamento pós-vitimação para as entidades competentes (...) segundo a informação no

Site da Polícia de Segurança Pública (PSP), autarquias, instituições de solidariedade social, empresas, centros de emprego, centros de saúde, serviços de ação social e comissões de proteção de menores (Lourenço, 2009). Como refere Canário (2004, p. 48), “A criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária representa, em articulação com os “Currículos Alternativos”, uma das medidas de política educativa que, de forma inequívoca, assumem o objetivo de promover a integração social de populações socialmente mais “fragilizadas”.

Contudo, considerando a população alvo do Programa, o contexto escolar e, dada a diversidade de inter-relações, torna-se uma organização complexa onde os comportamentos disruptivos (indisciplina, violência) são uma constante. Consequentemente destaca-se uma inadaptação social uma vez que são quebradas regras impostas pelo contexto onde tais ocorrências se manifestam. Tal inadaptação poderá revelar-se através de problemas entre os pares ou insucesso escolar. Esta realidade leva Canário (p.60) a afirmar que “os problemas que caracterizam as escolas TEIP são problemas exteriores à escola “decorrentes da debilidade das comunidades onde se inserem” - o bairro, a família, os pares (...).

Não obstante toda a preocupação por parte das entidades a quem de direito, é necessário que os pais/encarregados de educação se consciencializem do quanto é importante a sua presença na escola, para aprendizagem dos educandos. À escola, cabe o papel de “chamar” os pais à realidade da mesma, de permitir a sua entrada como parceiros, não como meros assistentes de reuniões. Conseguir convencê-los a participar na escola dos filhos implica definir funções, esclarecer de que forma estes poderão ajudar nas aprendizagens dos educandos. É um trabalho que terá de ser feito em parceria para prossecução do mesmo objetivo - o sucesso educativo das crianças e jovens. Tal como afirma Avelino (2005, p.73) “Participar é fazer parte integrante, acompanhar solidariamente, ter ou tomar parte, ter a natureza de, ter as qualidades comuns a algo” Assim devem funcionar ambas entidades.

Apesar da importância que o Programa TEIP representa para educação e formação do aluno, têm-se levantado algumas críticas que devem ser analisadas por quem de direito e consideradas como contributo para a melhoria do seu funcionamento. Entre outros autores, destacamos a análise crítica de Canário (2004), ao afirmar que com a criação dos TEIP deu-se mais relevância à reorganização administrativa dos Agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas, esquecendo-se o contexto em que estas escolas se encontram e a consideração às características dos alunos que a frequentam: “ Um dos pontos críticos da experiência dos

TEIP é a ausência de distanciamento em relação a forma escolar que se traduz na persistência da “ilusão pedagógica”, que consiste em dissociar as situações de aprendizagem escolar das situações sociais em que elas se inscrevem” (Canário, 2004, p.56). Para o autor o principal obstáculo ao desenvolvimento de uma ação educativa das zonas TEIP prende-se com a desvalorização dos alunos, da sua experiência e do seu estatuto de sujeitos da própria aprendizagem. O autor surpreende-se e demonstra o seu desagrado pela uniformidade do diagnóstico proposto pela administração e pelas escolas relativamente aos territórios de intervenção que, segundo o mesmo, são marcados por uma visão profundamente negativa, baseada em preconceitos e estereótipos de diferentes natureza – “(...) delinquência e marginalidade (...), desemprego e emprego sazonal, tráfico de drogas, prostituição masculina e feminina (...), atribuição do rendimento mínimo garantido (...), alunos sem hábito de higiene – tal como consta no relatório de uma escola TEIP da zona de Lisboa (Instituto de Inovação Educacional, 1999, pp.7 e 86). Assim como Canário, referimos também a análise crítica de Lourenço (2009) quando reconhece que perante os dados obtidos do Programa, torna-se evidente que os alunos que frequentam este tipo de escolas precisam muito mais do que medidas que visem o sucesso nas suas aprendizagens, há um trabalho anterior que terá de ser realizado de forma a permitir que os alunos tenham condições para desenvolver um trabalho real e obter resultados positivos.

3. Síntese sobre os TEIP

A organização e desenvolvimento dos TEIP surge devido a uma situação que se pode considerar fora do comum - uma sociedade sem igualdade de oportunidades e de direitos, uma sociedade onde existe divisão de classes - tal como apontam os decretos-lei da criação dos TEIP (todos), ao se referirem ao público-alvo do Programa, por exemplo, o Despacho normativo n.º 20/2012 que – “visa estabelecer condições para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e dos jovens que se encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social”.

Os Programas TEIP, criados inicialmente pelo Despacho 147-B-ME/96, pressupõem que as suas escolas abranjam determinada unidade geográfica, assim, encontram-se concentradas nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, logo, o processo de intervenção terá de ser adaptado conforme a realidade que abrange. É a própria LBSE, no seu artigo 3.º que o afirma dizendo que o sistema educativo deve organizar-se de forma a “(...) diversificar as estruturas de modo

a proporcionar uma correta adaptação às realidades, inserindo-se no meio comunitário”. É assim necessário ter em conta a população que um agrupamento serve mas também toda a comunidade envolvente

Com o objetivo de promover “o desenvolvimento e a formação de todos os cidadãos em condições de igualdade de oportunidades e no respeito pela diferença e autonomia de cada um”, o Programa provê as escolas de equipamentos e material didático de modo a aumentar as capacidades de aquisição de conhecimentos e contribuir para o melhoramento do desempenho escolar. Com o Programa pretende-se também promover formas de estar socialmente adequadas e trabalhar a formação cívica em todos os espaços e tempos escolares e criar uma dinâmica coletiva que permita resgatar um “clima de escola” partilhado e vivido por todos os atores educativos.

Contudo, tal como se pode constatar em qualquer outro programa, neste também se observam algumas “lacunas” assim como apontam alguns autores, dos quais destacamos Canário et al. (1999), que referem a fraca participação dos pais na vida da escola, revelando-se necessário repensar uma estratégia de intervenção tendo em conta a estrutura familiar e as características específicas dos alunos. Os mesmos autores tecem críticas pelo facto de os “territórios educativos serem definidos nas instâncias administrativas centrais e regionais sem consultarem previamente os estabelecimentos de ensino, sendo que os critérios utilizados na definição dos territórios são de natureza exclusivamente escolar” (Canário et al. 1999). Acrescentam ainda que os diagnósticos realizados pelos estabelecimentos de ensino se apoiam em preconceitos e estereótipos misturando situações reais com juízos de valor duvidosos e preconceitos racistas.

Em suma, não obstante as vozes críticas que se têm levantado sobre vários aspetos do Programa, a verdade é que os relatórios confirmam a sua eficácia - mesmo a passos lentos - na luta contra o absentismo, abandono e insucesso escolar. Assim, a escola terá de (continuar) trabalhar de modo a evitar tais ocorrências, pois que, um dos objetivos do programa TEIP é conseguir dar aos jovens uma orientação no sentido de os encaminhar para a vida ativa, isto poderá efetuar-se, de entre outras formas, através de ofertas formativas, tais como os Cursos de Educação e Formação (CEF) - trabalhar competências relativas às aprendizagens, competências pessoais e sociais, competências profissionais - de modo a que todos os alunos, cada um a seu ritmo, possa melhorar o seu desempenho escolar, o seu comportamento e

também, as suas atitudes e, conseqüentemente, se possa alcançar o objetivo final dos Programas TEIP - sucesso escolar dos alunos e da sua formação para a vida adulta.

Após esta análise ressaltamos algumas questões apontadas por alguns autores que pensamos serem pertinentes para refletir acerca do funcionamento dos TEIP:

- Com a criação dos TEIP deu-se mais relevância à reorganização administrativa de um Agrupamento de escolas esquecendo um pouco o contexto em que estas escolas se encontram e atendendo as características dos alunos que a frequentam.

- Nas zonas TEIP, a desvalorização dos alunos, da sua experiência e do seu estatuto de sujeitos da sua própria aprendizagem, institui-se como o principal obstáculo ao desenvolvimento de uma ação educativa (Canário, 2004).

- O facto de os TEIP representarem inovação “coloca a Escola perante a necessidade de repensar as suas funções, a sua organização e a forma como promove a articulação entre escolas e níveis educativos envolvidos, bem como as modalidades e processos a que recorre para assegurar a continuidade educativa e curricular das aprendizagens proporcionadas” (Fernandes e Gonçalves, 2000, citados por Ferreira e Teixeira, 2010, p.347)

- As zonas mais sensíveis nas escolas TEIP “são os espaços comuns, como os pátios, os corredores, as entradas e os refeitórios, zonas com menor regulação e supervisão de adultos e onde se concentram muitos alunos em momentos específicos do dia e que, por vezes, originam situações de tensão e conflito” (Álvares, 2010, p.28)

- Perante os dados obtidos torna-se claro que os alunos que frequentam este tipo de escolas precisam muito mais do que medidas que visem o sucesso nas suas aprendizagens. Há um trabalho anterior que terá de ser realizado de forma a permitir que os alunos tenham condições para desenvolver um trabalho real e obter resultados positivos (Lourenço, 2009).

CAPITULO II

ESCOLAS BEM-SUCEDIDAS/ EFICAZES

1. Escolas bem-sucedidas / eficazes: características

De acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008 as escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar -se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País.

A partir dos anos 80 o estabelecimento de ensino tem vindo a adquirir uma importância cada vez maior nos discursos e nas práticas educativas como resultado de tendências convergentes que se situam em três níveis distintos: o nível da investigação educacional (em que o estabelecimento de ensino emerge como novo objeto científico); o nível de mudança educacional (em que a escola aparece como construção social com consequências para a ação e interação entre os diferentes atores sociais em presença); e o nível de formação (em que se privilegia a formação centrada nos estabelecimentos de ensino). (Canário 1992, citado por Alarcão et al., 2003, p.13).

Não obstante a isto, as escolas não têm, sobretudo nos últimos anos, tido a oportunidade de validar os sucessos ou insucessos da implementação das várias medidas legisladas e preconizadas porque os próprios diplomas e leis se vêm sobrepondo uns aos outros. Bento (2008) refere que em Portugal, tal como noutros países de tradição centralista, denota-se uma resistência à mudança por parte das organizações escolares, explica que este problema advém, por vezes, da inação interna à própria organização ou pela propensão desta em manter a estabilidade e indica que o sucesso das organizações depende diretamente da liderança.

O objetivo de toda e qualquer instituição escolar ou agrupamento escolar, independentemente do currículo ou das políticas educativas vigentes, é que o desempenho dos profissionais bem como o resultado final dos alunos seja um sucesso. Portugal não foge à regra, tal como refere o Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola, (2000, p.6),

verifica-se uma crescente consciencialização da necessidade de as escolas se envolverem em esforços de melhoria de acordo com o que se verifica noutros países. Por esta razão, e com o objetivo de promover a disseminação de recursos de melhoria aos agentes educativos portugueses, o conhecimento de iniciativas que têm vindo a ser realizadas por outros estados e países é de grande utilidade.

Assim sendo, uma vez que o presente trabalho trata da questão do (in) sucesso escolar, em particular, dos agrupamentos escolares ou escolas não agrupadas abrangidos (as) pelo Programa TEIP, já referido, pareceu-nos importante referir alguns estudos, tais como o estudo realizado pelo Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola, Departamento de Educação

Pública dos Estados Unidos da América, estudo *Wisconsin* (2000), referentes as escolas bem-sucedidas, cujo objetivo era de sistematizar evidências e procedimentos de melhoria da escola; referir o estudo de Lima (2008) sobre as escolas eficazes, tal como algumas observações de Arends (2008) sobre o mesmo estudo.

1.1. Observatório de Melhoria e de Eficácia da Escola: Estudo Wisconsin (2000).

O estudo Wisconsin (2000, pp.12-25) sobre as escolas bem-sucedidas apresenta-nos sete características essenciais que, por sua vez, deverão descrever o ambiente escolar, os objetivos e a gestão da escola (visão, liderança, elevados padrões académicos, competência sócio emocionais, parcerias entre família, escola e comunidade, desenvolvimento profissional, e monitorização constante)

A *visão* é primeira característica, representa os objetivos, os princípios e as expetativas, que são levadas a cabo pela administração escolar, pelos professores, pelo pessoal auxiliar, pelos alunos, pelas famílias e pelos restantes membros da comunidade. Representa o caminho certo para a representação de toda a comunidade, num processo de orientação que envolve e estimula todos os intervenientes na ação educativa, permitindo a melhoria da aprendizagem de cada um e de todos os estudantes. Neste contexto, existe sempre um planeamento estratégico que é constituído por dados que orientam a tomada de decisão. A visão indica os objetivos e os meios para alcançá-los, assim como os prazos para tal.

A *Liderança*, segunda característica, por outro lado, implica projetar, promover e sustentar, recolher e agrupar recursos, apoiar pessoas, programas e atividades. Pressupõe a demonstração da flexibilidade na aceitação de mudanças e na tomada de decisões Uma liderança eficaz promove a continuidade e desenvolvimento do processo, de modo a melhorar qualquer organização. Os líderes educativos devem estar preparados para desafiar os alunos, assim como assegurarem que cada escola possua todas as condições e recursos para um melhor fornecimento equitativo de aprendizagem. Uma boa liderança também passa por uma boa utilização das tecnologias na execução de processos de decisão, de modo a que convença outros através das suas ações e atitudes.

A característica que se segue é muito importante quando se trata da educação, ou seja, os *Elevados Padrões Académicos* consubstanciam uma ideia essencial daquilo que é esperado pelos estudantes, nomeadamente a sua aprendizagem e a sua capacidade de execução. As

expectativas dos alunos são tidas em conta através dos seus padrões académicos, servindo estes para o sucesso académico e pessoal dos mesmos. Por sua vez as *competências sócio emocionais*, outra característica, permitem aos alunos promover a igualdade, a justiça e a inclusão, assim como tomar decisões responsáveis preocupando-se uns com os outros. O desenvolvimento destas *competências* e a aderência a um conjunto de valores contribuem para uma escola positiva, englobando a participação dos professores, pais e alunos na realização dos objetivos pretendidos.

Segundo este mesmo estudo, os estudantes são tradicionalmente preparados para participarem ativamente na vida escolar, de modo a valorizar a sua capacidade, preparando-os para a realidade do mundo do trabalho e para a capacidade de resolução de problemas próprios de uma sociedade. Assim, destaca-se a importância da *parceria entre a família, a escola e a comunidade* – quinta característica. A relação entre as quatro dimensões educativas, incluindo aqui o próprio aluno, consubstanciam uma comunidade solidária, na qual as parcerias são um fio condutor do sucesso e do desenvolvimento escolar. A família, nesta relação, comporta-se como parceira no que diz respeito às escolas e à comunidade, com vista ao sucesso das crianças e jovens, tanto na escola como na vida, sendo os pais/encarregados de educação os primeiros promotores da educação das mesmas.

Por outro lado, para os funcionários de escola importa também promover a aprendizagem no seu apoio aos alunos e todos os participantes no trabalho escolar são chamados a um processo contínuo de *Desenvolvimento Profissional* uma questão muito importante para uma escola eficaz e bem-sucedida e que representa a sexta característica, a qual vai permitir a todos os funcionários da escola abarcarem conteúdos, procedimentos, e tudo o que seja necessário para ajudar os alunos no seu percurso, para que estes obtenham padrões elevados e consistentes para a vida profissional e pessoal. Por este motivo, os professores e auxiliares de educação devem, ao longo do tempo e de forma contínua, optar pela investigação, tendo em consideração as constantes mudanças da sociedade.

A sétima e última característica, identificada pelo estudo, tem a ver com a *Monitorização Constante*, quer dizer, o desempenho do estudante deve ser constantemente monitorizado para analisar os dados relativos à sua capacidade e ao que absorveu durante os anos. A informação é uma forma de melhorar o ensino e progredir em qualquer área, incluindo relatórios académicos, relatórios de informação do comportamento dos alunos, entre outros.

O estudo salienta que, independentemente das características apresentadas, a dinâmica que se pretende é a de que tanto a equidade - cuja prática engloba tudo o que acontece dentro da escola - como a diversidade deve fazer parte de todos os aspetos da educação (p.7). O Estudo adverte que os elementos ou as características referidas são interdependentes e fazem parte de um processo dinâmico. Informa que cada elemento deve ser revisto várias vezes para que a comunidade escolar possa recolher e dados relevantes (p.8).

1.2. Lima (2008) – Análise de estudos sobre escolas eficazes

A par do estudo anterior (Wisconsin 2000), Lima (2008, pp. 101, 124, 156) faz referência a alguns estudos pioneiros no campo da eficácia da escola, realizados por vários autores tais como Rutter et al. (1979), Brookover et al. (1979), Martimore et al. (1988), entre outros.

Para Lima, o estudo do “Impacto prático do movimento das escolas eficazes”, realizado por investigadores da eficácia da escola, “podem constituir um quadro de referência que permitirá aos vários intervenientes do processo educativo refletir sobre como melhorar a qualidade da educação escolar” (p.271). O autor refere três níveis notórios do impacto prático deste movimento: *a planificação das políticas de intervenção educativa prioritária, a avaliação externa das escolas e as iniciativas de melhoria e de autoavaliação destas instituições*. No caso de Portugal, desde 1990 têm sido desenvolvidos estudos que procuram avaliar a qualidade das instituições escolares e o seu desempenho (Clímaco, 2002, citada por Lima, 2008, p.286). O autor apresenta-nos quatro exemplos (p. 286) - em 1992 criou-se o Observatório da Qualidade das Escolas, no contexto do Programa de Educação para Todos, com objetivo de fomentar a autoavaliação dos estabelecimentos de ensino. Mais tarde, o Ministério da Educação dá início ao Programa Qualidade XXI, promovido pelo Instituto de Inovação Educacional cujo objetivo era apoiar e fomentar o desenvolvimento organizacional das escolas básicas e secundárias (...). Já entre 1999/2002, vigorava o Programa de Avaliação Interna das Escolas (PAIE), promovido pela Inspeção Geral da Educação (IGE), que preconiza que o enfoque da avaliação externa passe a integrar o plano de autorregulação de cada escola, com o objetivo de “melhorar a qualidade do ensino, induzindo as práticas de autoavaliação e centrando a análise do desempenho das escolas nos resultados dos alunos e nas condições de organização e funcionamento criadas para os melhorar (...)” (Costa & Ventura 2002, citados por Lima, 2008, p.286). Mais recente é o Programa Desempenho Escolar dos Alunos de fevereiro de 2005, promovido pelo Ministério da Educação que

anuncia a disponibilização para a autoavaliação das escolas. O Programa permitiria a cada escola situar-se relativamente às demais através de uma análise comparada dos resultados dos seus alunos com os de outras instituições situadas em concelhos com *Índices de Desenvolvimento Social similares*. (p.44)

Segundo o autor, “o critério mais adequado para medir a eficácia de uma escola é, (...) o “valor” que ela “acrescenta” aos atributos iniciais dos alunos que nela integram” (Lima, 2008, p.34). Aqui, reconhece-se que à entrada para a escola, os alunos têm antecedentes, aptidões para aprender, ambientes familiares e grupos de pares distintos, que influenciam as suas competências e os seus conhecimentos. Assim passamos a citar “só é legítimo e justo comparar aquilo que é comparável” (Lima, 2008, p.53)

Rutter e a sua equipa (2008, p. 101) ao analisarem a questão focaram a atenção ao estudo dos fatores extraescolares essenciais na eficácia das escolas secundárias. O objetivo do estudo era de perceber até que ponto as variações frequentes na taxa de sucesso dos alunos nos exames e na taxa de assiduidade e de bom comportamento tinham a ver com as características dos alunos admitidos nestas instituições. O estudo concluiu que “ as diferenças entre as escolas não eram apenas um reflexo de tendências relacionadas com o corpo de alunos admitidos e que grande parte dos efeitos dos estabelecimentos de ensino estava ligada às suas características enquanto organizações sociais” (Rutter et al.,1979, citados por Lima 2008 p.101). A reflexão a reter deste contexto é que *as escolas muito podem fazer para promover o bom comportamento e o sucesso académicos dos alunos, mesmo se tratando de áreas geograficamente e socialmente desfavorecidas*. Para tal, é necessário que as escolas por um lado analisem criteriosamente a forma como se organizam, por outro, os professores, de igual modo, revejam as suas decisões sobre como reagir com os alunos que lhes são atribuídos. Já o estudo de Brookover et al. (1979) tinha como objetivo provar que a raça e o estatuto socioeconómico não eram a causa inevitável do insucesso académico, queriam, assim, demonstrar que o sucesso dos alunos dependeria em grande parte da mudança de atitude por parte dos agentes educativos (professores, diretores), ou seja, para os autores, *as variáveis de “clima” tinham uma influência específica sobre o sucesso das escolas*, que se exerceria para além da influência decorrente do estatuto socioeconómico e da origem racial dos alunos (p.125). Um dos méritos do estudo foi ter destacado que existem exceções - independentemente da raça e da classe social o “clima” pode ou não ser favorável.

Para além destes estudos consideramos também importante referir o estudo de Mortimore et al. (1988) citados por (Lima 2008, pp.32,157) que definem a *escola eficaz* como uma instituição onde os alunos progredem mais do que seria esperado, tendo em consideração as suas características, patentes aquando da entrada para o estabelecimento de ensino e, tal como o estudo de Rutter e equipa, Martimore et al. também sublinham a importância dos docentes na sala de aula, afirmando que *a existência de um ambiente físico cuidado favorecia as aprendizagens e o comportamento dos alunos*. Ambas equipas enfatizam os benefícios decorrentes da organização de atividades extracurriculares para os estudantes. O trabalho dos autores Mortimore et al, incidiu também no papel fundamental do subdiretor, o valor da focalização limitada em cada sessão de trabalho do professor e a importância de se maximizar a comunicação entre docentes e alunos. O contributo deste trabalho foi ter passado a *centrar a atenção não só nos resultados apresentados pelos alunos mas também no progresso e no desenvolvimento desses mesmos alunos, ao longo do tempo*.

1.3. Arends (2008) – Análise de estudos sobre escolas eficazes

Arends (2008, p. 486), na sua obra “Aprender a ensinar”, também nos apresenta a sua reflexão sobre as escolas eficazes, fazendo referência a conclusão da investigação de Joyce e parceiros, sobre a temática. De acordo com o estudo, as características destas escolas dividem-se em duas categorias: a primeira categoria tem a ver com a *organização social* da escola que abarca determinados atributos, nomeadamente: objetivos académicos e de comportamento social claros, ordem e disciplina, expectativas elevadas, cuidado generalizado, recompensas e incentivos públicos, liderança administrativa e apoio comunitário. A segunda categoria está relacionada com os *padrões instrucionais e curriculares* da escola cujos atributos incluem o tempo de aprendizagem, os trabalhos de casa frequentes e monitorizados, a monitorização frequente do progresso dos alunos, o currículo coerente organizado, as variedades de estratégias de ensino, bem como, as oportunidades para responsabilizar os alunos.

1.4. Síntese sobre as Escolas Bem-sucedidas/eficazes

Por fim, sintetizando o capítulo, apresentamos algumas ideias do Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola (2000, pp. 13,14) correspondentes a primeira característica compreendida ao nível da visão (estudo Wisconsin 2000) que, de certo modo, vem a abranger

os estudos referenciados anteriormente acerca das escolas eficazes ou escolas bem-sucedidas e que nos parecem importantes reter.

1. Escolas eficazes possuem uma visão clara e definida sobre como melhorar a aprendizagem de cada um e de todos os estudantes;
2. A ênfase encontra-se na obtenção de um conjunto alargado de indicadores que incluem o conhecimento académico, as habilidades, o desenvolvimento e os padrões emocionais;
3. Os objetivos são estabelecidos de modo a que possam ser implementados durante o ano letivo e avaliados/medidos no final do ano letivo. O progresso é arquivado e utilizado nos esforços de melhoria;
4. A comunicação dos objetivos, bem como a evolução do seu progresso, é parte integrante das atividades da escola e de todos aqueles que a compõem.

No mesmo documento encontramos 10 pontos que caracterizam as escolas de sucesso, que podem servir de modelo a escolas TEIP:

1. É acompanhada por um planeamento estratégico (...);
2. Associa os padrões de instrução às expectativas do professor e ao desempenho do estudante;
3. Promove as expectativas e experiências de todo o município escolar (...);
4. Envolve a responsabilização de toda comunidade educativa sobre a aprendizagem de todos os estudantes;
5. Inclui termos cuidadosamente definidos que são conhecidos e apoiados por todos;
6. É desenvolvida com a representação de uma variedade alargada de públicos de todos os grupos demográficos;
7. Conduz à atribuição de recursos à aprendizagem numa comunidade mais alargada;
8. Permite que os componentes sociais, académicos e organizacionais da educação operem de forma harmoniosa;

9. Articula o compromisso de formação da comunidade com a excelência e equidade da organização;

10. Abarca a dupla missão de criar, em cada estudante não só uma realização académica e cívica rigorosa, como também uma responsabilidade solidária.

Concluindo, podemos afirmar que a medida de sucesso final é a constituição de uma comunidade educativa que apoia todos os estudantes, independentemente das suas características, da classe social ou capacidade de aprendizagem, a alcançarem elevados níveis de escolarização e cidadania e que, em consonância com estas escolas eficazes ou bem-sucedidas, é importante que toda a comunidade escolar esteja consciente de que o sucesso educacional depende, não só, das políticas educativas, do diretor ou professor, mas, de toda a sociedade em conjunto, para consecução de melhores resultados. Todos estes fatores são importantes na criação do clima de escola. Vamos, pois, refletir sobre a importância fundamental da relação pedagógica.

CAPÍTULO III

A RELAÇÃO PEDAGÓGICA

1. A Relação Pedagógica

O termo pedagogia surge da expressão grega *paidós* e *agogé* que significam, respetivamente, “criança” e “que conduz”. Quer dizer, originalmente o pedagogo era aquele que conduzia a criança até a instituição-escolar, um escravo. Com o passar do tempo, o termo abarcou outros significados.

A relação pedagógica assenta num quadro complexo de relações mediatizadas pelo saber e pelas condições institucionais criadas para sua transmissão e adaptação. A definição do termo varia de acordo com as perspetivas de diversos autores -*Durkheim, Bernstein, Althusser, Bourdieu e Passeron* - entre outros.

Durkheim (1978, citado por Zandonato, 2004, p.27), tratando da educação formal, faz ligação entre a escola e a sociedade estabelecendo uma relação entre regras escolares e as regras sociais, pois, segundo ele, devem-se desenvolver comportamentos socialmente adequados nos alunos e este é o papel da família e de outros adultos com os quais a criança convive, inclusive o professor que é o adulto que está a mediar a educação dos menores. Considerado como um representante da escola que atua em nome do Estado, o professor assume legitimidade em posição de autoridade, de poder sobre o aluno. Durkheim afirma também que a educação acontece devido à influência e determinação das gerações adultas sobre as infantis. Para ele, e a educação:

É a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança particularmente se destina. (Durkheim, 1978, p.41 citado por Zandonato, 2004, p.27.)

Stoer (2008, p. 8) nos apresenta o trabalho de base de *Bernstein* (1990) onde são teorizados dois campos dos sistemas educativos: o campo *oficial* da recontextualização e o campo *pedagógico* da recontextualização. Para Bernstein estes dois campos constituem o «que» e o «como» do discurso pedagógico. Informa que o campo *oficial* abrange as instâncias estatais da elaboração e implementação das políticas educativas e o campo *pedagógico* inclui, além das publicações e dos média da educação, as faculdades e os departamentos de educação das Universidades e dos Politécnicos e as instituições e fundações de pesquisa e divulgação educacionais. Para Bernstein a relação pedagógica é uma zona de conflito, tal como refere,

Se olharmos para a maneira como a educação está posicionada nas teorias de reprodução cultural das relações de classe, torna-se muito evidente que a cultura não pode ser completamente identificada com as relações de classe. Se isto acontecer, então a *comunicação pedagógica* torna-se, por sua vez, numa simples corrente de transmissão dos padrões de dominância exteriores a si própria, ficando assim esvaziada de conteúdo. (Bernstein,1990, citado por Stoer 2008 p. 136)

Postic (2008) por sua vez explica que a relação educativa “pedagógica” surgiu em França entre os temas privilegiados na altura que a psicossociologia, a sociologia e a corrente não diretiva começaram a despertar interesse. Define a relação pedagógica como “ o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos, numa dada estrutura institucional (...)” (p.17). Contudo, salienta que esta relação não é única nem uniforme e que as relações sociais entre o professor e o aluno diferem através das condições que se efetua o ato de ensinar. O autor afirma que a relação pedagógica no ensino estabelece-se por meio do trabalho escolar, o qual é definido por programas que contêm objetivos específicos, efetuado de acordo com as modalidades fixadas pelas estruturas ou curriculares oficiais num meio arquitetural específico, segundo o ritual da utilização do tempo. Acrescenta – nas civilizações ocidentais, o lugar privilegiado é a escola.

De um modo geral, a relação pedagógica abarca todos os agentes envolvidos no processo educativo, de forma direta ou indireta, nomeadamente aluno/professor, professor/professor, aluno/funcionários e professor/família. Num sentido restrito, circunscreve a relação professor/aluno e aluno/aluno dentro de situações pedagógicas (Varela,2010, p.24), o que passaremos a tratar neste capítulo.

1.1. As duas dimensões fundamentais na relação pedagógica: professor-aluno

A relação pedagógica torna-se educativa quando, em vez de se reduzir a transmissão do saber, compromete dois seres num encontro onde cada um ao descobrir o outro se reconhece a si próprio, e onde começa uma aventura humana através da qual o adulto vai nascer na criança (Postic, 2008 p.13).

A relação professor-aluno é uma das condições do processo de aprendizagem permeada por um programa e por normas da instituição de ensino. Esta relação ocorre num contexto de sala de aula onde o professor assume um papel importante no processo, pois, cabe-lhe construir o saber pedagógico de maneira a que atenda as necessidades do aluno.

Arends (2008, p.137) refere-se à sala de aula enquanto *comunidade aprendente*. Quer dizer, há uma transformação da sala de aula em comunidades de aprendizagem que, segundo o

autor, é o fator mais importante da dimensão social da vida das salas de aula. Define a comunidade de aprendizagem como “um lugar ao qual as pessoas partilham tendências e normas, para se sentirem e agirem de determinada forma” (p.137). Refere-se também a sala de aula numa perspetiva ecológica, como sendo locais onde os professores, alunos, e outros, interagem dentro de um ambiente de elevada interdependência (p.144). Reforça a sua tese com a reflexão de Dewey (1916), cujo conceito de educação era de que a sala de aula deve espelhar a sociedade como um todo e ser um laboratório para a aprendizagem da vida real (p. 346). Arends (p.137) afirma que a vida na sala de aula consiste principalmente em alunos individualmente motivados e professores que interagem num contexto social. Contudo, ressalta que as salas de aula enfrentam sempre um dilema inerente entre as necessidades coletivas e os direitos individuais.

No passado, tal como refere Jesus (2008, p. 22) os alunos tinham que se adaptar aos métodos dos professores, mas atualmente o professor deve ser flexível e procurar ir ao encontro dos interesses e da linguagem dos alunos. De modo que, já se observam algumas mudanças no papel ou estatuto do aluno, antes, considerado como a figura do processo educativo que recebia informações, conselhos, estímulos respeitantes às aprendizagens a fazer, mas também (e talvez sobretudo) a figura que dependia de um adulto que detinha autoridade, (...) que julgava, avaliava, perseguia, com as suas repressões ou ignorava tal como refere Ferry (1969, citado por Postic, 2008, p.103). Com a implementação do regime de Administração das Escolas impulsionado pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, art. 41, n. 2, surgem alterações à composição do Conselho Pedagógico, das quais, a “participação” dos alunos na vida da escola, através de um representante no concelho pedagógico, órgão que desde os anos 90 tem vindo a aumentar a sua composição. Desta feita, incorpora também representantes dos pais e encarregados de educação e representante do *peçoal não docente* (alunos entre outros). Não obstante esta “participação” ser ainda bastante débil, traduzindo-se em alguns órgãos e cargos de mera formalidade, tal como observam Pedro & Pereira (2010, p.750) no seu estudo de caso sobre a participação dos alunos do 3º ciclo no conselho pedagógico, não deixa de ser um progresso em termos de envolvimento do aluno na vida da escola, pois, trata-se de uma “conquista” de direitos e, como tal, leva o seu tempo. Deste modo, as autoras (p.750) salientam a necessidade de se promover uma atitude mais participativa e menos formal, através da criação de espaços, de locais, de atividades, de órgãos intermédios que promovam um maior envolvimento dos jovens na tomada de decisões da vida da escola. A autora acrescenta a importância de incentivar a participação dos alunos na escola, ou seja, “as

decisões devem, também, apoiar-se nas suas sugestões” (p.750). Assim, é necessário potenciar soluções informais, baseadas nas práticas socialmente aceites, de modo a promover a formação pessoal e cívica dos jovens.

Quanto ao termo professor, podemos defini-lo como – o mediador, o orientador, o facilitador, o transmissor do saber. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (1996), ser professor implica muito mais do que a simples vocação. Implica que o indivíduo (professor) desenvolva competências racionais e técnicas específicas do seu ofício, que se referem à responsabilidade com o seu trabalho e ao compromisso com a aprendizagem dos estudantes. Acrescenta que, o “aprender a ensinar” e o “ensinar a aprender” é uma das duas grandes dimensões que estão na base da identidade profissional docente, é uma aprendizagem que requer “competências cognitivas e competências pedagógicas”. A segunda dimensão refere-se ao cumprimento responsável da missão atribuída pela sociedade aos docentes que visa garantir o desenvolvimento integral dos alunos por meio de aprendizagens relevantes e pertinentes para todos. Pois, a eles cabe a responsabilidade de “despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente” (p.152). Quer dizer, formar o carácter e o espírito das novas gerações.

O professor é o indivíduo cuja influência é bastante marcante na história pessoal do aluno, assim como enfatiza Freire,

(...) o professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca(...). (Freire, 1996, citado por Miranda, 2008, p.3).

Contudo, a relação entre estes dois principais intervenientes do processo educativo tem sido bastante conturbada e tem tomado proporções alarmantes nos últimos anos. Como refere Nóvoa (1999),

As relações entre professores e alunos consentiram grandes mudanças nos últimos vinte anos. Pois há vinte anos só os alunos tinham deveres e podiam ser humilhados aos diversos vexames. Presentemente nota-se uma situação completamente diferente em que o aluno pode ousar, com bastante impunidade, variadas agressões tanto verbais, como físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas. (Novoa, 1999, citado por Varela, 2010, p.25).

Portugal não está alheio a esta realidade. Com efeito, no contexto nacional, observa-se nos últimos anos uma crescente atenção por parte da comunicação social a episódios de conflito entre alunos e professores, suscitando vagas de discussão não só no meio especializado, mas também na opinião pública, de modo que, facilmente nos apercebemos da gravidade desta situação e, de que, não só os professores deixam marca nos alunos, como também, cada vez mais, os alunos, geralmente de forma negativa, deixam marcas profundas na história pessoal dos professores.

A respeito, Varela (2010, p.37) salienta que a relação professor-aluno por vezes é afetada, por aquilo que se diz, como se diz, quando se diz e porque se diz, (...), pelo que se faz, como se faz, em que momento se faz e porquê se faz, facto que influencia diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, há que considerar que, muitas vezes, a raiz do problema não se centra apenas na educação, pode tratar-se de problemas do fórum psicológico, social ou familiar que se manifestam através de comportamentos antissociais tais como, por exemplo, a indisciplina cujas consequências, no contexto escolar, representam um fator extremamente perturbador para qualquer relação pedagógica harmoniosa. Na mesma linha de pensamento, Jesus (2008, p. 24), observa que nos últimos anos,

(...) tem-se verificado um aumento da frequência e da gravidade das situações de violência nas escolas e de indisciplina dos alunos na sala de aula, nomeadamente das agressões verbais e físicas entre os alunos e destes aos professores e funcionários, fomentando um clima de medo e insegurança entre os alunos (...).

Abrimos aqui um parêntese para que conste que a indisciplina não é, necessariamente, uma atitude ou forma de ser ou estar apenas dos alunos, pois, até os próprios professores “podem” cometer atos de indisciplina, como afirma Mêire (2010, p.2), “um aluno ou um *professor indisciplinado* é, em princípio, alguém que possui um comportamento desviante em relação a uma norma, explícita ou implícita, denominados de forma diferente conforme se trate de alunos ou professores”.

Aquino (1992, citado por Mêire, 2010, p.9) define a indisciplina como “um comportamento inadequado, um sinal de rebeldia, intransigência, desacato, traduzida na falta de educação ou de respeito pelas autoridades, na bagunça ou agitação motora (...)”. Ainda a respeito da indisciplina, Graça (2010), nos informa:

No eco desta discussão, o Ministério da Educação ajusta a sua agenda, reconhecendo que “o problema da indisciplina e da incivilidade, hoje sentido em muitas escolas, compromete a qualidade da relação pedagógica entre professores e alunos, impedindo o desenvolvimento do trabalho e do estudo” (Ministério da Educação, 2007). A este problema responde com nova legislação, introduzindo alterações no Estatuto do Aluno (Lei nº 3/2008 de 18 de Janeiro) no sentido de reforçar a autoridade dos órgãos de gestão das escolas e dos professores na tomada de medidas disciplinares de carácter educativo.

Mêire (2010 p.3) adianta a seguinte questão que nos parece pertinente: *Os alunos são indisciplinados por natureza ou porque as circunstâncias os estimulam a assumirem comportamentos desviantes?*

Como possíveis causas deste fenómeno adiantamos alguns fatores, que nos parecem mais evidentes, entre os quais, a falta de perspetiva para o futuro, a desestruturação familiar, a falta de valores, a comunidade em que o aluno está inserido, o mau relacionamento com os professores, etc.

Entretanto, em busca de resposta, Mêire (p.3) refere Aquino (1996) que distingue duas correntes teóricas fundamentais para explicar este fenómeno,

Uma afirma que a indisciplina é uma tendência natural de todo o ser humano, está inscrita no seu código genético. O estado, a cultura e o meio atuam como freio destes impulsos antissociais. A outra corrente, sustenta que a natureza humana é uma espécie de recipiente vazio, pronto a ser preenchido pelos estímulos que recebe do exterior. Conforme a natureza destes estímulos assim será a criança. (Aquino 1996, citado por Mêire 2010, p.3)

Contudo, estas são apenas duas teorias, existem vários estudos a respeito e surgirão sempre novos paradigmas em busca de resposta à questão. Apesar de haver “n” respostas ou hipóteses com relação a este fenómeno, a verdade é que as suas manifestações são sobejamente conhecidas, como já aqui foi referido, podendo ir desde ofensas verbais à perturbação (afeta o funcionamento da aulas ou escola), conflitos (afetam relacionamento entre os alunos e entre alunos e professores), vandalismos (atinge o que a escola significa) ou implicar também violência.

Para dar resposta a esta e outras questões que interferem na relação pedagógica, é necessário que, entre outros fatores, haja um vínculo quotidiano entre professores e alunos, que se construam meios através dos quais seja possível solucionar eventuais impasses. É importante também considerar que o professor como indivíduo e como profissional tem uma história de vida própria. Tal como os outros autores do sistema escolar, tem a sua representação de escola

e irá reagir no desempenho do seu papel, de acordo com esta imagem de escola, que poderá ser influenciada por inúmeros fatores. Ou seja, o seu trabalho em sala de aula e o seu relacionamento com os alunos são influenciados pela relação que tem com a sociedade e com a cultura. Tal como afirmam Abreu et al., (1990, citados por Miranda, 2008, p. 3) “é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamenta-se numa determinada conceção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade”.

Este papel já não é o que era há tempos atrás, onde o professor era considerado como o detentor de toda a sabedoria a qual era transmitida aos alunos, sem a supervisão à volta do conteúdo e sem valorizar os conhecimentos do aluno à entrada para a escola, muito menos as suas capacidades de aprendizagem. Com o decorrer dos tempos o papel do professor foi se tornando mais amplo, pois, para além de transmitir conhecimentos, consiste também em despertar no aluno valores e sentimentos como o amor ao próximo e o respeito, o cumprimento de regras, a cidadania e, citando Arends (2008, p172) “a maior tarefa do professor é desenvolver uma comunidade de aprendizagem democrática, onde os alunos são avaliados, se respeitam uns aos outros, estão motivados para trabalhar juntos”. Atualmente, o professor enquanto agente educativo deve adotar uma postura “não diretiva” no desempenho da sua atividade, ou seja, o professor deve dar abertura (por conta e medida) ao aluno, para que este seja capaz de transformar os conhecimentos adquiridos em novos conhecimentos e aplica-los em contextos diferentes. De contrário, uma educação diretiva (autoritária) em que o professor intervenha, intencionalmente, nos processos de aprendizagem do aluno, significaria um “retorno” à escola tradicional, tal como observa Oliveira (1993, citada por Duarte 2006, p.194). Este tipo de postura diretiva, baseada no autoritarismo, implica imposição.

Contudo, isto não invalida que o professor oriente de uma forma ativa as atividades na sala de aula, tal como refere Postic (2008,p.103): o professor deve “conservar toda a sua autoridade intelectual e moral, mas não impõe esta autoridade aos alunos, coloca-a antes ao seu serviço.” Neste sentido, Jesus (1996, citado por Lopes, 2000) considera que a relação pedagógica deve ser baseada na autonomia, contrapondo-a à relação baseada no autoritarismo. O mesmo autor salienta que a relação professor- aluno deve assentar em determinados princípios, tais como o diálogo, a negociação criativa, a compreensão, o encorajamento, o respeito, as expectativas positivas e a fascinação.

1.2. Tipologia de interação na relação professor/ aluno

Em termos normativos não é possível, até a data, identificar o perfil de um bom professor. Contudo, como refere o autor Jesus (1996, citado por Lopes, 2000) “as qualidades evidenciadas segundo o modelo relacional são imprescindíveis para o desenvolvimento de uma relação pedagógica de agrado ou de satisfação e para o desenvolvimento pessoal e interpessoal dos agentes em interação no processo de ensino-aprendizagem, o professor e o aluno”. O autor sublinha que a análise dos processos de categorização, quer dizer, da atribuição das categorias docentes, por exemplo catedráticos, auxiliares, associados, monitores, entre outras, bem como os efeitos das expectativas dos professores acerca dos alunos, são fatores importantes a ter em conta para desenvolver perspetivas adequadas sobre a relação pedagógica. Acrescenta que as atitudes dos professores estão interligadas às perspetivas, ou formas de conceptualizar as situações educativas e que estas atitudes frequentemente se manifestam em atitudes de não-confiança nas capacidades dos alunos (ibidem).

Contrariamente a esta atitude, em estudos anteriores, Vigotsky (1984, citado por Silva et al., 2011, p.2) já nos havia apresentado o seu pensamento quando afirmou,

O educador (professor) precisa contextualizar a sua prática docente, considerando o aluno como um sujeito integral e concreto, historicamente situado, isto é, um indivíduo que a partir da sua história de vida, tem um capital cultural construído na interação com o meio em que está inserido, tendo uma identidade que além de individual, é também coletiva e que o liga a sua classe social de origem.

Quer assim dizer que cabe ao professor ter sempre em consideração a realidade e a experiência de cada um dos seus alunos e, em função disso, adotar atitudes que inspirem estabilidade, segurança e que, simultaneamente promovam a construção de uma autoimagem realista e positiva no aluno. Assim sendo, é de salientar que o professor deve planear a sua prática docente e procurar transmitir aos alunos aquilo que faz parte da sua realidade de vida.

Jesus (1996b, citado por Jesus 2008, p.22) debruçando-se sobre o estudo de French e Raven (1967), apresenta-nos fatores que podem permitir aos professores influenciar os seus alunos ou, que levam os alunos a deixarem-se influenciar pelo professor: o reconhecimento do estatuto do professor pelos alunos; o reconhecimento pelos alunos da capacidade de recompensar ou de punir do professor, através das avaliações e das estratégias de gestão da indisciplina; o reconhecimento pelos alunos da competência do professor nos conhecimentos que este lhes pretende ensinar; o reconhecimento de certas qualidades pessoais e interpessoais

no professor, apreciadas pelos alunos, desenvolvendo-se processos de identificação. Este último é considerado o fator de maior impacto nas interações entre as duas entidades, tal como enfatiza o autor: “o sucesso do professor junto dos alunos passa pelo reconhecimento das qualidades pessoais e relacionais do primeiro que os últimos apreciam” (Jesus, 2008, p.22) e, acrescenta que a aprendizagem e a motivação dos alunos dependem da identificação destes com o professor e, por sua vez, esta identificação com o professor, passa pela satisfação obtida na relação estabelecida.

Não podemos deixar de observar, neste subcapítulo das interações, a importância do papel do professor enquanto líder e autoridade em sala de aula, enquanto figura que deve fazer valer o regimento escolar. É importante abordar aqui a questão da liderança do professor, pois, tal como refere Carlos Harmitt (n.d.) “a liderança no ensino é a capacidade de inspirar, motivar e movimentar os alunos a atingirem e superarem suas metas, ultrapassando aquilo que aparentava ser seus limites. É a habilidade de tornar a visão do futuro clara e atraente (...)”. Para Armstrong (2012, p.152) não existe um estilo de liderança ideal, “ tudo depende da situação concreta”. A valorização da relação pedagógica entre professor e aluno permite transformar o trabalho pedagógico numa ação conjunta, ou seja, num trabalho em que existe negociação e cumprimento das regras em sala de aula, por parte de todos os intervenientes do contexto e, por conseguinte, numa liderança eficaz. Pelo que, considerando a importância do seu papel como líder, que procura influenciar os seus alunos para que estes se interessem pelas aulas, estejam atentos, participem, tenham comportamento adequado e alcancem resultados escolares positivos (Jesus, 2008, p.21), o professor deve aceitar os alunos como membros da construção do saber e como colaboradores, não como meros aprendizes. Assim, há que ter em atenção como liderar a sua atividade.

Neste contexto, apresentamos o quadro onde identificamos alguns estilos de liderança estreitamente relacionados com os quatro tipos de interação na relação professor-aluno, presentes no trabalho de Campos (1989 citado por Varela, 2010, pp. 25-27) e que vão ditar a postura do professor perante o aluno, bem como o desempenho da sua atividade que poderá, ou não, contribuir para o sucesso escolar.

Quadro 2 - Estilos de Liderança segundo a atitude do professor

Professor Autoritário	Professor Permissivo	Professor democrático	Professor negligente
Postura autoritária Ausência de diálogo com os alunos Impõe medo, não desenvolve o pensamento crítico Gera alunos excessivamente tímidos ou extremamente ‘indisciplinados’ Mantém a ordem.	Postura de quem aceita tudo; Os alunos não têm noção dos limites e têm comportamentos abusivos Os alunos consideram-no “bonzinho” Acaba por prejudicar a turma com a sua falta de postura.	Postura de negociação Exerce alto grau de controlo, mantendo as vias de comunicação e diálogo com os seus alunos e valorizando as suas opiniões Os alunos respeitam-no e suscite interesse pela matéria; Há um aumento da aprendizagem.	Postura de negligência, irresponsabilidade, descompromisso Acreditam que estão ali apenas para “dar o conteúdo” sem interação com os alunos Os alunos mostram-se indisciplinados, rebeldes pois percebem que os professores não se importam e nem se interessam por eles.

Fonte: Campos (1989) citado por Varela, 2010, pp. 25-27.

Como já foi referido, estes estilos de liderança estão estreitamente vinculados a forma como o professor se relaciona com os alunos. Saliente-se, com exceção da postura negligente, que o professor deve procurar equilibrar ou flexibilizar os estilos de liderança de acordo com as diferentes situações e exigências. Contudo, entenda-se que a eficácia dos estilos de liderança depende do “tipo de organização, da natureza da tarefa, das características do grupo e, sobretudo, da personalidade do líder.” (Armstrong, 2012, p. 152). Pelo que, na sequência, apresentamos quatro tipos de interação em contexto de sala de aula, nomeadamente: autoridade, ajuda, agrado e conflito.

Relação de autoridade – geralmente caracterizada pela rigidez, dogmatismo, autocracia, submissão, falta de diálogo, ou seja, por autoritarismo. É o *poder* que uma pessoa exerce sobre outra, no caso, a autoridade que o professor exerce sobre o aluno, dominando-o, subjugando-o. O professor tem de saber quais os valores devem ser definidos e discernir entre o poder que é indispensável para coordenar as ações e o poder que é alegado para dominar os alunos. Campos afirma que numa relação de autoridade pode surgir conflitos de poder, pois, a definição de posições relativas, propostas por um dos agentes, *no caso o professor*, pode ser desaprovada pelo outro, provocando assim um a alteração da estrutura” (Campos 1989, citado por Varela 2010 p.26)

Relação de ajuda – Esta, é uma prática relacional, diferente da anterior. Aqui o professor e o aluno partilham um destino comum como homens e, como tal, devem aprender em comum,

em intercomunicação pedagógica e numa comunidade de trabalho. Esta relação promove a educação para a liberdade. (p.27)

Relação de agrado - Conduzida pela atração interpessoal. Tende a atenuar a distância entre professor e aluno, correspondendo deste modo a uma relação de proximidade onde há partilha de sentimentos, pensamentos e da própria experiência de vida. Ribeiro defende que “para potencializar a criação de “laços” com os alunos e a motivação destes, os professores devem evitar o distanciamento, a “neutralidade afectiva” e o autoritarismo, devendo, ao contrário, fomentar uma “relação de agrado” caracterizada pelo diálogo, pela negociação e pelo respeito mútuo” (Ribeiro, 1991, citado por Jesus, 2008, p.22).

Relação de conflito – Campos (1989) afirma que a relação educativa contém elementos de conflito social, isto é, interpessoal, em torno do poder ou do saber, o qual pode ser visto pelo lado positivo, levando em consideração que é um fator de mudança das estruturas e relações sociais, e negativo enquanto desvio de uma norma de interação social.

Do ponto de vista do enquadramento legislativo das escolas portuguesas, segundo Jesus (1996 citado por Lopes, 2000), percebe-se que esta cria poucas condições para o exercício da liderança e poder por parte dos atores organizacionais. Ressalta-se aqui, o desinteresse das entidades responsáveis pelas políticas educativas, sobre a questão do enquadramento legislativo das lideranças nas escolas. Isto leva a que diante de uma situação de conflito, por exemplo, o professor muitas das vezes não possa fazer valer o seu papel de líder, correndo o risco de ser agredido física ou verbalmente, não apenas pelo aluno, mas, possivelmente, também pela própria família, comportando todas as consequências que daí possam surgir.

Em suma, neste capítulo podemos perceber que, numa relação pedagógica, há que considerar todos os intervenientes do processo educativo, tendo em conta a sua cultura, os seus conhecimentos e a percepção que cada um tem acerca da instituição escolar. Percebemos também que a figura do professor tem grande influência na aprendizagem do aluno, podendo contribuir para o sucesso ou insucesso escolar, o que depende, em grande medida, do modo de agir do professor. Ressaltou-se também no capítulo a questão da indisciplina. Se, por um lado, o professor deixou de ser o indivíduo autoritário que reprime, passando a assumir a figura educativa que trabalha com o aluno e para o aluno, no sentido de desenvolver uma comunidade de aprendizagem democrática, por outro lado, e sem pretender generalizar, a atitude dos alunos na escola e perante o professor também mudou consideravelmente. Porém,

lamentavelmente, esta mudança não se efetivou de uma forma positiva, no sentido de uma melhor participação dos alunos em aula e num maior interesse pela educação institucionalizada, mas sim, pela negativa, conforme retratamos ao nos referirmos sobre a questão da indisciplina. A este propósito, relembramos os relatos de agressões físicas e verbais infligidas pelos alunos aos professores e mesmo entre eles próprios, que nos têm sido transmitidos pelos órgãos de comunicação social.

Observamos também que, não obstante o fato de não existir um enquadramento legislativo que decreta o papel do professor enquanto líder, esta entidade deve fazer valer a sua “autoridade”, não ligada a uma relação vertical e autoritária, na qual predomina a ação de determinar, cobrar e punir, mas, no sentido de obter a ação participativa como resultado. Para tal, é necessário investir, acima de tudo, numa relação democrática, pois, cabe ao professor, enquanto líder, ter a responsabilidade de conciliar os diversos tipos de liderança e conhecer os interesses e as necessidades dos alunos, de modo a criar situações de ensino e aprendizagem que contemplem as características inerentes a cada situação e garantam o bom desempenho da sua atividade enquanto educador.

CAPÍTULO IV

A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

1. A relação escola/família - a sua importância no processo educativo

Considerando que a relação pedagógica não acontece apenas no contexto escolar ou no contexto sala de aula, em que os principais intervenientes são o professor e o aluno, mas que se trata de uma relação que abrange vários intervenientes e, considerando também que o tema do nosso trabalho recai, principalmente, na relação escola-família (objetos de investigação), conforme referimos na introdução, passaremos, neste capítulo, a abordar esta relação que, desde já, afirmamos ser um dos principais fatores contributivos para a educação e formação do aluno/educando.

Os autores Perrenoud e Montandon (1987, citados por Diogo, 1998) debruçando-se sobre a questão da relação escola e família, referem que a entrada das crianças na escola básica, as preocupações com o sucesso escolar destas, a seleção no acesso ao ensino secundário e superior, correspondem a ciclos vividos com incerteza e tensão por muitas famílias. Para os autores, a escola e o sucesso escolar correspondem à caracterização ou à frustração das expectativas que as famílias formularam para os seus filhos. Referem que as famílias preocupam-se também, cada vez mais, com o desabrochar e a felicidade dos seus filhos, esperando que a escola os discipline sem os anular e os instrua sem os privar da sua infância. Referem também que, conseqüentemente, escola é, com frequência, atentamente vigiada pelos pais que lhe confiam os seus filhos com uma mistura de confiança e de desconfiança.

O termo família identifica a primeira unidade social onde o indivíduo se insere, a primeira instituição que contribui para o seu desenvolvimento, para a sua socialização e para a formação da sua personalidade. É a instituição de base para a satisfação das necessidades dos indivíduos e a organização de toda a sociedade (Reis, 2008, p. 43) e, por isso, considerada como um dos grupos mais importantes de aprendizagem e assimilação de conhecimentos. Independente de sua configuração, a família continua a ser a instituição social responsável pelos cuidados, proteção, afecto e educação das crianças e dos jovens, ou seja, é o primeiro e importante canal de iniciação dos afectos, da socialização, das relações de aprendizagem.

De acordo com Kaloustian, a família:

(...) é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços

de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais. (Kaloustian, 1988, citado por Lopes & Vivaldo, 2007).

A estrutura e o funcionamento familiar vêm se modificando ao longo do tempo. O contexto sociocultural é um parâmetro indispensável à compreensão do que se passa com a família de hoje. Fatores sociais como o desemprego, a corrupção e a violência atingem todos os setores da sociedade, principalmente a família, que “muita vezes” desprotegida, encontra-se só para enfrentar as dificuldades com as quais se depara diariamente, o que, de certo modo, afeta também o desenvolvimento da criança e do jovem em termos de educação formal e não só, em todas as áreas do saber e da sua formação como homem e cidadão.

Diante do pressuposto de que a família é a base das primeiras aprendizagens de cada indivíduo, entende-se ser preciso valorizá-la e valorizar o que nela se aprende. Está patente que no seio familiar a criança desenvolve a sua criticidade, a ética e a cidadania o que se reflete diretamente no seu percurso escolar. Como centro da vida social, esta instituição é e será (assim se espera) a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter da pessoa.

A relação família-escola é, hoje, tema em destaque na discussão sobre o alcance do sucesso dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Silva (2003, p.29) defende que esta relação tem a idade da instituição escolar e que, desde que existe escolas e famílias sempre houve algum tipo de relação entre ambas, esta relação podia ser mais direta, mais explícita, mais formal, mais harmoniosa; ou então, *mais indireta, mais implícita, mais distante, mais informal ou mais tensa*. O autor (p.27) observa que a relação entre estas duas entidades tem sido frequentemente debatida e que continua na «ordem do dia» em particular no que concerne a questão da representação formal dos encarregados de educação nos órgãos das escolas e afirma também que “esta relação se revela distante, denotando uma situação de mútua incomodidade e pouco à-vontade” (p.301), representando uma relação de poder desigual (...) (p. 293). Contudo, já se têm verificado no ensino particular, e não só, algumas movimentações no sentido de melhor interação entre ambas entidades. Tal como nos lembra o autor, esta relação tem atingido patamares cada vez mais elevados como se viu em 2002, o dia 8 de outubro ser consagrado como *dia europeu dos pais e da escola*. Ainda nesse mesmo ano surge um novo facto, como nos informa Lima (2002, p. 289) na altura, em Portugal, apesar da cooperação entre a escola e a família ser marcada por “tensões e limites”, deu-se forma ao

Projeto Escola & Pais de Mãos Dadas cujo objetivo, entre outros, era de desenvolver estratégias de intervenção para o envolvimento dos pais na escola.

Estes exemplos vêm a confirmar o pensamento de Diogo (1998, p.33) quando afirmou “ a participação dos encarregados de educação e dos seus representantes em órgãos de direção testemunha a emergência de um novo paradigma de escola que, dotada de autonomia, define e incrementa as suas políticas educativas locais em parceria com as famílias e agentes comunitários.”

Após estas reflexões sobre as relações que permeiam a escola, surge uma questão que nos pareceu pertinente: Em termos práticos, onde entra a família do aluno no processo educacional?

Segundo Villas-Boas (2001,p.119), a relação escola-família parece encontrar-se, atualmente numa encruzilhada: por um lado, a vida urbana e tudo o que esta implica tem levado à crescente demissão das responsabilidades familiares e conseqüentemente, a escola terá de servir de “abrigo”, tendo, por isso, incumbências educativas que competem à família; por outro lado, e felizmente, cada vez existem mais pais que tentam participar na vida escolar dos filhos. Destacamos também o ponto de vista de Costa (2003, p.73) que, por sua vez, na mesma linha de pensamento, considerando os intensos conflitos nesta relação, referiu a escola como uma “arena política”. Este conceito surgiu na sequência da transferência de problemas escolares para a família e de problemas familiares para a escola, como num jogo de “empurra”, onde sempre se procura um culpado para as situações negativas ocorridas no contexto familiar e escolar. Por um lado a escola tende a justificar as suas incertezas atribuindo as dificuldades que enfrenta somente à família, por outro, e cada vez mais frequentemente, deparamo-nos com famílias que esperam por soluções que acreditam serem da responsabilidade da escola. Esta atitude provoca, em ambas as partes, reações de ataque e de defesa e torna-se necessário que tanto a escola como a família estejam articuladas e que assumam a sua responsabilidade dentro de uma visão da totalidade. Quer assim dizer, entre outros aspetos, que, se por um lado a participação da família em encontros ou reuniões escolares, possibilita a consciencialização para a sua importância no desempenho escolar dos filhos/educandos, levando-os a conhecer o desenvolvimento e comportamento dos mesmos, de modo a que assumam as responsabilidades em relação às atividades propostas pela escola, por outro, “além das habilitações na condução de reuniões, os professores devem ter a consciência que os pais ocupam outra posição na escola e que portanto, têm outra formação,

outras experiências, outras preocupações, logo não podem compreender e partilhar todos os valores e representações dos professores” Conceição & Sousa (2012, p.87). Assim sendo, a escola deve reavaliar os seus valores e a sua atuação perante o aluno e a família e, por sua vez, a família deve valorizar a escola e auxiliar nas tarefas orientadas por esta.

De acordo com Silva (2003), pensar a relação escola-família significa ter em conta a relação entre culturas,

(...) em Portugal significa ainda ter em conta o contexto sócio-histórico em que se desenvolve, (...) significa ter em conta a localização do país no sistema mundial (...) e a influência deste facto na caracterização da escola de massas portuguesa. (...). Significa refletir o lugar da relação pedagógica na construção de uma escola e uma sociedade mais democráticas. “Pensar sociologicamente a relação escola-família significa (...) ter em conta os vários tipos de clivagem estrutural: a das classes sociais, a do género e (eventualmente) a étnica. (Silva, 2003, p. 21).

Beattie (1985 citado por Silva 2003, p.33) afirma que esta movimentação evolutiva da relação pedagógica não constitui um movimento isolado, “integra-se num movimento mais amplo que atinge sobretudo os locais de trabalho (...)” (p.33) e que “trata-se de um movimento desencadeado prioritariamente pelo Estado, constitui, pois, uma medida política imposta (...)” (ibidem), ou seja, é um movimento que corresponde a uma intenção e tentativa de regulação estatais. Tal como afirma Silva (2003, p.128), o movimento associativo dos pais, não se dá, naturalmente, num vazio. Ou seja, requer um suporte legislativo, tal como nas linhas que se seguem.

A participação parental no sistema educativo desenvolve-se a partir dos anos 60 na maioria dos países ocidentais. Na altura, antes do 25 de abril, como se sabe, o suporte legislativo era praticamente inadequado e a associação de pais, muito incipiente (p.131). Em Portugal, a emergência deste movimento deveu-se sobretudo ao desenvolvimento político, económico, social e cultural que se fez sentir após esta 1974, como se pode ler no preâmbulo do Decreto-Lei nº 735/A74, de 21 de dezembro, onde se confere alguma visibilidade à problemática da participação dos pais através das suas estruturas representativas (Lima 2002, p. 46). Com a aprovação da Constituição da República Portuguesa em 1976, consagrou-se que “o Estado deve modificar o ensino de modo a superar a sua função conservadora da divisão social do trabalho” (Artigo 74º, nº2 do CRP). Desta forma, procedeu-se a alterações a nível de graus e ramos de ensino, na definição do estatuto pedagógico, nas relações institucionais, objetivos de ensino e na cooperação do ensino no processo de democratização. Em abril deste mesmo ano realizou-se o Iº Encontro Nacional das Associações de Pais e, em outubro foi publicado o

Decreto-lei n.º 769- A/76 de 23 de outubro referente a gestão dos estabelecimentos de ensino – primeiro Decreto-Lei a admitir uma representação por inerência por parte dos encarregados de educação (Silva, 2003, pp.137-140).

A primeira Lei sobre associações de pais é publicada em 1977 através da Lei 7/77 de 1 de Fevereiro (Revogada pelo artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro), permitindo a criação de associações de pais nas escolas secundárias. No artigo 1º deste decreto está consignado:

1. A colaboração entre o Ministério da Educação e Investigação Científica e as associações de pais e encarregados de educação dos alunos do ensino preparatório e secundário integra-se nas obrigações do Estado de cooperar com os pais na educação dos filhos consignada no artigo 67.º da Constituição da República.
2. Às associações de pais e encarregados de educação referidas no número precedente, quando legal e democraticamente constituídas, é reconhecido o direito de dar parecer sobre as linhas gerais da política de educação nacional e da juventude e sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino (...).

Neste mesmo dia é formulado e constituído o Secretariado Nacional de Associações de pais (SNAP). Contudo, segundo nos revela Silva (p.41), esta lei só é regulamentada em 1979, com o Despacho Normativo nº 122/ 79, de 1 de junho e abrangia a associação de pais apenas nos ensinos preparatórios e secundários. Em 1984 surge o Despacho Normativo nº315/84, de 28 de setembro expandindo a lei da associação de pais a todos os graus e modalidades de ensino. Dois anos depois, o Decreto-Lei nº 211- B/86, de 31 de julho (...), no (ponto 88) determina que os professores e os dois representantes dos alunos sejam convocados com uma “antecedência mínima de três dias.” Atribui funções de ligação escola-família-comunidade ao Conselho Pedagógico, ao Conselho de Turma (...) (p.144). A partir desta altura dá-se início a um longo processo de reforma no sistema educativo.

Na sequência destas reformas neste mesmo ano de 1986, é publicada a Lei nº 46/86 de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que estabelece o quadro geral do sistema educativo. De entre os princípios consagrados nesta lei “destacam-se os que se referem à democraticidade, representatividade e participação de todos os implicados no processo educativo – art.º 45 nº2, nº4º ” (Lima, 2002, p.57). Nos anos que se seguem pouco há a registar em termos de legislação da participação parental nas escolas, destaca-se o ano de

1990 em que foi publicado o Decreto-Lei nº 372/90, de 27 de novembro, que revoga a Lei nº 7/77, de 1 de fevereiro. Este decreto “estabelece o regime de constituição, os direitos e deveres a que ficam subordinadas as associações de pais” (art.º 1º), podemos também destacar neste decreto o artigo 9º (define oito direitos para as associações de pais), o artigo 12.º a 14.º (relações entre associações de pais e os órgãos diretivos das escolas).(Silva 2003, p. 148).

Em 1991 é publicado o Decreto-lei 172/91, de 10 de maio, que, não obstante este decreto ter abrangido apenas 50 escolas e não ter passado da fase de experimentação como afirma Lima (p. 72), conferiu um peso sem precedentes aos pais, pelo que, representa mais um passo significativo na participação dos pais na vida escolar dos filhos. Desta feita, os pais passam a ter direito de representação no conselho pedagógico através de dois representantes (p. 69). Em 1998, a legislação atinge um novo patamar, o governo pública o Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio, que aprova o “regime o regime de autonomia (...), consagra a participação dos pais nos mesmos órgãos como membros de pleno direito. Um mês depois a Assembleia da República emite a Lei nº 24/99 de 22 de abril, no que respeita a participação dos pais, inclui duas alterações que se podem ler no artigo 12º, nº2 e no artigo 41, nº 3, que conferem maior poder aos pais (Silva,2003, p. 157).

Depois de traçadas as linhas sobre a legislação referente a participação dos pais na escola dos educandos e, apesar de ser sobejamente conhecido que na prática existem muitos sobressaltos nesta relação, podemos, tal como Silva, afirmar “ existe uma legislação minimamente coerente sobre a participação dos pais, quer a nível dos estabelecimentos de educação e ensino, quer a outros níveis do sistema educativo, quer ainda para além do próprio sistema educativo” (Silva, 2003, p.57).

Concluindo, ressaltamos que a escola e a família não devem estar em polos opostos, devem sim caminhar na mesma direção. É facto que o diálogo entre as duas instituições tende a colaborar para o equilíbrio no desempenho escolar dos filhos e que a aprendizagem se torna mais fácil quando os valores coincidem e não se verifica rutura entre as duas culturas, pelo que se torna necessário criar contextos que favoreçam a inserção das famílias no quotidiano escolar das crianças propiciando o conhecimento dos pais sobre a proposta pedagógica desenvolvida pela escola e favorecendo o trabalho pedagógico. Contudo, é importante que cada parte conheça os seus direitos e deveres e quais as expectativas que tem e que, respeite a atividade do “parceiro”. Ou seja, evitar intromissão em aspetos que não lhes compete. Assim, a família deve ser orientada no sentido de mudar a sua postura diante da escola através de

práticas concretas, colocando-se, quando possível, a serviço da escola e a escola deve aproveitar todos os momentos de reuniões com os pais para promover momentos de interação, cumplicidade, compromisso e confiança (Silva, 2003).

2. O papel do aluno na relação escola/ família

Falar da relação escola-família, implica pensar no papel da personagem central do processo de ensino, ou seja, o papel do aluno nesta interação, bem como, na forte relação entre o envolvimento dos pais na vida académica dos seus filhos e o sucesso escolar dos mesmos.

Esta relação entre as instituições, escola-família, fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, pode ser otimizada, pelo que, deve traduzir-se em laços fortes, abertos, onde a família esteja à vontade para partilhar, ser ouvida e, para que sinta que existe um trabalho em comum para o mesmo fim (Silva, 2003).

Diferentes autores, entre os quais Lima (2002) têm sugerido que os pais são poderosos socializadores da auto-perceção que os filhos têm do seu desempenho escolar. Contudo, as crianças têm ainda falta de visibilidade na relação escola-família, que decorre da dificuldade de muitos adultos entenderem o papel ativo destas nos processos em que participam, tal como observam Sarmiento & Marques (2006, p.59),

A baixa visibilidade das crianças e do seu papel nas dinâmicas sociais, por um lado, e o entendimento tradicional da escola como um sistema onde os adultos educam as crianças, por outro, têm sustentado a justificação do pouco relevo da identificação da participação das crianças nas práticas de relação como objeto de estudo.

O papel do aluno nesta relação, de acordo com Perrenoud (citado por Silva, 2003, p. 291) caracteriza-se como “um go-between, um vai vem que leva e traz mensagens”. O autor lembra o consignado no artigo 1º, nº 7, do Despacho nº 239/ME/93 de 25 de novembro que, segundo ele, consagra, de fato, ao aluno, o papel de “carteiro de serviço” (termo referido pelo autor, não consta no Decreto), ao estabelecer que “o diretor ou encarregado de direção do estabelecimento deve: remeter, através dos respetivos educandos, as convocatórias das reuniões (...) ou outra documentação do interesse da associação de pais”. Perrenoud, ainda referido pelo mesmo autor, salienta que o *mensageiro* (o aluno), nunca é neutro, podendo manipular a mensagem a seu favor, ou seja, se esta for por escrito, pode não chegar ao destinatário ou não chegar em tempo útil, por incúria ou propositadamente, o mesmo acontece com a mensagem oral, esta poderá ser deturpada e não chegar ao destinatário conforme for

proferida pelo emissor. Saliente-se, uma simples alteração do tom de voz, ou esquecimento de uma palavra, pode alterar consideravelmente o teor da mensagem. Como afirma o autor, “forma e conteúdo nunca são independentes” (Silva 2003, p. 291).

Para além do papel de mensageiro, o aluno desempenha, também, o papel de *mensagem*. Quanto a este papel, Perrenoud (1995, citado por Silva 2003) salienta que o estado físico e psíquico em que a criança chega a escola, pode revelar o que acontece em casa, o mesmo acontece quando a criança chega a casa, vinda da escola, constituindo também um indício do que possa ter acontecido.

Silva (2003 p.293) refere-se também à criança (aluno) como *moeda de troca* na relação escola- família, “significa que os pais estão sempre *parcialmente* reféns dos professores (...) e, por esta razão é uma relação estruturalmente desigual”. A criança, neste caso, surge como um elemento mais vulnerável, um indivíduo que “paga” pelas consequências de todos os conflitos que possam surgir entre as partes (escola/família), o que, alias, não constitui novidade para muitos encarregados de educação. Esta realidade permite ao autor afirmar que “uma alteração no relacionamento entre professores e alunos pode resultar de (...) uma mudança no relacionamento dos docentes com os encarregados de educação” (p.194).

Em suma, como afirma Perrenoud (citado por Silva, 2003, p. 292), “a criança constitui um ator social, um ator que prossegue um papel ativo e defende interesses próprios”, logo, enquanto educando, “nunca constitui um fator neutro na relação e, por ação ou omissão, tem sempre uma postura perante o envolvimento (ou não) dos seus pais”. Lima (2002), por sua vez, ajuda-nos a concluir este capítulo, apresentando-nos o papel do aluno nesta interação sob um ponto de vista positivo, tanto para a família e os professores, como para o próprio aluno, baseando-se em análises dos benefícios dos Programas de Cooperação entre Professores e Pais, desenvolvidos nos EUA:

São identificados ganhos para os alunos, pais e professores. Nos alunos, o envolvimento parental conduz a uma maior motivação, a mais aproveitamento escolar e a um melhor comportamento disciplinar. Nos pais, verifica-se uma melhoria da sua autoestima e o acesso a informação que lhes é útil, tanto para orientar os filhos, como para si, (...), para os professores, o envolvimento parental pode tornar o seu trabalho mais facilitado e bem-sucedido, além de mais bem visto, porque compreendido pelos pais (Epstein, 1992; Davies, 1989 citados por Lima 2002, p. 288).

Em termos de conclusão, podemos afirmar que falar da interação escola e família, bem como do envolvimento do aluno nesta interação, implica, para além dos intervenientes, considerar

todos os fatores que possam de alguma maneira condicionar a aprendizagem do aluno, nomeadamente a classe social, a origem sociofamiliar, os valores culturais, e não só, considerar também as políticas educativas, os projetos educativos, os currículos entre outros fatores.

Relativamente a participação da família na vida escolar, importa que esta entidade seja convocada pela escola como parceira e esteja disponível a dar o seu contributo para o sucesso escolar do seu educando.

Quanto à escola, como vimos no capítulo anterior, representada pela pessoa do professor, é importante que este (professor) tenha a formação necessária para, para além de transmitir conhecimentos, possa dar abertura à família na participação das atividades escolares, sem ser apenas para informar os resultados das avaliações ou o mau comportamento dos educandos. É importante considerar que atitude do professor está fortemente relacionada com a sua cultura, com os anos de carreira - que requerem formação contínua-, com a sua personalidade, (...), fatores que, se não forem bem geridos, podem causar problemas no processo educativo. Falar em relação pedagógica, implica também considerar o ambiente em que decorre o processo educativo e todos os fatores inerentes ao mesmo.

CAPÍTULO V

FATORES DE INSUCESSO ESCOLAR

1. Fatores de insucesso escolar - Explicações para a compreensão da problemática

A questão do insucesso escolar é um fenómeno que tem merecido, cada vez mais, a atenção por parte de investigadores de diversas áreas de estudo. Este fenómeno acompanha o surgimento da massificação da escola que hoje, abre-se a camadas da população que anteriormente estavam afastadas do saber letrado. A definição do conceito ditada pelo Ministério da Educação (1992, p.47 referido por Costa, 2004, p.19) anuncia que, “em Portugal, entende-se o insucesso escolar como a incapacidade que o aluno revela em atingir os objetivos globais definidos para cada ciclo de estudos”.

Segundo Benavente (1990, p. 716) “a questão do insucesso escolar pressupõe a coexistência de inúmeros fatores que incluem as políticas educativas, as questões de aprendizagem, os conteúdos e mesmo a relação pedagógica que se estabelece” - (pais, professores e alunos). Na análise semântica do termo, a autora (p.721) refere a existência de vários termos tais como: abandono escolar, atraso, repetência, desinteresse, mau rendimento escolar, desmotivação, alienação, problema ou fenómeno, aproveitamento, entre outros, de acordo com a perspetiva disciplinar (...). Acrescenta que na definição da problemática do insucesso escolar, o vocabulário utilizado é muitas vezes de natureza moral (o insucesso como um mal) em geral dramático (vítimas do insucesso, problema angustiante, doloroso assustador, etc.); aparecem também termos de natureza militar (...o combate, a frente de combate,...) e de natureza médica (sintoma de ... prevenir, eliminar, etc.).

Medeiros, (citado por Mendonça s.d. p. 2) ao debruçar-se sobre a análise semântica do termo, focada principalmente em torno da falta de aproveitamento escolar refletida nas classificações dos testes, observa que “esta apreciação vem apenas confirmar a extensão de um problema que oficialmente é apenas avaliado pelo critério pedagógico (...), quer dizer, pelos resultados escolares”, desvalorizando deste modo outras possíveis explicações para o fenómeno, considerando que, “a percentagem de reprovações é, por si só, insuficiente para caracterizar o insucesso escolar, pois apenas nos indica que houve insucesso em relação à instrução, mas não nos permite concluir se este insucesso também se verifica nas outras dimensões educativas” (p.1).

Como podemos observar, a questão do insucesso escolar tem sido bastante debatida em Portugal, e não só, contudo, não há consenso sobre a definição do conceito, o qual ao longo dos tempos foi assumindo diversas conceções de acordo com o ponto de vista dos

investigadores, com o sistema educativo, com as políticas educativas, com o currículo, entre outros fatores. Não obstante a falta de unidade semântica na definição do termo, o estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE (1998, in Karen Kovacs, citada por Mendonça s.d. p.4) defende,

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

2. Explicação da sociologia para a compreensão concetual do insucesso escolar

Alguns sociólogos tais como Bernstein, Bordieu, mais recentemente Benavente, Luísa Cortesão, entre outros autores, demonstraram, em diversas obras, a sua interpretação sobre as explicações sociológicas do insucesso escolar.

O insucesso escolar torna-se um problema social quando um determinado nível de qualificações, necessário para participar na vida social e, em particular, na vida profissional, não é atingido no período de tempo estabelecido (Correia, 2003, p. 12). Assim sendo, cabe a sociologia da educação, entre outras ciências, estudar este fenómeno, pois, a esta ciência compete o estudo das pessoas em sociedade e os fenómenos sociais que daí advêm. No caso, - insucesso escolar- procura identificar e perceber quais são os indicadores e a quem imputar as responsabilidades, através da realização de estudos minuciosos de todos os fatores que direta ou indiretamente possam estar relacionados com esta problemática e, apresenta-nos também algumas teorias explicativas da mesma. Neste contexto, ao tratar da questão do insucesso escolar, a sociologia vai debruçar a sua atenção, principalmente, na divisão de classes sociais, no papel da escola como reprodutora de desigualdades sociais, tal como salienta Bernstein (1982 citado por Duarte, 2007 p.2), ao referir-se aos “conceitos de *código restrito*, comum aos alunos de classes populares, um código “ligado-ao-contexto”, com “significações mais implícitas”, e ao *código elaborado*, comum aos alunos de classes dominantes, menos ligado ao contexto e com significações mais explícitas”. Vai debruçar também a atenção no estudo

da relação escola/família; no abandono escolar; no papel do professor; na cultura familiar; nos sistemas educativos entre outros fatores.

Esta relação entre a sociologia e a educação tem vários momentos, destacando-se o primeiro momento com Durkheim, primeiro sociólogo interessado pelo estudo das instituições e que considerou “a educação como processo social, como fenómeno social, capaz de ser descrito, analisado e explicado socialmente (Sebastião, 2009, citado por Lopes s.d. P.5). Assim sendo, ao analisar os problemas da educação numa perspetiva sociológica através dos seus conceitos, teorias e métodos pode-se constituir um bom instrumento de compreensão de muitas situações do quotidiano. Quer dizer, permitirá conhecer os padrões gerais do comportamento dos indivíduos e das instituições escolares, fornecendo assim uma leitura do mundo social que vai para além das explicações do senso comum.

Em Portugal, a questão do insucesso escolar começa a ser estudada na 2ª metade dos anos 70 e a partir dos anos 80 são vários os estudos que se vão desenvolvendo. Benavente (1990, p.716) refere que ao se abordar “o insucesso escolar na realidade educativa Portuguesa tem que se ter em conta a história da instituição escolar, das ideologias e das políticas educativas”. A autora, entre outros autores, faz referência a três teorias da sociologia que explicam a evolução concetual do (in) sucesso escolar (pp. 716, 717):

A teoria dos «dotes» individuais – (após o final da 2ª Guerra Mundial). A responsabilidade do sucesso escolar é dos alunos; a escola e o meio social do aluno não têm responsabilidade no (in) sucesso escolar; esta teoria sofre influência do senso comum; baseia-se em medidas de inteligência através de testes, ou seja, em explicações psicológicas individuais. “O sucesso/in sucesso escolar é justificado “pelas maiores ou menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência, pelos seus «dotes» naturais” (p.716)

A teoria do «handicap» sociocultural – (finais dos anos 60). Baseada em explicações de natureza sociológica. O aluno chega à escola com uma herança sociocultural fruto do seu meio social, que irá influenciar no seu percurso académico. Esta teoria desresponsabiliza a escola pelo (in) sucesso dos alunos. “O sucesso/insucesso dos alunos é justificado pela pertença social e pela maior ou menor bagagem cultural de que dispõem, a entrada na escola” (p.716). Esta teoria permitiu que se desenvolvessem atividades de discriminação positiva em relação às crianças das classes

socioeconómica e culturalmente desfavorecidas e deu origem às correntes de educação compensatória - bolsas de estudo, visitas guiadas etc.

Teoria socioinstitucional – (a partir dos anos 70). Coloca-se a um nível macrossocial, fazendo emergir a dimensão social e institucional do insucesso escolar; a escola é uma instituição de reprodução social; inserida a teoria do código elaborado (Bernstein). Esta teoria salienta a necessidade da diferenciação pedagógica, pondo em evidência o caráter ativo da escola na produção do insucesso. (p.717).

Costa (1992) apresenta-nos algumas regularidades e singularidades no fenómeno do (in) sucesso escolar identificadas pela sociologia. Classifica as *regularidades* como - fenómenos sociais de grande escala que atingem a generalidade da população e que se interligam com a organização da sociedade - e as *singularidades* como- diferentes padrões culturais (valores, crenças, saberes, linguagem) existentes numa sociedade com uma cultura dominante, bem como as diferentes formas de estrutura familiar. Cita algumas regularidades identificadas pelo estudo sociológico tais como: a forte relação entre a taxa de insucesso escolar e a categoria socioprofissional dos pais; a escolarização das mães também influencia o maior ou menor insucesso; o meio social de origem também se reflete nas diferentes expectativas quanto à importância que a escolarização pode ter na vida futura, bem como na opção das áreas de estudo. A obra identifica também algumas singularidades tais como: a forma como a família valoriza ou não a escola, interfere com a motivação para o estudo.

A teoria socioinstitucional apoia-se em diferentes autores, entre os quais Bourdieu (1992, citado por Nogueira et al. 2002, p. 21) que expõe a sua apreciação sobre a questão focando a atenção na família, mas propriamente no *capital cultural familiar* que, segundo o mesmo, “constitui o elemento da bagagem familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar”. A sociologia da educação de Bourdieu promove o fator cultural na explicação das desigualdades escolares. Segundo o autor, em primeiro lugar, a posse de capital cultural familiar facilitaria o desempenho na aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares:

As referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar na medida em que funcionariam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar. (Bourdieu 1992, citado por Nogueira et al. 2002, p. 21).

Em segundo lugar, propiciaria um melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação. Deste modo, ressalta-se aqui, a responsabilidade da família, como base para o

sucesso escolar. Contudo, os autores (p.22) salientam a importância de considerar também o capital económico e o capital social como meios auxiliares na acumulação do capital cultural.

Se por um lado para o sociólogo Bourdieu o capital cultural contribui para o sucesso escolar, por outro, não se coíbe em apontar a escola como reprodutora das desigualdades sociais. A sua grande contribuição para compreensão sociológica da escola foi a de romper com a ideologia do dom e com a noção do mérito pessoal e, ressaltar que a escola não é uma instituição neutra. Segundo os mesmos autores (p.30,32) Bourdieu mostra que formalmente a escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam as mesmas aulas, (...), supostamente teriam as mesmas chances que, segundo a análise crítica do autor, seriam desiguais - alguns estariam numa condição mais favorável do que os outros para atenderem às exigências, muitas vezes implícitas, da escola. (...). A reprodução social seria garantida pelo simples fato de que os alunos que dominam, por sua origem, os códigos linguísticos necessários à codificação e a assimilação da cultura escolar, seriam aqueles pertencentes às classes dominantes.

3. Explicação da Psicologia para a compreensão do insucesso escolar

Neste capítulo apresentamos o problema sob o ponto de vista de Fonseca (2004). O autor faz referencia a *inadaptação* como característica atual da sociedade de consumo que se reflete na finalidade social da escola. Quer assim dizer que a escola perdeu a sua função sociocultural, para se tornar num lugar de aquisição de competências, onde o êxito escolar é essencial para o bem de todos. Desta forma, ressalta, “o insucesso escolar torna-se uma frustração psicológica de uma criança o que se reflete por sua vez no seio da família, assim como no grupo de amigos e até para com os próprios professores” (Fonseca, 2004, p. 509).

Para combater esta situação, cabe ao professor (não exclusivamente, mas prioritariamente), analisar o desenvolvimento da criança a vários níveis, nomeadamente no que respeita à *psicomotricidade, à linguagem e à cognição*. O autor enfatiza que “a educação é fundamentalmente uma verdadeira e mútua descoberta entre o adulto e a criança. A escola, e principalmente os seus agentes (professores), não podem continuar alheios aos estudos da neurologia do desenvolvimento, da psicologia da aprendizagem e da sociologia da mediatização” (Fonseca p.511). Partindo do princípio que a aprendizagem deve ser feita logo no início da escolaridade de modo a evitar o aumento de situações de insucesso escolar, o autor observa, “a identificação precoce de crianças e a institucionalização do ensino materno-

infantil e pré-primário podem, desde que bem orientados cientificamente, detetar dificuldades ultrapassáveis por metodologias pedagógicas adequadas” (Fonseca p.512). Reforça, a importância de *conhecer a criança antes de a educar*, pois, só assim será possível a transmissão de conhecimentos fundamentais às suas necessidades específicas, respeitando sempre a sua capacidade.

Quer dizer, o currículo deve ser adaptado de acordo com as necessidades específicas para cada caso, pelo que, compete à escola proporcionar a todas as crianças e jovens, sem distinção, o seu desenvolvimento de forma a aumentar o seu potencial, transmitindo mais tarde às gerações futuras aquilo que aprenderam do seio familiar e da comunidade em que estão inseridas. O autor defende uma escola não seletiva com capacidade para preparar todas as crianças e jovens, garantindo-lhes apoio para que possam vir a ser cidadãos realizados e exemplares, participando de forma ativa no progresso da sociedade.

O autor faz também referência a *dificuldade de aprendizagem* (DA) como potencial causa do insucesso escolar (p.95), cujo conceito é definido como “um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e na utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita, e do raciocínio matemático” (Fonseca, p.95). Esta situação, segundo o autor, constitui cada vez mais um desafio educacional e clínico, cujo objetivo é solucionar este problema ainda tão atual na nossa sociedade, pelo que se justifica a evolução do termo com o objetivo de “fornecer serviços educacionais a uma população escolar que foi, e ainda é, subservida e negligenciada” (p.97).

Referindo-se a Portugal, Fonseca afirma que o número de crianças e jovens com DA é ainda desconhecido. Porém, estima-se que a taxa de insucesso escolar é das mais altas dos países europeus o que levou, numa primeira fase, o Ministério da Educação português a criar o Programa Interministerial para a Promoção do Sucesso Escolar (PIPSE) (p. 93). Na sequência foi criado o Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto (Portugal), no qual o Ministério da Educação adotou para os estudantes com DA o conceito de “*Necessidades Educativas Especiais*”- NEE, entendendo-se que “O termo Necessidades Educativas Especiais inclui alunos com capacidades de diferentes níveis, que demonstrem dificuldades na aprendizagem e cognição, comunicação e interação, nos aspetos físicos e sensoriais, e/ou comportamentais, emocionais e de desenvolvimento social” (Ministério da Educação 2005). Assim sendo, a atividade de apoio as NEE, necessita de todo o empenho por parte dos intervenientes do processo educativo (diretores escolares, legisladores, professores, entre outros) os quais devem ter

acesso a informações válidas que lhes permitam fazer juízo dos problemas e com isso tomar decisões acertadas em prol do objetivo coletivo – sucesso escolar.

O autor (p.96) tece algumas críticas a realidade portuguesa com relação a atenção “disponibilizada” às crianças com DA. Pois, segundo o mesmo, “muitas crianças e jovens são negligenciadas ou até excluídos dos apoios escolares, e quando são incluídos em serviços de apoio, vem-se a verificar que nem sequer foram identificados como tendo DA”. Contudo, o autor salienta a preocupação que esta situação tem provocado às autoridades educacionais, não obstante não serem capazes de “estimular pesquisas sobre a etiologia, a elegibilidade, a identificação e os aspetos psicofuncionais nesta matéria, de modo a reduzir a proliferação de mais confusão e de desnecessários gastos financeiros” (Fonseca 2004, p.96). Consequentemente, este quadro ideológico continua a abrir portas para que as crianças e os jovens com este tipo de problema, não identificado, façam parte da estatística do insucesso escolar.

4. Contributo da escola/professor no combate ao insucesso escolar

Neste capítulo serão referidos alguns autores tais como Alarcão & Tavares (2003), Fonseca (2004), Duarte (2004), Conceição & Sousa (2012), entre outros, que debruçaram os seus estudos sobre a influência da escola/ professor no combate ao fenómeno do insucesso escolar.

Alarcão et al. (2003) defendem que à escola, mais do que a família, com as suas características, sendo um local de transmissão do saber, de educação e instrução, cujos profissionais estão (supostamente) capacitados para o desempenho da atividade docente, cabe, também a responsabilidade de envidar esforços e introduzir mudanças no sentido de inviabilizar o insucesso escolar cada vez mais evidente nas escolas portuguesas (e não só), por questões de vária ordem. Assim sendo, esta instituição, entre outros aspetos, *deve incidir especial atenção no projeto educativo*, tal como observam os autores (p.134), “a escola é ela mesma, um projeto, cujo grande objetivo é a formação dos novos cidadãos”. Os autores, citam Macedo (1995) quando define projeto educativo como “ (...) o cerne da política educativa (...)” e ressaltam a *importância do currículo* como instrumento para este fim. Assim sendo, o projeto deve centrar-se na forma como a escola se organiza para criar a condição de aprendizagem e desenvolvimento que tornem real o currículo instituído, cuja noção é central à de escola e tem de assumir um lugar de primeiro plano no projeto educativo de escola. (ibidem p. 135). Os autores salientam também o importante papel que desempenha o

professor no combate ao insucesso escolar, defendendo a sua atividade, atualmente, “como um corpo de profissionais coletivamente empenhados no desenvolvimento e na qualidade da educação que se pratica na escola” (idem p.131). De forma sucinta, fica aqui patente a importância do projeto de escola e do papel do professor na erradicação do insucesso escolar.

Duarte (2004, p.2), debruçando-se sobre a mesma questão, busca em Perrenoud (2000) algumas explicações sobre a função da escola e do professor no combate ao insucesso escolar. Baseia a sua análise na importância da *pedagogia diferenciada* no processo de ensino e aprendizagem que, apresentaremos mais detalhadamente no capítulo seguinte. De momento referimos apenas a observação de Perrenoud, que entendemos como uma chamada de atenção à diferenciação pedagógica: “absurdo ensinar a mesma coisa no mesmo momento, com os mesmos métodos, a alunos diferentes” (Perrenoud 2000, citado por Duarte, 2004, p.2).

A questão da diferenciação pedagógica como fator contributivo para o combate ao insucesso escolar também é referida por Conceição & Sousa (2012, p. 85) ao citarem Perrenoud, quando afirma:

Os professores devem organizar diferentemente o trabalho na aula, acabar com a estrutura em níveis anuais, ampliar, criar novos espaços – tempos de formação, jogar, em escala maior, com os reagrupamentos, as tarefas, os dispositivos didáticos, as interações, o ensino mútuo e as tecnologias de formação. (Perrenoud citado por Conceição & Sousa, 2012, p.85).

Os autores (p.85) defendem que a *cooperação* entre os professores é a competência essencial para a sua rotina diária o que, segundo os mesmos, implica saber elaborar um projeto em equipa. Para estes autores o *trabalho em equipa* é uma das condições que suscita novas formas de cooperação, que “pressupõe que o professor saiba discernir os problemas que requerem uma cooperação intensiva, participar, analisar e combater resistências ligadas a cooperação, bem como saber autoavaliar-se” (Conceição & Sousa.2012, p.86). Salientam que toda a atitude do professor perante o aluno influencia direta ou indiretamente a sua vida escolar, daí a importância do “bom” desempenho do papel do professor para o sucesso escolar.

Fonseca (2004, p.514) em consonância com estes autores, relativamente ao envolvimento da escola e do professor na questão da aprendizagem, faz referência a estudos elaborados por vários investigadores, dirigidos por Austin, Harris, Tannebaum e Cohen, para explicar o fenómeno do insucesso escolar. Esses estudos permitiram concluir que as crianças que são acompanhadas individualmente e segundo as suas necessidades obtêm melhores resultados. O

mesmo estudo permitiu compreender também que os professores que adotam métodos direcionados à interação melhoram cada vez mais os resultados escolares, assim como a utilização de processos hierarquizados e sistemáticos permitem à criança melhorar as suas funções visuais e auditivas.

O autor (2004) defende que o professor deve ter a *capacidade de analisar* cientificamente os comportamentos de aprendizagem das crianças, principalmente quanto à sua compreensão auditiva, à sua linguagem, à sua orientação espacial, à psicomotricidade e ao seu comportamento social e emocional. Deve *acompanhar a criança*, selecionando de forma eficiente diversas estratégias educacionais. Para o autor “o insucesso escolar da criança é, antes de mais, um insucesso social” (Fonseca, 2004 p.515) e por isso cabe ao adulto *resolver os problemas* que assentam nesta prerrogativa, de forma a reduzir o número de crianças e jovens que se encontram nesta situação. Os resultados escolares da criança/ jovem evidenciam-se através do *interesse e encorajamento* que lhes é transmitido tanto pelos pais como pelos professores. Neste sentido, surge a prevenção, que se deve operar através do aconselhamento e integração dos pais na vida da escola, pelo que é de suma importância a criação de *Centros de Recursos Pedagógicos (CRP)* de modo a que seja possível diagnosticar e resolver os problemas de aprendizagem. Esta finalidade requer a ação do Conselho Pedagógico na prossecução de condições adequadas para obter os resultados pretendidos.

Ao nos referirmos sobre o contributo da escola/professores e, porque não acrescentar, do Ministério da Educação para o combate ao insucesso escolar, podemos também aqui referir o *importante papel que desempenha a supervisão pedagógica* nesta causa, tendo em conta que, tal como referem Alarcão et. al, visa “dinamizar e acompanhar o desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a dos novos agentes” (Alarcão & Tavares, 2003 p.154). Estes autores salientam que, atualmente, conceber a escola “implica que se pense a supervisão e a melhoria da qualidade das aprendizagens que lhe está inerente por referência (...) a escola, (...) aos professores na dinâmica das interações, inseridas numa escola que se quer dialogante, aprendente e qualificante” (p.144). Nesta ordem de ideia, a supervisão passa a focalizar-se por um lado a nível da formação (inicial e contínua) e a nível do desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, mas por outro lado, a nível do desenvolvimento e da aprendizagem organizacionais e o seu impacto na vida das escolas (ibidem). Daí a sua importância no combate ao insucesso escolar.

Concluimos este capítulo citando dois autores, cujos textos são pertinentes para compreensão da problemática do insucesso escolar:

O insucesso escolar é afinal um fenómeno relacional que envolve factores de natureza política, cultural, institucional, sociopedagógica e psicopedagógica; tem a ver com as relações que a escola estabelece com os alunos que vêm de meios mais afastados dos saberes letrados, tem a ver com a dificuldade que a escola (baseada numa igualdade formal e numa suposta neutralidade) tem em se relacionar com os alunos social e culturalmente diversos (Benavente, 1988, p.24).

Importa (...) perceber que a lógica do sucesso escolar passa por salas suficientes para o estudo, por computadores, por clubes e actividades de enriquecimento e complemento curricular, pelas bibliotecas escolares, (...). O tempo livre das crianças e dos jovens deve ser qualificadamente preenchido. É preciso igualmente mudar as condições de trabalho dos professores. Muitas escolas precisam de ver melhorados os seus equipamentos e espaço. É ainda importante compreender e reconhecer que o sucesso escolar dos alunos passa inequivocamente pela motivação e pelas condições de trabalho de alunos e professores. (Elias, 2006).

CAPÍTULO VI
METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS PARA O COMBATE AO
INSUCESSO ESCOLAR

1. Metodologias pedagógicas para o combate ao insucesso escolar

Como se sabe, a problemática do insucesso escolar é complexa e multiforme. Os tipos de insucesso são diversos. Assim sendo, neste capítulo faremos referência a alguns aspetos que podem facilitar a atividade docente, tais como a *afetividade na relação professor aluno*, a *diferenciação pedagógica* (com maior ênfase), bem como alguns *modelos de ensino interativo* apontados por Arends (2008).

Na relação pedagógica tanto o professor como o aluno são considerados emissores e recetores unidos pela linguagem e pela comunicação. Neste tipo de relação interfere a cultura da escola, a formação do professor, a cultura da família, os interesses do aluno, a organização da sala de aula, entre outros fatores. Esta interação dos dois principais atores do processo educativo deve assentar numa relação de afetividade, que não é fácil, pois, trata-se de uma relação “imposta”, quer dizer, tanto o aluno como o professor não escolhem um ao outro, nem mesmo os alunos escolhem os colegas ou parceiros de turma. Este tipo de relacionamento afetivo entre professor e aluno é uma mais-valia para o processo educativo, pois, a afetividade constitui a base de todas as reações da vida do indivíduo. Em consonância com este pensamento, o Relatório para a UNESCO refere:

A educação é também uma declaração de amor à infância e à juventude, que devem ser acolhidas nas nossas sociedades, reservando-lhes o espaço que, sem dúvida, lhes cabe no sistema educacional e também no seio da família, da comunidade de base e da nação (Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, 2010).

Uma “boa” relação pedagógica, independentemente da relação afetiva como fator base, entre outros fatores, depende também da *metodologia* de ensino aplicada pelo professor, a qual, deve partir de uma diferenciação dos alunos para concretizar o currículo. A *diferenciação pedagógica* é uma teoria bastante debatida atualmente, considerada como um recurso na mudança do quadro de insucesso escolar. Esta teoria será neste trabalho várias vezes referida, com base em alguns autores, uma vez que, “diferenciar” é o que se pretende de uma escola TEIP, para poder responder aos diferentes perfis de alunos.

Perrenoud define a diferenciação pedagógica como o “processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo cada criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem (e de estudo) do aluno” (Perrenoud, 1986 citado por Gomes 2006). Este processo tem reflexos no Despacho Normativo nº 50/2005 de 9 de novembro, que opõe-se a

uniformização dos conteúdos e ritmos de progressão e a uniformidade de métodos, de didáticas e de práticas e organizacionais. Ou seja, simplificando, trata-se da capacidade do professor aplicar os métodos de ensino, para transmitir os conteúdos, mas considerando as características do aluno no que respeita ao ritmo de aprendizagem de cada um, as capacidades cognitivas, os saberes pré existentes, de modo a que todos, a seu tempo, sejam capazes de reter os mesmos conhecimentos transmitidos (ou pelo menos os conhecimentos fundamentais do programa) e, por si próprios, sejam capazes de produzir novos conhecimentos a partir do que aprenderam. Pelo que se justifica o seu objetivo - “o sucesso educativo de cada aluno, na sua diferença” (Gomes, 2006).

O trabalho de diferenciação pedagógica implica a utilização de estratégias diversificadas e visa o maior sucesso possível para todos os alunos. Visa colocar cada aluno perante a situação mais favorável para realizar a aprendizagem. Tal como afirma Ferreira (2009, p.7) “As práticas na sala de aula diferenciam-se em função de cada aluno para que este possa realmente ter acesso à igualdade de oportunidades no acesso ao sucesso escolar e não apenas uma igualdade no acesso ao ensino”. Segundo o autor a atividade de diferenciar, em termos pedagógicos, é um grande desafio para o professor e constitui preocupação numa escola que tem de ser para todos, considerando que, nesta relação em que o professor (supostamente) tem que estar capacitado para o trabalho diferenciado, pois “fatores de diversa natureza influenciam nos processos individuais de aprendizagem: físicos, ambientais, cognitivos, afetivos, culturais e socioeconómicos”, tal como afirmam Coll & Miras (1996 citados por Ferreira 2009, p.2),

Deste modo, Duarte (2004, p. 39) sintetiza os *três fundamentos* apontados por Astolfi para uma pedagogia diferenciada (podem servir de base para a reflexão e investigação sobre a pedagogia diferenciada).

Quadro 3 – Três fundamentos para a pedagogia diferenciada

O primeiro fundamento tem por base uma política educativa de inspiração igualitária: “a diferenciação está ligada ao cuidado de fazer trabalhar em conjunto alunos de níveis diferentes, no seio de grupos heterogéneos” (p.193).
O segundo é que o conhecimento da diversidade de estilos cognitivos permite o conhecimento de entradas para a diversificação didática.
O terceiro, mais decisivo, é de fundo ético, e repousa sobre o postulado da educabilidade, que o autor adota da Meirieu: “numa atitude sistemática, procura incansavelmente encontrar um caminho possível para a aprendizagem, mesmo depois de tudo ter falhado”. Por outras palavras, por mais carecido que seja o aluno, ele poderá começar a aprender desde que se lhe proporcionem considerações adequadas.

Fonte: Revista Lusófona de Educação 2004, p. 39.

O autor (p.3) observa que por vezes os próprios professores fazem alguma diferença espontânea (...), a qual tende a preferir os alunos que mais participam nas aulas, ajudando a construir “uma boa aula”, o que leva ao aumento das diferenças. Pelo que, faz sentido o pensamento de Perrenoud, (citado por Duarte 2004, p.90) quando afirma que “a diferenciação está sempre presente”, e alerta para a necessidade de uma diferenciação racionalizada que “enfatize as discriminações positivas para favorecer os desfavorecidos de sempre” (ibidem p. 91).

Arends (2008) também nos ajuda a entender a diferenciação pedagógica. Segundo o autor, trata-se de uma tarefa difícil para o professor, pelo que, requer por parte do mesmo capacidades de diferenciar a instrução centrando-se nos padrões e objetivos essenciais, bem como “modificar o que é ensinado e fazer coincidir os modelos e as estratégias instrucionais com as necessidades e as capacidades dos alunos particulares” (Arends, 2008, p.456). O autor ressalta a importância de conhecer os *níveis de desenvolvimento* (Vygotsky), pelo facto de estes determinarem o que o indivíduo pode ou não aprender, bem como, o que se pode ou não ensinar e como ensinar e, refere-se também a *inteligência múltipla* - definida e medida de múltiplas maneiras, por exemplo inteligência analítica, prática, criativa, (Sternberg, 1999), lógico-matemática, linguística, interpessoal, espacial... (Gardner, 1983, 1993, 1994) - como sendo dinâmica, podendo mudar a vida do indivíduo em resultado da aprendizagem (p. 457). Refere-se ainda aos *estilos e preferências* de aprendizagem, ressaltando que o ser humano aborda as tarefas de diferentes formas (...) e que a sala de aula caracterizada pela diversidade cultural e linguística requer estratégias para diferenciar a instrução se assim se justificar. Orienta-nos que o primeiro e importante passo da diferenciação é a *planificação* e, recorrendo ao estudo de Carol (1999), apresenta-nos alguns elementos de diferenciação que permitem ao

professor responder os desafios e encontrar maneira de diferenciar a sua instrução, conseguindo mais sucesso nas aulas. Assim o professor deve: “(...) Concentrar-se no essencial, prestar atenção às diferenças dos alunos, integrar o ensino e a avaliação, procurar formas de todos os alunos participarem em trabalho adequado, em conjunto com o aluno colaborar na aprendizagem, equilibrar normas de grupo e normas individuais (...)” (p.459).

Arends (p.462) expõe algumas estratégias para diferenciar o ensino, tais como: *diferenciação utilizando inteligências múltiplas, diferenciação de currículos, aprendizagem cooperativa, aprendizagem baseada em problemas, compactar o currículo e a instrução*, bem como, através de *atividades sobrepostas* (transmissão de conhecimentos e competências essenciais mas com diversos níveis de complexidade, de acordo com a capacidade de aprendizagem de cada aluno). Apresenta-nos também seis *modelos de ensino interativo* analisados a partir de duas perspetivas diferentes, bem como a sua utilização que permitem diferenciar o ensino de acordo com a constituição da turma (pp. 25, 257, 289, 339,345,346, 378, 380), ou seja, “a utilização apropriada de cada uma das perspetivas depende da natureza dos alunos e do tipo de objetivos que o professor pretende alcançar” (p. 251). A primeira perspetiva é constituída pelos modelos tradicionais/centrados no professor - *exposição/apresentação, instrução direta e ensino de conceitos*. A segunda perspetiva é constituída pelos modelos construtivista/centrados no aluno - *aprendizagem cooperativa, a aprendizagem baseada em problemas e, discussão em sala de aula*. Ambas perspetivas e respetivos modelos de ensino serão posteriormente detalhadas através de duas tabelas representativas.

O autor (p.466) faz também referência à utilização de *agrupamentos flexíveis em salas de aula diferenciada* (agrupamentos interclasses) que consiste em colocar alunos em grupos mais pequenos para determinadas matérias, mas mantendo-os na mesma sala de aula. Salienta que os professores devem considerar as questões instrucionais e de avaliação para sucesso nos agrupamentos, tais como, o diagnóstico preciso de desempenho e do conhecimento, diferenciação do currículo e da instrução, identificação com a comunidade de aprendizagem, manter a natureza temporária e flexível dos pequenos grupos, avaliação contínua e, trabalho significativo e adequado para os alunos de todos os grupos.

Em suma, a atuação do professor na escola assume um papel ativo na vida do aluno. Nas metodologias deste profissional estão inseridos valores éticos e morais, que devem fazer parte da aprendizagem escolar interdisciplinar do aluno.

Falar em diferenciação pedagógica implica considerar também as “boas” *práticas pedagógicas*, cuja contribuição transcorre de uma variedade de conteúdos e valores indispensáveis para o desenvolvimento integral dos alunos. É uma atividade teórico-prática representada por um conjunto de ideias tal como refere Veiga (1994, p. 17) “o lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor.”

Apesar do campo educativo ser lato na sua abrangência, são as práticas escolares que constituem o enfoque principal do professor, as quais, acarretam um vínculo que não se dissolve diante da construção entre a finalidade, o saber e o fazer, como refere o mesmo autor (p.17). Quer dizer, é uma *prática reflexiva* em que o professor analisa a sua atividade, a qual incide sobre a sua relação com o aluno. Em consonância com este pensamento, Damasceno (2007, p. 28) busca em Dewey três atitudes básicas para que a prática pedagógica seja reflexiva: mentalidade aberta (ausência de preconceitos), responsabilidade (intelectual) e entusiasmo. Por sua vez, Veiga (1994, p.87) ressalta que uma prática pedagógica reflexiva consiste numa *relação recíproca* entre o professor e o aluno, que capacita ambos de executar um bom trabalho.

Perrenoud (2000), por sua vez, enfatiza as *competências* que o professor deve praticar no seu ensino, refletindo nas dificuldades que os alunos possam enfrentar, construindo uma pedagogia inovadora que incentivará o aluno a aprender, conhecer e ir além das profundidades que o ensino oferece. Ressalta, “Praticar uma pedagogia frontal, fazer regularmente provas escritas e alertar os alunos com dificuldades, anunciando uma reprovação provável, se não recuperarem: eis uma maneira bastante clássica de - administrar a progressão das aprendizagens” (Perrenoud, 2000, p.13).

Assim, falando em progressão das aprendizagens e, considerando as duas perspetivas de *modelos de ensino* (centrado no aluno; centrado no professor) cuja expressão engloba uma abordagem ampla e abrangente da instrução servindo como um importante dispositivo de comunicação para os professores, apresentamos, a seguir, tal como referimos anteriormente, duas tabelas de modelos de ensino interativo com base em Arends (2008).

Tabela 2 – Modelos ensino interativo centrados no professor

MODELOS DE ENSINO	OBJETIVOS	FASEAMENTO – MÉTODO
EXPOSITIVO	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir e assimilar novas informações - Desenvolver hábitos de escutar e de pensar - Alargar as estruturas concetuais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar objetivos - Apresentar organizadores prévios, interligando o que os alunos sabem e o que vão aprender. - Expor a matéria (sequência lógica) - Consolidar e generalizar o raciocínio.
INSTRUÇÃO DIRETA	<p>Ajuda os alunos a adquirirem conhecimentos ou competências processuais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar objetivos e estabelecer o contexto - Demonstrar o conhecimento e/ou competência, de forma pormenorizada e progressiva. - Proporcionar prática guiada, verificando o desempenho dos alunos. - Certificar-se da compreensão do conhecimento ou desempenho da competência. - Proporcionar prática largada e transferência
ENSINO DE CONCEITOS	<p>Ajuda os alunos a desenvolverem um conhecimento concetual e competências de pensamento de ordem superior</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar os objetivos e estabelecer a prontidão. - entrada de exemplos e de não exemplos. - Testar a aquisição do conceito. - Analisar o processo do pensamento do aluno.

Fonte: Elaborado pela aluna com base em Arends (2008).

Os modelos representados na tabela assentam em determinadas teorias/conceitos de acordo com o ponto de vista de certos autores referidos por Arends (2008). De modo geral estes modelos de ensino, centrados no professor, têm origem na teoria da aprendizagem social e nas teorias da aprendizagem comportamental e de processamento de informação. Visam ajudar o aluno a alcançar objetivos predefinidos de conhecimento, aquisição de capacidades e aprendizagem de conceitos.

Modelo expositivo baseia-se no *conceito de estrutura do conhecimento*, com base em Bruner- apresentar aos alunos ideias-chave de uma determinada temática e, com base no *conceito de aprendizagem verbal significativa*, nos termos de Ausubel- o significado de novas matérias só pode emergir se a elas se ligarem estruturas cognitivas já existentes.

Modelo de instrução direta-baseado na *Teoria da modelagem comportamental* de Bandura- aprende-se através da observação de comportamentos do que os outros fazem.

Ensino de conceitos- centrado principalmente no domínio da psicologia, com o contributo de Piaget, Bruner, Ausubel Gardner, entre outros- cujos “estudos revelam o modo como o pensamento conceptual se desenvolve nas crianças e nos jovens e como certas abordagens ao ensino de conceitos afetam estes processos de aprendizagem.” (Arends, 2008, p.315).

Tabela 3 – Modelos ensino interativo centrados no aluno

MODELOS DE ENSINO	OBJETIVOS	FASEAMENTO – MÉTODO
APRENDIZAGEM COOPERATIVA	<ul style="list-style-type: none"> - Ajudar no desempenho escolar do aluno - Ajudar o aluno a ser tolerante e a aceitar a diversidade. - Desenvolver competências sociais (cooperação e colaboração) 	<ul style="list-style-type: none"> - Debater objetivos e contextos - Apresentar a informação. - Organizar grupos de aprendizagem. - Auxiliar o trabalho e o estudo, à medida que as equipas o vão realizando. - Avaliar o trabalho apresentado pelos grupos - Reconhecer o empenho e o trabalho realizado pelos grupos e pelos indivíduos.
APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS/DESCOBERTA	<ul style="list-style-type: none"> - Ajudar os alunos a formular problemas, procurar respostas para as suas interrogações, aprender a pensar, adquirir competências de pesquisa e autonomia. - Incentivar o trabalho aos pares ou em pequenos grupos na investigação de problemas reais da vida real. 	<ul style="list-style-type: none"> - Propor objetivos e explicar procedimentos - Apresentar e discutir a situação problemática. - Incentivar os alunos a recolher dados e a fazerem perguntas acerca da situação problemática. - Estimular os alunos a propor explicações para a situação problemática - Analisar o processo de pesquisa.

DISCUSSÃO EM SALA DE AULA	<ul style="list-style-type: none">- Compreensão de conceitos- Envolvimento e compromisso- Competências de comunicação e processos de pensamento.	<ul style="list-style-type: none">- Explicar os objetivos da aula- Centrar e orientar a discussão- Concluir a discussão- Analisar a discussão.
----------------------------------	--	---

Fonte: Elaborado pela aluna com base em Arends (2008).

Tal como os modelos citados na primeira tabela, os modelos de ensino baseados no aluno também têm a sua base teórica, assentam na perspetiva filosófica de Dewey que defende o conhecimento como sendo de certa forma pessoal, social e cultura, cujo significado é construído pelo aprendente através da experiência, apoiando-se nas teorias cognitivas e construtivistas. Estes modelos visam encorajar a interação dos alunos com os professores e entre os alunos, bem como a inquirição pelo aluno e a exploração de ideias (Arends, 2008, p.340).

O modelo de *aprendizagem cooperativa* “não é resultado de uma única teoria de um autor ou de uma única abordagem à aprendizagem” (p.346), contudo, importa ressaltar o contributo de Dewey cujo conceito de educação propõe que a sala de aula espelhe a sociedade como um todo e seja um laboratório para a aprendizagem da vida real (o comportamento cooperativo ajuda a desenvolver a aprendizagem).

O modelo de *aprendizagem baseada em problemas* baseia-se no “pensamento reflexivo” de Dewey, “segundo o qual as escolas deveriam ser laboratórios para a resolução de problemas da vida real” (p. 385). A pedagogia de Dewey visa ajudar os professores a envolverem os alunos em projetos orientados para o problema e a ajudá-los a pesquisarem sobre problemas sociais e intelectuais importantes.

O modelo de *discussão em sala de aula* é um procedimento ou estratégia de ensino crucial e transversal a quase todo o ensino, proporciona aos alunos a oportunidade de monitorizarem o seu próprio pensamento e de os professores corrigirem algumas falhas em termos de raciocínio. Promove o desenvolvimento cognitivo e desenvolve um ambiente social positivo dentro da sala de aula. (pp. 412,414).

CAPÍTULO VII

SÍNTESE DO ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Síntese do enquadramento teórico

Uma vez que o nosso objetivo é, entre outros, perceber de que modo a relação pedagógica pode contribuir para o sucesso escolar dos alunos integrados em escolas TEIP, para a prossecução do mesmo, recorreremos a estudos já realizados sobre a questão, bem como a variadíssimas referências bibliográficas, o que nos possibilitou perceber que a implementação deste programa, de facto, segundo o que referem os autores citados no primeiro capítulo desta dissertação e conforme consta no relatório 2010/2011 do Ministério da Educação, parece cumprir com os seus objetivos. Com efeito, observaram-se melhorias que se refletem no número de alunos que transitam de classe ou ciclo, bem como no comportamento dos mesmos o que, de certo modo, veio facilitar o desempenho dos docentes, e por conseguinte, o funcionamento das próprias instituições.

Na sequência da nossa investigação, referenciamos algumas escolas, cujo desempenho mereceu a atenção por parte de alguns investigadores, entre os quais salientamos Wisconsin, que, num estudo realizado nos EUA no ano 2000, lhes conferiu a classificação de Escolas Bem Sucedidas. Foi importante para nós referirmos estas escolas como exemplo, uma vez que, se por parte do Ministério da Educação houve a iniciativa de criar este tipo de programa, cabe-nos a nós, cidadãos em geral, buscar exemplos que possam, da melhor forma, valorizar este Projeto cujo objetivo já foi referido. Assim, aconselhamos a leitura de algumas obras que fazem referência a características - ambiente escolar, objetivos, gestão da escola... - de escolas bem-sucedidas referidas nesta dissertação. Consideramos que estes exemplos, entre outras situações, poderão, também, ser aplicados num contexto de sala de aula, onde ocorre a relação pedagógica entre os dois principais intervenientes do processo educativo, conforme o exposto no III capítulo. Importa referir que, segundo os autores citados neste mesmo capítulo, esta relação tem sido tumultuosa e marcada por conflitos de várias ordens. Lembramos aqui Postic (2000), ao afirmar que a relação entre o professor e o aluno não é única nem uniforme, difere de acordo com as condições em que se efetua o ato de ensinar. Deste pressuposto se infere que é importante seguir os exemplos de escolas com resultados de sucesso, adaptando-o, contudo, ao contexto do país.

Pensamos também ser importante referir o papel representativo da família na escola, constituindo esta instituição a base para o sucesso ou insucesso dos educandos, pois, abarca inúmeras características que se alicerçam na “solidez” da sua estrutura a qual poderá conduzir ao equilíbrio humano, quer na sociedade, quer no campo pessoal. A preocupação que nos

surge é: *como é que a escola encara a família e esta, por sua vez, como concebe a escola?* Ao nos debruçarmos sobre esta questão no capítulo IV, referimos que, de acordo com alguns autores, esta relação não tem sido tão harmoniosa como deveria de ser. Recordamos Costa (2003, p.73), que refere a escola como uma *arena política*, pois, se por um lado a escola representada por docentes, administrativos, entre outros, tem e faz uso de códigos linguísticos intransponíveis por parte dos encarregados de educação, alguns destes, se não a maioria, por sua vez, atribuem a responsabilidade da educação dos filhos à escola, descurando o seu papel de educadores, facto que gera entre ambas instituições um certo desconforto na sua convivência. Contudo, este quadro tem vindo a mudar. Desde as duas últimas décadas do século XX que se observam alguns avanços importantes, os quais afetam tanto a instituição familiar como o sistema escolar, levando ao aparecimento de novos traços e desenhando novos contornos nas relações entre as duas grandes instâncias de socialização, tal como se pode comprovar, entre outros avanços, por exemplo, através do consignado na Lei 7/77 de 1 de Fevereiro, primeira Lei sobre associações de pais publicada em 1977 e revogada pelo artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro ou, no fato de, em 2002, se ter consagrado o dia 8 de outubro como o dia *européu dos pais e da escola*.

Analisadas as questões da relação professor /aluno e do envolvimento da família na vida escolar dos educandos, procuramos perceber que papel desempenha o aluno nesta relação. Recorrendo a autores tais como Perrenoud, entre outros, ficou claro que o aluno não só pode ser o elo de ligação entre ambas as estruturas (escola/família), como também pode ser um obstáculo para a relação, pois, tal como afirma o autor (1995), o papel do aluno caracteriza-se como “um go-between” - leva e traz mensagens. O autor, nas suas ilações, acrescenta que o aluno é um ator que prossegue um papel ativo e defende interesses próprios. Esta questão sobre a influência do aluno na relação escola- família merece redobrada atenção por parte destas entidades, exigindo que ambas trabalhem em parceria, adotando estratégias que lhes permita contornar o “poder manipulador” dos alunos/educandos, de modo a que haja uma relação harmoniosa e, por conseguinte, sucesso escolar, que é o que se pretende com a implementação do programa TEIP. Contudo, como já se percebeu, fatores como a relação professor/aluno, a relação escola /família, bem como a posição do aluno nesta relação têm-se revelado pouco harmoniosos o que de certo modo prejudica o bom desempenho da função docente e a aprendizagem do aluno, contribuindo assim para o insucesso escolar.

Para além desta realidade existem estudos que explicam as causas do insucesso escolar sob diferentes pontos de vista - sociológico, psicológico, pedagógico - e referem alguns aspetos que podem facilitar a atividade docente. Recordemos por exemplo Benavente (1990), que nos apresenta a evolução concetual do (in) sucesso escolar, referindo-se às três teorias da sociologia, Fonseca (2004) que enfatiza, entre outros aspetos, a questão da Dificuldade de Aprendizagem (DA), como causa do insucesso escolar, defendendo uma análise no que respeita a psicomotricidade, à linguagem e à cognição da criança/ aluno. Recordemos também o relatório da UNESCO (2010), que defende a afetividade como importante fator contributivo para o sucesso escolar, bem como o estudo de Arends (2008), que refere a importância da diferenciação pedagógica no combate ao insucesso escolar.

Com o presente estudo (dissertação) procuraremos confirmar ou não aquilo que os estudos referidos no enquadramento teórico defendem.

CAPÍTULO VIII

METODOLOGIA DO TRABALHO

1. Problemática

1.1. Questão de partida

Atravessamos tempos de crise, tempos difíceis, em que se verifica cada vez mais a existência de famílias desestruturadas e novos tipos de família, desemprego, instabilidade económica e financeira, o que, de certo modo, leva algumas famílias, se não a maioria, (uma vez que este problema afeta todas as classes sociais), ao estatuto social de carenciados, o que implica várias consequências, sendo uma delas o insucesso escolar, problema a que nos referimos neste estudo.

Partindo do princípio que todo o cidadão, independentemente da sociedade, da cultura, da etnia ou do nível de literacia, anseia pela igualdade de direitos, é um facto que continuam a verificar-se desigualdades, que redundam em descontentamento, e muitas vezes em apatia e indiferença por parte dos cidadãos, face à conquista dos seus direitos. Esta atitude, como não poderia deixar de ser, acaba por se refletir nas escolas e salas de aula. Como se pode perceber, os fatores acima referidos (entre muitos outros) interferem em todas as áreas da vida escolar. Ramos et. al (2012, p. 131) apontam algumas variáveis pessoais como fatores de risco centrados no aluno e, acrescentamos, *no professor*, que contribuem para o insucesso escolar, nomeadamente, “variáveis sociodemográficas, cognitivas, emocionais, sociais, motivacionais, comportamentais e outras de carácter mais inespecífico”. Destacamos a variável emocional, cujo “sintoma” pode desencadear desmotivação, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, para ensinar e estudar, respetivamente. Alias, é o que se tem verificado cada vez mais, tendo como consequência o absentismo, o abandono escolar, o desinteresse dos próprios professores pela sua atividade etc. Tudo isto conduz ao insucesso escolar que se tem revelado cada vez mais preocupante.

Esta questão tem constituído um “drama” vivido não só em Portugal, como em todo o mundo, traduzindo-se em motivo de grande preocupação por parte das entidades educativas, por parte da sociedade e, em particular, por parte das famílias que, muitas vezes, por questões sociais, não conseguem acompanhar o desenvolvimento escolar dos seus educandos, tanto quanto deviam, dando assim abertura a que estes façam o seu “percurso escolar” por si mesmos, ou seja, segundo os seus “interesses” que, como se pode verificar pela quantidade de alunos destas instituições, revelados pelas estatísticas (ver relatórios TEIP), acabam por abandonar a escola ou ter insucesso escolar. Pelo que, como recurso, esses alunos tendem a ser colocados

ou transferidos para escolas, cujo programa visa a melhoria das aprendizagens, a prevenção do abandono e absentismo escolar e a necessidade de relação escola-família-comunidades e parcerias: referimo-nos, neste caso, às escolas TEIP, cujos profissionais estão preparados, em princípio, para atender alunos em situação de exclusão social, ou de famílias carenciadas. Este quadro leva a que a questão seja debatida tanto a nível do parlamento, como dos órgãos de comunicação social, pois, a solução não parte apenas da escola ou das políticas educativas, mas sim, de uma política de apoio a estas famílias, que se vêm obrigadas a “abandonar” os filhos desde tenra idade aos seus próprios cuidados, por falta de condições para os colocar em instituições vocacionadas para o efeito, pelo que, salientamos, o problema deve ser tratado de raiz.

Um dos principais fatores apontado como determinante para o sucesso ou insucesso escolar é a *relação pedagógica*, saliente-se, não apenas a relação entre professor-aluno, mas também a interação entre a escola e a família do aluno. Por este motivo, sentimo-nos motivados no sentido de aprofundar esta temática junto de escolas, especificamente escolas abrangidas pelo Programa TEIP, com a finalidade de encontrarmos explicações que justifiquem esta teoria. Assim sendo, procuraremos respostas para a seguinte questão:

-Em que medida a relação pedagógica entre os três principais agentes do processo educativo (escola-família-aluno) interfere no rendimento escolar dos alunos integrados no programa TEIP?

A escolha do tema teve para nós particular importância, enquanto cidadãos e educadores, uma vez que se trata de uma questão de âmbito social, e não apenas um problema a nível escolar ou familiar. Quer isso dizer que todos nós cidadãos, independentemente do estatuto social, devemos estar atentos aos mais pequenos sinais, tanto de *sucesso* como de *insucesso* escolar. No primeiro caso, trata-se de reforçar os sinais de motivação que os alunos ou educandos apresentam, tais como o empenho nos estudos, o bom rendimento escolar, que se reflete nas classificações, o interesse que estes demonstram pelo saber, etc. No segundo caso, em sinais de insucesso escolar, deve-se prestar atenção à questão do abandono escolar, aos sinais de desmotivação perante os estudos, e ao baixo rendimento escolar, entre outros, que possam vir a refletir-se no processo de aprendizagem.

Não obstante o contributo que este estudo possa vir a constituir na explicação da eficácia das escolas TEIP e contribuir, de certo modo, assim esperamos, para que a escola ou o Ministério da Educação reveja o funcionamento dos seus docentes e das suas instituições de ensino

respetivamente, como forma de promover o sucesso escolar, assim como na generalidade dos estudos, este trabalho, também, tem as suas limitações. Logo, ressaltamos, ao analisar uma escola ou agrupamento escolar, há que considerar que os juízos sobre a sua eficácia “podem ser afetados por questões que têm a ver com o grupo-alvo sobre os quais os estudos incidem, as áreas de atividade escolar que se opta por analisar e os períodos temporais que são tomados por referência” (Lima, 2008 p. 158).

2. Objetivos

2.1. Objetivo geral

- Analisar os conceitos em torno dos três principais agentes da relação pedagógica (escola-aluno-família) e qual o seu contributo para o sucesso escolar dos alunos de escolas/agrupamentos abrangidos pelo programa TEIP.

2.2 Objetivos específicos

- Compreender como se relacionam a escola e a família e que influência tem esta relação para o sucesso/insucesso escolar dos alunos com necessidades educativas prioritárias, de escolas abrangidas pelo programa TEIP.
- Perceber que metodologias de ensino são aplicadas pelos professores dos TEIP, para que a medida de aproveitamento se aproxime da média nacional.

3. Hipóteses de investigação

Não há observação ou experimentação que não assente em hipóteses, sejam elas explícitas, implícitas ou mesmo inconscientes, tal como afirmam Quivy & Campenhoudt (2008, p.135). Partindo deste pressuposto, considerando as hipóteses como proposições provisórias que devem ser verificadas, bem como a nossa pergunta de partida, definimos algumas hipóteses de trabalho entendidas como guias orientadores da pesquisa.

1ª Hipótese: A falta de aplicação pelo professor de metodologias adequadas a cada situação (pedagogia diferenciada...) e, a atitude do mesmo perante o aluno (rotulação) interferem no processo de aprendizagem e podem constituir uma das causas do insucesso escolar.

2ª Hipótese: O comportamento do aluno, nomeadamente a indisciplina e a desmotivação, entre outros, interfere na aprendizagem e constitui uma das causas do insucesso escolar.

3ª Hipótese: A “participação” da família na vida escolar do aluno reflete-se no processo de aprendizagem do mesmo.

4ª Hipótese: A falta de comunicação entre a escola e a família dos alunos interfere no processo de ensino/aprendizagem e constitui uma das causas do insucesso escolar.

4. Recolha de dados

Com este trabalho pretendemos perceber a importância da relação pedagógica no sucesso escolar dos alunos, em especial dos alunos das escolas TEIP. Para tal, como atividade de investigação, aplicamos o método hipotético dedutivo - elaboramos uma pergunta de partida e levantamos algumas teorias e hipóteses para contextualização. Consultámos a legislação inerente a todo o processo, bem como artigos científicos ou livros editados focados no tema em análise. Analisámos também a literatura sobre as metodologias qualitativas e quantitativas e sobre as técnicas de recolha de dados (questionários).

Como não poderia deixar de ser nesta atividade, e, segundo o nosso propósito (recolha de informação ao maior número de encarregados de educação possível), elaborámos inquéritos por questionário a 50 (cinquenta) encarregados de educação de alunos de escolas TEIP da zona de Lisboa e, posteriormente realizámos o tratamento dos dados e a sua apresentação. Na sequência da preparação para a recolha de dados, elaborámos, também, o guião de entrevista, a aplicação a 5 (cinco) escolas TEIP da zona de Lisboa, o tratamento e a análise das mesmas.

A metodologia de pesquisa terá duas abordagens, uma abordagem qualitativa e outra quantitativa. O método qualitativo tem a vantagem de utilizar uma variedade de técnicas interpretativas que têm por fim descrever, descodificar, traduzir, certos fenómenos sociais que se produzem mais ou menos naturalmente. (Deslauriers, 1997, citado por Guerra, 2010, p.11). O método quantitativo caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas através de técnicas estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas. Garante a precisão dos trabalhos realizados, conduzindo a um resultando com poucas hipóteses de distorções. (Rihardson 1989, citado por Adolfo, Lana & Silveira, 2008, p.7). Em suma, a metodologia quantitativa é possível de ser

medida em escala numérica, ao passo que o mesmo não acontece com a metodologia qualitativa, contudo, ambas são complementares.

Com relação as entrevistas, foram realizadas cinco entrevistas semidiretivas à Diretores/ Coordenadores de escolas/Agrupamentos TEIP da periferia de Lisboa, escolhidos o mais próximo possível da minha área de residência e mais acessíveis aos meios de transporte públicos.

Inicialmente, junto de cada representante de escola, foi feita a legitimação da entrevista informando ao entrevistado que se tratava de um trabalho de investigação no âmbito de um curso de mestrado e que os dados de identificação solicitados serviriam, apenas, para efeito de interpretação das respostas. Posteriormente foi-lhe pedida autorização para proceder à gravação da entrevista, assegurando o anonimato das suas opiniões.

A entrevista, pelas suas características de proximidade entre entrevistado e investigador, permite a obtenção de informações e elementos de reflexão muito mais ricos do que, por exemplo, o uso do questionário. O fato de a entrevista decorrer frente-a-frente, e a conversa poder ser conduzida e orientada pelo investigador, facilita que o entrevistado exprima as suas emoções, relate os acontecimentos e as suas experiências. Desta forma, o conteúdo da entrevista será objeto de uma análise de conteúdo sistemática, destinada a testar as hipóteses de trabalho. (Quivy e Campenhoudt 2008, p.192).

A entrevista semidirectiva é normalmente a mais utilizada nas investigações, sendo orientada por um guião de perguntas, relativamente abertas, sobre as quais o investigador tenta receber uma informação por parte do entrevistado. Estas perguntas serão colocadas e encaminhadas consoante a conversa for decorrendo. (Quivy e Campenhoudt 2008, p.192).

Quanto aos questionários, foram realizados a uma amostra de 50 encarregados de educação de alunos de escolas/Agrupamentos TEIP cujo guião se encontra em apêndice I.

O inquérito por questionário consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento (...), ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores (Quivy e Campenhoudt, 2008, p.188).

Todos os entrevistados e inquiridos tiveram oportunidade de relatar na primeira pessoa a globalidade da sua experiência, o que serviu de pesquisa empírica sobre as perguntas de partida e objetivos desta dissertação.

CAPÍTULO IX

ANÁLISE DOS DADOS

1. Análise das entrevistas

Para tratamento dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo com base em categorias que, de acordo com Bardin (2002), se baseia em operações de desmembramento do texto em unidades, descobrindo os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação. Esta técnica é hoje a mais comum na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais. Segundo Morais (1999, p. 7-32), trata-se de um método de análise textual que se utiliza em questões abertas de questionários e (sempre) no caso de entrevistas. Utiliza-se na análise de dados qualitativos, na investigação histórica, em estudos bibliométricos ou outros em que os dados tomam a forma de texto escrito.

Tendo em conta o guião de entrevista (apêndice II), a carta de apresentação (apêndice III), e conforme o discurso dos entrevistados, delimitaram-se as seguintes categorias, conforme a grelha de análise de conteúdo (apêndice IV):

Categoria 1 – Concepções dos professores acerca dos alunos dos TEIP

Categoria 2 – Ação dos professores na sala de aula e de outros educadores (metodologias)

Categoria 3 – Cooperação da família na relação pedagógica

Categoria 4 - Organização da escola

Categoria 5 – Contributo do Programa TEIP para o sucesso escolar dos alunos.

As cinco escolas entrevistadas estão designadas da seguinte forma:

Escola 1 – Diretor A

Escola 2 – Diretor B

Escola 3 - Diretor C

Escola 4 – Coordenador A

Escola 5 – Coordenador B

Nota: **R** - Resposta; **EE**- Encarregados de Educação

1.1. Categoria 1

Conceções dos professores acerca dos alunos TEIP

Indicadores

Diretor A – “(...) Não há miúdos maus. Há é percursos de vida que levam as pessoas muitas vezes para a marginalidade e para ter comportamentos antissociais (...)”.

Diretor B – “(...) sem haver disciplina nas salas de aula não se consegue trabalhar”. As grandes causas do insucesso neste país, em termos de resultados escolares, (...) devem-se ao facto de os alunos não saberem estar dentro de uma sala de aula. (...)”.

Diretor C – “(...) temos neste momento um grupo de professores que não se enquadram com o tipo de alunos mais problemáticos(...). “Nós temos alunos que verdadeiramente perturbam o funcionamento normal de determinadas aulas”. “(...) existe uma minúria que estragam bastante, prejudicam bastante e contribuem para aquilo que é o abandono escolar, o absentismo e o insucesso escolar, este é o principal problema”.

Coordenador A – “(...) O comportamento dos alunos é, em geral satisfatório, mas com situações de desajuste comportamental”.

Coordenador B – “(...) Não posso dizer que o comportamento dos alunos seja 100% exemplar, mas temos alunos bem formados, humanos e com grande espírito de interajuda, com bons sentimentos e valores. Por vezes as suas vivências em casa e na rua refletem-se na escola.”

Síntese da categoria 1: De uma forma geral, podemos perceber que todos os entrevistados referem a questão comportamental - os alunos não sabem estar dentro de uma sala de aula, existem situações de desajuste, são indisciplinados..., estes comportamentos, segundo os entrevistados, devem-se, na sua maioria, a vivência familiar a qual se reflete na escola.

Para refletir: “(...) temos neste momento professores que não se enquadram com o tipo de alunos mais problemáticos (...)”. Perante esta afirmação, surge uma pergunta: até que ponto a ação destes professores pode contribuir para o sucesso escolar (objetivo do Programa) dos alunos de escolas TEIP, quando à partida se sabe, segundo os relatórios TEIP, que a maioria dos alunos destas instituições são alunos com comportamento considerado desviante, ou seja, alunos problemáticos!

1.2. Categoria 2

Ação dos professores na sala de aula e de outros educadores

Indicadores

Diretor A – “...não se pode seguir estereótipos quando hoje em dia temos uma grande diversidade de crianças e experiências...” “...tento privilegiar muito as aulas práticas, ... muitas fichas, muitos trabalhos (instrução direta)...” “(...) não pode ser com aulas expositivas que os alunos não interagem...”. “(...) o tempo tem que ser devidamente aproveitado para exposição” “Normalmente tento valorizar os seus conhecimentos...estes não precisam muito de mim - têm pernas para andar (método de descoberta) ... valorizo muito os outros que precisam mais de mim (instrução direta)”

Diretor B – “(...) Há um trabalho que é feito, cada vez mais, que é um trabalho em equipa, o partilhar materiais ...” “...a metodologia correta terá que ter esta componente expositiva, mas também tem que ter outra componente que é ouvir a outra parte, questionar, fazê-los falar com situações concretas (...)”. “(...) Uma vez por outra é possível que se faça uma aula de aprendizagem por descoberta, mandá-los pesquisar determinado tema”. “...Com o tamanho que as turmas têm nunca se pode pensar em trabalho diferenciado...” “A chave do problema é o saber estar...”

Diretor C – “(...)“ O ritmo de cada aluno é respeitado.” “ (...) As práticas pedagógicas nem sempre correspondem à realidade atual, os conceitos e conteúdos não são adequados”. “ ...Os métodos utilizados são, sempre que possível, interativos, apelativos e práticos...”

Coordenador A – “(...) Utilizam-se todos os tipos de métodos pedagógicos com um único objetivo: consolidar o sucesso escolar dos alunos”.

Coordenador B – “O ritmo de cada aluno é respeitado”. “(...) Os métodos utilizados são, sempre que possível, interativos, apelativos e práticos, (...). “ (...) os alunos não deviam ser avaliados todos da mesma forma (exames nacionais), pois as suas necessidades e vivências não são respeitadas”.

Síntese da categoria 2: Com esta categoria, o nosso propósito é, para além de perceber a ação dos professores em termos de utilização de metodologias em sala de aula, perceber, também, em que medida entendem que os métodos aplicados são eficazes para resolução da problemática do insucesso escolar. Pelas respostas, podemos concluir que os interesses individuais dos alunos são valorizados como pressuposto para a aplicação de determinado método de ensino. Foram, também, referidos três pontos que consideramos muito importante para o sucesso escolar – o trabalho em equipa, as aulas práticas e a valorização do tempo: “o tempo tem que ser devidamente aproveitado para exposição”. Saber transmitir conhecimentos,

motivar os alunos, tentar que os alunos obtenham “sucesso” é a “palavra de ordem” para todos os entrevistados.

1.3. Categoria 3

Cooperação da família na relação pedagógica

Indicadores

Diretor A – “(...) Infelizmente temos muito pouca participação dos pais... a escola também tem que fazer mais, (...) a escola é vista como um problema (...). “A relação é fraca (...) geralmente é quando estamos aflitos, quando já houve falta de respeito (...)” (...) não é uma relação, não há parceria”. “Esta relação é quase nula”.

Diretor B – “ (...) A participação dos pais é bastante elevada nas reuniões. É fundamental que o pai venha à escola (...). “Vir conhecer os professores e o diretor e acompanhar de perto a aprendizagem do filho. (...). A escola procura trazer a família à escola. A relação escola família faz-se em primeiro lugar através do Diretor de Turma.” (...) Muitos problemas acontecem porque também as próprias famílias não servem de bom exemplo para os filhos.”

Diretor C – “(...)“Há um distanciamento maior entre família aluno e escola (...), em vez de haver uma comunicação bidirecional, esta comunicação passa a ser tripartida”. “(...) a taxa de participação das famílias na escola é reduzida, e é pouca, é fraca e compromete”. “A relação da escola com a família é distante e circunstancial.”

Coordenador A – “(...) Temos sempre procurado estimular uma maior proximidade entre a família e a escola, desenvolver uma maior funcionalidade familiar, assim como incentivar os encarregados de educação a participarem mais no percurso educativo dos seus educandos. Têm-se verificado melhorias mas a passos muito lentos”.

Coordenador B – “Infelizmente a participação dos encarregados de educação não é a que desejaríamos (...) temos feito um esforço para trazer os pais e encarregados de educação à escola (...). A escola educa e forma mas tem de ter o apoio e ajuda da família”.

Síntese da categoria 3: Percebe-se, pelo discurso da maioria dos entrevistados, a fraca participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos alunos, pelo que, se depreende que haja uma fraca relação entre a escola e a família dos alunos destas escolas. Não obstante o parecer da maioria dos entrevistados, destacamos o parecer de um dos diretores cuja resposta é satisfatória, ou seja, contrária aos demais entrevistados “A participação dos pais é bastante elevada nas reuniões (...)”. Isto faz-nos refletir que as respostas obtidas pelo estudo não devem dar azo à generalização da questão. Contudo, de modo geral, os

entrevistados reconhecem a importância da parceria entre ambas entidades (escola-família), salientamos, assim, o fato de um dos entrevistados referir que a escola também tem que chamar os pais à escola, tem que motivá-los: “a escola também tem que fazer mais”. Isto demonstra o reconhecimento por parte da escola da responsabilidade que tem em incentivar os pais a serem seus parceiros e colaboradores na educação e formação dos alunos/educandos.

1.4. Categoria 4

Organização da escola

Indicadores

Diretor A – “(...) nós formamos os nossos professores mais novos (...)”. “(...) se, se mantivesse um corpo docente estável, poderíamos ganhar aqui algum tempo”. “(...) Quando o aluno tem comportamentos desviantes é encaminhado ao gabinete de apoio ao aluno (...). “Outra atitude que a escola adota é privilegiar sempre, no caso das penas, o trabalho comunitário em vez da suspensão (...)”.

Diretor B – “(...)Temos uma psicóloga, temos também as assistentes sociais e quando nós nos apercebemos de comportamentos menos próprios dentro da sala de aula procuramos encaminhá-los para a psicóloga ou para a assistente social no sentido de ter uma conversa com eles para tentarmos depois chegar às famílias(...).

Diretor C – “ (...) este ano temos um técnico que exerce um trabalho que anda entre e a mediação e o trabalho a treino de competências (...).

Coordenador A – “(...)Temos criadas turmas de nível que assim usufruem mais eficazmente de toda uma série de medidas pedagógicas específicas para determinado tipo / tipos de problema/s. (...) Têm-se verificado melhorias significativas.”

Coordenador B – “(...) Sempre que possível a escola tenta tomar medidas de integração e não de afastamento, temos um gabinete de intervenção e apoio ao aluno(...). (...) O ritmo de cada aluno é respeitado. Sempre que possível, os alunos com mais dificuldade têm apoio a diversas disciplinas (...)” “Sempre que possível, os alunos com mais dificuldade tem apoio a diversas disciplinas(...).

Síntese da categoria 4: Pelo conjunto de respostas a esta categoria, percebe-se que, de uma forma geral, todos os entrevistados referem falhas ao nível de recursos humanos, por exemplo, “um corpo docente estável”. A necessidade de uma maior proximidade com as famílias é também apontada. Salientam a importância de as escolas serem autónomas, de modo a que elas próprias possam potenciar os recursos que lhes são atribuídos. Fazem referência, também, às estruturas intermédias como fator fundamental para o bom

funcionamento das escolas. Demonstram alguma organização quanto ao “controlo” que têm sobre os alunos e, alguma preocupação quanto ao seu percurso escolar: “os alunos com mais dificuldade têm apoio a diversas disciplinas (...)”.

1.5. Categoria 5

Contributo do Programa TEIP para o sucesso escolar dos alunos

Indicadores

Diretor A – “(...) o programa tem realmente benefícios consideráveis para a escola e para os territórios em que atua (...), (...) acho o programa muito importante pelos meios que possibilita à escola (...), (...) Portanto toda a dinâmica deste programa é realmente bastante positivo”.

Diretor B – “(...) o programa TEIP tem razão de existir. Por ser TEIP, foi-me atribuído dois assistentes sociais, um mediador, um horário completo de português e matemática (...) para combater este insucesso (...). (...) Como escola TEIP claro que tenho taxas de insucesso altíssimas (...)”.

Diretor C – “(...) O projeto TEIP obriga a uma organização mais formal(...) ainda não é sinónimo, na nossa escola, de sucesso escolar (...). (...), ainda não conseguimos dizer que o TEIP veio trazer melhores resultados”.

Coordenador A – “O programa TEIP tem sido uma mais valia na promoção das condições psicossociopedagógicas dos alunos e assim contribui para o sucesso escolar neste Agrupamento (...)”.

Coordenador B – “ O programa TEIP, como todos os programas, tem as suas vantagens (...) possibilitou a contratação de técnicos especializados que tanta falta faz a uma escola como a nossa”.

Síntese da categoria 5: Avaliando o conjunto de respostas obtidas para esta categoria, apesar de se afirmar que o Programa TEIP é uma mais-valia para a problemática do insucesso escolar, não parece, para alguns entrevistados, que este Programa, até ao momento, tenha atingido o seu objetivo (I capítulo), contrariamente ao exposto nos relatórios (2011) referidos neste trabalho. Depreende-se, isso sim, que o Programa tem ajudado a resolver problemas de equipamentos (modernização), bem como de contratações de vários técnicos, substituídos anualmente, o que em nada tem contribuído para o aumento do sucesso escolar.

2. Síntese das categorias das entrevistas

Neste capítulo já foi referida a importância da técnica de entrevista para o trabalho de investigação empírico. Assim sendo, ao utilizarmos esta técnica, procuramos perceber a nossa problemática a partir das experiências dos entrevistados. Sintetizando, os resultados que obtivemos não “estão longe” das nossas expectativas, tal como se pode observar nas hipóteses levantadas.

Quanto a apreciação que os professores fazem dos alunos, de uma maneira geral, os entrevistados referem o que hoje em dia constitui um dilema para quase todas as escolas, a questão da indisciplina por parte dos alunos como uma das causas do insucesso escolar. Alias, esta questão está retratada no capítulo III por alguns autores, tais como Aquino (1992, citado por Mêire, 2010, p.9) ou Jesus (2008, p. 24), o que demonstra certa preocupação na resolução do problema.

Ao nos referirmos a questão das metodologias, percebemos que os professores utilizam vários métodos - expositivo, aulas práticas, instrução direta, trabalho em equipa, debates, descoberta - contudo, não obstante nos transmitirem alguma preocupação em valorizar os interesses individuais dos alunos, despertou-nos a atenção o fato de um dos entrevistados referir ser impossível a prática da diferenciação pedagógica na “sua escola”. A prática pedagógica existe, no entanto, para alguns professores não passa para além do papel, pois, mesmo havendo necessidade (considerando o população alvo do programa TEIP) nem todos a põem em prática. O diretor “B” justifica a impossibilidade de diferenciar o ensino devido ao excessivo número de alunos que compõem as turmas e à indisciplina dos próprios alunos que perturba significativamente as aulas impedindo de se prestar atenção individualmente a cada aluno que de facto necessita, “ (...) com o tamanho que as turmas têm nunca se pode pensar em trabalho diferenciado (...)”. “ (...) Numa turma com 30 alunos isto é impensável. (...) ” “ (...) A diferenciação na sala de aula também é impossível porque os alunos não têm uma postura correta que permita ao professor dispensar algum tempo da aula para atender alunos com mais dificuldade, isto é impensável (...) ”. “ (...) A chave do problema é o saber estar (...) ”. Voltaremos a esta problemática da diferenciação pedagógica.

Outro assunto bastante debatido é a questão da participação dos pais na vida escolar dos educandos. As escolas, por seu lado, defendem a posição de que os pais são pouco participativos e que procuram a escola apenas quando são convocados ou para fazer

reclamações, “(...) A relação entre a escola e a família dos alunos é fraca (...)”. Ora, o que dirão as famílias quanto a esta questão? De que lado estará a razão? A nós, como meros investigadores, não nos compete responder a estas questões, pois, já existe bastante estudo em redor desta problemática e, até ao momento, cremos que, nenhum foi suficientemente conclusivo quanto a estas questões. Acreditamos que as repostas ainda estejam longe dos nossos dias.

Continuando, a nossa questão foi, também, a de tentar perceber como estavam organizadas as escolas TEIP em termos logísticos. Apercebemo-nos de que, pelo discursos dos entrevistados, não obstante estas escolas/agrupamentos estarem abrangidas pelo Programa TEIP e serem beneficiadas com alguns recursos e equipamentos, existem falhas ao nível de recursos humanos, “ (...) sem um corpo docente estável (...) ”.

Ao questionarmos sobre os benefícios do Programa TEIP, os entrevistados, na sua maioria, deram-nos a entender que este Programa, apesar dos benefícios já referidos, ainda não atingiu o seu objetivo, não obstante as conclusões anuais dos relatórios (consultar site DGE) transmitirem grandes progressos em termos de diminuição da indisciplina e por conseguinte, diminuição do insucesso escolar.

Entenda-se, a questão do insucesso escolar já vem de há muitos anos atrás e, se nos for permitido afirmar, é um problema secular que apesar da implementação do Programa TEIP não é uma questão que se possa resolver com brevidade ou da qual se possam obter resultados definitivos em meia dúzia de anos.

Tal como afirmam alguns dos entrevistados, “(...) o programa TEIP *implica* uma determinada dinâmica e um determinado prazo destinado especificamente a cada estabelecimento de ensino (...)”. “ (...) no que a nós nos diz respeito o TEIP *ainda* não pode ser associado diretamente a uma melhoria gradual e consistente dos resultados escolares (...). “(...) O que é importante no fundamental perceber, é que o TEIP *ainda* não é sinónimo, no que diz respeito à nossa escola a sucesso escolar ou mais sucesso escolar (...)”. O tema orientou determinados apoios para determinados anos de escolaridade (...)”. “(...) há algumas coisas que é preciso mexer para que o programa se torne mais funcional. (...)”. “(...) Como escola TEIP, claro que tenho taxas de insucesso bastante altíssimas a nível do primeiro ciclo, a nível do 5ºano (...)”.

Estas conceções em torno do Programa, de algum modo vêm confirmar, até ao momento, o pensamento crítico de Canário et al. (2000), referido neste trabalho (p. 25), quando observa: “(...) apesar dos Programas terem nascido sob o princípio da igualdade de oportunidades e da melhoria da qualidade do ensino escolar do ensino básico, o que se verifica, na realidade, é a luta contra a exclusão social (...)”. Contudo, apesar deste pensamento, da análise das escolas entrevistadas e de, provavelmente, outras tantas escolas terem o mesmo ponto de vista com relação aos resultados do Programa, este não *deixa de ser uma mais-valia para o combate ao insucesso escolar*, tal como observam alguns dos entrevistados. Mas, resultados definitivos, só virão “a seu tempo”, como salientamos acima.

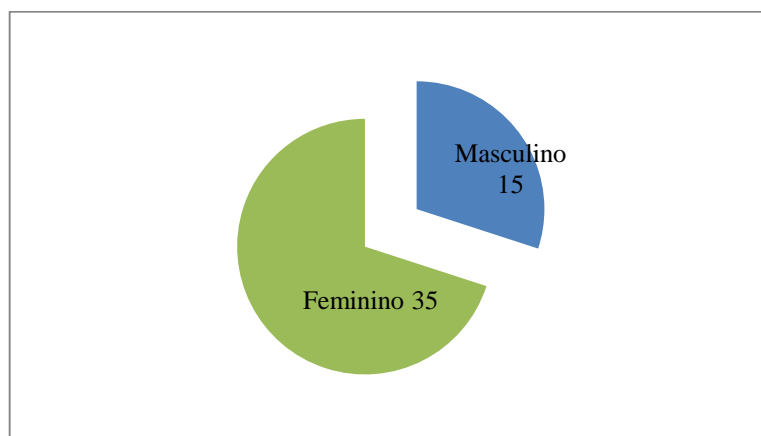
O método de entrevista constituiu uma experiência nova para a nossa formação. Cremos ter sido bastante proveitosa porque pudemos tratar de um assunto de nosso interesse com profissionais experientes na matéria e, com eles, enriquecermos em termos de conhecimento do assunto e da técnica de entrevista. Não obstante, deparamo-nos com muitas dificuldades em conseguir que nos fosse concedida a autorização para a entrevista, o que fez com que se perdesse bastante tempo a aguardar um parecer positivo por parte da direção das escolas. Mas, como não podia deixar de ser, as entrevistas foram realizadas e, sem sobressaltos, conforme os apêndices. Esperamos que nos próximos anos tanto o Ministério da Educação como os dirigentes de escolas TEIP que trabalham diretamente o problema do insucesso escolar possam, em uníssono, afirmar que o Programa e a relação entre os principais agentes educativos destas escolas estejam, de facto, a contribuir para pôr termo ao insucesso escolar.

3. Análise dos questionários

Foram analisados os questionários que haviam sido previamente entregues aos 50 encarregados de educação de escolas TEIP, as mesmas em que se realizaram as entrevistas, e dos mesmos se extraíram os seguintes dados:

Relativamente ao *género*, no universo dos 50 questionários respondidos, foram encontrados 15 questionários cuja resposta foi dada por género masculino (pai/encarregado de educação) e 35 respostas pelo género feminino (mãe/encarregada de educação).

Gráfico 1 – Encarregados de Educação



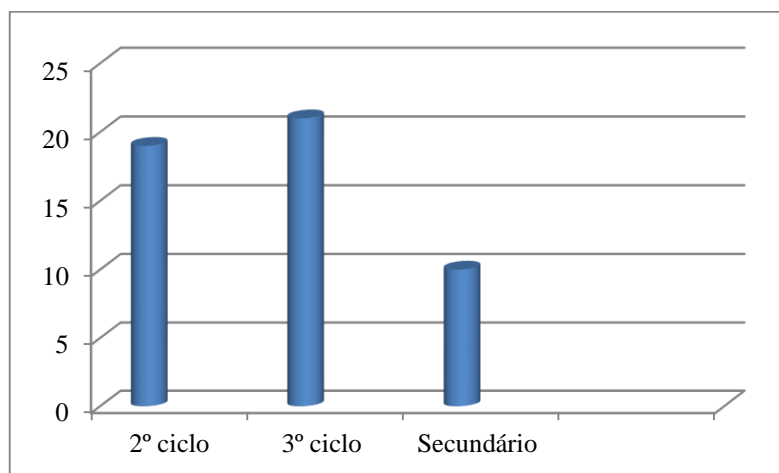
Categorização do género (masculino/feminino)

Da análise deste gráfico se verifica que a grande maioria dos inquiridos são do género feminino, donde se pode concluir que, com base nesta amostra, são as mães quem acompanha com mais frequência os seus educandos.

Quanto ao *ciclo* frequentado pelos educandos, as respostas dos 50 inquiridos foram as seguintes:

- 2º Ciclo com 19 respostas;
- 3º Ciclo com 21 respostas;
- Ensino secundário com 10 respostas.

Gráfico 2 – Educandos



Ciclo que o educando frequenta

Verifica-se que o 2º e o 3º ciclo representam a quase totalidade do número de educandos. Relativamente aos vários indicadores que foram considerados, apresenta-se a seguir a pontuação que cada um deles recebeu, atribuída pelo total dos 50 inquiridos. A escala varia de 0 a 5, sendo organizada da seguinte forma:

0- Sem opinião; 1- mau; 2- não satisfaz; - 3- satisfaz pouco; 4- satisfaz, 5- bom

Sendo que, o termo satisfaz será representado pela palavra “Sat.”, os termos não satisfaz representados pelas letras “N/S” e o termo questão representado pela palavra Quest.

Questão	Pontuação					
	0	1	2	3	4	5
1. O agrupamento preocupa-se em responder em tempo útil às questões que coloco e/ou reclamações que apresento.	8	9	12	11	6	4

Neste primeiro indicador ao analisarmos a pontuação total recolhida pelo conjunto das opções de 0 a 2, obtivemos (29 pontos) e as questões de 3 a 5, obtivemos (21 pontos), o que significa alguma insatisfação (moderada) pelo nível de respostas, às suas questões/reclamações por parte do agrupamento”.

Questão	Pontuação					
	0	1	2	3	4	5
2. As reuniões de início de participação de período são realizadas em horário adequado.	4	7	15	10	8	6

O segundo indicador dá-nos um total de 26 pontos para a pontuação de 0 a 2 e de 24 para a pontuação de 3 a 5 havendo praticamente igualdade entre o S e o N/S com relação ao horário das reuniões.

Questão	Pontuação					
	0	1	2	3	4	5
3. O ensino que é dado ao meu educando nesta escola TEIP corresponde às minhas expectativas.	3	11	17	12	7	0

O maior número de respostas para este indicador recai para o N/S com (31) pontuações, sendo por isso de considerar que a maioria dos educadores entende que o ensino ministrado na escola do seu educando não corresponde inteiramente às expectativas.

Questão	Pontuação					
	0	1	2	3	4	5
4. O horário de atendimento do diretor de turma é adequado	2	8	13	18	5	4

A pontuação neste indicador revela que, de uma forma geral, os encarregados de educação consideram o horário para atendimento adequado.

Questão	Pontuação					
	0	1	2	3	4	5
5. Nas reuniões com o diretor de turma fico esclarecido sobre as situações escolares do meu educando	4	7	11	15	7	6

Aqui mantém-se a mesma tendência do indicador 4 e relativamente à satisfação dos educadores quanto aos esclarecimentos que recebem do diretor de turma

Questão	Pontuação					
	0	1	2	3	4	5
6. O diretor de turma mostra eficiência na realização dos problemas dos alunos/turma	0	5	12	18	9	6

Neste indicador há uma maior pontuação para o Sat. indiciando que os educadores têm a perceção sobre o nível de eficiência do diretor de turma na realização dos problemas dos alunos/ educandos.

Questão	Pontuação					
	0	1	2	3	4	5
7. Os representantes dos pais/encarregados de educação participam na elaboração do Projeto Educativo, do Regulamento Interno e do Projeto Curricular de turma	7	6	14	20	2	1

As pontuações de 0 a 2 receberam a maioria das respostas (27), notando-se haver pouca participação dos pais/encarregados de educação na elaboração dos projetos educativos...

Questão	Pontuação					
	0	1	2	3	4	5
8. A escola colabora com a família para evitar que os alunos faltem às aulas utilizando a caderneta e outros meios para troca de informação.	4	10	22	10	2	2

Neste item a pontuação N/S atingiu 36 respostas, denotando-se que os pais/encarregados de educação sentem falta de colaboração/informação por parte da escola.

Questão	Pontuação					
	0	1	2	3	4	5
9. Sou motivado (a) pela associação de pais a participar nas atividades que o agrupamento realiza.	5	15	11	10	6	3

Quanto ao nível de motivação transmitida pela associação de pais, as respostas indicam claramente que o mesmo é inexistente, as respostas recaem maioritariamente para o N/S (31).

Questão	Pontuação					
	0	1	2	3	4	5
10. Acompanhamento as atividades escolares do meu educando.	0	2	10	18	13	7

Quanto ao acompanhamento das atividades feito pelos pais aos seus educandos e tendo em conta o total de respostas com pontuação (38) de 3 a 5, indicia que a maioria dos educadores já vai acompanhando os seus educandos.

Questão	Pontuação					
	0	1	2	3	4	5
11. Conheço os programas, os objetivos e os critérios de avaliação das diversas disciplinas e sei onde consultá-los.	4	7	10	14	9	6

Relativamente a este indicador e face as pontuações, podemos concluir haver, da parte dos educadores, algum conhecimento dos programas, objetivos e critérios de avaliação das diversas disciplinas.

Questão	Pontuação					
	0	1	2	3	4	5
12. Sei onde consultar os documentos do agrupamento (Projeto educativo, Regulamento interno, projeto curricular)	4	4	7	16	14	5

Através deste indicador e pelo número de respostas com pontuação (35) de 3 a 5, podemos concluir que grande parte dos educadores sabe onde deve consultar os documentos relativos ao agrupamento.

Questão	Pontuação					
	0	1	2	3	4	5
13. Sou informado regularmente sobre os resultados de aprendizagem do meu educando	4	6	8	12	14	6

Neste indicador encontramos a mesma tendência do anterior, em que há uma concentração de respostas (32) nas pontuações de 3 a 5, pelo que se pode concluir que os educadores recebem informação atempada sobre os seus educandos.

Questão	Pontuação					
	0	1	2	3	4	5
14. Sou sempre atendido de forma eficaz e cortês e há garantia de privacidade no atendimento às famílias	5	7	11	10	14	3

Em relação ao atendimento os educadores têm uma perceção satisfatória da forma como são atendidos com a pontuação (27) de 3 a 5.

Questão	Pontuação					
	0	1	2	3	4	5
15. Tenho confiança na segurança da escola/agrupamento enquanto TEIP	2	8	13	14	9	4

No que respeita à confiança, percebemos pelo número de pontos atribuídos (23) para o conjunto de (0 a 2) e 27 para o de (3 a 5), que os educadores depositam um grau de confiança moderado na segurança escola dos seus educandos.

Questão	Pontuação					
	0	1	2	3	4	5
16. Reconheço a autoridade do professor	0	7	12	14	13	4

Quanto ao reconhecimento da autoridade do professor pelos educadores a pontuação obtida pelo conjunto de (3 a 5) com 31 pontos, mostra haver um bom reconhecimento da autoridade do professor por parte dos educadores

Questão	Pontuação					
	0	1	2	3	4	5
17. Reconheço a autoridade dos funcionários	4	9	14	12	7	4

Quanto ao reconhecimento da autoridade dos funcionários pelos educadores a pontuação foi ligeiramente mais acentuada de (0 a 2), com um total de 27 respostas, o que demonstra um reconhecimento moderado da autoridade dos funcionários do estabelecimento.

Questão	Pontuação					
	0	1	2	3	4	5
18. Há uma boa relação entre pais/encarregados de educação e professores	2	8	12	18	10	0

Relativamente a este indicador, percebe-se, pelo número de respostas na pontuação de (3 a 5), que os educadores estão moderadamente satisfeitos com a sua relação com os professores.

Questão	Pontuação					
	0	1	2	3	4	5
19. As opiniões dos pais/encarregados de educação são tidas em consideração.	2	12	20	12	4	0

Este indicador, com o número de respostas que atinge 34 na pontuação de (0 a 2) classificada como pouco satisfatória, indicia que os educadores sentem que normalmente as suas opiniões não são tidas em consideração.

Questão	Pontuação					
	0	1	2	3	4	5
20. Os alunos sentem-se à vontade para reclamar (quando se justifica) ou dar opiniões	14	12	11	8	5	0

Neste indicador obteve-se pontuações mais elevadas de 37 na escala de (0 a 2) o que denota claramente que a perceção tida pelos educadores relativamente aos seus educandos é de que estes não se sentem à vontade para dar opiniões ou para reclamar.

Questão	Pontuação					
	0	1	2	3	4	5
21. As informações prestadas, quer aos alunos quer às famílias são sempre exatas, claras e atualizadas	6	8	22	12	2	0

Em relação a este indicador o número de 36 respostas para as pontuações de (0 e 2), indicia que os educadores não têm perceção sobre se as informações que lhes são prestadas pela escola são sempre exatas, claras e atualizadas.

Questão	Pontuação					
	0	1	2	3	4	5
22. Considero que o agrupamento proporciona uma boa preparação para o prosseguimento nos estudos dos ciclos subsequentes	2	4	17	21	6	0

Neste indicador o número respostas para a pontuação Sat de (3 a 5) indicia algum equilíbrio quanto a perceção da qualidade de educação administrada aos educandos.

Questão	Pontuação					
	0	1	2	3	4	5
23. A escola promove informação sobre os cursos e saídas profissionais	4	12	14	8	8	4

Relativamente a este indicador com 30 respostas com alguma concentração nas pontuações de (0 a 2), indicam que grande parte dos educadores não recebe informação sobre os cursos e saídas profissionais para os seus educandos.

Questão	Pontuação					
	0	1	2	3	4	5
24. Há segurança na escola e um bom acompanhamento dos alunos	5	11	14	18	2	0

No que respeita a este indicador, a pontuação (30) de 0 a 2 indicia haver da parte dos educadores a perceção de pouca segurança no acompanhamento dos seus educandos.

Questão	Pontuação					
	0	1	2	3	4	5
25. As instalações da escola são mantidas em estado de conservação, higiene e segurança	6	10	14	12	8	0

Relativamente a este indicador a pontuação segue a linha do anterior (30 / 20) pelo que os educadores relativamente a este item manifestam alguma insatisfação.

4. Síntese dos questionários

Para a concretização deste trabalho, entre outros métodos e meios, recorreremos a pesquisa bibliográfica, tal como referimos, a qual, serviu de base para que pudéssemos, através das entrevistas e dos questionários, buscar respostas que correspondessem ou não com o enquadramento teórico, que confirmassem ou não as nossas hipóteses e que dessem resposta à nossa questão de partida, considerando sempre que a ciência é mutável, logo, todo o conhecimento é suscetível a mudanças, ou seja, surgem sempre novos paradigmas para explicar determinada situação.

Assim sendo, foi importante inquirir os encarregados de educação, maioritariamente representada pela figura materna, para que pudéssemos ouvir na primeira pessoa toda a sua vivência, enquanto responsáveis pela educação e formação académica dos filhos/educandos e, fazer um cruzamento entre o pensamento das duas instituições educativas (escola- família) com relação ao processo de ensino/aprendizagem dos alunos. Contudo, tal como nas entrevistas, deparamo-nos com bastantes dificuldades na aquisição deste material, uma vez que os inquiridos, maioritariamente, na ordem dos 80%, eram iletrados ou com nível de formação muito baixo. Tanto é assim que, em alguns casos, não entendiam certos termos

básicos do inquérito, o que fez com que tivéssemos de ajudá-los a preencher (fiéis às suas respostas).

Após a recolha de toda informação, analisaremos os dados das respostas dos inquéritos em duas categorias: A primeira, de acordo com as seguintes questões 1^a, 2^a, 4^a, 5^a, 6^a, 12^a, ..., 15^a, 17^a, 21^a, ... 25^a, engloba respostas correspondentes a *organização da instituição escolar* (logística) - (recursos, equipamentos, informações, segurança, higiene...), a segunda, de acordo com as questões 3^a, 7^a, ..., 10^o, 11^a, 16^a, 18^a, 19^a, 20^a engloba as respostas correspondentes ao *ação do professor* - (metodologias, relação com o aluno e com a família).

Para a primeira categoria começamos por apresentar o quadro com as questões representativas desta categoria.

Quadro 4 - Organização da instituição escolar

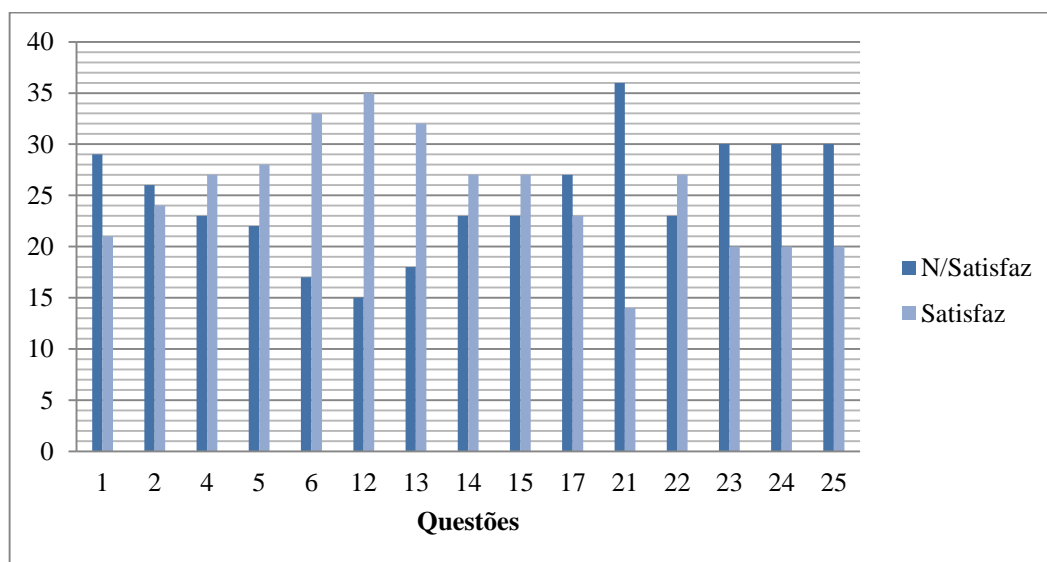
1^a CATEGORIA: Organização da instituição escolar	Nº das questões
O agrupamento preocupa-se em responder em tempo útil às questões que coloco e/ou reclamações que apresento	1 ^a
As reuniões de início de participação de período são realizadas em horário adequado	2 ^a
O horário de atendimento do diretor de turma é adequado	4 ^a
Nas reuniões com o Diretor de Turma fico esclarecido sobre as situações escolares do meu educando	5 ^a
O Diretor de Turma mostra eficiência na realização dos problemas dos alunos/turma	6 ^a
Sei onde consultar os documentos do agrupamento (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Projeto Curricular).	12 ^a
Sou informado regularmente sobre os resultados de aprendizagem do meu educando	13 ^a
Sou sempre atendido de forma eficaz e cortês e há garantia de privacidade no atendimento às famílias.	14 ^a
Tenho confiança na segurança da escola /agrupamento enquanto TEIP.	15 ^a
Reconheço a autoridade dos funcionários.	17 ^a
As informações prestadas quer aos alunos quer às famílias são sempre exatas, claras e atualizadas	21 ^a
Considero que o agrupamento proporciona uma boa preparação para o prosseguimento nos estudos dos ciclos subsequentes	22 ^a
A escola promove informação sobre os cursos e saídas profissionais.	23 ^a
Há segurança na escola e um bom acompanhamento dos alunos.	24 ^a
As instalações da escola são mantidas em estado de conservação, higiene e segurança.	25 ^a

Para obtermos o resultado da categoria, somamos tanto os valores numéricos de respostas classificadas como “Sat” como os de respostas classificadas como “N/S”. Por exemplo, neste caso, as respostas com a classificação “Sat” (3 a 5) obtiveram 378 pontuações ao passo que as respostas com classificação “N/S” (0 a 2) obtiveram 372 pontuações (conferir quadros de análise), ou seja há uma diferença mínima de 0,4% entre ambas classificações, o que quer dizer que existe equilíbrio de opiniões em relação ao funcionamento dos estabelecimentos, conforme o quadro e o respetivo gráfico:

Quadro 5 - Organização da instituição escolar

Quest.	1	2	4	5	6	12	13	14	15	17	21	22	23	24	25	TOTAL
N/S	29	26	23	22	17	15	18	23	23	27	36	23	30	30	30	378
Sat.	21	24	27	28	33	35	32	27	27	23	14	27	20	20	20	372

Gráfico 3 - Organização da instituição escolar



Analisando os resultados pensamos que este equilíbrio de opiniões, até certo ponto, pode ser “positivo” não só para as instituições como também, para os alunos e para as próprias famílias, pois, significa que a escola tem evidenciado esforços no sentido de melhorar o seu funcionamento e que a família reconhece este esforço por parte da escola. Podemos, neste caso, destacar as questões 6^a, 12^a, 13^a, cujas respostas classificadas como “Sat” numa escala de (3 a 5), apresentam uma diferença significativa em relação as respostas classificadas como “N/S”. Contudo, este equilíbrio entre as opiniões leva-nos a refletir o quanto esta situação é alarmante uma vez que, por um lado, se traduz na confiança que alguns encarregados de

educação depositam à escola, quanto a segurança do estabelecimento, atendimento, equipamentos, higiene, (...), por outro lado, contrariamente aos anteriores, sente-se alguma apreensão em relação a estes aspetos, conforme podemos observar, por exemplo, a diferença significativa entre as respostas das questões 21^a, 23^a, 24^a, 25^a com a classificação “N/S” em relação as classificadas com “S”. Neste caso, percebe-se que os encarregados de educação transmitem algum desconforto com relação a organização da escola.

De um modo geral, não obstante o quadro apresentar este equilíbrio de opiniões, o contexto é preocupante, se tivermos em conta os casos de indisciplina e violência que têm ocorrido nos estabelecimentos de ensino e que chegam até nós através dos órgãos de comunicação.

Nesta primeira categoria, podemos concluir que a apreciação da família em relação a organização da escola é moderada tendo em conta o equilíbrio de opiniões, tal como apontam os dados da tabela onde se verifica uma diferença mínima na ordem dos 0,4%, entre ambas classificações (S; N/S), sendo que esta percentagem tem a ver com as respostas classificadas como “N/S” numa amostra de 750 questões representativas desta categoria (50 respostas x 15 questões).

Analisada a primeira categoria, passamos à segunda, *A ação do professor*, em que o procedimento para obtenção dos resultados foi o meso que o anterior. Assim, tal como na anterior, apresentamos primeiro o quadro com os respetivas questões:

Quadro 6 - A ação do professor

2ª CATEGIRIAS: A ação do professor	Nº as questões
O ensino que é dado ao meu educando nesta escola/ agrupamento TEIP corresponde às minhas expetativas	3 ^a
Os representantes dos pais/encarregados de educação participam na elaboração do Projeto Educativo, do Regulamento Interno e do Projeto Curricular de Turma.	7 ^a
A escola colabora com as famílias para evitar que os alunos falem às aulas utilizando a caderneta e outros meios para troca de informação	8 ^a
Sou motivado (a) pela associação de pais a participar nas atividades que o agrupamento realiza.	9 ^a
Acompanho as atividades escolares do meu educando	10 ^a
Conheço os programas, os objetivos e os critérios de avaliação das diversas disciplinas e sei onde consultá-los.	11 ^a
Reconheço a autoridade do professor	16 ^a
Há uma boa relação entre pais/encarregados de educação e professores	18 ^a

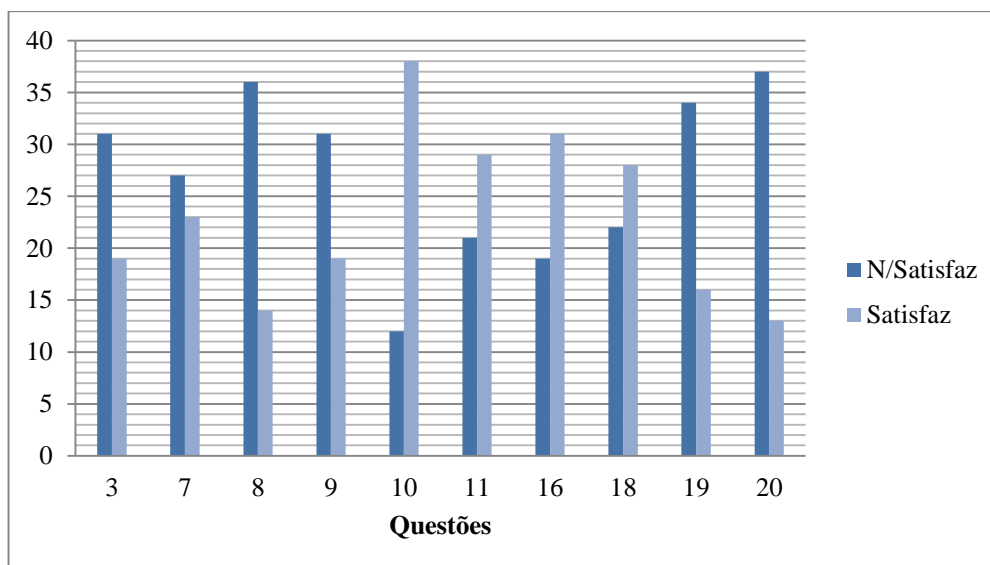
As opiniões dos pais/encarregados de educação são tidas em consideração	19 ^a
Os alunos sentem-se à vontade para reclamar (quando se justifica) ou dar opiniões.	20 ^a

O resultado obtido foi de 270 pontuações para a classificação “satisfaz” e de 230 pontuações para a classificação “não satisfaz”. Neste caso, diferente do da primeira categoria, de acordo com a classificação, verifica-se algum distanciamento entre as opiniões dos encarregados de educação em relação a ação dos professores (metodologias, autoridade, profissionalismo...), conforme o quadro de análise que se segue e respetivo gráfico:

Quadro 7 - A Ação do professor

Quest.	3	7	8	9	10	11	16	18	19	20	Total
N/S	31	27	36	31	12	21	19	22	34	37	270
Sat.	19	23	14	19	38	29	31	28	16	13	230

Gráfico 4 - Ação do professor



Esta diferença nas opiniões da família transmite-nos alguma insatisfação por parte da mesma em relação ao ensino administrado aos seus educandos, a valorização das opiniões dos alunos, bem como das suas famílias, a falta de motivação da parte da associação, entre outros indicadores, cuja classificação “N/S” apresenta uma diferença significativa em relação a classificação “Sat”, o que se observa claramente, por exemplo, nas seguintes questões: 3^a, 8^a, 9^a, 19^a e 20^a.

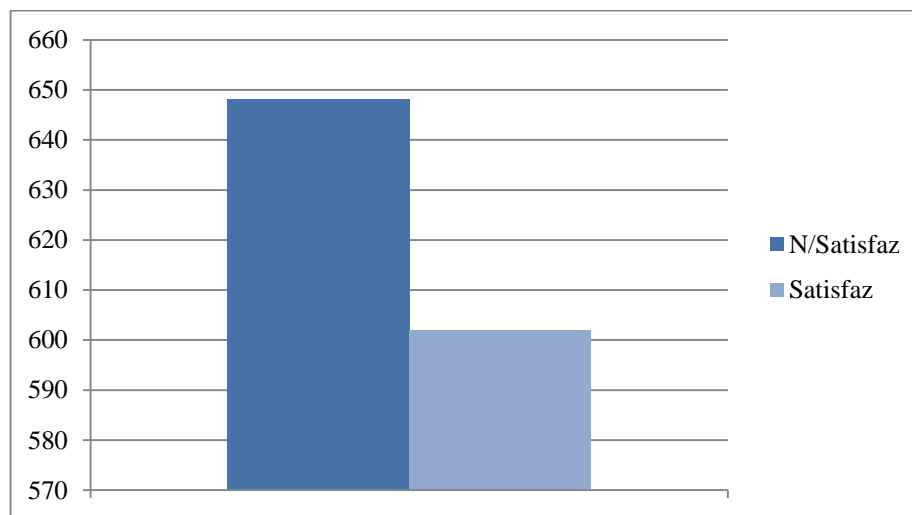
Com estas respostas podemos concluir que a apreciação que a família faz da escola é moderada, tendo em conta os valores da tabela com uma diferença na ordem dos 4%, entre ambas classificações (S; N/S), sendo que esta percentagem tem a ver com as respostas classificadas como (N/S- não satisfaz) numa amostra de 500 questões representativas desta categoria - (50 respostas x 10 questões).

Após a análise das duas categorias, apresentamos, a seguir, um resumo dos dados em forma de tabela com o respetivo gráfico que nos permitiram perceber, através da percentagem de respostas “Sat” e “N/S”, a apreciação geral que os encarregados de educação fazem da escola, considerando as questões como um todo referente a organização e funcionamento da escola (onde podemos incluir a logística, o atendimento administrativo e o papel do docente).

Quadro 8 - Soma total dos dados dos questionários

Classificação	1ª Categoria (Organização da instituição Escolar)	2ª Categoria (Ação do papel do professor)	Total
N/S	378	270	648
Sat.	372	230	602

Gráfico 5 - Soma total dos dados do questionário



Em suma, numa amostra de 1.250 (25x50= 1250) respostas relativas a 25 questões do inquérito por questionário, aplicado a 50 (cinquenta) encarregados de educação, sobre a conceção destes em relação à escola, dividida em duas categorias já referidas, onde, como se pode verificar pela representação gráfica, é notória a tendência para a classificação “N/S”, com uma diferença na ordem dos 1,84% em relação à classificação “Sat”, concluimos que, de

um modo geral, a apreciação que a família tem da escola é moderada, ou seja, tanto o resultado da primeira categoria como o da segunda categoria transmitem-nos algum cuidado e, ao mesmo tempo, uma certa tranquilidade em relação à escola. Tal como referimos anteriormente, já se começa a notar alguns avanços positivos na relação entre ambas instituições o que pode constituir uma mais-valia para a educação/formação dos alunos/educandos, pois, o equilíbrio entre as opiniões dos EE, tanto sobre a organização da escola (1ª categoria), como sobre a ação do professor (2ª categoria) permite perceber que a escola tem dado “mais abertura” às famílias e estas, por sua vez, demonstram mais interesse pela educação dos filhos.

Este quadro que se nos apresenta, em que as famílias, aos poucos, começam a valorizar a organização da escola, a ter confiança na segurança dos estabelecimentos de ensino, a procurar um melhor relacionamento com o professor e, conforme afirmam, a participar mais na vida escolar dos educandos, sem nos esquecermos do papel do aluno como possível “elo de ligação” entre as partes, poderá, a seu tempo, ajudar a responder, positivamente, à problemática da relação escola-família-aluno, descrita por alguns autores como muito complexa.

Abrimos um parêntese para observar que na inviabilidade de se tratar de cada uma das questões individualmente, pela sua quantidade, traduzimo-las em duas categorias, as quais apresentam-nos os dados de forma muito generalizada que poderão apresentar novos contornos ao serem analisados ao pormenor (envolvidas em cinco contextos) no próximo capítulo referente ao cruzamento dos dados dos questionários com as cinco categorias das entrevistas.

5. Análise cruzada das entrevistas aos professores com os questionários dos encarregados de educação

Sabendo que a base do trabalho tem a ver com o sucesso escolar dos “alunos TEIP”, e que os dois principais agentes do processo educativo (para além do aluno) são a escola e a família, cuja influência é inquestionável para o sucesso escolar dos alunos, pretendemos, com este cruzamento, perceber até que ponto existe alguma relação entre as suas opiniões e em que momentos estas divergem. Os dados permitiram fazer uma análise mais consistente do resultado do trabalho de pesquisa e, por conseguinte, facilitaram a análise dos objetivos

Após concluída a análise das entrevistas e dos questionários, trataremos agora do cruzamento destes dois componentes do trabalho de pesquisa. Ou seja, cruzaremos os dados dos questionários sobre a opinião das famílias em relação à escola, com as cinco categorias representativas das entrevistas (Conceção dos professores acerca dos alunos TEIP; Ação dos professores na sala de aulas; Cooperação da família na relação pedagógica; Organização da escola; Contributo do programa TEIP para o sucesso escolar dos alunos).

Assim sendo, para melhor compreensão, teremos que “desdobrar” as duas categorias dos questionários, conforme referimos no capítulo anterior, e reagrupar as questões de acordo com a sua correspondência a cada uma das categorias das entrevistas (por exemplo: a questão 3 do questionário corresponde à 2ª categoria...).

Pela compreensão da análise, a primeira categoria das entrevistas – “Conceção dos professores acerca dos alunos TEIP” – corresponde ao 20ª questão dos questionários, pois, nesta questão, os encarregados de educação, na sua maioria, afirmam que a opinião dos alunos não é tida em consideração, na medida em que os alunos não se sentem à vontade para dar opinião ou fazer alguma reclamação, em oposição a opinião da escola, representada pela pessoa do diretor e/ou coordenador, que relata o mau comportamento dos alunos (comportamentos indisciplinados), que perturba significativamente as aulas (...). Deprendemos assim que este “choque” de opiniões, em que, por um lado, o aluno defende não ser ouvido e, por outro, a escola se sente impossibilitada de trabalhar devido à indisciplina, reflete-se no processo de aprendizagem e, por conseguinte, no insucesso escolar.

Em relação à segunda categoria, - “Ação dos professores na sala de aula e de outros educadores” - será cruzada com a 3ª, 8ª, 16ª e 18ª questões do questionário.

Pelo que podemos perceber através das respostas do 3ª e 8ª questão, os encarregados de educação quando questionados sobre a qualidade do ensino, a colaboração da escola com a família no sentido de participar as ausências dos alunos às aulas (...), mostram-se claramente insatisfeitos, pois, as respostas recaem para o “N/S” (0 a 2) da escala de classificação, com uma diferença considerável de 12% para a 3ª questão e de 22% para a 8ª questão, em relação a classificação “Sat”. Quanto à 16ª questão, as classificações recaem para o “Sat” com uma diferença de 12% em relação a classificação “N/S”, o que indica haver, por parte dos encarregados de educação, reconhecimento pela autoridade do professor. Diferente desta classificação, temos a 18ª questão referente a relação entre pais/encarregados de educação e

professores, cujas respostas “Sat” e “N/S” apresentam algum equilíbrio, apenas com uma pequena diferença na pontuação “Sat” de 0,6% superior a “N/S”. Esta situação (18ª questão) ao mesmo tempo que nos transmite satisfação por parte dos encarregados de educação em a relação que mantêm com os professores transmite-nos também algum desconforto nesta relação, tendo em conta a proximidade nas classificações já referidas.

Cruzando todos estes dados com as respostas dos professores, correspondentes à segunda categoria, onde manifestam a sua preocupação pelos interesses e capacidades individuais dos alunos no momento de selecionar os métodos de ensino, - “(...) Há fichas, há trabalhos com grau de dificuldade diferentes”. “Em termos de atitude que eu tenho para com alunos que têm diferença a nível do grau aprendizagem é, por um lado tentar valorizar esses alunos (...)” Diretor “A”, - bem como o reconhecimento da importância do saber transmitir os conhecimentos e ser capaz de os motivar, concluímos que as opiniões divergem, pois, não obstante os professores afirmarem a sua preocupação com a formação dos alunos, firmando assim o seu profissionalismo, esta não é entendida por todos os encarregados de educação que, conforme referimos acima, (3ª e 8ª questão), transmitem preocupação pela qualidade do ensino ministrado aos seus educandos e, pela falta de interesse por parte da escola (professor/diretor de turma) em comunicar as ausências dos filhos/educandos às aulas. Esta oposição de opiniões dificulta a relação entre as partes.

Quanto à “Cooperação da família na relação pedagógica”, terceira categoria, entendemos estar relacionada com a 7ª, 9ª, 10ª, 11ª e 19ª questão do questionário. Assim, faremos o cruzamento entre a categoria e estas questões, sendo que nesta categoria também incluiremos a 18ª questão, já apontada na anterior.

Em algumas destas questões (7ª, 9ª, 19ª) a opinião dos encarregados de educação é claramente insatisfatória, pois, de acordo com os dados, a escola não convida ou não incentiva os encarregados de educação a participarem, por exemplo, na elaboração do Projeto Educativo, e as suas opiniões também não são tidas em consideração. Contudo, em relação às questões (10ª, 11ª, 18ª) as opiniões são satisfatórias, pois, afirmam acompanhar as atividades escolares dos seus educandos, manifestam alguma satisfação com a disponibilidade dos programas das disciplinas, bem como com a relação que mantêm com os professores. A escola, por seu lado, manifesta profunda insatisfação com a falta de participação dos encarregados de educação na vida escolar dos educandos. Refere mesmo que alguns encarregados de educação apenas se

dirigem à escola quando são convocados ou então para fazer alguma reclamação. Em oposição às opiniões dos encarregados de educação em relação à 9ª e 19ª questão, podemos, entre outras opiniões, referir a opinião do coordenador “D” que afirma: “ temos feito um esforço por trazer os pais e encarregados de educação à escola, por exemplo tivemos um dia da escola aberta com uma tarde multicultural, (...) e a direção recebe e fala diretamente com todos os pais e encarregados de educação que o desejarem.” Apresentamos também a opinião do diretor “C” que em oposição a opinião dos encarregados de educação em relação à 10ª, 11ª e 18ª questão refere: “(...) a taxa de participação das famílias na escola é reduzida, e é pouca, é fraca e compromete”. E ainda: “A relação da escola com a família é distante e circunstancial.” Deste modo, podemos perceber que as opiniões dos inquiridos apontam para a falta de diálogo entre as partes. A escola espera, por parte da família mais participação, maior envolvimento na vida escolar dos filhos, e a família, por sua vez, sente-se excluída das decisões que a escola toma em relação à educação dos filhos.

Posto isto, concluímos que existe, de facto, algum afastamento entre os três principais agentes do processo educativo, onde se nota que a comunicação deixa de ser bidirecional-escola/família (incluindo aqui o aluno), em que todos participam ativamente no processo educativo como parceiros, e passa à tripartida, pois, existe o fator escola, o fator família e o fator aluno (os três agem isoladamente) conforme afirma o diretor “C”. Este afastamento tem como consequência uma rutura entre o que o aluno aprende na escola e o que o aluno aprende no seio da família, uma vez que nenhuma das partes toma conhecimento da vivência do aluno num outro contexto (escola ou família), a não ser através daquilo que o próprio aluno transmite, o que, geralmente é segundo os seus “interesses”.

Em relação à quarta categoria, sobre a perceção da família quanto a “Organização da escola”, faremos o cruzamento com as seguintes questões: 1ª, 2ª, 4ª, 5ª, 6ª, 1ª, 13ª,14ª, 17ª, 21ª, 22ª, 23ª, 24ª e 25ª. Estas questões, de um modo geral, através da avaliação do grau de satisfação do atendimento por parte da escola (trabalhos administrativos), dos horários estipulados para as reuniões, da informação transmitida nessas reuniões pelo diretor de turma e, da segurança na escola, é moderado, ou seja, 50% destas questões, tais como, por exemplo, a 23ª, 24ª, 25ª, entre outras quatro, apresentam-se na posição “N/S” da escala de classificações. As demais questões, outros 50%, tais como, por exemplo a 6ª, 12ª e 13ª, entre outras, relativas ao desempenho do diretor de turma, ao acesso a documentação do agrupamento ou ainda, a informação dos resultados da avaliação pelo diretor de turma, transmitem-nos alguma

satisfação (3 a 5) da escala. Contudo, a diferença entre ambas classificações (Sat, N/S), é mínima, de apenas 0,4%, o que nos leva a entender que existe equilíbrio de opiniões em relação a esta categoria.

Cruzando estes dados com as opiniões dos diretores/coordenadores, verificamos que existe algum equilíbrio entre as opiniões de ambas entidades que poderá constituir um impulso no percurso para o combate ao insucesso escolar. Apesar de os diretores/coordenadores reclamarem pela falta de “um corpo docente estável”, salientam que as “suas” escolas, enquanto TEIP, têm, para além do apoio material, profissionais (docentes, psicólogos, administrativos...) capazes de trabalhar com o aluno no sentido de o orientar, não só em termos de aprendizagem de conteúdo do programa, “(...) os alunos com mais dificuldade tem apoio a diversas disciplinas(...)” como, também, na sua escolha profissional e na sua conduta como cidadão.

Citando a afirmação do Coordenador “A”, “(...) têm-se verificado melhorias significativas” entendemos que a mesma espelha o resultado satisfatório “Sat” de 50,4% de respostas dos encarregados de educação em relação à esta categoria das entrevistas. De acordo os dados é possível perceber por parte de alguns EE, algum reconhecimento em relação a esta organização.

Relativamente à quinta categoria, “Contributo do programa TEIP para o sucesso escolar dos alunos”, pensamos estar relacionada com a 3ª e 15ª questões do questionário, pois, a 3ª questão, não obstante estar relacionado com segunda categoria, faz referência à qualidade do ensino da instituição enquanto TEIP, cuja apreciação dos encarregados de educação tende para a classificação “N/S” numa escala de (0 a 5), ao passo que a 15ª questão, relativa à segurança na escola, tende para uma classificação “Sat”.

Os dados da 3ª questão transmitem-nos algum desconforto por parte dos encarregados de educação em relação à qualidade de ensino nestas escolas, apesar de alguns benefícios proporcionados pelo Programa e dos dados divulgados pelos relatórios TEIP, referidos neste trabalho, onde se faz referência à diminuição do insucesso escolar. Quanto à 15ª questão, sente-se, por parte dos EE alguma satisfação e confiança em relação a segurança do estabelecimento.

Cruzando os dados desta última questão com as opiniões dos diretores/coordenadores percebemos que não há consenso de opiniões entre as duas entidades inquiridas (escola-família) uma vez que, em oposição a opinião dos encarregados de educação, os diretores/coordenadores tramitem-nos a ideia de insegurança nos estabelecimentos.

Esta realidade, segundo os entrevistados, não ocorre devido a problemas logísticos, mas sim, devido a indisciplina dos próprios alunos, tal como refere o Diretor B, “o grande problema que se passa nesta escola é o facto de os alunos não saberem estrar dentro de uma sala de aulas, a falta de valores” e, por vezes, das “visitas” dos encarregados de educação que “vêm à escola apenas para fazer reclamações”. Como se pode perceber, esta situação causa um clima de instabilidade e desconforto nas escolas e, por conseguinte, problemas no processo de ensino/aprendizagem, tal como refere o mesmo diretor, “ Sem haver disciplina nas salas de aula não se consegue trabalhar. O “não saber estar” dentro da sala de aula obriga a que o professor perca muito tempo a chamar a atenção para coisas que já não tinha que chamar e *esse tempo é importante para desenvolver as aprendizagens*”. Esta afirmação, até certo ponto, justifica o porquê de os alunos (alguns) não aprenderem, o que leva a que os pais, sem perceberem as razões, por vezes, acusem a qualidade do ensino nas escolas dos filhos como causa das reprovações. (dados das respostas da 3ª questão dos questionários).

De um modo geral a quinta categoria abrange todos os indicadores do questionário, pois, as questões, na sua maioria, estão orientadas para o funcionamento da escola/grupamento enquanto instituição TEIP e para o desempenho da função do professor.

Em suma, este cruzamento de dados forneceu-nos alguma informação da realidade em torno da relação entre escola-família, das instituições inquiridas. De princípio, os dados permitem-nos observar que, se por um lado a escola defende a qualidade do ensino, a “abertura” às famílias dos alunos, bem como ao próprio aluno em expor a sua opinião, por outro, sente-se apreensiva em matéria de segurança nos estabelecimentos e acusa os próprios alunos como causadores da instabilidade que se vive nas escolas devido aos atos de indisciplina e vandalismo, ao mesmo tempo que afirma que tais comportamentos espelham a vivência familiar. Em contrapartida, embora parte da família (de acordo com os dados) reconheça a liderança do professor, bem como a “boa” relação que existe entre elas e os professores, reconheça também a organização da escola e alguma segurança nos estabelecimentos de

ensino, transmite-nos também, na sua maioria, preocupação com a qualidade do ensino e com a falta de comunicação entre as partes.

De um modo geral os dados revelam uma relação equilibrada, com alguns sobressaltos próprios de um processo em evolução.

CONCLUSÃO

No que respeita ao insucesso, Benavente (1990, p.721) refere que “(...) aparecem termos diversos, de acordo com a perspetiva disciplinar ou com a questão concreta que se estuda: problema ou fenómeno, reprovações, atrasos, repetências, abandonos, desperdício, desadaptação, desinteresse, desmotivação, alienação e fracasso, êxito, sucesso, aproveitamento, rendimento e comportamento escolar (...)”.

O sucesso e o insucesso escolar são determinados por razões sociais para as quais contribuem a família, o meio e o nível social, sendo variadas as causas que se lhes apontam. Pois, para além destas, têm também sido apontadas outras causas tais como as derivadas dos métodos de ensino e dos recursos didáticos desadequados ou a gestão da disciplina na sala de aula. Tal como referimos, outra das explicações que tem sido avançada e que tem suscitado grandes debates é a origem social dos alunos, principalmente em casos oriundos de famílias de baixos recursos económicos e desestruturadas, famílias estas, cujas características foram tidas em consideração para a elaboração e atribuição do Programa TEIP às escolas, bem como a área geográfica abrangente. Pelo que, consideramos o tema interessante e com particular importância para nós enquanto encarregados de educação e como cidadãos, uma vez que se trata de um problema que quase todas as sociedades atravessam. Independentemente do grupo social em que se está inserido, da formação académica dos encarregados de educação e do tipo de escola, existe, infelizmente, quase sempre, algum desentendimento entre a posição da escola na relação com os alunos e suas famílias e a posição da família em relação à escola e seus educandos.

Esta realidade despertou-nos interesse e procurámos, em primeiro lugar, abstermo-nos de quaisquer ideias preformadas sobre a questão, para que pudéssemos entendê-la através do nosso trabalho de investigação num contexto de escola TEIP.

Para o desenvolvimento do trabalho, considerando o nosso objetivo, a questão de partida formulada, bem como o enquadramento teórico em torno da problemática identificada, foram levantadas algumas hipóteses e, em função destas, elaborado um guião de entrevista e um guião de inquérito por questionário, para serem aplicados em escolas/agrupamentos abrangidos pelo programa TEIP.

Relativamente à aplicação das entrevistas, as mesmas foram efetuadas em cinco escolas localizadas na zona de Lisboa. A análise das respostas destas entrevistas, traduzidas em cinco categorias (Conceção dos professores acerca dos alunos TEIP; Ação dos professores na sala de aulas; Cooperação da família na relação pedagógica; Organização da escola; Contributo do programa TEIP para o sucesso escolar dos alunos) e o cruzamento destes dados com as questões dos questionários, permitem-nos observar que, de um modo geral, os resultados obtidos vão de encontro às hipóteses formuladas inicialmente, ou seja, o sucesso escolar depende tanto das metodologias adequadas aplicadas pelos professores, do comportamento dos alunos, da participação da família na vida escolar dos seus educandos, como da comunicação e parceria entre as duas entidades educativas, escola-família, conforme abordaremos mais adiante.

No que respeita aos inquéritos por questionário, foi feita a sua aplicação a uma amostra de 50 (cinquenta) encarregados de educação, cujos educandos frequentam as escolas TEIP, onde também se aplicaram as entrevistas. Para a análise dos dados, as questões foram agrupadas em duas categorias - a primeira, relativa à instituição escolar, (logística) - (recursos, equipamentos, informações, segurança, higiene...), a segunda, relativa à ação do professor - (metodologias, relação com o aluno e com a família). Na sequência da análise dos dados da entrevista e dos questionários, realizou-se o cruzamento dos mesmos.

Após a leitura de várias obras que constituíram suporte para o enquadramento teórico, após a realização do trabalho de campo (entrevistas e inquéritos) e o cruzamento dos dados, bem como a sua análise, e uma vez que o nosso trabalho aborda, principalmente, a relação pedagógica entre a escola e a família num contexto de escola TEIP, tendo sempre presente o papel do aluno, começaremos por abordar a questão relativa ao contributo dos TEIP na aprendizagem e a sua influência na relação escola-família, referida na introdução. A seguir, abordaremos as conclusões dos dados correspondentes à nossa *questão de partida*, ao objetivo geral e ao primeiro objetivo específico, - *Em que medida a relação pedagógica entre os três principais agentes do processo educativo (escola-família-aluno) interfere no rendimento escolar dos alunos integrados no programa TEIP?*- considerando que tanto a pergunta de partida como estes objetivos se complementam. Por fim, trataremos dos dados que nos dão resposta ao último objetivo específico do trabalho.

Relativamente aos TEIP, ou as escolas abrangidas por este Programa, objeto de estudo, apresentamos, na introdução, uma questão que nos pareceu pertinente, para podermos

entender a abrangência do seu contributo no processo de ensino/aprendizagem: *em que medida os Territórios Educativos de intervenção Prioritária (TEIP) contribuem para a maximização do sucesso escolar e melhoria da qualidade da relação entre os principais agentes do processo de ensino/aprendizagem?*

As respostas à esta questão estão devidamente observadas nos discursos dos diretores de escolas e nos inquéritos aos encarregados de educação. Enquanto alguns diretores/coordenadores nos apresentam respostas positivas acerca do Programa (“eu penso que o programa tem realmente benefícios consideráveis para a escola e para os territórios em que atua, (...) portanto penso que nunca conseguiremos avaliar o que era desta escola se não tivéssemos o programa TEIP, (...) acho que o programa TEIP pelos meios que possibilita à escola, nomeadamente expressão cultural, assistente social e algum reforço de horas letivas que permite que nós possamos gerir na escola (...) é bastante positivo” - diretor “A”) outros, um pouco mais críticos, embora reconheçam a importância do mesmo, ainda se sentem reticentes quanto a sua eficácia, por exemplo: (“No que a nós nos diz respeito o TEIP ainda não pode ser associado diretamente a uma melhoria gradual e consistente dos resultados escolares (...)”, e ainda “O que é importante no fundamental perceber, é que o TEIP ainda não é sinónimo, no que diz respeito à nossa escola a sucesso escolar ou mais sucesso escolar (...) – diretor “C”).

Quanto ao parecer dos encarregados de educação relativamente a esta questão, ou seja a importância do Programa para a aprendizagem dos alunos, os dados apontam insatisfação em relação ao ensino ministrado aos seus educandos, em escolas TEIP. Contudo, é importante referir que assim como acontece noutras escolas, estas (TEIP) não fogem à regra, pois, existem vários fatores que interferem no processo de aprendizagem dos alunos e que, muitas vezes, não são tidos em consideração por parte da família, atribuindo as responsabilidades do insucesso escolar apenas aos professores/escola. Estes, por sua vez, a título de defesa, observam: “ Se nós tivermos alunos indisciplinados que não cumprem regras de segurança, que não cumprem regras de convivência, estamos a comprometer tudo o resto, as medidas educativas com indisciplina não funcionam (...)” - diretor “C”.

Estas opiniões permitem-nos perceber que a solução para o problema do insucesso escolar não passa, apenas, pela criação ou implementação de programas de melhoria ou de ajuda às escolas, não obstante contribuírem com verbas e equipamentos e serem consideradas como

“uma mais-valia” para a resolução da problemática. Pelo que percebemos, independentemente de quaisquer Programas de apoio, é necessário que haja uma mudança de mentalidade, tanto por parte da escola, como por parte da família. Quer isto dizer que a escola deve dar mais “abertura” às famílias, respeitando as suas opiniões e considerando-as como parceiras, não apenas como meros assistentes, tal como refere um dos entrevistados: “(...) nós, escola, temos que apontar o dedo também à escola (...)” e às famílias compete-lhes respeitar as normas da escola, educar os seus filhos, acompanhá-los nos seus estudos e deixar que a escola cumpra o seu papel.

Quanto às conclusões dos dados correspondentes à nossa questão de partida, ao objetivo geral e ao primeiro objetivo específico, não obstante ser do nosso conhecimento que a relação entre os principais agentes educativos, escola-família-aluno, tem sido marcada por alguns desentendimentos e, por conseguinte, considerada como uma das causas do insucesso escolar, tal como refere Costa (2003, p.73) “uma arena política”, o facto de nos abstermos destas ideias preformadas permitiu-nos não influenciar nas respostas dos inquiridos e perceber que os dados nos apresentam um contexto que começa a “fugir à regra”.

De acordo com a análise dos dados do cruzamento entre as cinco categorias das entrevistas e as questões dos questionários, podemos afirmar que a relação entre a escola e a família, atualmente, é moderada, se bem que caracterizada, ainda, por algum desentendimento entre as partes, conforme justificam as suas respostas (cada um a seu próprio benefício). Contudo, esta relação aponta para a aproximação entre estes agentes, e pensamos haver ainda um longo caminho a percorrer para que esta relação seja, de facto, harmoniosa.

Quanto ao contexto atual da relação escola-família, em que a família começa a ter mais “espaço” na escola e a escola a ter mais “abertura” para se aproximar da família, podemos constatar que, até há alguns anos, isto não se observava, porque não existia um suporte legislativo que defendesse a participação ativa dos encarregados de educação na vida escolar dos seus filhos/educandos e também porque não fazia parte da sua cultura visitar a escola. Com o passar dos tempos, por volta dos anos 60, como já foi referido neste trabalho, começou a desenvolver-se a participação parental nas escolas e, em 1977, é publicada a primeira lei sobre a associação de pais, Lei 7/77 de 1 de fevereiro, mais tarde, em 1986 o D.L nº 46/86 de 14 de outubro, LBSE que também defende a participação da família na escola artº 45, nº2, nº4). Desde a primeira legislação até à data houve várias movimentações em torno desta

questão (ver capítulo IV), contudo, ainda existem encarregados de educação que desconhecem os seus direitos consignados por lei.

Toda esta movimentação e legislações, bem como uma leve mudança de mentalidade tanto por parte da escola como da família em aceitarem a “convivência” entre si, sem esquecer o papel fundamental do aluno nesta relação, como “mensagem e mensageiro” tal como afirma Perrenoud (1995, p.110, citado por Silva, 2003), contribui, cada vez mais, para que cada uma das partes assuma e exerça o seu verdadeiro papel e que, em conjunto, possam trabalhar como parceiro em prol de um objetivo único: a educação e formação do aluno/educando.

Deste modo, e em resposta à nossa questão de partida ao objetivo geral e ao primeiro objetivo específico, considerando os aspetos referidos, concluímos que, de facto, a relação pedagógica entre a escola e a família desempenha um papel preponderante para o sucesso escolar dos alunos, como já é do nosso conhecimento. Entretanto, é importante refletir que, embora este estudo, de um modo geral, revele por parte da família algum equilíbrio de opiniões quanto a conceção da *organização da escola* e da *relação que esta entidade estabelece com o professor/escola* (gráfico 8), há que considerar a opinião dos diretores/coordenadores que, em oposição às dos EE, nos transmitem algum desconforto em relação ao desinteresse por parte dos pais/EE em participar na vida escolar dos seus educandos e, em relação à questão da indisciplina dos alunos, facto preocupante também para nós enquanto encarregados de educação, professores e cidadãos.

Destacamos, neste caso, entre outras opiniões, a opinião do diretor “C” que nos confirma que um dos fatores determinantes do problema do insucesso escolar, pode estar no facto de a relação entre os principais agentes do processo educativo ser tripartida (escola-família-aluno), em vez de bidirecional (escola-família), conforme o próprio referiu“(…) Se houver um distanciamento do aluno e do professor e se houver um distanciamento do aluno e da família perde-se este elo de comunicação e é difícil lidar com este tipo de problemas (…)” E acrescenta que a (possível) falta de proximidade entre as partes leva a que a escola não conheça a vivência do aluno, o aluno não dialogue com os pais nem com a escola, e os pais, por sua vez, não dialoguem com a escola nem com os filhos/educandos, e, por conseguinte, não estejam informados da sua vida escolar.

Pelo que, os nossos objetivos neste caso foram alcançados, na medida em que acreditamos que a solução para a redução do problema do insucesso escolar passa, necessariamente, pela

busca de diálogo entre as partes, e isto é o que faz falta nas escolas, como se pode perceber. Como consequência, surgem as acusações entre os três agentes educativos, o que não contribui de forma alguma, para o sucesso escolar, antes pelo contrário, pode contribuir para o aumento do absentismo, do abandono e do insucesso.

Quanto ao segundo objetivo específico, - *Perceber que metodologias de ensino são aplicadas pelos professores dos TEIP, para que a medida de aproveitamento se aproxime da média nacional* - cujos dados foram obtidos através das entrevistas aos diretores /coordenadores (que também são professores), pensamos ter cumprido com o nosso propósito, pois, a conclusão a que chegamos foi de que os métodos aplicados nestas escolas não diferem dos métodos aplicados nas demais escolas não abrangidas pelo Programa. Ou seja, tal como em outras escolas, as escolas TEIP também aplicam vários métodos e, por sinal, os mesmos, - expositivo, aulas práticas, instrução direta, trabalho em equipa, debate, descoberta (...) - com o objetivo de que os alunos, a seu ritmo, possam adquirir um leque de conhecimentos e sejam capazes de desenvolver novos saberes através do que aprenderam. Contudo, em relação a diferenciação no ensino, por um lado os dados transmitem-nos, por parte de alguns diretores/coordenadores, alguma renitência em diferenciar o ensino nas salas de aula, justificada pela quantidade de alunos que compõem a turma, por exemplo, “ (...) Numa turma com 30 alunos isto é impensável. (...) ”, diretor “B”. Por outro lado os dados também demonstram, por parte de alguns diretores/coordenadores, respeito pela individualidade de cada aluno, por exemplo, “ (...) hoje devemos olhar para a individualidade de cada aluno e perceber os seus interesses” diretor “A” e ainda “(...) penso que os alunos não deveriam ser avaliados todos da mesma forma, pois, as suas necessidades e vivências não são respeitadas”, coordenador “B”. Face a esta problemática, abrimos um parenteses para observar que esta diferença de opiniões leva-nos, enquanto investigadores, a refletir e a formular a seguinte questão: que qualidade tem o ensino ministrado aos nossos educandos quando *não se pode* ter em consideração as suas necessidades ou, capacidades de aprendizagem? (considerando a questão logística referida pelo diretor “B”). Daí, a importância de haver mais aproximação da família à escola, de modo a inteirar-se de todos os problemas que esta atravessa e que inevitavelmente abrangem todo o processo de aprendizagem dos seus educandos. Mas surge também a problemática de uma diferente formação de professores que contemple a reflexão e prática de pedagogia diferenciada.

Em suma, não obstante alguns dos representantes das escolas demonstrarem algumas dúvidas em relação a eficácia do Programa no combate ao insucesso escolar, a realidade é que, de acordo com o relatório TEIP 2010/2011 referido neste trabalho, nessa altura, em termos de sucesso educativo, verificou-se uma tendência de diminuição da percentagem do insucesso “mais de 63% dos agrupamentos aumentaram a percentagem de sucesso em todos os ciclos do básico”, embora estes dados representassem valores superiores aos registados a nível nacional. O resultado deste relatório representando esta percentagem de sucesso em termos de aprendizagem, demonstra o valor deste projeto.

Salientamos que, não obstante o nosso ponto de vista, e longe de afirmarmos que o resultado possa ser representativo, o que apresentamos, como resultado do nosso trabalho, é apenas uma pequena amostra da realidade com que, tanto as escolas como as famílias se têm deparado, isto sem esquecer o aluno que é o centro do processo educativo, e cujo papel é fundamental para que a relação pedagógica seja um sucesso.

De facto, com este estudo, as conclusões a que chegámos não são generalizáveis e também não ultrapassam o momento em que os dados foram recolhidos, uma vez que, quer estratégias, quer comportamentos, podem sempre sofrer alterações, mas acreditamos que as mesmas possam vir a contribuir para uma reflexão sobre esta problemática tão atual da relação entre a escola-família-aluno. E as nossas conclusões apontam moderadamente uma direção positiva que concluímos estar a ser seguida nas escolas visitadas.

Através da leitura do quadro teórico e das pesquisas realizadas no decorrer do estudo, podemos perceber o valor de uma “boa” relação pedagógica para o processo de ensino/aprendizagem.

Não obstante as dificuldades encontradas na recolha de dados para a realização deste estudo, consideramos que o mesmo foi gratificante no sentido em que contribuiu, de forma bastante positiva, para o enriquecimento da nossa aprendizagem que consideramos nunca ser um dado completamente adquirido, pois, surgirão sempre novos paradigmas que nos levarão a refletir sobre a questão.

Ressaltamos que é urgente refletir sobre os nossos valores e sobre os valores que transmitimos ou deixamos de transmitir aos nossos filhos e educandos. É urgente a escola dar continuidade aos (bons) valores da família ou trabalhar os valores nos alunos e, instalado que está o

problema do insucesso escolar, com todas as suas consequências, é urgente a aproximação entre a família e a escola, independentemente de qualquer programa de ajuda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M. (2006). *Analisando as razões do fracasso escolar no ensino fundamental*. Disponível: <<http://www.pedagogiaaopedaletra.com.br/posts/analizando-as-razoes-do-fracasso-escolar-no-ensino-fundamental/>>. Acedido a 02/03/2013
- Alarcão, I., Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica- uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra. Edições Almedina.
- Álvares, M. E. (2010). *Ser e aprender. A Resposta TEIP no combate às desigualdades sociais na Educação*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: ISCTE-IUL. <Disponível: <https://repositorio.iscte.pt/bitstream/10071/2608/1/Ser%20e%20Aprender-%20a%20resposta%20TEIP%20no%20combate%20%C3%A0s%20desigualdades%20sociais%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>> Acesso: 01/02/2013).
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid/Espanha. Editora McGraw-Hill Interamericana de Espanha.
- Armstrong, M. (2012). *Como ser ainda melhor gestor: guia completo de técnicas e competências essenciais*. Lisboa: Actual Editora.
- Avelino, O. (2005). *Educação e Família*. Atas do Seminário. Lisboa: Concelho Nacional de Educação.
- Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de “perfis de território”. *Revista Educação, Sociedade & Cultura*. n.º 20 2003, 43-75. Disponível: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC20/20-2.pdf>> Acesso a 02/02/2013.
- Barroso, J., & Afonso, N. (org.) (2011). *Políticas educativas: mobilização de conhecimento e modos de regulação: autonomia e gestão escolar, educação sexual em meio escolar, avaliação externa das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benavente, A. (1988). Da construção do sucesso escolar. Equacionar a questão e debater estratégias. *Seara Nova*, N.º 18, pp. 23-27.
- Benavente, A. (1989) *Que sociologia na formação de professores? Sociologia, Problemas e Práticas*. Lisboa. ISSN 0873-6529. 7 (1989) 95-106. Disponível: < <http://repositorio-iul.iscte.pt/handle/10071/971>> Acesso 12/10/2012.
- Benavente, A. (1990). Insucesso Escolar no Contexto Português- abordagens, conceções e políticas. *Análise Social*. Vol. XXV (108-109). -109), (4.º e 5.º) 715-733. Disponível: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223034893G8cGD1nd2Zt45QL6.pdf> Acesso 13/07/2012.

- Benavente, A. (2001). Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Ibero Americana de Educación*, Nº 27, pp. 99-123.
- Bento, A. (2008). Estilos de Liderança dos Líderes Escolares da Região Autónoma da Madeira. In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (org.). *Atas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 145-157.
- Campos, B. (1989). *Psicologia do desenvolvimento e da educação de jovens*. (vol.I) Lisboa. Instituto Piaget.
- Canário, R., Alves, N., Canário, B., & Rolo, C. (1999). Exclusão social e exclusão escolar: a criação dos territórios educativos de intervenção prioritária. *Educação e política*. Lisboa. p. 163-171.
- Canário, R., Alves, N., & Rolo, C. (2000). Territórios educativos de intervenção prioritária: entre a igualdade de oportunidades? e a ‘luta contra a exclusão’. *Territórios educativos de intervenção prioritária: construção “ecológica” da Acção Educativa*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional, pp. 139.
- Canário, R. (2004). Territórios Educativos e Políticas de Intervenção Prioritária: Uma análise crítica. *Perspetiva*. Florianópolis, vol. 22, n.01. P. 47-78, jan/jun.2004. Disponível: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v22n01/v22n01a04.pdf>> Acesso 28/03/2013.
- Castanheira, P. (2010). *Liderança e gestão das escolas em Portugal: o quotidiano do presidente do conselho executivo*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1118/1/2010000843.pdf>> Acesso: 7/12/2012.
- Cavaco, M. (2000). *Projeto Viagem: ponte entre dois mundos*. Lisboa: INDE-Intercooperação e Desenvolvimento.
- Conceição, C., & Sousa, O. (2012). Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de Educação*. n. 20. Disponível: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2939/2214>> - Acesso: 26/01/2013.
- Correia, J. (2001). A construção científica do político em educação. *Revista Educação Sociedade e Cultura*. n.º 15, Porto. Disponível em <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC15/15-2-correia.pdf>> Acesso 27/03/2013.
- Correia, T. (2003). *O insucesso escolar no ensino superior*- Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Disponível: <http://groups.ist.utl.pt/unidades/aep/divulgacao/files/Tese_Tania.pdf> Acesso: 02-04-2013.
- Costa, A. F. (1992). *O que é a sociologia*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Costa, J. A. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*, ASA Editores S.A. Porto, 3ª Edição

- Costa, M. (2004). *A compreensão leitora e o rendimento escolar. Um estudo com alunos do 4.º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado em Educação. Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia. Disponível: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8141/1/Compreens%C3%A3o%20Leitora%20e%20Rendimento%20Escolar.pdf>> Acesso 02/03/2013.
- Dalfovo, M. S, Lana, R. A., & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*. Blumenau. V.2, n.4, p.01-13. Disponível:< <http://rica.unibes.com.br/index.php/rica/article/viewFile/243/234>> Acesso: 27/12/2013
- Damasceno, K., & Monteiro, A. (2007). A formação contínua dos professores do 1º ciclo de uma escola da rede pública estadual do município de Varzea Grande /MT. *XI Congresso Estadual Paulista sobre a formação de - 2007. UNESP*. Disponível: <[nesp.br/prograd/ixcepf/Arquivos 2007/8eixo.pdf](http://nesp.br/prograd/ixcepf/Arquivos%202007/8eixo.pdf)> Acesso 19/02/2013.
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família: a caminho de uma educação participada*. Porto. Porto Editora.
- Domingos, M. (2012). *CAF - Estrutura Comum de Avaliação para a Qualidade Total das Administrações da União Europeia. Questionário de avaliação- pais/encarregados de educação*. Agrupamento de escolas de Arganil. Disponível: < http://www.esarganil.pt/autoavaliacao/documentos/inqueritos/ee_1ciclo.pdf> Acesso: 27/07/2013.
- Duarte J. (2004). Pedagogia diferenciada e aprendizagem eficaz – reflexão sobre duas obras de referência. *Revista Lusófona da Educação*, n.º4. Disponível: http://recil.ulusofona.pt/bitstream/handle/10437/1409/Educacao04_Duarte.pdf?sequence=1 Acesso em 12/01/2013.
- Duarte, J. (2007). *Da uniformidade à diversidade metodológica ou a diferenciação pedagógica numa escola para todos*. Texto de uma conferência-debate, na EBS da Quinta do Marquês, Oeiras.
- Duarte, N. (2006). *Vigotsky e o “aprender a aprender”*: Crítica e apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. 4ª Edição. Campinas-SP. Editora: Autores Associados LTDA.
- Elias, F. (2006). Outros tempos na escola. *Revista A página da Educação*. nº 152. Disponível: <http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_11283/Doc/P%C3%A1gina_11283.pdf> Acesso em 04/04/2013.
- Ferreira, I., & Teixeira, R.. (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*. Vol. XX. pag. 331-350. Disponível: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8804.pdf>> Acesso: 22/03/2013

- Ferreira, M. (2009). O professor do ensino superior na era da globalização. *Revista Iberoamericana de Educação*. Disponível: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2944Maia.pdf>> Acesso em 13/11/2012.
- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa. Âncora Editora.
- Gomes, M. H. (2006). O Despacho n.º 50/2005 e a Diferenciação Pedagógica. *Revista A página da Educação*. Edição 152. Disponível: <http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_11316/Doc/P%C3%A1gina_11316.pdf> Acesso em 10/10/2012.
- Graça, J. (2010). Reafirmando a autoridade no meio escolar: A importância da qualidade das relações entre professores e alunos. *In-Mind_Português*. Vol.1. Nº.1. 29-34. Disponível: <http://www.researchgate.net/publication/235623736_Reafirmando_a_autoridade_no_meio_escolar_A_importancia_da_qualidade_das_relaes_entre_professores_e_alunos> Acesso: 15/03/2013.
- Guerra, I. (2008) *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdos: Sentidos e Formas de Uso*. Cascais: Principia.
- Harmitt C. (s.d.). O Professor Líder - Liderança na Escola e na Sala de Aula. Disponível: <<http://www.esoterikha.com/coaching-pnl/o-professor-lider-lideranca-na-escola-e-na-sala-de-aula-archarm.php>> Acesso: 5/02/2013.
- Instituto de Inovação Educacional (1999). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Jesus, S. N. (2008). Estratégias para motivar os alunos. *Educação*. Porto Alegre. Vol. 31, n. 1, p.21-29. Disponível: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2753/2101>> Acesso: 14/03/2013.
- Leite, E., Gomes, H. (s.d.). O papel da família e da escola na aprendizagem escolar: uma análise na Escola Municipal José de Azevedo no Município de Limoeiro-PE. Tese de Mestrado em Educação. Faculdade Senac. Disponível: < <http://www.pe.senac.br/ascom/faculdade/edital/IIEncontro/cd.>> Acesso em 6/02/2013.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo Português*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Coleção em foco. Porto: Edições Asa.
- Lima, J. (2002). *Pais e Professores- um desafio à cooperação*. Porto. Edições ASA.
- Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola- Instituições eficazes e sucesso educativo*. Edições Fundação Manuel Leão. Vila Nova de Gaia.

- Lopes, A., Vivaldo, L. (2007). A influência da família no rendimento escolar do indivíduo. *Revista virtual Partes- Educação*. Disponível: <<http://www.partes.com.br/educacao/familiaerendimento.asp>> Acesso 14/03/13.
- Lopes P. (s.d.) *Educação, Sociologia da Educação e Teorias Sociológicas Clássicas: Marx, Durkheim e Weber*. Universidade Autónoma de Lisboa / Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do ISCTE-IUL. Bolseira de Doutoramento da Fundação para a Ciência e Tecnologia. Disponível: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/lopes-paula-educacao-sociologia-da-educacao-e-teorias-sociologicas.pdf>> Acesso: 02/04/2013.
- Lopes F. (2000). *A Comunicação: Uma análise de atitudes, estilos e métodos pedagógicos*. Disponível <<http://www.prof2000.pt/users/fatlopes/qualrel.htm>> acesso 14/04/2013.
- Lourenço, S. (2009). *Prevenindo comportamentos de risco: um exemplo numa escola TEIP*. Tese de Mestrado em Educação. Universidade de Lisboa: Faculdade de Ciências. Disponível: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3373/1/ulfc055649_tm_susana_lourenco.pdf> Acesso em 30/10/2012.
- Marques, M. (2009). Entre a continuidade e a inovação. O ensino superior de Enfermagem e as práticas pedagógicas dos professores de Enfermagem. *Revista Lusófona de Educação*, 5 (5). Disponível: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1011>>. Acesso em 10/02/ 2013.
- Mêire C. (2010). Indisciplina: Um olhar sobre os distúrbios disciplinares na escola. *Revista eletrónica da faculdade Semar/Unicastelo*. Brasil, n.º1. Disponível em <http://www.semar.edu.br/revista/pdf/artigo-meire-cristina-de-castro.pdf>. Acesso em 03/03/2013.
- Mendonça. A. (s.d.) *Insucesso escolar: Etimologia e definição*. Universidade da Madeira. Disponível: <<http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/investigacao/insucesso-etimologiaedefinicao.pdf>> Acesso em 02/04/2013.
- Ministério da Educação. Gabinete da Ministra. (2005). *Necessidades Educativas Especiais*. Disponível em <http://renatocosta9.com.sapo.pt/projecto_educativas_especiais.pdf>. Acesso em 08/04/2013.
- Miranda, E. (2008). A influência da relação professor aluno no processo de ensino-aprendizagem no contexto afetividade. *Sessão de artigos*. FAFIUV. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/107507432/ARTIGOS-PEDAGOGIA>> Acesso em 14/01/2013.
- Morais, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32.
- Nogueira, C., & Nogueira, M. (2002). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. Brasil. *Educação & Sociedade*. XXIII, nº 78. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000200003&script=sci_art_text> Acesso:12/01/2013.

- Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola. (2000). *Características de Escolas Eficazes*. Department of Public Instruction Wisconsin. Universidades Lusíada. Disponível: <<http://observatorio.por.ulusiada.pt/files/escolaseficazes.pdf>> Acesso 19/01/2013.
- Paro, V. (2000). Educação para a democracia: O elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol.13 (1). P. 23-38. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37413103>> Acesso: 12/04/2013.
- Pedro, A., & Pereira, C. (2010). Participação escolar: Representações dos alunos do 3º ciclo de Aveiro (Portugal). *Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol.36 (3). p. 747-762. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a07.pdf>> Acesso: 01/04/2013.
- Perrenoud, P. (2000). *Novas Competências para Ensinar. Convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed Editora. Disponível: <<http://pt.scribd.com/doc/61312640/Perrenoud>> Acesso: 27/01/2013.
- Primo J., & Mateus D. (2008). *Normas para a elaboração e apresentação de teses de Doutoramento* (aplicáveis às dissertações de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e tecnologias. Lisboa.
- Postic, M. (2008). *A Relação Pedagógica*. Lisboa. Padrões Culturais Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Editora Gradiva.
- Ramos M. R; Rijo, D., & Nobre L. L. (2012). Fatores de Risco para o Insucesso Escolar: A Relevância das Variáveis Psicológicas e Comportamentais do Aluno. *Revista portuguesa de pedagogia*. Vol. 46(1). p.127-143.
- Reis, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Tese de Doutoramento. Universidade de Málaga – Disponível:<http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2238/1/PAULACOLARES_Relacao.Pais.Professores.pdf> Acesso: 02/12/2013.
- Relatórios e Estudos - T.E.I.P. (2010/11). *Direção Geral da Educação*. <Disciplina: <http://area.dgidc.min-edu.pt/download/REL_TEIP_2010_11.pdf> Acesso: 03/04/13
- Sarmiento, T., & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Revista Interações*, nº.2, p.59-86. Disponível: <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/205/1/B3.pdf>. Acesso 20/05/2013.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada: Interculturalidade e Relações de poder*. Porto. Edições Afrontamento.
- Silva, V. (2003). *A formação centrada na escola. Escola, Autonomia e Formação. Dinâmicas de poder e lógicas de ação numa escola secundária de Braga*. Dissertação de Mestrado. Disponível:<

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/362/7/TeseVirg%C3%ADlio4-Parte%20I%20Cap1.pdf>> Acesso: 13/03/2013.

Silva, L., Garbin, A., & Nascimento, N. (2011). A relação professor aluno em sala de aula. *X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Pontifícia, Universidade Católica de Panamá. Curitiba. Disponível: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4490_3569.pdf> Acesso: 14/03/2013

Souza, D.; Castro, D., & Rothes, L. (2013). Políticas de descentralização da educação no Brasil e em Portugal: avanços e recuos da desconcentração de poderes. *Revista Portuguesa de Educação*-26(2),pp.7-33.Disponível: <[http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3555/1/Revista%20Portuguesa%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%202013,%2026\(2\)%20pp%207-33.pdf](http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3555/1/Revista%20Portuguesa%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%202013,%2026(2)%20pp%207-33.pdf)> Acesso: 18/01/2014

Stoer S. (2002). No fio da navalha ou, por outras palavras, como Michael Apple chama a nossa atenção para ter cuidado com o fosso - *Currículo sem Fronteiras*, vol.2 (1) p.99-105. Disponível: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/stoerconf.pdf>> Acesso: 05/02/2013.

Stoer, S. (2008). Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica. *Revista Educação e Sociedade e Cultura*, nº 26, p. 133-147. Disponível: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC26/26-Construindo.pdf>> Acesso 12/03/2013.

UNESCO. (1996). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. <Disponível: <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>.> Acesso em 27/07/2012.

UNESCO. (2010). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. <Disponível: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>> Acesso: 10/02/13.

Varela, A. (2010). *Relação Pedagógica e Vinculação: Influência do estilo de liderança do professor no desenvolvimento da vinculação do aluno – o caso da Escola “Hermann Gmeiner”*. Disponível: <<http://bdigital.unipiaget.cv:8080/jspui/bitstream/10964/51/1/Ana%20Varela.pdf>> Acesso: 10/02/13.

Veiga, I. A. (1994). *A Prática Pedagógica do Professor de Didática*. São Paulo. Papirus Editora.

Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: ESE João de Deus.

Zandonato, Z. (2004). *Indisciplina escolar e relação professor-aluno, uma análise sob as perspetivas moral e institucional*. Tese de Mestrado em Educação. Universidade

Juliana Kusese – Relação Pedagógica e (In)Sucesso Escolar em Escolas TEIP, na Perspetiva de Diretores de Escolas e Encarregados de Educação

Estadual Paulista – UNESP: Faculdade de Ciências e Tecnologia. Disponível:
<<http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/zilda.pdf>> Acesso: 9/3/ 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE I - CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO PARA O QUESTIONÁRIO

O presente questionário surge no âmbito da elaboração da tese de Mestrado, realizada na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, no ramo da Educação, com especialização em Administração, Acompanhamento e Regulação da Educação, estando o projeto com o título *Relação pedagógica: contributo para a investigação sobre o (in) sucesso escolar em escolas TEIP*.

Considerando um dos principais objetivos deste Programa (TEIP) - melhoria da prestação de serviço das escolas ou agrupamentos TEIP com vista ao sucesso educativo dos alunos - é fundamental a opinião dos pais/encarregados de educação para a prossecução da tese, e não só, podendo, também, contribuir para que a instituição escolar possa criar novas alternativas e oferecer um ensino de maior qualidade e uma resposta mais adequada às necessidades dos alunos. As respostas ao questionário são relativas a escola.

Este questionário é de natureza confidencial e anónima, pelo que solicitamos a maior sinceridade na resposta às questões colocadas.

Como responder:

1. A escala varia entre 0 – zero (sem opinião) e 5 (Bom).
2. 1 (mau), 2 (não satisfaz), 3 (satisfaz pouco) e 4 (satisfaz).
3. Para cada indicador existem 6 possibilidades de resposta. Coloque um **X** na posição que corresponda melhor a sua satisfação.
4. Se necessitar de alterar a sua resposta, ou em caso de engano, preencha totalmente o quadrado e volte a assinalar com uma cruz a opção correta.

Exemplo:

Agradecemos desde já a solicitude possível

Orientador: Dr. José B. Duarte

Aluna: Juliana Kusese

APÊNDICE II - GUIÃO DOS QUESTIONÁRIOS – ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Categorização do género	Masculino	<input type="checkbox"/>
	Feminino	<input type="checkbox"/>
Ciclo que frequenta o seu educando	2º Ciclo	<input type="checkbox"/>
	3º Ciclo	<input type="checkbox"/>
	Ensino secundário	<input type="checkbox"/>

QUESTIONÁRIO

Indicadores	Pontuação					
O agrupamento preocupa-se em responder em tempo útil às questões que coloco e/ou reclamações que apresento						
As reuniões de início de participação de período são realizadas em horário adequado						
O ensino que é dado ao meu educando nesta escola/agrupamento TEIP corresponde às minhas expetativas.						
O horário de atendimento do diretor de turma é adequado						
Nas reuniões com o Diretor de Turma fico esclarecido sobre as situações escolares do meu educando						
O Diretor de Turma mostra eficiência na realização dos problemas dos alunos/turma						
Os representantes dos pais/encarregados de educação participam na elaboração do Projeto Educativo, do Regulamento Interno e do Projeto Curricular de Turma.						
A escola colabora com as famílias para evitar que os alunos falem às aulas utilizando a caderneta e outros meios para troca de informação						
Sou motivado (a) pela associação de pais a participar nas atividades que o agrupamento realiza.						
Acompanho as atividades escolares do meu educando						
Conheço os programas, os objetivos e os critérios de avaliação das diversas disciplinas e sei onde consultá-los.						
Sei onde consultar os documentos do agrupamento (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Projeto Curricular).						

Sou informado regularmente sobre os resultados de aprendizagem do meu educando						
Sou sempre atendido de forma eficaz e cortês e há garantia de privacidade no atendimento às famílias.						
Tenho confiança na segurança da escola/agrupamento enquanto TEIP						
Reconheço a autoridade do professor						
Reconheço a autoridade dos funcionários						
Há uma boa relação entre pais/encarregados de educação e professores						
As opiniões dos pais/encarregados de educação são tidas em consideração						
Os alunos sentem-se à vontade para reclamar (quando se justifica) ou dar opiniões.						
As informações prestadas quer aos alunos quer às famílias são sempre exatas, claras e atualizadas						
Considero que o agrupamento proporciona uma boa preparação para o prosseguimento nos estudos dos ciclos subsequentes						
A escola promove informação sobre os cursos e saídas profissionais						
Há segurança na escola e um bom acompanhamento dos alunos.						
As instalações da escola são mantidas em estado de conservação, higiene e segurança.						

Fonte: CAF - Estrutura Comum de Avaliação para a Qualidade Total das Administrações da União Europeia. Questionário de avaliação- pais/encarregados de educação - 2012. Agrupamento de escolas de Arganil, por Miguel Domingos. Adaptado pela aluna.

Agradecemos a colaboração e reiteramos a sua importância para o sucesso deste projeto tese.

Orientador: Dr. José B. Duarte

Aluna: Juliana Kusese

APÊNDICE III - CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS ESCOLAS TEIP PARA A ENTREVISTA

Exmo. Senhor Diretor da escola/
Agrupamento escolar TEIP

Lisboa

No decurso dos trabalhos de mestrado que estou a realizar, necessito de proceder, no ano letivo 2013/14, a uma investigação de campo na vossa instituição escolar, na zona de Lisboa, que consiste essencialmente em entrevistar uma das seguintes entidades responsáveis pela Instituição TEIP - Diretor da escola, Coordenadores de disciplina, Delegado de grupo e/ou Representante dos diretores de turma, para a qual venho solicitar a V.^a Ex. a necessária autorização.

O mestrado é realizado na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, no ramo da educação, com especialização em Administração, Acompanhamento e Regulação da Educação, estando o projeto com o título “Relação pedagógica: contributo para a investigação sobre o (in) sucesso escolar – Análise de situação numa escola ou agrupamento escolar TEIP”.

Toda a informação recolhida na vossa instituição é anónima e única e exclusivamente para a elaboração deste projeto.

Agradecendo desde já a solicitude possível, subscrevo-me atenciosamente,

Juliana Kusese

Lisboa de maio 2013

Orientador:

APÊNDICE IV - GUIÃO DAS ENTREVISTAS

COORDENADORES E DIRETORES DE ESCOLA TEIP

I – TEMA: *Relação pedagógica: contributo para a investigação sobre o (in) sucesso escolar em escolas TEIP.*

II - OBJECTIVO GERAL:

Recolher dados de opinião do Diretor da escola, Coordenadores de disciplina, Delegado de grupo e/ou Representante dos diretores de turma de escolas ou agrupamentos escolares TEIP, acerca da importância da relação pedagógica no sucesso escolar dos alunos com necessidades educativas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS E ESTRATÉGIAS

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Para um formulário de questões	Observações
<p>A. Legitimação da entrevista e motivação</p>	<p>Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.</p>	<p>1-Agradecer a disponibilidade da entidade inquirida. Informar, em linhas gerais, do nosso trabalho de investigação: trabalho no âmbito de tese de mestrado.</p> <p>2 - Pedir a ajuda da entidade, pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho e sua autorização para gravar a entrevista.</p> <p>3-Transmitir que o diretor/coordenador é um elemento importante na nossa investigação sobre a importância da relação pedagógica no sucesso escolar dos alunos de escolas TEIP.</p> <p>4-Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas e pedir para gravar a entrevista.</p>	<p>Serão dadas todas as explicações solicitadas pelo entrevistado, atendendo aos objetivos do bloco.</p> <p>As respostas às questões da entrevistada serão breves e esclarecedoras.</p>
<p>B. Importância da Relação Pedagógica no sucesso escolar dos alunos de escolas TEIP</p>	<p>Conhecer a opinião do Diretor da escola, de, Coordenadores de disciplina, Delegado de grupo e/ou Representante dos diretores de turma sobre a importância da relação pedagógica.</p>	<p>1- Apurar os conceitos das várias dimensões da relação pedagógica.</p> <p>2-Perceber até que ponto as dimensões da relação pedagógica podem interferir no (in) sucesso escolar.</p> <p>3-Apurar o que mais aprecia nos seus alunos, do ponto de vista do comportamento, do aproveitamento, da assiduidade.</p>	

APÊNDICE V - QUESTÕES DA ENTREVISTA

1. Que apreciação faz do Programa TEIP quanto ao cumprimento dos seus objetivos, considerando que já se faz referência a uma 3ª fase do Programa?
2. Tendo em conta a sua função na escola, que aspetos lhe parece que interferem na qualidade do processo de ensino-aprendizagem e que desafios a escola terá de vencer para superá-los?
3. Se fosse possível para si, o que gostaria de alterar nas políticas educativas com relação ao apoio a este tipo de instituição de ensino?
4. De acordo com a sua experiência profissional, que opinião tem sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas portuguesas?
5. Que métodos pedagógicos se privilegiam nesta escola? (Expositivo, método de descoberta através de situações problemáticas, instrução direta para ajuda individual ou de pequeno grupo...)
6. Como se lida com as diferenças sociais e culturais que os alunos trazem do seu meio familiar para a escola e para a sala de aula?
7. Sabemos que para além das diferenças sociais e culturais, os alunos têm diferenças a nível de aprendizagem. Como se enfrenta esta questão na sala de aula? (metodologia).
8. Que opinião tem sobre a participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos educandos (contatos com os diretores de turma, conhecimento dos programas, trabalhos de casa ...).
9. Caracterize a relação que esta escola estabelece com a família dos alunos.
10. Que análise faz do comportamento dos alunos desta Instituição?
11. Que atitude a escola adota caso se depare com comportamentos desviantes por parte dos alunos? (indisciplina, agressões...)

Obs: algumas das questões foram retiradas do tema: *Analisando as razões do fracasso escolar no ensino fundamental*, de Marlene A. Viana Abreu, disponível no Site <http://www.pedagogiaaopedaletra.com.br/posts/analizando-as-razoes-do-fracasso-escolar-no-ensino-fundamental/>, acedido a 02/03/2013, e adaptadas pela aluna de acordo aos objetivos da tese.

APÊNDICE VI - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ESCOLA 1 - DIRETOR “A”

1. Que apreciação faz do Programa TEIP quanto ao cumprimento dos seus objetivos, considerando que já se faz referência a uma 3ª fase do Programa? A escola entrou em TEIP a última fase, portanto, a partir de janeiro. Tivemos aqui outro constrangimento que foi o fato de passarmos a agrupamento este ano, nós eramos uma escola isolada do ensino secundário, mas entretanto passamos a agrupamento o que também criou alguns constrangimentos relativamente a ter que repensar todo o programa dos objetivos que estavam definidos inicialmente. De qualquer forma se me pede uma apreciação global sobre o programa TEIP eu penso que o programa tem realmente benefícios consideráveis para a escola e para os territórios em que atua, pode-se pôr em causa os custos que tem relativamente aos benefícios, portanto penso que nunca conseguiremos avaliar o que era desta escola se não tivéssemos o programa TEIP, portanto, acho que o programa TEIP pelos meios que possibilita à escola, nomeadamente expressão cultural, assistente social e algum reforço de horas letivas que permite que nós possamos gerir na escola. Por outro lado há também um desafio que se faz aos professores, o fato de os professores terem de ter metas específicas para cada turma, dá-lhes algum incentivo relativamente ao desempenho de cada uma das turmas, isto faz com que as pessoas potenciem a sua capacidade de querer atingir estes objetivos. Portanto toda esta dinâmica deste programa é realmente bastante positivo, embora esta escola tenha muito pouco tempo de TEIP, aquilo que eu posso dizer é que é bastante positivo.

2. Tendo em conta a sua função na escola, que aspetos lhe parece que interferem na qualidade do processo de ensino-aprendizagem e que desafios a escola terá de vencer para superá-los? Um dos problemas que nós temos aqui é a falta de apoio das famílias e famílias desestruturadas. Não há miúdos maus. Há é percursos de vida que levam as pessoas muitas vezes para a marginalidade e para ter comportamentos antissociais e por aí adiante. Portanto eu penso que uns dos constrangimentos são precisamente estes, a falta de apoio das famílias, talvez os constrangimentos mais fortes são o excesso de abandono escolar, o excesso de faltas, a falta de acompanhamento que eles têm em casa que lhes permita terem uma permanência, uma valorização da escola que muitas das vezes em casa não existe. A escola tem que ser valorizada e tem que fazer o seu papel. Se em casa a escola não é valorizada nós ficamos sem uma ferramenta fundamental, nós só, aqui, não conseguimos fazer tudo, mas desde que eles cá estejam nós conseguimos trabalhá-los, mas precisamos de os ter cá. A Falta de uma figura forte la em casa que lhes permita acompanhar e os motivar para a escola e isso faz com que as estratégias que nós implementamos aqui muitas das vezes não surtam aquele efeito que desejamos porque falta depois aquela componente muito forte que é a família.

3. Se fosse possível para si, o que gostaria de alterar nas políticas educativas com relação ao apoio a este tipo de instituição de ensino?

O que eu penso é que há algumas ferramentas que a escola deveria ter e que é um problema que está presente em todos os anos, que é a entrada e saída de professores, então numa escola TEIP, isso nota-se muito. Nós formamos os nossos professores mais novos, e não só, para este tipo de aluno, esta formação muitas vezes só vale um ano ou dois anos, depois eles vão-se embora e vêm novos e andamos sempre a preparar professores e perde-se aqui um tempo fundamental, que é praticamente este primeiro período, a tentar adaptar, a gerir e a mediar conflitos quando, se, se mantivesse um corpo

docente estável, poderíamos ganhar aqui algum tempo que é o que nos falta muitas vezes. Não sei se isso são políticas educativas, mas haveria de se dotar as escolas de recursos, não quer dizer que sejam mais recursos económicos, mas algumas ferramentas em que a escola podia ter autonomia para poder potenciar os recursos que são postos a disposição da escola. Não queremos mais recursos monetários, queremos é que nos deixem potenciar aquilo que nos dão.

4. De acordo com a sua experiência profissional, que opinião tem sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas portuguesas? Eu sou professor da prática. Penso que muitas vezes nós estamos muito voltados para forma como aprendemos, portanto, passamos a vida a querer ensinar da forma como nós aprendemos e hoje, devemos olhar para o aluno de forma individual e perceber os seus interesses. Através dos seus interesses, através da geração atual é que temos que construir a forma como vamos ensinar. As práticas pedagógicas muitas vezes não têm em conta esta particularidade, a evolução geracional é enorme, os interesses são muitos e, se estas práticas não forem muito flexíveis e muito adaptáveis, não conseguimos chegar aos objetivos e passamos a vida a falar se as aulas devem ser de 90 ou de 45 minutos, se as aulas têm de ser mais expositivas ou menos expositivas, quando na realidade, nós temos que olhar para quem está a nossa frente e saber como é que “vendemos o nosso produto àquele cliente que ali está e como é que ele nos vai comprar o produto (conteúdo)”. Tal como nas empresas, se os produtos não forem apetecíveis, também não têm viabilidade no mercado. Nós somos a mesma coisa, o aluno é que tem que “comprar o nosso produto” que é o que nós ensinamos e nós temos que ser suficientemente inteligentes para poder “vender o nosso produto” ao aluno que está a nossa frente e muitas vezes, na prática pedagógica ou na escola, falta um pouco disso, o saber ensinar o saber transmitir, não sei exatamente quais são os métodos e as estratégias específicas, mas não se pode seguir estereótipos quando hoje em dia temos uma grande diversidade de crianças e experiências que nos entram dentro das nossas salas de aulas.

5. Que tipos de métodos pedagógicos se privilegiam nesta escola? (Expositivo, método de descoberta através de situações problemáticas, instrução direta para ajuda individual ou de pequeno grupo...) Nós e particularmente eu, como coordenador do curso de eletricidade e do agrupamento da parte da mecânica e eletricidade tento privilegiar muito as aulas práticas, tudo o que é prático, porque os miúdos não têm mais de 10 ou 15 minutos de concentração, ao fim deste tempo, ou nós conseguimos ter um discurso muito atrativo ou não conseguimos “prende-los”. É preciso ter a capacidade de os motivar, temos que utilizar muita prática, muitas fichas, muitos trabalhos e através destes trabalhos que geram competitividade é que podemos despertar a atenção e o interesse deles (alunos), não pode ser com aulas expositivas que os alunos não interagem, isto é andar para traz. Temos que arranjar estratégias, sendo certo que mais de 15 minutos que temos ali os alunos sossegados a nossa frente a ouvir-nos num discurso perfeitamente de uma pessoa normal, digamos sem grandes capacidades de discursos que prendam, 15 minutos é o máximo que os alunos prestam atenção, mais do que isso, já estão dispersos. O importante penso é preparar as aulas de forma a terem este tempo devidamente aproveitado para exposição, depois deste tempo, fichas de trabalhos e até com uma certa dinâmica para poder motivá-los para que a aula seja um espaço agradável....

6. Como se lida com as diferenças sociais e culturais que os alunos trazem do seu meio familiar para a escola e para a sala de aula? Não há uma forma especial, na escola e na vida deve-se respeitar toda a gente, a sua cultura, a sua forma... e quando há culturas diferentes há que afirmar a nossa ignorância e reconhecer que ali, na cultura do outro, algum valor. Portanto, há que valorizar aquela cultura, respeitá-la e não, como acontece muitas vezes, impor a nossa cultura ou criticar as outras. Devemos reconhecer que está ali alguém que tem uma família, tem uma religião ou cultura,

que lhe permite isto e não aquilo e, tal como a nossa cultura, deve ser respeitada. Perante a diversidade de culturas devemos deixar o nosso estatuto de professor e de docente e passar para o outro lado, o aluno aí é que nos vai ensinar e isso faz com que as diferenças culturais e sociais sejam respeitadas e eles sentem que também têm alguma coisa para dar em vez de se sentirem diferentes, sentem que a sua diferença também é partilhada.

7. Sabemos que para além das diferenças sociais e culturais, os alunos têm diferenças a nível de aprendizagem. Como se enfrenta esta questão na sala de aula? (metodologia). É talvez a forma mais complicada que o professor tem que gerir. As diferenças a nível de aprendizagem (alunos com diferentes níveis de aprendizagem). Normalmente tento valorizar os seus conhecimentos, “desvalorizo” os que andam muito para frente (estes não precisam muito de mim - têm pernas para andar) e valorizo muito os outros que precisam mais de mim. Sistemáticamente valorizo, aplaudo aquilo que um aluno que eu sei que tem dificuldades atingiu, eu sei que normalmente eles são muito críticos uns dos outros e gozam, e eu tento desvalorizar esta atitude para tentar fazer ali um balanço e fazer o equilíbrio. Há fichas, há trabalhos com grau de dificuldade diferentes. Em termos de atitude que eu tenho para com alunos que têm diferença a nível do grau aprendizagem é, por um lado tentar valorizar esses alunos e por outro, tentar segurar ou até calmar os outros que podem desmotivar os colegas puxando-os mais para baixo. Dentro da sala de aula temos que ser um meio de estabilização de estabilidade e de nivelamento.

8. Que opinião tem sobre a participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos educandos (contatos com os diretores de turma, conhecimento dos programas, trabalhos de casa ...). Infelizmente temos muito pouca participação dos pais e mesmo alguma participação, é uma participação um bocadinho complexa, mais para o negativo, pessoas que se tentam autopromover. Pessoas que tentam colaborar com a escola e que entendem a escola temos poucas infelizmente penso que a escola também tem que fazer mais, tem que ser um local onde os vizinhos se encontrem por uma razão, por terem os filhos aqui, e isso consegue fazer com que haja entre eles alguma proximidade...ser um sítio onde as pessoas se encontram por causa dos estudos dos filhos. Hoje a escola não é vista como tal, é vista como um problema, “vou lá ver o que é que ele (educando) fez desta vez”, sempre sob um aspeto negativo. A vinda dos pais à escola é muito condicionada pelo interesse ou não do próprio filho ou educando, ou seja, quem tem que trazer os pais à escola são os filhos, eles não vêm só porque mandamos uma cartinha para casa, também é preciso que os filhos os motivem, neste caso, nós temos que ser um bocado psicólogos, temos que condicionar os filhos a que pressionem os pais virem a escola, isto é uma inércia, porque quando o pai romper com aquela inércia de vir a escola, com ajuda do filho ele vem. A escola tem que utilizar os meios que tem e estratégias para quebrar esta falta de diálogo, hoje em dia com evolução tecnológica tudo é possível, tradicionalmente era uma carta, uma caderneta, mais hoje já não se justifica este tipo de recadinhos que o aluno geralmente não entrega ...está ali um telemóvel liga-se aos pais e trata-se do assunto e isso tem dado algum resultado. É esta falta de diálogo direto com os pais que eu acho que tem faltado um bocadinho à escola também.

9. Caraterize a relação que esta escola estabelece com a família dos alunos. A relação é fraca, não consigo padronizar esta relação, geralmente é quando estamos aflitos, quando já houve falta de respeito... mas eu acho que isto não é uma relação, não há parceria, tenho certa dificuldade em caraterizar este ponto 9. Esta relação é quase nula.

10. Que análise faz do comportamento dos alunos desta Instituição? Os alunos gostam da escola, é para eles um ponto de encontro, não gostam exatamente das aulas. Têm um comportamento tipificado pelo seu meio social, pela forma de estar - não têm as vezes uma postura de estar sossegados na sala de aula, quando um chama o outro grita-, portanto é um comportamento muito condicionado a sua vivência familiar... O fato de eles virem e gostarem de estar cá já é um potencial que podemos utilizar para depois lhes dar algumas atitudes e competências, atitudes que permitam ter um processo de ensino/aprendizagem mais estável... Estamos aqui não pelo comportamento dos alunos mas, principalmente, pelos seus resultados escolares, o fato de existir este programa nesta escola, não quer dizer que os alunos venham para cá com maus hábitos, muito pelo contrário, os alunos quando vêm têm uma postura e um respeito pela escola que nós não conseguimos dar neste país, refiro-me aos alunos vindo de outros países, principalmente dos PALOP, o professor lá ainda tem uma imagem de respeito, “nós” cá é que os desestabilizamos, isto leva a pensar a forma como temos que tratar estes casos.

11. Que atitude a escola adota caso se depare com comportamentos desviantes por parte dos alunos? (indisciplina, agressões...) Normalmente a primeira linha quando o aluno tem comportamentos desviantes é encaminhado ao gabinete de apoio ao aluno e o professor que está neste gabinete tenta perceber o que aconteceu e tenta chamá-lo a atenção e que ele reflita sobre o que ele fez de mal, geralmente manda-o pedir desculpa ao professor ou a pessoa a quem ele se comportou incorretamente. Temos sempre esta situação de trazer os alunos, ouvi-los e em caso de desentendimento entre os alunos cada um escreve a sua versão dos acontecimentos e nós analisamos essa situação tentando sempre afinar e delinear e que eles entendam o seu comportamento, o que fizeram de mal para que não se repita. No último ano tivemos um ano que não tivemos grandes problemas disciplinares, tivemos relativamente alguma acalmia. Situações complicadas, graves não tivemos. Alguns pequenos desentendimentos, muito normal para qualquer instituição escolar, onde existe várias culturas, mas nada alarmante. Há atitudes que para nós é errada mas que para outras culturas não o são e nós temos que entender o porquê e explicar que assim não pode ser por determinada razão, não podemos ser logo acusadores, temos que tentar trazer os miúdos para a realidade, dizer o que cometeram de mal, o que não cometeram para poder superar esses comportamentos. As atitudes que a escola adota, privilegiamos sempre, no caso das penas, o trabalho comunitário em vez da suspensão, o que é melhor para eles.

ESCOLA 2 - DIRETOR “B”

1. Que apreciação faz do Programa TEIP quanto ao cumprimento dos seus objetivos, considerando que já se faz referência a uma 3ª fase do Programa? Olho para o Teip com carinho e entendo que tem razão de existir, no entanto há algumas coisas que é preciso mexer para que o programa se torne mais funcional. Como trabalhamos com pessoas temos que considerar que podem ser turmas e profissionais com perfis diferentes e que podem ou não facilitar o trabalho ou desenvolvimento deste projeto. Se tivermos profissionais dedicados e que lutam é natural que se consiga atingir mais facilmente as metas estabelecidas. Temos que pensar acima de tudo que este tipo de medidas (TEIP), as quais considero medidas pedagógicas, não obstante os seus objetivos, é preciso criar muito mais. Temos que começar a pensar numa forma diferente para dar a volta ao problema que começa pela contratação de professores, falta de recursos humanos... Por ser agrupamento TAIP

também me são dadas algumas coisas em função dos nossos planos de melhoria apresentados. Foi-me atribuído dois assistentes sociais, um mediador, um horário completo de português e matemática e um horário completo de “110” (para combater as taxas de insucesso quer a nível dos 5º e 6º anos). Como escola Teip, claro que tenho taxas de insucesso bastante altíssimas a nível do primeiro ciclo, a nível do 5ºano. Para além dos recursos que eu disse ainda temos direito a um perito exterior que nos acompanha em determinadas medidas que nos propomos para combater este insucesso.

2. Tendo em conta a sua função na escola, que aspetos lhe parece que interferem na qualidade do processo de ensino-aprendizagem e que desafios a escola terá de vencer para superá-los?

Quando se fala em escolas TEIP, estamos a pensar em todas as escolas do país, porque o grande problema que se passa nesta escola e o facto de os alunos não saberem estrar dentro de uma sala de aulas, a falta de valores. O que me preocupa mais em termo de agrupamento é a indisciplina. Sem haver disciplina nas salas de aula não se consegue trabalhar. O não saber estar dentro da sala de aula obriga que o professor perca muito tempo a chamara tenção para coisas que já não tinha que chamar e esse tempo é importante para desenvolver as aprendizagens. O que me preocupa cada vez mais é, também, ter na turma alunos que estão ali só por estar e que não deixam trabalhar, apenas perturbam. As grandes causas do insucesso este país, em termos de resultados escolares, não se devem em não saberem os conteúdos, em primeiro lugar devem-se ao facto de não saberem estar dentro de uma sala de aula e depois, como consequência, não sabem interpretar, logo, não sabem português, matemática, física... e nenhum aluno pode transitar sem saber ler. Com a educação tem que haver muito cuidado na forma como se gere as situações, estamos a trabalhar com pessoas.

3. Se fosse possível para si, o que gostaria de alterar nas políticas educativas com relação ao apoio a este tipo de instituição de ensino?

Acima de tudo, a própria tutela criou mecanismo para que a escola fosse mais valorizada. Criou incentivos para que as pessoas se sentissem motivadas naquilo que estão a fazer, apoiar as escolas onde existem maios dificuldades. Se queremos que a nossa educação não caia ainda mais é fundamental que os políticos criem um pacto politico em termos de educação e que no espaço de 10 anos ninguém mecha em nada, ou por outra, só se irá mexer depois de se avaliar e mediante esta avaliação perceber o que é preciso fazer, o que é que não funcionou, fazer mexidas pontuais. Não é mudar as políticas educativas de cada vez que há mexidas no governo... Em educação não se vêem resultados em 1 ano. É preciso haver um entendimento politico de forma a que ninguém mexa durante algum tempo. O principal objetivo não é a política, é tentar criar as melhores condições as escolas para elas darem as respostas aos nossos alunos porque é para ele que trabalhamos, não para promover governantes.

Também sugeria algumas mudanças nos ciclos de ensino, que permitisse que ao longo dos anos houvesse um aumento de dificuldade e não, estas dificuldades, aparecerem só no 12º ano. Outro aspeto que também considero importante para que a educação desempenhe de facto a sua função é que compete também á escola decidir qual o percurso escolar que o aluno vai seguir não podemos deixar esta responsabilidade, apenas nas mãos da família.

4. De acordo com a sua experiência profissional, que opinião tem sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas portuguesas?

Há boas práticas nas nossas escolas. Fazem-se coisas muito boas em muitas escolas deste país, há um trabalho que é feito, cada vez mais que é o trabalho em equipa, a partilhar materiais, esta atividade começa a estar incluída no trabalho desenvolvido pelos professores. Uma escola para funcionar bem não precisa de ter uma boa gestão, precisa de são boas estruturas interna e os coordenadores de

departamentos têm que funcionar têm que dialogar com os seus professores e têm que obrigara melhorar quando as coisas não estão a funcionar como dever ser. De parte da gestão têm o dever de questionar determinadas situações porque que as coisas não estão bem, o que é preciso fazer para que as coisas passem a estar bem...compete-nos a nos criar formas de aprendizagem que vá ao encontro dos alunos que têm dificuldades. Penso que a chave do combate a indisciplina é o trabalho do conselho de turma. Um trabalho sério em que se define a estratégia de atuação face a determinada turma, se todos atuarmos da mesma maneira, quer eu concorde quer não, o que é certo é que tenho que me vincular a uma decisão tomada pelo grupo, de certeza absoluta que as coisas podem vir a melhorar.

5. Que tipos de métodos pedagógicos se privilegiam nesta escola? (Expositivo, método de descoberta através de situações problemáticas, instrução direta para ajuda individual ou de pequeno grupo...)

Nós não podemos pensar que o professor chega a sala de aula e começa a debitar matéria durante 90m, isto é impensável, está completamente desencaixado com aquilo que a escola hoje em dia exige... eu penso que a metodologia correta terá que ter esta componente expositiva, mas também tem que ter outra componente que é ouvir a outra parte, questionar, fazê-los falar com situações concretas face aquilo que se deu, eu penso que será a metodologia a adotar e não, apenas, a metodologia expositiva. Também não aceito que a aula seja conduzida pelos alunos, isto contribui para um insucesso na escola. Nós não podemos de maneira nenhuma deixar de ter o papel que temos dentro da sala de aula porque é o adulto que sabe, eles quando entram naquela sala é para aprender, eles não sabem, querem aprender o que adulto lhes vai transmitir. Portanto, a forma como o adulto lhe vai transmitir, terá que passar uma parte expositiva mas também vai passar por uma parte com outro tipo de metodologia que os põe a falar, os põe a discutir sobre aquela matéria que esteve a ser tratada... Uma vez por outra é possível que se faça uma aula de aprendizagem por descoberta, mandá-los pesquisar determinado tema pode mesmo até ser sem lhes dar pistas para ver até que ponto é que a sua criatividade é descoberta, se bem que “sou a favor de que quando se manda fazer pesquisas tem que se dar pistas”. Em primeiro lugar os miúdos têm que respeitar o professor, só com respeito dentro da sala de aula é que se consegue trabalhar. Eu quero que eles estejam a vontade, mas o estar a vontade não quer dizer anarquia, o estar a vontade permite que a sua cabeça esteja livre e disponível para ouvirem aquilo que o professor está a dizer e colocarem as questões quando não estão a entender, isto é que é ensinar e aprender, de outra forma, quando estamos no meio da confusão não há aprendizagem. As famílias têm que se convencer que os filhos precisam estar na escola e saber estar na escola, têm que ser responsabilizadas pela educação dos filhos que é o eles saberem entrar numa sala de aulas, o saberem estar, o saberem participar, porque de outra forma, não é possível.

6. Como se lida com as diferenças sociais e culturais que os alunos trazem do seu meio familiar para a escola e para a sala de aula?

Temos uma psicóloga, temos também as assistentes sociais e quando nós nos apercebemos de comportamentos menos próprios dentro da sala de aula procuramos encaminhá-los para a psicóloga ou para a assistente social no sentido de ter uma conversa com eles para tentarmos depois chegar às famílias e tentar chamar as famílias e em conjunto tentarmos resolver o problema. Muitos problemas acontecem porque também as próprias famílias não servem de bom exemplo para os filhos. Cada vez é mais difícil à escola lidar com essas situações porque a escola é chamada para tudo e não tem recursos para poder dar resposta aos problemas que cada vez são mais complicados os que chegam à escola e, como todos sabemos, a escola é o reflexo daquilo que se passa na sociedade e nós verificamos que as coisas não estão bem e, claro que estas tensões caem todas também na escola. A forma dos pais olharem para escola, também, logicamente, não será a melhor... portanto há uma série de fatores. Os

casos mais complicados de gerir são os de saúde, que temos que encaminhá-los para centros de saúde, para os serviços de psicologia, onde cada vez chegam mais alunos com dislexia, outros com problemas que não estão identificados, claro que a escola tem a obrigação de analisar as situações e de fazer depois os encaminhamentos necessários. O D.T e todos nós professores temos que ter tato para lidar com estas situações e transmitirmos a quem de direito no sentido de ver qual a razão que leva o jovem a ter determinado comportamento, mas para isso é necessário que a escola tenha recursos para dar resposta a este tipo de problema...

7. Sabemos que para além das diferenças sociais e culturais, os alunos têm diferenças a nível de aprendizagem. Como se enfrenta esta questão na sala de aula? (metodologia).

Com o tamanho que as turmas têm nunca se pode pensar em trabalho diferenciado. Numa turma com 30 alunos isto é impensável. Nós costumamos criar outros tipos de medidas pedagógicas, pegamos em miúdos que tenham reprovado em certas disciplinas e, embora tendo transitado para o ano seguinte, dentro dos recursos humanos que temos, das horas e da redução da componente letiva e dos professores, criamos grupos de alunos mais pequenos onde são dadas todas as ferramentas necessárias para eles conseguirem enfrentar o ano onde estão inscritos, para que tenham sucesso. A diferenciação na sala de aula também é impossível porque os alunos não têm uma postura correta que permita ao professor dispensar algum tempo da aula para atender alunos com mais dificuldade, isto é impensável. A chave do problema é o saber estar.

8. Que opinião tem sobre a participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos educandos (contatos com os diretores de turma, conhecimento dos programas, trabalhos de casa ...).

Tenho uma experiência muito boa. A participação é bastante elevada nas reuniões. É fundamental que o pai venha à escola não apenas quando é chamado mas, vir também ouvir dizer coisa boas do filho. Vir conhecer os professores e o diretor e acompanhar de perto a aprendizagem do filho...

9. Caraterize a relação que esta escola estabelece com a família dos alunos.

A escola procura trazer a família à escola. A relação escola família faz-se em primeiro lugar através do D.T., mais depois quando fazemos conselhos com os pais, após a avaliação dos períodos, há sempre mais professores que estão nesta reunião para coadjuvar o D.T. a responder algumas questões aos pais a algumas dúvidas que eles possam ter. Também temos as reuniões intercalares onde tenho a preocupação de reunir uma vez por período com o representante da associação de pais, sempre na presença do presidente da associação se pais para saber da boca deles o que é que não está a funcionar, o que é que seria melhor para nós todos para que os filhos se sintam bem aqui dentro. Faço reuniões também com os delegados de turma uma vez por período para perguntar o que é que vai mal aqui dentro, porque entendo que deve haver esta relação e esta proximidade.

10. Que análise faz do comportamento dos alunos desta Instituição?

Dentro do agrupamento temos que dividir as escolas para responder a esta questão. Na escola... existe sérios problemas comportamentais, mas nesta casa eu considero um paraíso, talvez por estar a frente dela já há vários anos e no fundo as coisas vão-se formatando... Ainda considero que estou a frente de um agrupamento onde se pode trabalhar e quero ver se ao fim de quatro anos esse fosso existente entre a escola secundária e o resto das outras escolas diminui. Quero ter um agrupamento onde haja sucesso e para haver sucesso tem que haver rigor tem que haver exigências e tem que haver trabalho, todos nós temos que trabalhar.

11. Que atitude a escola adota caso se depare com comportamentos desviantes por parte dos alunos? (indisciplina, agressões...)

Não tenho problemas nenhuns de agir disciplinarmente, em qualquer escola existem estes comportamentos, tudo depende da gravidade deles, não depende se o mesmo aluno é ou não reincidente. Não tenho problemas nenhuns em lhes castigar, ou lhes aplicar trabalho cívico ou suspendê-los porque entendo que no princípio do ano letivo quando reúno com os pais, quando reúno com todos os filhos e são estabelecidas regras de jogo, todos nós somos obrigados a cumprir. São regras básicas e que contribuem para a estabilidade, para nos sentirmos bem, para termos um bom clima de escola porque só assim é que nós conseguimos aprender, quando nos sentimos bem num determinado espaço.

ESCOLA 3 - DIRETOR “C”

1. Que apreciação faz do Programa TEIP quanto ao cumprimento dos seus objetivos, considerando que já se faz referência a uma 3ª fase do Programa?

Há vários aspetos a ter em conta. O programa TEIP implica uma determinada dinâmica e um determinado prazo destinado especificamente a cada estabelecimento de ensino. No que a nós nos diz respeito o TEIP ainda não pode ser associado diretamente a uma melhoria gradual e consistente dos resultados escolares. É importante para nós o TEIP que já vem desde 2009 em medidas sobretudo praticas, a escola aprendeu ou melhorou na sua monitorização para ser controlado melhor os vários aspetos no que diz respeito ao cumprimento de objetivos e no que diz respeito a mensurabilidade das metas a que se propõem, portanto o Projeto TEIP vai obrigar a uma organização mais formal no que diz respeito a escola. A questão agora não é se atingimos ou não atingimos os objetivos, sabemos verdadeiramente neste momento se somos capazes ou não somos capazes, ou se estamos a meio do caminho. O que é importante no fundamental perceber, é que o TEIP ainda não é sinónimo, no que diz respeito a nossa escola a sucesso escolar ou mais sucesso escolar. O tema orientou determinados apoios para determinados anos de escolaridade, nós temos vindo a perceber quais são os problemas que temos, contudo, em função das dinâmicas escolares, do nosso enquadramento geográfico, em função de alguma dificuldade em seleção de professor que se calhar estavam mais talhados para funcionar nessa escola, provavelmente, devido a estes motivos todos, ainda não conseguimos dizer que o TEIP nos veio trazer melhores resultados.

2. Tendo em conta a sua função na escola, que aspetos lhe parece que interferem na qualidade do processo de ensino-aprendizagem e que desafios a escola terá de vencer para superá-los?

A resposta mais fácil a essa questão é dizer à partida que os alunos não conseguem aprender, este é o caminho mais fácil. Se bem que não seja totalmente falso, penso que seja uma resposta demasiado fácil para se justificar o não cumprimento dos objetivos. Penso que mais do que tudo nós temos neste momento, se calhar um grupo de professores que não se enquadram verdadeiramente com o tipo de alunos que nós temos mais problemáticos e isso leva a que, por exemplo, nós não podemos castigar um aluno nas nossas escolas com os problemas sociofamiliares que tem, com os dias a dia que tem de agressão e de violência, da mesma forma que podemos fazer com um aluno de uma escola dita regular ou “normal” ,portanto se calhar o primeiro motivo passa mesmo por o professores perceberem que

efetivamente estes alunos não estudam da mesma forma, não aprendem da mesma forma, não estão preparados nem capacitados da mesma forma que os outros. Por outro lado penso que a melhoria gradual que nós estamos a fazer nos espaços escolares, o cuidado a nível da pedagogia e do contato com os alunos, os tentar fazer ver que há outras soluções, que há outras formas de agir, que há outras formas de compreender o outro, que há outras formas de agir para com os professores e para com os próprios colegas possa ser um caminho que capte uma motivação que não existe neste momento no que diz respeito ao normal que se vive na escola.

3. Se fosse possível para si, o que gostaria de alterar nas políticas educativas com relação ao apoio a este tipo de instituição de ensino?

Neste capítulo gosto sempre de relembrar três aspetos que passam pelo seguinte: o Programa TEIP não existe sem um território, primeiro que tudo um território educativo, uma zona, depois uma intervenção prioritária nessa zona. O território educativo só por si indica uma zona geográfica problemática, e a intervenção prioritária só por si deveria significar urgência e assertividade nas ações educativas. Esta leitura nós fazemos de uma forma transversal, o que eu melhorava, no que isto tudo diz respeito, se calhar, mais do que as práticas pedagógicas, mais do que os meios tecnológicos, mais do que tudo o necessário para o bom funcionamento numa sala de aula, se calhar, passaria por ter um perímetro de segurança, por maior cuidado com a segurança nas escolas. Mais do que as medidas educativas, eu penso que o primeiro passo a dar será a estabelecer um ambiente em que quer alunos, quer pais, quer professores saibam que há gente capacitada, preparada e com possibilidade de agir impedindo o desacato, impedindo a desordem, isto seria um aspeto fundamental, tudo o resto vem a seguir, a organização trás disciplina, a disciplina trás empenho, o empenho trás organização, a organização trás motivação trás resultados escolares. Portanto, se nós neste momento tivermos uma falha, a partida, comprometemos sempre o resultado final. Se nós tivermos alunos indisciplinados, que não cumprem regras de segurança, que não cumprem regras de convivência, estamos a comprometer tudo o resto, as medidas educativas com indisciplina não funcionam, portanto, passa sobretudo por criar condições de segurança. Primeiro vamos falar de segurança e depois falamos de metodologias.

4. De acordo com a sua experiência profissional, que opinião tem sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas portuguesas?

Quanto a esta questão, pouco posso adiantar. Prefiro falar das escolas por onde “passei” onde tive contato bons profissionais, professores que conhecem o seu trabalho e fazem-no com todo o profissionalismo. (...) Refiro-me a estas escolas e professores porque sempre poraquê a questão dos métodos era debatida em reuniões pedagógicas, principalmente quando houvesse algum aluno que apresentasse dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento (...). Mas de um modo geral, acho que ainda há muita coisa a ser melhorada

5. Que tipos de métodos pedagógicos se privilegiam nesta escola? (Expositivo, método de descoberta através de situações problemáticas, instrução direta para ajuda individual ou de pequeno grupo...)

Sabemos que quando se fala de métodos pedagógicos, fala-se em formas de ensinar, em formas de nos dirigirmos. Maioritariamente utiliza-mos métodos expositivos, depois utilizam o método interrogatório dentro deste método expositivo e utilizam também o método demonstrativo se bem que, o método demonstrativo, nós sabemos que, é aplicado sobretudo nos grupos mais pequenos de 5 a 10 alunos em que nós temos condições para mostrar-lhes a partir daí. Sobretudo, os métodos são expositivos.

6. Como se lida com as diferenças sociais e culturais que os alunos trazem do seu meio familiar para a escola e para a sala de aula?

Com dificuldade porque entre alunos e pais existem diferenças. Não podemos esquecer que temos uma zona em que comungam variadíssimos tipos de etnias com variadíssimas formas de agir em função daquilo que propriamente sentem, da própria forma de analisar o mundo, e sabemos que violência gera violência e que muitas vezes a violência que nós temos na escola não começa propriamente na escola, vem da rua, do bairro, da família... Para tentar minimizar este problema, este ano temos um técnico que exerce um trabalho que anda entre a mediação e o trabalho a treino de competências., ou seja, detetamos os alunos que no ano (letivo) passado criavam mais problemas e este ano (letivo) já estava o técnico no terreno a trabalhar., estando sinalizados os alunos mais problemáticos e existindo um técnico, que era esta a nossa prioridade, se calhar mais do que um mediador étnico, faria falta uma pessoa que percebesse as etnias e que moderasse os comportamentos ou melhorasse os comportamentos .Portanto um dos excelentes fatores que nós vimos este ano no que diz respeito a melhorarmos em termos de recurso era existir este mediador culturalmente evoluído, conhecedor do meio envolvente ou de meios envolventes similares e que se fizesse um treino de competências e que se trabalhasse os alunos antes de eles próprios começarem a cometer e a criar problemas.

7. Sabemos que para além das diferenças sociais e culturais, os alunos têm diferenças a nível de aprendizagem. Como se enfrenta esta questão na sala de aula? (metodologia).

As dificuldades de aprendizagem existem, na minha opinião, devido a 3 motivos, desinteresse, as insuficiências do fórum da aprendizagem, cognitivo (alunos com dificuldade de aprender) e a falta de acompanhamento familiar, de organização e sobretudo de organização de estudos. De um modo global, todos os professores em todas as escolas diagnosticam no início do ano o atual estado da turma, onde é que ela se encontra (em termos de conhecimento), o nível da qualidade das aprendizagens de cada classe, perceber efetivamente se as metas foram atingidas, e sobretudo, se foram atingidas com qualidade, se o aluno nas aquisições que fez, se elas foram só a base de memorização forçada para uma determinada época ou se há consistência naquela aprendizagem, se o aluno consegue criar elos de ligação entre os vários conhecimentos que dão consistência e qualidade ao percurso escolar do aluno. Os procedimentos variam entre ciclos, temos um acompanhamento diretivo diário, ao nível do 1º ciclo aqui a relação entre o aluno e o professor é fortíssima, é diária e muitas vezes é de zero problema, e ao longo do ano letivo há um comunicar constante com a família e com as crianças, depois há uma alteração abrupta nos 2º e 3º ano, há um distanciamento entre o aluno e o professor e, aluno e família. Há um distanciamento maior entre família aluno e escola, aqui, este família aluno, não é erro, é que a família deixa de perceber aquilo que verdadeiramente o aluno faz ou deixa de fazer na escola, portanto, em vez de haver uma comunicação bidirecional, esta comunicação passa a ser tripartida, porque existe o fator escola, o fator aluno e o fator família. Se o aluno for acompanhado, este triénio desaparece e comunicação aluno casa e casa aluno, é bidirecional novamente. Se a questão aluno é desvalorizada no que diz respeito a comunicação na relação aluno casa e casa aluno e que o aluno não faz chegar a casa os problemas que tem na escola, temos dois tipos de distanciamento, o aluno afasta-se dos professores e a família afasta-se do aluno. Ao nível das aprendizagens desmontamos esta situação com a criação de grupos de homogeneidade - numa turma com diversos alunos, com diversos níveis de aprendizagem, o professor trabalha determinado conteúdo, com determinado grau de dificuldade os alunos com determinados graus de dificuldade de aprendizagem. Essa é uma das formas que conseguimos para combater um desinteresse inicial que possa existir à uma dificuldade inicial de aprender para depois este momento direto de redireção para que os alunos consigam seguir o seu trajeto. Por exemplo este ano temos nesta escolas as Turmas

Fénix, onde há grupo de alunos com mais ou com menos dificuldades, o professor trabalhar estes grupos de alunos de forma diferenciada, de acordo com o grau de aprendizagem

8. Que opinião tem sobre a participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos educandos (contatos com os diretores de turma, conhecimento dos programas, trabalhos de casa ...).

Participação dos pais é fundamental sobretudo para que as medidas adotadas na escola, não sejam medidas da escola, sejam medidas da escola e da família. Mais do que trabalhar em parceria é preciso a escola perceber que uma vez temos que ensinar, outra temos que corrigir e outras temos que dirigir, o importante é que nós tenhamos o apoio do EE ou da família. Sabemos que a taxa de participação das famílias na escola é reduzida, aqui, se calhar, rondará nos 30%, 40% na melhor das hipóteses, e é pouca, é fraca e compromete porque ficamos a saber só pela boca do aluno se ele estuda em casa ou se ele não estuda em casa, ou ficamos sem saber verdadeiramente como é que é feito o controlo disciplinar em casa, se a medida que é executada na escola está a ter repercussões naquilo que é a conduta do aluno que a escola pede, se está a ser reforçada em casa... Mais do que parceria, tem de existir uma relação que não comprometa nem o estudo nem a qualidade da vida familiar, portanto, a escola não pode perturbar o dia a dia dos pais e os pais não pode perturbar o dia a dia do aluno na escola. Para isto acontecer a escola tem que saber o que é que a família faz em casa e a família tem que saber o que é que a escola faz. Se houver um distanciamento do aluno e do professor e se houver um distanciamento da do aluno e da família perde-se este elo de comunicação e é difícil lidar com este tipo de problemas

9. Caraterize a relação que esta escola estabelece com a família dos alunos.

A relação da escola com a família é distante e circunstancial. Muitas vezes a família vem a escola em períodos específicos, para buscar as avaliações dos filhos, quando vem, ou vem assinar termos de concordância com medidas disciplinares. Temos o dia da escola, e temos inúmeras atividades ao longo do ano e os familiares são convidados a vir á escola, mas temos que perceber que nós estamos inseridos num bairro onde há muita gente desempregada e há muitos problemas que surgem na escola só mesmo porque os pais estão desempregados, porque se estivessem ocupados não teriam tempo para vir cá, e não se criavam tantos problemas na escola, efetivamente a falta de ocupação cria inúmeras vezes problemas graves quando eles inicialmente não são graves. São problemas menores em que os pais são chamados à escola e que geram, por vezes, graves problemas. Os pais não chamados à escola apenas quando os filhos se portam mal ou quando há algum problema. Desde que acompanhem o dia-a-dia do aluno têm feedbacks positivos também canalizando o comportamento e/ou o conhecimento. Se não há este feedback normal como é que os pais vão à escola? Só quando há resultados avaliativos ou quando há problemas disciplinares, porque normalmente a escola não necessitará dos pais cujos alunos fazem o percurso normal, não há necessidade destes pais virem à escola. Nós também sabemos que como nós temos problemas de distanciamento das famílias, a escola promove entradas aos encarregados de educação com atividades diferentes. Tivemos também o ano passado uma demonstração com agentes da escola segura e fizemos assim um conjunto de formação informal direta para que os pais percebam como se comportar...

10. Que análise faz do comportamento dos alunos desta Instituição?

As escolas na sua grande maioria têm alunos que se dedicam e que trabalham e que transitam. O problemas é que existe uma minúria que estragam bastante, prejudicam bastante e contribuem para aquilo que é o abandono escolar, o absentismo e o insucesso escolar, este é o principal problema, esta minoria deixa uma marca que prejudica. Estamos aqui a falar desta minoria desestabilizadora, mas a

culpa também é daquele que permite, a responsabilidade é da própria escola, temos que encontrar ou adequar os nossos comportamentos, as nossas rotinas ao horário daquelas turmas que nós sabemos que são mais problemáticas de modo a impedir que elas danifiquem a escola ou tenha outros comportamentos menos bons.

11. Que atitude a escola adota caso se depare com comportamentos desviantes por parte dos alunos? (indisciplina, agressões...)

A atitude da escola depende do aluno, se há reincidência, depende do tipo de gravidade. Muitas vezes as crianças transportam a forma de falar com os pais para a escola. A penalização depende da análise que nos vamos e do confronto da realidade que vamos fazer ao aluno, do diálogo e, principalmente da tomada de consciência do seu ato, o chegar ao sentimento de culpa é um ponto de viragem para depois atualizarmos um novo comportamento. As penalizações vão desde ajudar a recolher papeis....e, se se justificar pode ir a suspensão, depende dos casos ou da gravidade.

ESCOLA 4 – COORDENADOR “A”

1. Que apreciação faz do Programa TEIP quanto ao cumprimento dos seus objetivos, considerando que já se faz referência a uma 3ª fase do Programa?

O programa TEIP tem sido uma mais-valia na promoção das condições psicossociopedagógicas dos alunos e assim, poderá contribuir para o seu sucesso escolar. Contudo, pelo menos neste agrupamento, ainda não se verificam grandes avanços devido a política de enquadramento dos professores. Ou seja, é um entra e sai de professores, quase todos os anos temos cá professores novos, sem preparação para lidar com os problemas que temos tido neste Agrupamento de Escolas.

2. Tendo em conta a sua função na escola, que aspetos lhe parece que interferem na qualidade do processo de ensino-aprendizagem e que desafios a escola terá de vencer para superá-los?

Os aspetos mais importantes são os linguísticos, os de integração e o aumentar do nº de alunos com carências alimentares.

3. Se fosse possível para si, o que gostaria de alterar nas políticas educativas com relação ao apoio a este tipo de instituição de ensino?

Basicamente o apoio aos agrupamentos de escolas TEIP devia ser superior. E em termos de políticas muito há a mudar.

4. De acordo com a sua experiência profissional, que opinião tem sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas portuguesas?

É uma pergunta muito geral, nas escolas por onde passei um dos problemas era a falta de consolidação dos projetos, isto é, como poucas vezes se avaliavam as práticas pedagógicas e rapidamente se mudava para outras, era melhor falarmos de experiências pontuais e não de práticas educativas.

5. Que tipos de métodos pedagógicos se privilegiam nesta escola? (Expositivo, método de descoberta através de situações problemáticas, instrução direta para ajuda individual ou de pequeno grupo...)

Utilizam-se todos os tipos de métodos pedagógicos, com um único objetivo: consolidar o sucesso escolar dos alunos. Não foi por acaso que esta escola foi a 2ª melhor escola pública do ranking nacional!

6. Como se lida com as diferenças sociais e culturais que os alunos trazem do seu meio familiar para a escola e para a sala de aula?

As nossas intervenções vão no sentido de concretizar um plano de vida harmonioso dos alunos e respetivas famílias.

7. Sabemos que para além das diferenças sociais e culturais, os alunos têm diferenças a nível de aprendizagem. Como se enfrenta esta questão na sala de aula? (metodologia

Temos criadas turmas de nível que assim usufruem mais eficazmente de toda uma série de medidas pedagógicas específicas para determinado tipo / tipos de problema/s.

8. Que opinião tem sobre a participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos educandos (contatos com os diretores de turma, conhecimento dos programas, trabalhos de casa ...).

9. Caraterize a relação que esta escola estabelece com a família dos alunos.

Prefiro responder as duas questões (8 e 9) em simultâneo. Temos sempre procurado estimular uma maior proximidade entre a família e a escola, desenvolver uma maior funcionalidade familiar assim como incentivar os encarregados de educação a participarem mais no percurso educativo dos seus educandos. Têm-se verificado melhorias, mas a passos muito lentos. Não tem sido muito fácil trazê-los à escola, principalmente EE de alunos problemáticos, estes é quase impossível vê-los na escola, aparecem para fazer reclamações quando há processos disciplinares...

10. Que análise faz do comportamento dos alunos desta Instituição?

O comportamento é, em geral, satisfatório mas com situações de desajuste comportamental.

11. Que atitude a escola adota caso se depare com comportamentos desviantes por parte dos alunos? (indisciplina, agressões...)

A escola tem vários mecanismos de atuação interna (forte interligação Diretor de Turma – Direção , Gabinete do Aluno, Serviços de Psicologia, e Orientação) e conta ainda com uma rede de parcerias a nível do Conselho da Amadora, nomeadamente a CMA , a CPCJ e ECJ , a PSP , entre outras.

ESCOLA 5 – COORDENADOR “B”

1. Que apreciação faz do Programa TEIP quanto ao cumprimento dos seus objetivos, considerando que já se faz referência a uma 3ª fase do Programa?

O Programa TEIP, como todos os programas tem as suas vantagens, no caso do nosso Agrupamento possibilitou a contratação de técnicos especializados que tanta falta fazem a uma escola como a nossa, no caso técnico de serviço social, psicólogo e mediador. Mas com a realidade económica do nosso país estes meios tendem a diminuir.

2. Tendo em conta a sua função na escola, que aspetos lhe parece que interferem na qualidade do processo de ensino-aprendizagem e que desafios a escola terá de vencer para superá-los?

No nosso caso a situação socioeconómica das famílias, a famílias destruídas e a falta de perspetiva no futuro interferem neste processo. Uma criança que passa fome em casa não consegue ter tanto sucesso, ou uma jovem que quando chega a casa ainda tem que tomar conta dos irmãos, muitas vezes preparar o jantar não terá tanta “disponibilidade” para estudar...

3. Se fosse possível para si, o que gostaria de alterar nas políticas educativas com relação ao apoio a este tipo de instituição de ensino?

Haver mais autonomia, mais recursos humanos, e se possível, mais recursos financeiros de modo a apoiar as necessidades e as carências alimentares dos nossos alunos, poder oferecer mais apoio na escola para estudo, realização de trabalhos.

4. De acordo com a sua experiência profissional, que opinião tem sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas portuguesas?

Nem sempre correspondem à realidade atual, os conceitos e conteúdos não são adequados. Penso que os alunos não deviam ser avaliados todos da mesma forma (exames nacionais), pois as suas necessidades e vivências não são “respeitadas.”

5. Que tipos de métodos pedagógicos se privilegiam nesta escola? (Expositivo, método de descoberta através de situações problemáticas, instrução direta para ajuda individual ou de pequeno grupo...)

Os métodos utilizados são, sempre que possível, interativos, apelativos e práticos, muitas vezes com a orientação do professor. Neste caso, de aula prática, permitimos que os próprios alunos, supervisionados pelos professores, “orientem” a aula. Tentamos sempre respeitar o ritmo de cada um dos alunos o que nem sempre é possível isto termos que cumprir os programas e não termos muito tempo ou espaço de manobra para diversificar métodos. Apesar disso, temos tido bons resultados com método prático e interativo, com atribuição de tarefas.

6. Como se lida com as diferenças sociais e culturais que os alunos trazem do seu meio familiar para a escola e para a sala de aula?

Tentamos respeitar a cultura e as origens dos nossos alunos e suas famílias respeitando também as regras de boa convivência e de respeito entre todos. Aqui o trabalho dos DT é precioso porque nas aulas de ECV (educação para a cidadania e valores) reforçam sempre esse aspeto.

7. Sabemos que para além das diferenças sociais e culturais, os alunos têm diferenças a nível de aprendizagem. Como se enfrenta esta questão na sala de aula? (metodologia).

O ritmo de cada aluno é respeitado. Sempre que possível, os alunos com mais dificuldade tem apoio a diversas disciplinas, também temos professores coadjuvantes nos 3 ciclos de ensino, não com as horas necessárias, mas que já são uma mais-valia.

8. Que opinião tem sobre a participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos educandos (contatos com os diretores de turma, conhecimento dos programas, trabalhos de casa ...).

Infelizmente a participação dos Encarregado de educação (EE) não é a que desejaríamos mas temos feito um esforço por trazer os pais e EE à escola, por exemplo tivemos um dia da escola aberta com uma tarde multicultural, temos uma loja social na escola e a direção recebe e fala diretamente com todos os pais e EE que o desejarem sem no entanto ultrapassar o trabalho precioso dos DT.

9. Caraterize a relação que esta escola estabelece com a família dos alunos.

A relação que pretendemos manter com os pais e EE é uma relação aberta de confiança de interajuda porque não é só a escola que pode resolver todas as situações. A escola “educa e forma” mas tem que ter o apoio e ajuda da família.

10. Que análise faz do comportamento dos alunos desta Instituição?

Não posso dizer que é 100% exemplar, mas temos alunos bem formados, humanos e com grande espírito de interajuda com bons sentimentos e valores. Por vezes as suas vivências em casa e na rua refletem-se na escola...

11. Que atitude a escola adota caso se depare com comportamentos desviantes por parte dos alunos? (indisciplina, agressões...)

Sempre que possível a escola tenta tomar medidas de integração e não de afastamento, temos um gabinete de intervenção e apoio ao aluno, e todo o trabalho que é feito pelos técnicos. Quando as situações são graves ou podem prejudicar a desenrolar das atividades normalmente é que o aluno terá “penas” mais pesadas

APÊNDICE VII - GRELHAS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

.

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: 1ª Categoria			
1ª CATEGORIA	SUJEITOS	INDICADORES	UNIDADE DE REGISTO
Conceções dos professores acerca dos alunos dos TEIP	Diretor A	<p>“...Não há miúdos maus. Há é percursos de vida que levam as pessoas muitas vezes para a marginalidade e para ter comportamentos antissociais...A Falta de uma figura forte lá em casa que lhes permita acompanhar e os motivar para a escola, faz com que as estratégias que nós implementamos aqui muitas das vezes não surtam aquele efeito que desejamos porque falta depois aquela componente muito forte que é a família.</p> <p>“Os alunos gostam da escola, é para eles um ponto de encontro, não gostam exatamente é das aulas. Têm um comportamento muito condicionado a sua vivência familiar...” “O fato de eles virem e gostarem de estar cá já é um potencial que podemos utilizar para depois lhes dar algumas atitudes e competências, atitudes que permitam ter um processo de ensino/aprendizagem mais estável.”</p>	E 1, R – 2 E 1, R- 10
		<p>“...O grande problema que se passa nesta escola e o facto de os alunos não saberem estrar dentro de uma sala de aulas, a falta de valores. O que me preocupa mais em termos de agrupamento é a indisciplina. Sem haver disciplina nas salas de aula não se consegue trabalhar...” “ As grandes causas do insucesso este país, em termos de resultados escolares, em primeiro lugar, se devem ao facto de os alunos não saberem estar dentro de uma sala de aula e, depois, como consequência, não sabem interpretar, logo, não sabem português, matemática, física e nenhum aluno pode transitar sem saber ler...” “Em primeiro lugar os miúdos têm que respeitar o professor, só com respeito dentro da sala de aula é que se consegue trabalhar. Eu quero que eles estejam a vontade, mas o estar a vontade não quer dizer anarquia, o estar a vontade permite que a sua cabeça esteja livre e disponível para ouvirem aquilo que o professor está a dizer e colocarem as questões quando não estão a entender, isto é que é ensinar e aprender...” “ Apesar de alguns episódios (pontuais) de indisciplina, ainda considero que estou a frente de um agrupamento onde se pode trabalhar” “...Não tenho problemas nenhuns em lhes castigar, ou lhes aplicar trabalho cívico ou suspendê-los perante comportamentos de indisciplina...”</p>	E 2, R- 2 E2,R- 5 E2, R-10 E2, R- 11

<p>Conceções dos professores acerca dos alunos dos TEIP</p>	<p>Diretor C</p>	<p>“Nós temos alunos que verdadeiramente perturbam o funcionamento normal de determinadas aulas e não temos tão poucos alunos nestas condições como se pensa, por isso eu acho que primeiro vamos falar de segurança e depois falamos de metodologias que transitam...” “O problema é que existe uma minúscula que estragam bastante, prejudicam bastante e contribuem para aquilo que é o abandono escolar, o absentismo e o insucesso escolar, este é o principal problema, esta minoria quando estraga, estraga mesmo, estraga salas, equipamentos, deixa uma marca que perturba a turma que vem a seguir e prejudica ...” “Nós temos que apontar o dedo também à escola ...” “A penalização devido aos comportamentos de indisciplina, depende do aluno, da gravidade, da própria prática da destruição, depende também da análise que nós fazemos e do confronto da realidade que vamos fazer ao aluno, do diálogo e, principalmente da tomada de consciência do seu ato... “As penalizações vão desde um trabalho normal, acordar com a família um “serviço de escola”, serviço comunitário (ajudar a recolher papeis...) e, caso se justifique pode ir à suspensão.”</p>	<p>E3, R1 E3, R10 E3, R11</p>
<p>Conceções dos professores acerca dos alunos dos TEIP</p>	<p>Coordenador A</p>	<p>“... O comportamento é, em geral, satisfatório mas com situações de desajuste comportamental.”</p>	<p>E3, R-10</p>
<p>Conceções dos professores acerca dos alunos dos TEIP</p>	<p>Coordenador B</p>	<p>“Tentamos respeitar a cultura e as origens dos nossos alunos e suas famílias respeitando também as regras de boa convivência e de respeito entre todos...” “... temos alunos bem formados, humanos e com grande espírito de interajuda com bons sentimentos e valores. Por vezes as suas vivências em casa e na rua refletem-se na escola...”</p>	<p>E5, R6 E5, R- 10</p>

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: 2ª Categoria			
2ª CATEGORIA	SUJEITOS	INDICADORES	UNIDADE DE REGISTO
Ação dos professores na sala de aula e de outros educadores (metodologias)	Diretor A	<p>“...passamos a vida a querer ensinar da forma como nós aprendemos e hoje, devemos olhar para o aluno de forma individual e perceber os seus interesses ...” muitas vezes, na prática pedagógica ou na escola, falta um pouco isso, o saber ensinar o saber transmitir...” “... não se pode seguir estereótipos quando hoje em dia temos uma grande diversidade de crianças e experiências...”</p> <p>“...tento privilegiar muito as aulas práticas... temos que utilizar muita prática, muitas fichas, muitos trabalhos (instrução direta)...” “...não pode ser com aulas expositivas que os alunos não interagem... 15 minutos é o máximo que os alunos prestam atenção...”</p> <p>“Há fichas, há trabalhos com grau de dificuldade diferentes. Normalmente tento valorizar os seus conhecimentos...estes não precisam muito de mim - têm pernas para andar (método de descoberta) ... valorizo muito os outros que precisam mais de mim. (instrução direta).”</p>	<p>E 1, R- 4</p> <p>E1, R- 5</p> <p>E1, R-7</p>
Ação dos professores na sala de aula e de outros educadores (metodologias)	Diretor B	<p>“Há boas práticas nas nossas escolas... Há um trabalho que é feito, cada vez mais que é o trabalho em equipa...” “... eu penso que a metodologia correta terá que ter esta componente expositiva, mas também tem que ter outra componente que é ouvir a outra parte, questionar (instrução direta), fazê-los falar com situações concretas face aquilo que se deu ...”. “ Uma vez, por outra, é possível que se faça uma aula de aprendizagem por descoberta, mandá-los pesquisar determinado tema ...”</p> <p>“...Com o tamanho que as turmas têm nunca se pode pensar em trabalho diferenciado. Numa turma com 30 alunos isto é impensável... A diferenciação na sala de aula também é impossível porque os alunos não têm uma postura correta que permita ao professor dispensar algum tempo da aula para atender alunos com mais dificuldade, isto é impensável. A chave do problema é o saber estar...”</p>	<p>E 2, R- 4</p> <p>E 2, R- 5</p> <p>E2, R- 7</p>
Ação dos professores na sala de aula e de outros educadores	Diretor C	<p>“Nós nesta escola utilizamos, maioritariamente, métodos expositivos, (...) o método interrogatório dentro deste método expositivo. Utilizamos também o método demonstrativo...” “...ao nível do 1º ciclo aqui a relação entre o aluno e o professor é fortíssima, é diária e muitas vezes é de zero problema, e ao longo do ano letivo há um comunicar constante com a família e com as crianças, depois há uma alteração abrupta nos 2º e 3º ano, há um distanciamento entre o aluno e o professor e, aluno e família”.</p> <p>“... Ao nível das aprendizagens, desmontamos esta situação da comunicação tripartida (escola-família-</p>	E3, R5

(metodologias)		aluno) em vez da bidirecional (escola-família), com a criação de grupos de homogeneidade ...” “Essa é uma das formas que conseguimos para combater um desinteresse inicial que possa existir à uma dificuldade inicial de aprender, para depois deste momento direto de redirecção os alunos consigam seguir o seu trajeto.”	E3, R7
Ação dos professores na sala de aula e de outros educadores (metodologias)	Coordenador A	“Utilizam-se todos os tipos de métodos pedagógicos , com um único objetivo : consolidar o sucesso escolar dos alunos...”	E4, R-5
Ação dos professores na sala de aula e de outros educadores (metodologias)	Coordenado B	“ O ritmo de cada aluno é respeitado.” “ As práticas pedagógicas nem sempre correspondem à realidade atual, os conceitos e conteúdos não são adequados. Penso que os alunos não deviam ser avaliados todos da mesma forma (exames nacionais), pois as suas necessidades e vivências não são “respeitadas” “ ...Os métodos utilizados são, sempre que possível, interativos, apelativos e práticos...” “Tentamos sempre respeitar o ritmo de cada um dos alunos o que nem sempre é possível visto termos que cumprir os programas e não termos muito tempo ou espaço de manobra...”	E5, R-7 E5, R- 4 E5, R-5

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: 3ª Categoria			
3ª CATEGORIA	SUJEITOS	INDICADORES	UNIDADE DE REGISTO
Cooperação da família na relação pedagógica	Diretor A	<p>Infelizmente temos muito pouca participação dos pais... a escola também tem que fazer mais, tem que ser um local onde os vizinhos se encontram por uma razão, por terem os filhos aqui... a escola não é vista como tal, é vista como um problema, “vou lá ver o que é que ele (educando) fez desta vez, sempre sob um ponto de vista negativo...” “ A vinda dos pais à escola é muito condicionada pelo interesse ou não do próprio filho, quem tem que trazer os pais à escola são os filhos. A escola tem que utilizar os meios que tem e estratégias para quebrar esta falta de diálogo.”</p> <p>“É esta falta de diálogo direto com os pais que eu acho que tem faltado um bocadinho à escola também. A relação é fraca... geralmente é quando estamos aflitos, quando já houve falta de respeito... mas eu acho que isto não é uma relação, não há parceria. Esta relação é quase nula.”</p>	<p>È1; R-8</p> <p>E1, R- 9</p>
		Diretor B	<p>“A participação dos pais é bastante elevada nas reuniões. É fundamental que o pai venha à escola não apenas quando é chamado mas, vir também ouvir dizer coisas boas do filho. Vir conhecer os professores e o diretor e acompanhar de perto a aprendizagem do filho.”</p> <p>“As famílias têm que se convencer que os filhos precisam estar na escola e saber estar na escola, têm que ser responsabilizadas pela educação dos filhos, que é, o eles saberem entrar numa sala de aulas, o saberem estar, o saberem participar, porque de outra forma, não é possível...” “A escola procura trazer a família à escola. A relação escola família faz-se em primeiro lugar através do D.T...” “... temos as reuniões intercalares onde tenho a preocupação de reunir uma vez por período com o representante da associação de pais...” “ Muitos problemas acontecem porque também as próprias famílias não servem de bom exemplo para os filhos”</p>

<p>Cooperação da família na relação pedagógica</p>	<p>Diretor C</p>	<p>“Há um distanciamento maior entre família aluno e escola, a família deixa de perceber aquilo que verdadeiramente o aluno faz ou deixa de fazer na escola, portanto, em vez de haver uma comunicação bidirecional, esta comunicação passa a ser tripartida, porque existe o fator escola, o fator aluno e o fator família.” “... A participação dos pais é fundamental sobretudo para que as medidas adotadas na escola, não sejam medidas da escola, sejam medidas da escola e da família.”</p> <p>“Mais do que trabalhar em parceria é preciso a escola perceber que uma vez temos que ensinar, outra temos que corrigir e outras temos que dirigir, o importante é que nós tenhamos o apoio do EE ou da família... Sabemos que a taxa de participação das famílias na escola é reduzida, e é pouca, é fraca e compromete.”</p> <p>“Mais do que parceria, tem de existir uma relação que não comprometa nem o estudo nem a qualidade da vida familiar, portanto, a escola não pode perturbar o dia-a-dia dos pais e os pais não pode perturbar o dia-a-dia do aluno na escola. Se houver um distanciamento do aluno e do professor e se houver um distanciamento da do aluno e da família perde-se este elo de comunicação e é difícil lidar com este tipo de problemas.”</p> <p>“A relação da escola com a família é distante e circunstancial.”</p>	<p>E3, R7</p> <p>E3, R8</p> <p>E3, R9</p> <p>E3, R9</p>
<p>Cooperação da família na relação pedagógica</p>	<p>Coordenador A</p>	<p>“ Temos sempre procurado estimular uma maior proximidade entre a família e a escola, desenvolver uma maior funcionalidade familiar...Têm-se verificado melhorias mas a passos muito lentos ...”</p>	<p>E4, R-9</p>
<p>Cooperação da família na relação pedagógica</p>	<p>Coordenado B</p>	<p>“A relação que pretendemos manter com os pais e EE é uma relação aberta de confiança de interajuda porque não é só a escola que pode resolver todas as situações. A escola “educa e forma” mas tem que ter o apoio e ajuda da família.”</p> <p>“Infelizmente a participação dos EE não é a que desejaríamos mas temos feito um esforço por trazer os pais e EE à escola...” “A escola “educa e forma” mas tem que ter o apoio e ajuda da família.”</p>	<p>E5, R-9</p> <p>E5, R-8</p> <p>E5, R-9</p>

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: 4ª Categoria			
4ª CATEGORIA	SUJEITOS	INDICADORES	UNIDADE DE REGISTO
Organização da escola	Diretor A	<p>“...nós formamos os nossos professores mais novos... esta formação muitas vezes só vale para um ou dois anos, depois eles vão-se embora e vêm novos... se, se mantivesse um corpo docente estável, poderíamos ganhar aqui algum tempo... a escola podia ter autonomia para poder potenciar os recursos que são postos à sua disposição. Não queremos mais recursos monetários, queremos é que nos deixem potenciar aquilo que nos dão.” “...Quando o aluno tem comportamentos desviantes é encaminhado ao gabinete de apoio ao aluno...” “Temos sempre esta situação de trazer os alunos, ouvi-los e em caso de desentendimento entre os alunos cada um escreve a sua versão dos acontecimentos e nós analisamos essa situação tentando sempre afinar e delinear e que eles entendam o seu comportamento...”</p> <p>“Há atitudes que para nós são erradas mas que para outras culturas não o são... temos que tentar trazer os miúdos para a realidade...” “ Outra atitude que a escola adota é privilegiar sempre, no caso das penas, o trabalho comunitário em vez da suspensão, uma vez que é melhor para eles.”</p>	<p>E 1, R -3</p> <p>E1, R- 11</p>
Organização da escola	Diretor B	<p>“Temos que começar a pensar numa forma diferente para dar a volta ao problema que, começa pela contratação de professores, resolução da falta de recursos humanos... Uma escola para funcionar bem, precisa de ter boas estruturas intermédias...” “Compete também a escola decidir qual o percurso escolar que o aluno vai seguir não podemos deixar esta responsabilidade, apenas nas mãos da família...” “Penso que a chave do combate a indisciplina é o trabalho do conselho de turma...” “Temos uma psicóloga, temos também as assistentes sociais e quando nós nos apercebemos de comportamentos menos próprios dentro da sala de aula procuramos encaminhá-los para a psicóloga ou para a assistente social no sentido de ter uma conversa com eles para tentarmos depois chegar às famílias e tentar chamar as famílias e em conjunto tentarmos resolver o problema...”</p>	<p>E 2, R- 1</p> <p>E2, R- 4</p> <p>E2, R- 4</p>

<p>Organização da escola</p>	<p>Diretor C</p>	<p>“... este ano temos um técnico que exerce um trabalho que anda entre e a mediação e o trabalho a treino de competências ...” “... todos os professores em todas as escolas diagnosticam no início do ano o atual estado da turma, ... se o aluno nas aquisições que fez, se elas foram só a base de memorização forçada para uma determinada época ou se há consistência naquela aprendizagem “... se o aluno consegue criar elos de ligação entre os vários conhecimentos que dão consistência e qualidade ao percurso escolar do aluno”.</p>	<p>E3, R-6 E3, R7</p>
<p>Organização da escola</p>	<p>Coordenador A</p>	<p>“ ... Temos criadas turmas de nível que assim usufruem mais eficazmente de toda uma série de medidas pedagógicas específicas para determinado tipo / tipos de problema/s...” “A escola tem vários mecanismos de atuação interna... e conta ainda com uma rede de parcerias a nível do Conselho da Amadora, nomeadamente a CMA , a CPCJ e ECJ , a PSP...”</p>	<p>E4, R7 E4, R-11</p>
<p>Organização da escola</p>	<p>Coordenado B</p>	<p>Sempre que possível a escola tenta tomar medidas de integração e não de afastamento, temos um gabinete de intervenção e apoio ao aluno, e todo o trabalho que é feito pelos técnicos. Quando as situações são graves ou podem prejudicar a desenrolar das atividades normalmente é que o aluno terá “penas” mais pesadas. “Sempre que possível, os alunos com mais dificuldade tem apoio a diversas disciplinas, também temos professores coadjuvantes nos 3 ciclos de ensino, não com as horas necessárias, mas que já são uma mais-valia ...”.</p>	<p>E5, R-11 E5, R-7</p>

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: 5ª Categoria			
5ª CATEGORIA	SUJEITOS	INDICADORES	UNIDADE DE REGISTO
Contributo do Programa TEIP para o sucesso escolar dos alunos	Diretor A	“...o programa tem realmente benefícios consideráveis para a escola e para os territórios em que atua... penso que nunca conseguiremos avaliar o que era desta escola se não tivessem o programa TEIP, portanto, acho que o programa TEIP muito importante pelos meios que possibilita à escola, nomeadamente expressão cultural, assistente social e algum reforço de horas letivas que permite que nós possamos gerir na escola...há também um desafio que se faz aos professores, o fato de os professores terem de ter metas específicas para cada turma, dá-lhes algum incentivo relativamente ao desempenho de cada uma das turmas, isto faz com que as pessoas potenciem a sua capacidade de querer atingir estes objetivos... Portanto toda esta dinâmica deste programa é realmente bastante positivo.”	E 1, R- 1
Contributo do Programa TEIP para o sucesso escolar dos alunos	Diretor B	“ O programa TEIP tem razão de existir. Se tivermos profissionais dedicados e que lutam é natural que se consiga atingir mais facilmente as metas estabelecidas... Por ser TEIP, foi-me atribuído dois assistentes sociais, um mediador, um horário completo de português e matemática... temos também direito a um perito exterior que nos acompanha em determinadas medidas que nos propomos para combater este insucesso...” “A própria tutela criou mecanismo para que a escola fosse mais valorizada. Criou incentivos para que as pessoas se sentissem motivadas naquilo que estão a fazer, apoiar as escolas onde existem maiois dificuldades...” “ O principal objetivo não é a política, é tentar criar as melhores condições as escolas para elas darem as respostas aos nossos alunos porque é para ele que trabalhamos.”ip te	E2, R-1 E2, R- 3
Contributo do Programa TEIP para o sucesso escolar dos alunos	Diretor C	“O Programa TEIP não existe sem um território, primeiro que tudo um território educativo, uma zona, depois uma intervenção prioritária nessa zona. O território educativo só por si indica uma zona geográfica problemática, e a intervenção prioritária só por si deveria significar urgência e assertividade nas ações educativas (...)” “O programa TEIP implica uma determinada dinâmica e um determinado prazer destinado especificamente a cada estabelecimento de ensino. No que a nós nos diz respeito o TEIP ainda não pode ser associado diretamente a uma melhoria gradual e consistente dos resultados escolares.	E3, R3 E3, R1

		O que é importante no fundamental perceber, é que o TEIP ainda não é sinónimo, no que diz respeito a nossa escola a sucesso escolar ou mais sucesso escolar...” “... ainda não conseguimos dizer que o TEIP nos veio trazer melhores resultados.”	
Contributo do Programa TEIP para o sucesso escolar dos alunos	Coordenador A	“... O programa TEIP tem sido uma mais valia na promoção das condições psicossociopedagógicas dos alunos... Contudo, pelo menos neste agrupamento, ainda não se verificam grandes avanços devido a política de enquadramento dos professores...” “... O apoio aos agrupamentos de escolas TEIP devia ser superior. E em termos de políticas muito há a mudar”	E4, R-1 E4, R-3
Contributo do Programa TEIP para o sucesso escolar dos alunos	Coordenado B	“... O Programa TEIP, como todos os programas tem as suas vantagens, no caso do nosso Agrupamento possibilitou a contratação de técnicos especializados que tanta falta fazem a uma escola como a nossa, no casso técnico de serviço social, psicólogo e mediador. Mas com a realidade económica do nosso país estes meios tendem a diminuir...”.	E5, R-1

Escola: E

Resposta: R

Encarregado de Educação: EE