

Maria do Rosário Tato Marinho Tomé Ribeiro

**A retenção escolar e o impacto no sucesso
dos alunos.**

— MESTRADO EM EDUCAÇÃO – ESPECIALIZAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Julho de 20**20**

Maria do Rosário Tato Marinho Tomé Ribeiro

A retenção escolar e o impacto no sucesso dos alunos.

Projeto submetido como requisito parcial para
obtenção do grau de

MESTRE

Orientação

Prof. Doutora Maria Inês da Silva Teixeira

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO – ESPECIALIZAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS**

Julho de

20**20**

Aos meus seis filhos

João Maria, Luís Maria, Constança, Emília, Rosário e Jorge

Ao meu pai.

AGRADECIMENTOS

Ao meu padrinho Jorge Quintas, pelo incentivo.

À minha orientadora, Professora Inês Teixeira, pela força que me deu para poder concluir este estudo.

À Mimi, pela ajuda inestimável na estruturação dos gráficos.

Ao Luís Maria pela generosidade em disponibilizar os seus recursos, sem os quais não teria conseguido escrever esta dissertação.

Ao João Maria, pela sua visão da educação.

Aos meus professores de mestrado que me mostraram a excelência do ensino superior em Portugal.

À minha irmã Kiki pela ajuda fundamental que (mais uma vez) me deu.

Ao meu filho Jorge agradeço o apoio e a paciência.

Aos meus alunos que tanto me ensinam.

RESUMO

A retenção dos alunos tem sido uma realidade constatada nas escolas portuguesas que urge compreender para prevenir. Nesse sentido, foi realizado este estudo de caso, com o intuito de analisar quais os anos de escolaridade onde se verifica a maior incidência de retenção, qual a percepção de alunos, ex-alunos e psicóloga acerca das suas causas e quais as suas repercussões nas aprendizagens ulteriores. O contexto do estudo é uma escola não agrupada do concelho do Porto e a metodologia utilizada é de natureza mista: questionários aplicados aos alunos do terceiro ciclo de escolaridade e entrevistas semiestruturadas realizadas a ex-alunos e à psicóloga que acompanha este nível de ensino. Os resultados apontam para uma maior incidência da retenção nos 6º e 7º anos de escolaridade, sendo as principais causas a distração, sobretudo com o telemóvel, e a falta de assiduidade. Quanto às repercussões, os ex-alunos referem as consequências nefastas na autoestima e na falta de confiança para prosseguir os estudos a nível superior, opinião reforçada pela psicóloga ao considerar que as retenções afetam negativamente o desenvolvimento emocional do adolescente, a sua autoestima e a sua integração social. A relação pedagógica professor-aluno(s) surge como fator primordial na prevenção da retenção, pois é a partir dela que se estabelece a confiança necessária para a definição de objetivos (individuais, coletivos) que, através de uma avaliação pedagógica orientada para a melhoria das aprendizagens, proporciona, a todos os alunos, condições para a (re)construção do conhecimento e para o desenvolvimento de competências indispensáveis à sua intervenção social.

PALAVRAS-CHAVE: causas da retenção, insucesso escolar, avaliação pedagógica, prevenção da retenção.

ABSTRACT

In order to prevent student failure in Portuguese schools we need to understand it. In this sense, this case study was carried out, with the aim of analyzing which years of schooling have the highest incidence of failure, which the perception of students, alumni and psychologist about their causes and what their repercussions on further learning. The context of the study is a non-grouped school in the municipality of Porto and the methodology used is of a mixed nature: questionnaires applied to third grade students and semi-structured interviews with former students and the psychologist who accompanies this level of education. The results point to a higher incidence of retention in the 6th and 7th years of schooling, the main causes being distraction, especially with the mobile phone, and the lack of attendance. As for the repercussions, the alumni refer to the harmful consequences on self-esteem and the lack of confidence to continue their studies at a higher level, an opinion reinforced by the psychologist when considering that retentions negatively affect the emotional development of the adolescent, their self-esteem and their social integration. The teacher-student pedagogical relationship emerges as a primary factor in the prevention of retention, as it is from there that the necessary confidence is established for the definition of objectives (individual, collective) that, through a pedagogical evaluation oriented towards improvement of apprenticeships, provides all students with conditions for the (re)construction of knowledge and for the development of skills essential to their social intervention.

KEYWORDS: causes of school failure, educational underachievement, pedagogical assessment, prevention of retention.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	17
1. CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA	17
1.1 Perspetiva histórica da escolaridade obrigatória em Portugal	19
1.2 O conceito de retenção e a preocupação com a sua prevenção	25
1.3 Repercussões da Flexibilidade Curricular nos níveis de retenção	29
1.4 O aluno retido e as atividades de projeto	33
2. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO	41
2.1 Problema	41
2.1.1. Problema e sua justificação	41
2.1.2. Objetivos	43
2.1.3. Objetivos específicos	43
2.2 Metodologia	44
2.2.1. Local de estudo	45
2.2.2. Participantes	49
2.2.3. Recolha de dados	52
2.2.4. Tratamento de dados	54
2.2.5. Confiabilidade e validade	55
3. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	57
3.1 Incidência da Retenção	57
3.2 Perceção dos participantes acerca das causas da retenção	64

3.3 Impacto das retenções nas aprendizagens ulteriores: várias perspectivas	77
4. CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
5. CAPÍTULO V – PLANO DE AÇÃO	85
6. CAPÍTULO VI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
7. APÊNDICES	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

CNE- Conselho Nacional de Educação

CEB- Ciclo do Ensino Básico

PE- Projeto Educativo

DL- Decreto-Lei

DGEEC- Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DSEE – Direção de Serviços de Estatísticas da Educação

PASEO- Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PAFC- Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fatores que mais influenciam a aprendizagem (Wang et al. 1994) ..	22
Figura 2: Distribuição dos docentes por grupo etário no 3º ciclo e secundário em 2016/2017	38
Figura 3: Pós-graduações dos docentes no ensino básico e secundário (2017)	40
Figura 4: Contexto do Agrupamento - número total de alunos por anos de escolaridade (2019/2020).....	45
Figura 5: número total de alunos - ação social escolar (ano letivo 2018/2019)	46
Figura 6: Plano de Ação para a escola X ano letivo 20/21	88

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Taxa de Retenção 2013/2017	28
Gráfico 2: Custo de Medidas de Promoção Sucesso escolar (Euros) - 2012	31
Gráfico 3: Valor percentual do sexo dos alunos	57
Gráfico 4: O número de idades dos inquiridos	58
Gráfico 5: Variação do ano atual de escolaridade dos inquiridos	58
Gráfico 6: Questão aos inquiridos se já repetiram alguma vez o ano de escolaridade.....	59
Gráfico 7- Incidência da retenção em alunos do 7º ano de escolaridade (ano letivo 2019/2020).....	60
Gráfico 8- Incidência de retenção em alunos do 8º ano de escolaridade (ano letivo 2019/2020).....	61
Gráfico 9-Incidência de retenção no 9º ano de escolaridade	62
Gráfico 10 - Incidência de retenção no Ensino Básico (2019/2020)	63
Gráfico 11: As cinco principais causas que os inquiridos afirmam levar à repetição de ano	65
Gráfico 12 - Mudanças necessárias na escola, na ótica dos alunos	70
Gráfico 13 - Expressão de aprendizagens ulteriores.....	78

INTRODUÇÃO

O presente trabalho versa sobre a retenção incidente numa escola de 2º e 3º ciclo do concelho do Porto.

Primeiramente procedeu-se à revisão da literatura no âmbito nacional. Analisou-se, portanto, a questão relativa à escolaridade obrigatória numa perspetiva histórica em Portugal, realçando as várias opções políticas tomadas para mitigar os efeitos da retenção.

Em segundo lugar, propôs-se compreender o impacto da retenção no sucesso dos alunos. Para tal, foram realizados inquéritos *online* a todos os alunos que frequentam o 3º ciclo e entrevistas semiestruturadas a ex-alunos. Assim, a metodologia utilizada no tratamento dos dados foi mista.

Deste modo, coloca-se em evidência a perceção dos alunos sobre a problemática, sobre si próprios e seus pares.

Houve lugar, igualmente, a considerar a perspetiva da Psicóloga, também no âmbito de uma entrevista semiestruturada, no sentido de aferir causas que influenciam o desenvolvimento da personalidade do aluno que fica retido.

Consequentemente, a formulação do Plano de Ação surge como solução para complementar as medidas de promoção de sucesso escolar já vigentes.

Assim, procurou-se perceber o prisma da retenção de uma forma diferente, humanista, focada nos alunos e nas repercussões negativas que esta possa vir a ter a longo prazo.

O conceito de *lifelong learning* (aprendizagem ao longo da vida) é, verdadeiramente, “considerado central para a definição das estratégias educativas” (Nóvoa, 2009, p.9)

1. **CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA**

1.1 Perspetiva histórica da escolaridade obrigatória em Portugal

No nosso país, a escolaridade obrigatória tem evoluído lentamente. Em 1870, é criado o Ministério da Instrução Pública, mas os dados indicam que na primeira metade do séc. XX, em Portugal, 70% da população era analfabeta. Após a instabilidade da mudança do regime monárquico para o regime republicano, o Estado Novo cria a divisão entre o Ensino Técnico e o Ensino Liceal, e, até 1974, são feitas várias tentativas de lutar contra o analfabetismo. Em 1952, 40% da população era ainda analfabeta e, pela primeira vez, é feito um pedido de cooperação com a OCDE. Consegue-se chegar à escolaridade mínima obrigatória de 4 anos, em 1956, para rapazes e adultos, juntando-se depois o sexo feminino, em 1960. Ainda neste ano, passa para seis anos a escolaridade obrigatória, podendo ser cumprida através do ensino técnico ou ensino liceal. É iniciado também a instrução através do audiovisual (rádio e televisão).

Em 1971, o Ministério da Educação cria o Instituto de Apoio Sócio-Educativo (IASE) que visava “apoiar alunos socialmente desfavorecidos ou com deficiências físicas ou psicológicas” (Dec-Lei 179/1971, de 30 abril).

Em 1986, é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo, sendo também o ano da entrada de Portugal na União Europeia. Passa, assim, a educação a estar alinhada com as orientações dominantes, emanadas de grandes organizações internacionais (eg.: OCDE, Unesco, União Europeia, Banco Mundial), ao que Roger Dale (2004) designou por "agenda globalmente estruturada para a educação". Em 1992, surgem trabalhos em educação onde se começa a

verificar a “surpreendente homogeneidade das categorias curriculares pelo mundo fora” (Dale, 2004, p. 429).

Citando Lima (2006, p. 9), a escola passa, a partir desta altura, a ser “tutelada e fortemente regulamentada, através da sujeição a normas processuais com origem no exterior e acima da escola” e “remete as escolas para uma condição politicamente e administrativamente periférica e subordinada”.

No ano de 1986, a escolaridade obrigatória passa a ser de nove anos, segundo o DL 46/86 de 14 de outubro, e é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo em vigor até aos dias de hoje, sendo a quarta e última versão a lei 85/2009 de 27 de agosto.

Em 1989, é feita uma reforma curricular do ensino básico, com a Lei 286/89, de 29 de agosto, bem como do ensino secundário, surgindo a criação das Escolas Profissionais.

Em 1992, Joaquim Azevedo, Diretor-Geral do Ministério da Educação, GETAP (1988-1992), órgão responsável pela criação do ensino profissional, cria os exames de 12º ano, após 18 anos de ausência de qualquer tipo de exames. Esta decisão “inadiável, proporcionou uma maior credibilização social das aprendizagens e uma maior equidade inter escolas nas classificações finais” (Azevedo, 2013, p. 41).

Apesar de todas estas mais valias trazidas à educação, a taxa de retenção e desistência no ensino público, no ano letivo 1995/1996, foi de 22,1% para o 7º ano, 19,0% para o 8º ano e de 16,1% para o 9º ano. Dez anos depois, no ano letivo 2007/2008, a taxa de retenção continua com poucas alterações: 18% para o 7º ano, 11,8% para o 8º ano e 14,3% para o 9º ano (50 anos de estatísticas da Educação, Vol II).

O Despacho normativo nº 50/2005, de 9 de novembro, debruça-se sobre o problema da retenção e clarifica esta medida como sendo uma medida de exceção, depois de se terem esgotado todas as medidas de recuperação estipuladas. No caso de retenção repetida, a situação do aluno (retenção ou progressão) passa a estar sujeita à anuência do Conselho Pedagógico.

A partir de 1992, o CNE emite pareceres sucessivos sobre a problemática da educação e, em 1994, pronuncia-se sobre a avaliação onde entende que há lacunas, nomeadamente na avaliação formativa e na “valorização das competências pessoais e sociais (saber ser e saber empreender) manifestadas pelo aluno ao nível das atividades interdisciplinares” (Diário da República, Parecer 2/1994, p. 5853).

Sendo o ensino obrigatório e gratuito, onde todos podem ter acesso à educação, começam-se a evidenciar as desigualdades que a massificação e, mais tarde, a globalização da educação, trouxeram às escolas, educação esta com a qual muitas crianças não se identificam por não atribuírem significado ao que aprendem. Este alargamento da escolaridade obrigatória, aliado à insuficiência de estratégias de apoio aos alunos, trouxe consigo o insucesso. Este facto permite levantar uma questão: quais as principais causas do insucesso escolar?

Segundo Murillo e Roman (2011), o nível sócio-cultural das mães é a variável que mais marca o percurso escolar dos alunos. Devido a esta variável, os alunos que se inserem em contextos sócio-culturais mais desfavorecidos são os que mais tempo demoram a concluir os estudos, apresentando mais retenções. No entanto, a meta-análise realizada por Wang, Heartel e Walberg (1994) indica vinte e oito fatores que influenciam a aprendizagem dos alunos e permite constatar que os três primeiros são relacionados com o professor, como está apresentado na figura 1.

1.	Gestão da turma/ sala de aula	64,8
2.	Processos metacognitivos	63,0
3.	Processos cognitivos	61,3
4.	Meio social e apoio dos pais	58,4
5.	Interações sociais entre os alunos e o professor	56,7
6.	Atributos sociais e comportamento	55,2
7.	Motivações e atributos afetivos	54,8
8.	Os outros alunos	53,9
9.	Número de horas de ensino	53,7
10.	Cultura da escola	53,3
11.	Cultura da aula/ turma	52,3
12.	Clima da aula/ turma	52,3
13.	Modo de ensinar na sala de aula	52,1
...		
26.	Política educativa do Estado	

Figura 1: Fatores que mais influenciam a aprendizagem (Wang et al. 1994)

Esta constatação está alinhada com o que Bolívar (2012) sugere, ou seja, o “efeito escola” e o “efeito professor”, revelam-se tão ou mais fortes que o “efeito família”, enquanto variável que influencia o aproveitamento dos jovens. A referida meta-análise mostra que a escola pode promover o sucesso dos alunos através da qualidade dos professores e restantes atores educativos, não sendo menor que a influência da família (Heyneman, 1986). Este “efeito escola” vem confirmar que realmente “não existem percursos-não em educação” (Azevedo, 2012, p. 1), e “se os há, é porque estamos a falhar” e devemos “intervir à menor dificuldade de aprendizagem, no primeiro e no segundo ciclo, ou melhor, na educação da infância” (Azevedo, 2012, p. 7). As escolas portuguesas devem estar aptas a incluir todos os alunos.

Mas como podem as escolas considerarem-se aptas para garantirem uma verdadeira inclusão? O que será necessário para cada escola ficar apta a “reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos”? (Decreto-lei nº54/2018 p. 2918). Com o final da segunda guerra mundial e a extensão da escolaridade obrigatória na Europa, foram criadas várias teorias de forma a

segmentar o pensamento e as aprendizagens dos alunos, que se mantêm, até hoje, mais ou menos disseminadas na classe docente e na sociedade.

Em 1990, Ana Benavente faz um breve quadro de análise para abordar o insucesso escolar nas escolas portuguesas, argumentando com algumas teorias: a Teoria dos dotes (desde o final da segunda guerra mundial até ao final dos anos 60), segundo a qual cada aluno tem maior ou menor sucesso escolar dependendo das suas capacidades intelectuais, e a Teoria do handicap sociocultural (década de 70), que defende que as crianças com baixo nível sócioeconómico e cultural têm menor sucesso académico. Estas teorias são consideradas exemplos de teorias bastante restritivas. A partir dos anos 70, com o aparecimento da corrente sócioinstitucional, a escola toma consciência de que ela própria pode contribuir para o aumento do insucesso ou, pelo contrário, pode ajudar a promover o sucesso de alunos de classes socioculturalmente mais desfavorecidas, iniciando uma transformação de si mesma através da criação de “mecanismos de facilitação de aprendizagens e procurando adaptar-se a todos os alunos de forma que estes possam melhorar as suas aprendizagens” (Benavente, 1990, pp. 716-717).

Na segunda metade dos anos 70, e com a definitiva democratização da escola, onde Sérgio Godinho canta “a paz, o pão, habitação, saúde, educação só há liberdade a sério quando houver, liberdade de mudar e decidir, quando pertencer ao povo o que o povo produzir”, a educação passa a ter um papel político nas conquistas de abril para o povo português. No entanto, este papel político tem vindo a perder força no currículo, e hoje em dia vemos uma elevada abstenção da população portuguesa no ato de eleger os seus representantes, mostrando que o desinvestimento da escola na formação de cidadãos com consciência política está a ter efeitos desestruturantes na sociedade portuguesa.

Observa-se, de uma forma natural, que a massificação da educação trouxe consigo o insucesso escolar, traduzido em percentagens de retenção. Refletindo sobre este fenómeno - o insucesso escolar, o Conselho Nacional de

Educação define, sob a ótica de Martins e Parchão (2000), que a retenção pode ter duas dimensões:

a) quando os alunos não atingem as metas de final de ciclo nos limites temporais estabelecidos;

b) quando se verifica inadequação entre os conteúdos transmitidos na escola, as aspirações dos alunos e a não conjugação destes fatores com as necessidades do sistema social (particularmente do sistema político, cultural e económico) e dos seus subsistemas de trabalho (CNE, 2015, p. 8).

Esta última dimensão, não tão quantificável quanto a primeira, mas com significativas repercussões na aprendizagem, transporta-nos para variáveis relacionadas com o currículo. De facto, o insucesso escolar pode muito bem ser uma consequência da inadequação do currículo às exigências da sociedade atual e às expectativas do aluno. Urge, portanto, uma “análise dos processos e momentos específicos em que o insucesso ocorre, sendo fundamental tanto para uma compreensão mais aprofundada do fenómeno, como para informar políticas educativas mais eficazes e equitativas” (Abrantes, 2009, p. 34).

Numa abordagem cognitivista da educação, onde as visões progressivas estão alinhadas com o modelo da aprendizagem significativa e com a importância das decisões tomadas ao nível do currículo na reconstrução do conhecimento (Diogo, 2010), cada aprendente reconstrói o seu próprio conhecimento, interiorizando a nova informação nas suas estruturas cognitivas através de um processo de construção contínua. Este processo requer a intervenção de um outro sujeito mais capaz (eg.: um professor, um expert) para que o aprendente atinja a zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1983). Sendo a educação necessária ao desenvolvimento do ser humano, tem como finalidade, não a transmissão de verdades e modelos, mas sim o desenvolvimento de uma autonomia intelectual, levando-o a aprender por si próprio (Ausubel, Novak & Hanesian, 1978). A educação deve, pois,

articular o currículo com os processos de desenvolvimento individual e coletivo (Cardoso, Batista, & Graça, 2016; Castells, 1997; Giddens, 1997). Os processos de desenvolvimento coletivo levam, através de sentimentos de partilha e de afinidade a grupos de pertença (Gee, 2001), ao desenvolvimento da própria sociedade.

1.2 O conceito de retenção e a preocupação com a sua prevenção

O conceito de retenção é definido por Brophy (2006), citado por Ferreira, (2015, p. 8) como a “situação de um aluno se manter no mesmo nível de ensino durante um ano adicional, em vez de avançar para um nível superior com os pares da sua idade”.

O facto de um aluno se manter no mesmo nível de ensino durante um ano adicional pode dever-se a duas situações: por razões de retenção ou por ter ultrapassado o limite de faltas injustificadas (DGE, 2014).

Se afirmamos que o sucesso é a transição de um nível de escolaridade que gera um começar de novo, uma nova vivência em contextos sociais e escolares, a retenção irá “sancionar estes alunos e dependendo do nível escolar e da idade em que se encontram, pode diminuir a sua autoestima, revoltá-los, desinteressá-los pela escola e demovê-los do empenhamento na aprendizagem” (Rebelo, 2009, p. 44). A retenção de um aluno pode traduzir-se, não apenas no insucesso a nível das aprendizagens não interiorizadas, mas também a nível da diminuição de autoestima. Paganí e seus colegas (2001) apresentaram um estudo longitudinal que permitiu analisar os efeitos da retenção no desempenho escolar em crianças do Quebec (Canadá). Este estudo levou os seus autores à identificação de consequências importantes da retenção no desempenho escolar desses alunos, com repercussões ao nível do comportamento, que se revelou inadequado (mais evidente nos rapazes do que

nas raparigas), tornando-os menos aptos e menos propensos a um bom desempenho académico.

Num dos primeiros estudos realizados sobre a retenção, Jackson (1975) constatou a ausência de efeitos positivos desta prática. Também Holmes e Matthews (1984), num estudo por eles realizado, verificaram que nos alunos retidos, os efeitos desta medida tiveram um impacto negativo nos resultados académicos, na interação social, na adaptação emocional a esta nova realidade, na atitude do aluno retido perante a escola, no seu comportamento e assiduidade. Este impacto negativo tem repercussões na autoestima do adolescente que assume a perspetiva social no sentido da aprovação dos outros (Kohlberg, 1984). Existe, neste estágio de desenvolvimento, uma preocupação efetiva por parte do adolescente com as necessidades dos outros e com o cumprimento de regras estabelecidas (pelos pais, pelos seus pares e por grupos sociais) com o intuito de obter reconhecimento pelo seu comportamento.

A retenção passa a ter um efeito contrário ao que seria de esperar pelos docentes, passando de um efeito de remediação e de recuperação para um efeito de penalização para o aluno e para a comunidade educativa.

Do ponto de vista do professor, este é muitas vezes pressionado por uma avaliação externa, de cariz eminentemente quantitativa que o impede de desenvolver práticas que promovam o sucesso escolar de todos os alunos. Para este problema, o CNE (2015) emitiu um parecer para a contenção desta visão centrada nas classificações das provas finais.

O que a comunidade escolar aceita como normal, que é a medida excecional da retenção no funcionamento das suas práticas avaliativas, acabou por começar a definir certos padrões de comportamentos desviantes por parte dos alunos que ficam retidos e que, com o passar dos anos, foram sendo detetados. No Relatório Técnico sobre a retenção escolar (2015), o CNE refere o impacto desta medida nos alunos, citando um estudo de Xia e Kirby (2009), onde estes autores concluem que esta medida “leva à diminuição da autoestima, prejudica o processo de socialização, contribui para a alienação da escola e aumenta a

probabilidade de eventual abandono, ao mesmo tempo que cria problemas orçamentais para as escolas” (Ferreira, 2015 p. 8).

O Despacho Normativo nº 24-A/2012, de 5 de dezembro, aparece com o intuito de regulamentar a avaliação do ensino básico e define as condições em que o aluno não progride de ano. Tentando minimizar os efeitos da retenção no percurso escolar dos alunos, este despacho menciona medidas de Promoção do Sucesso Escolar e situações especiais de avaliação. São mencionadas várias estratégias como o Apoio ao Estudo, as aulas de Estudo Acompanhado, as assessorias em sala de aula, as Turmas Mais, as Turmas Ninho (entre outras) e o encaminhamento dos alunos para percursos escolares alternativos. Este decreto menciona ainda, que no caso de retenções repetidas, os alunos deverão ser acompanhados pelos serviços de orientação escolar para serem corretamente escolhidas e monitorizadas as medidas a aplicar.

Analisando o Estado da Educação (EE) relativo ao ano de 2017, documento disponibilizado pelo CNE, lê-se que “em Portugal, cerca de 30% dos alunos já tiveram pelo menos uma retenção, um ano de repetição, até aos 15 anos de idade” (EE, 2017, p. 8). Contrariamente a uma visão antiquada da escola e do seu papel educativo, está demonstrado que a prática da retenção é socialmente injusta: “Portugal é um dos países onde é mais forte a correlação entre o estatuto socioeconómico e cultural de pertença e os resultados escolares” (EE, 2016, p. 20).

A taxa de retenção apresentada revela que ainda existe, em Portugal, uma “cultura de retenção”, o que entra abertamente em contradição com a nova visão de uma educação permanente, que se pretende instituir, e o direito de todos a uma educação de qualidade (DL nº 54/2018, p. 2918). Também no DL nº 55/2018 (p. 2928), é dada como “prioridade a concretização de uma política educativa que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo, e por essa via, a igualdade de oportunidades”. De referir também a Portaria 181/2019 que reforça esta educação de qualidade onde as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar

uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário.

Defendamos a escola: ela não é a responsável por estas desigualdades, mas devemos afirmar que é o primeiro lugar onde estas devem ser combatidas e onde deve ser valorizado o potencial de cada um.

No gráfico 1 está discriminada a taxa de retenção no 7º, 8º e 9º ano, segundo os últimos dados disponibilizados pelo CNE (2018), onde foram selecionados os dados relativos aos anos de 2013 e de 2017.

Embora haja uma diminuição evidente, os resultados são ainda bastante elevados comparativamente com outros países, onde o quadro normativo é semelhante ao de Portugal (CNE, 2015).

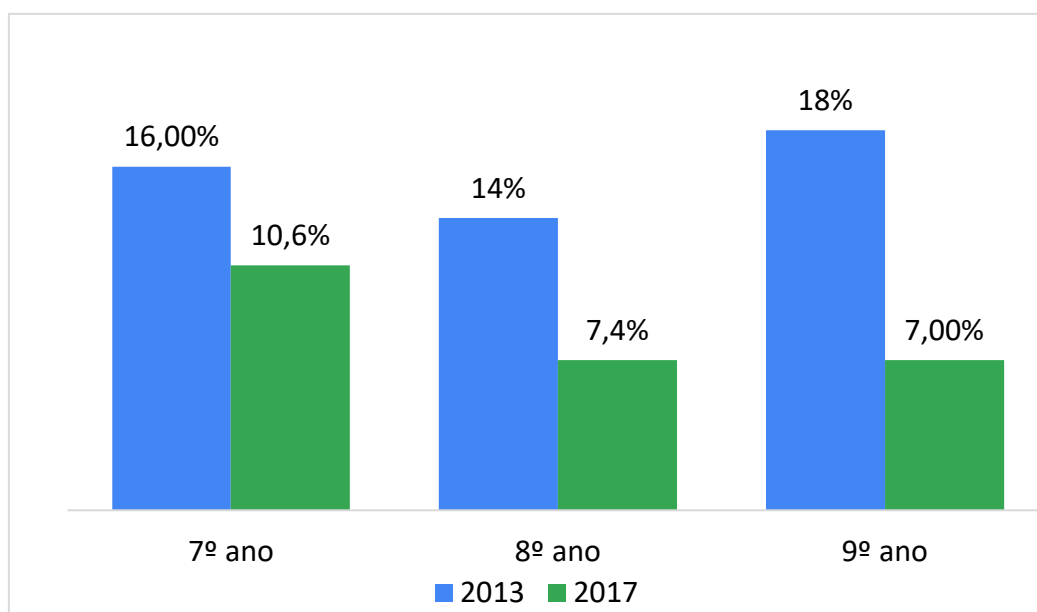


Gráfico 1: Taxa de Retenção 2013/2017

1.3 Repercussões da Flexibilidade Curricular nos níveis de retenção

Com o Decreto-Lei nº 55/2018, a Portaria 181/2019, a definição das aprendizagens essenciais e a criação do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, o Ministério da Educação abre possibilidades para uma gestão mais flexível e mais contextualizada do currículo. Estas possibilidades conferem uma maior autonomia às escolas, uma margem mais alargada para a tomada de decisões acerca da gestão estratégica (evidenciada no Projeto Educativo e no Projeto Curricular/Plano Anual de Atividades, ou no Plano de Inovação), da gestão orçamental e das práticas pedagógicas, na procura de uma verdadeira inclusão com vista à promoção do sucesso educativo.

A retenção é um dos problemas com que a escola se depara, que se dissemina, dando origem a muitos outros. Verificando-se situações de retenção no início ou no meio de um ciclo, torna-se necessário que os docentes encontrem, em conjunto, estratégias de resolução do(s) problema(s) e, sobretudo, que encontrem formas de prevenir situações idênticas no futuro.

A figura a seguir apresentada (figura 2) resume alguns dos impactos da retenção no aluno e na escola, que, aliás, são recorrentes em estudos acerca desta temática.



figura 2: Impacto da retenção no aluno e na escola

Perrenoud (2002) alerta para alguns impactos da retenção, nomeadamente o impacto no orçamento das instituições e cita Crahay (1996), que reforça o aspecto negativo desta medida, onde afirma que “a retenção é, ao mesmo tempo, dispendiosa (para as pessoas, para os sistemas), financeira e simbolicamente, e ineficaz” (Perrenoud, 2002, p.2). No entanto, docentes e comunidade em geral preferem a sua íntima convicção de que a retenção é útil, apesar de tudo. Quantas vezes ouvimos dizer que a retenção foi benéfica para um determinado aluno porque “graças (...) [a ela], o aluno conseguiu ir longe nos estudos”? (Perrenoud, 1992, p. 5).

Em 2012, o Tribunal de Contas emitiu a informação que, em média, a retenção de um aluno tinha um custo para o Estado de 4415 euros anuais. O CNE, através do projeto Aqeduto, já tinha alertado para este elevado custo por aluno, como se pode observar no gráfico 2.

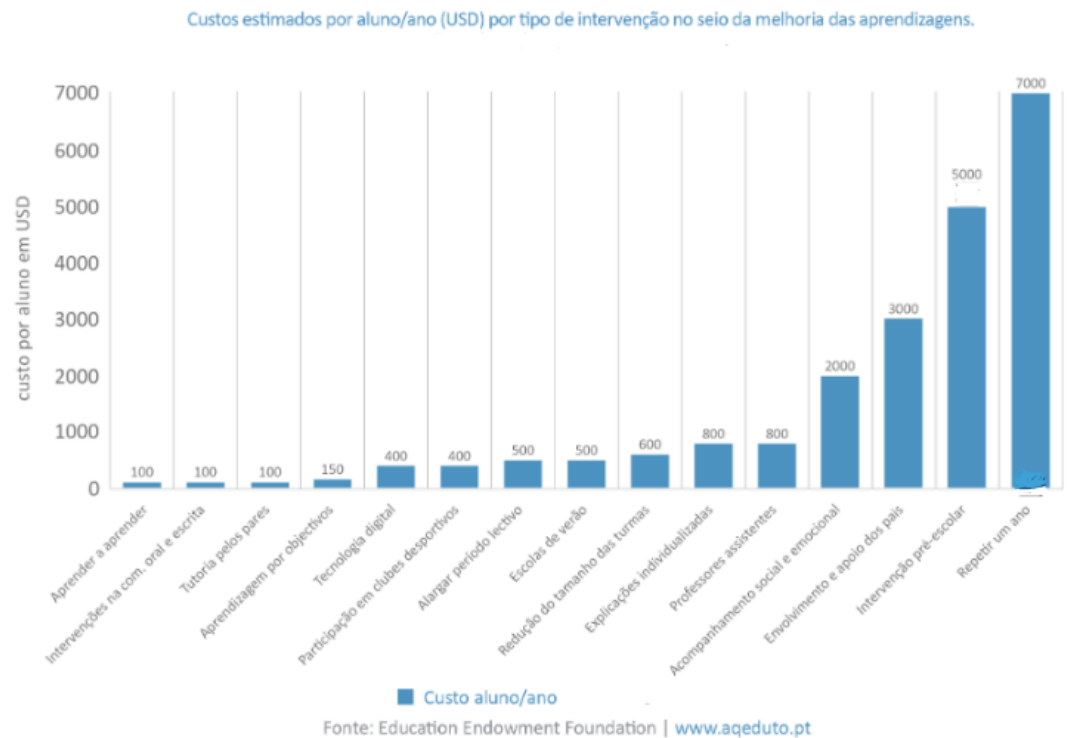


Gráfico 2: Custo de Medidas de Promoção Sucesso escolar (Euros) - 2012

Após um ano, Flores, (2013), citado por Ferreira (2015), reforça esta ideia e acresce o valor anual que esta medida acarreta para o país: “Repetir um ano tem enormes custos para o país, a nível imediato de Orçamento de Estado - cada aluno custa em média 4415 euros por ano. Se se considerar que aos 15 anos, 35% dos alunos reprovaram pelo menos uma vez, ao que se junta 7,5% com duas ou mais repetições, o custo direto para o país é de cerca de 200 000 000€ por ano” (Ferreira, 2015, p. 15).

Torna-se, então, a ‘medida de promoção do sucesso das aprendizagens’ de maior custo, quando comparada com outras medidas de promoção de sucesso escolar.

No que diz respeito à dimensão ‘baixa autoestima do aluno’, Rebelo (2009, p. 28) considera que “a tomada de consciência do fracasso e a sua interiorização

não deixarão indiferente o aluno reprovado, o que poderá provocar-lhe um abaixamento da sua autoestima”. O referido autor acrescenta ainda que este sistema punitivo faz com que o adolescente construa, na sua fase de crescimento, “uma imagem pobre das suas competências sociais e de aquisição de aprendizagens” (Idem, p. 37).

A socialização na escola, junto de pares com comportamentos desviantes, muitas vezes até com comportamentos pré delinquentes, levou a que Farrington (2006), num dos seus estudos longitudinais, verificasse que a ‘baixa inteligência’ e o fraco desempenho escolar são fortes preditores de comportamentos desviantes. No seu percurso escolar, uma retenção é um fator de risco para um jovem adolescente e pode ter influência no seu comportamento, ajudando a promover comportamentos antissociais, nomeadamente, consumo de substâncias ilícitas. Embora não haja relação direta entre a retenção e os comportamentos desviantes que muitos iniciam na escola, os alunos que ficam retidos e que têm fatores de risco a nível pessoal e familiar, são mais propensos a desenvolver comportamentos de indisciplina.

O conceito de indisciplina é difícil de definir já que pode variar com a cultura de cada país, não havendo uma definição única para esse conceito. Moreira (2017) cita Nash, Schlösser e Scarr (2016), que definem indisciplina como “qualquer comportamento fora da tarefa (off-task), em sala de aula, que distraia o professor e/ou os restantes alunos” (p. 6). A indisciplina “afeta negativamente a aprendizagem, sendo que, os alunos que apresentam estes comportamentos perturbadores tendem a apresentar resultados baixos nos testes e, conseqüentemente, elevadas taxas de retenção” (Finn et al. , 2008, citado por Moreira, 2017, p. 6).

A retenção pode, assim, ser vista como uma medida escolar não inclusiva, com todos os riscos que acarreta para a formação psicológica do adolescente.

1.4 O aluno retido e as atividades de projeto

Com o novo modelo de gestão flexível do currículo, suportado pelo DL n.º 55/2018 e pela Portaria 181/2019, parece haver um sinal de abertura para novas formas de coesão e de trabalho colaborativo (docentes e discentes), uma vez que nas opções curriculares já se incluem projetos integrados no horário semanal. Estes projetos poderão trazer novas dinâmicas à sala de aula, com uma organização criativa e com diferentes possibilidades de participação dos alunos. A aula não será tão centrada em métodos expositivos, permitindo um trabalho colaborativo mais intenso, com utilização mais frequente de metodologias de trabalho de projeto, com recurso a pesquisas e à mobilização do conhecimento para a resolução de problemas, o que poderá proporcionar novas oportunidades de participação aos alunos em risco de retenção, que, muitas vezes, se encontram excluídos das atividades, pelo professor, pelos colegas da turma ou até por ele próprio. O trabalho colaborativo confere às aprendizagens uma nova importância, sentido e significado, onde a criatividade e as ‘novas formas de inteligência’, associadas à utilização de ferramentas digitais (tecnologias de comunicação, navegação e informação), instauram formas inovadoras de pensar a escola, que, através da ação coletiva, permitem reconstruir “um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal” (Nóvoa, 2018, p. 13).

Os documentos que reforçam a autonomia e flexibilidade curricular enfatizam “o desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal, valorizando o papel dos alunos enquanto autores, proporcionando-lhes situações de aprendizagens significativas” (DL, 55/2018, p. 2929). Esta aposta no envolvimento dos alunos como coautores do seu processo de aprendizagem, com vista ao desenvolvimento de competências inscritas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, parece apontar uma luz ao fundo do túnel para aqueles que veem na retenção um efeito desmobilizador das suas competências enquanto cidadãos (Crahay, 2007).

A DGE, em 2016/2017, iniciou um Projeto-piloto que, em 2019, se estendeu a toda a rede pública, onde apontou a mais-valia que as ações inovadoras poderiam ter nos alunos retidos:

A investigação demonstra que os alunos retidos não melhoram os seus resultados, são propensos a uma nova retenção, para além de que existe uma associação entre a retenção e o aumento dos níveis de desmotivação, indisciplina e abandono escolar, com assinalável impacto nas famílias e na sociedade. Justificam-se, assim, ações inovadoras nos domínios pedagógico, curricular, organizacional, assentes numa lógica interna colaborativa e de articulação com a comunidade (DGE, 2017).

Esta organização do currículo, que atende às especificidades de cada contexto educativo, pode ser uma oportunidade para os alunos retidos, que, devido à idade apresentam um maior grau de maturação cognitiva, e, sobretudo, para os alunos em risco de retenção, pois a primeira linha de intervenção deverá ser a prevenção, e só depois, a remediação.

Estes alunos, com baixa autoestima, têm aqui uma oportunidade de revelar outras capacidades, que, através do envolvimento ativo no processo de aprendizagem, conduz à criação de uma nova imagem de si próprios, em que se sintam valorizados no contributo que podem dar à comunidade.

Quais os efeitos da autonomia e flexibilidade curricular nos alunos retidos? Ainda é cedo para poder tirar conclusões, porque estas medidas foram implementadas a nível nacional no ano letivo 2018/2019, após um ano de experimentação do PAFC (2017/2018), a que aderiram alguma escolas do país. No entanto, a praxis pedagógica onde os saberes estão interligados e aplicados à vida real é muito mais apelativa do que o conhecimento fragmentado em disciplinas.

No que diz respeito às necessidades do sistema, e citando Almerindo Afonso (2015), as políticas cada vez mais hegemónicas de avaliação, de prestação de contas e de responsabilização por parte das organizações educativas,

conduzem à existência de tensões e contradições relativas a uma dimensão central dos discursos políticos educacionais. Encontra-se aqui um certo paradoxo e uma falsa accountability em educação.

Admite-se que as práticas de corrupção em educação, em muitas situações, são (paradoxalmente) induzidas pela necessidade de dar resposta à governação baseada nos números, nos *rankings* e nas (supostas) evidências, anulando completamente as expectativas legítimas em torno das transparências dos processos educacionais e das decisões políticas (Afonso, 2015, p. 1).

As aspirações legítimas e diversificadas dos alunos na entrada do segundo e terceiro ciclos de escolaridade são muitas vezes defraudadas por esta tensão na prestação de contas da escola a avaliadores externos. Por sua vez, a política económica, operando supra e transnacionalmente, apela para uma “cultura universal da educação em que são defendidos o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e curriculares através de modelos universais de educação” (Dale, 2004).

Esta globalização da educação, criada por políticas supranacionais tende a criar o conceito do “princípio da empregabilidade” e rejeita assim “uma educação aberta sobre as dimensões da vida” (Nóvoa, 2009, p. 8). Por sua vez, as escolas passam a ter que apresentar uma política de accountability à sociedade, muitas vezes veiculadas pelos media no final do ano letivo onde aparecem as escolas com melhores rankings nacionais. Transforma-se a educação numa listagem de empresas que dão lucro ou prejuízo, dependendo dos resultados da avaliação externa. O sucesso de um aluno fica condicionado e muitas vezes em risco por causa destes fatores externos. Nos três grandes eixos da educação - currículo, aprendizagens e avaliação, esta última continua sendo um dos alicerces do sistema educativo, sendo a preocupação de “avaliar para classificar, para selecionar ou para certificar” (Fernandes, 2014). Domingos Fernandes (2014) tenta libertar esta lógica de avaliação sumativa, dando primazia à melhoria das práticas pedagógicas em sala de aula,

fomentando práticas sistemáticas de avaliação formativa. Temos aqui uma nova contradição já que nas “avaliações das aprendizagens, referenciadas a partir da análise de normativos e práticas curriculares, políticas tendencialmente formativas contrapõem-se a práticas predominantemente sumativas” (Pacheco, 2012). Mais uma vez se enfatiza aqui o controlo externo na accountability onde os alunos portugueses “têm melhorado nos indicadores internacionais, principalmente nos testes PISA” (Pacheco, 2012). O mesmo se passou entre 2012 e 2015 onde os estudantes portugueses têm vindo a subir nos testes PISA, nomeadamente na área da ciência.

Enquanto na década de 50 se assistiu ao “aparecimento do insucesso escolar como problema social” (Isambert-Jamati, 1985), encontramos-nos, meio século mais tarde, num esquema ideológico completamente diferente: ao mesmo tempo, menos resistência ao princípio de uma educação para todos e maior cepticismo em relação às hipóteses de lá chegar (Perrenoud, 2002).

Esta educação para todos, e o aparecimento de grupos diversos e novas culturas a frequentar a escola portuguesa, fez a necessidade de assumir novas práticas curriculares que passem a mobilizar a alteridade e a promover o diálogo entre diversos grupos culturais (Hamido, 2012, p. 7).

De referir que “no ano letivo 2017/2018, após a conclusão do ensino básico, 33,3% dos alunos ingressam no ensino profissional” (DGEEC, 2019, p. 41). Esta aposta no ensino profissional que veio a ser feita pelo Ministério da Educação desde o ano letivo 2000/2001, onde se matricularam 9% dos alunos que ingressavam no ensino secundário, tem vindo a ser uma aposta ganha já que para os alunos com fraco desempenho escolar ou com outros interesses diferentes de um percurso no ensino superior, conseguem concluir os 12 anos de escolaridade obrigatória e inserir-se no mundo do trabalho.

A preocupação demonstrada pelas políticas educativas no que diz respeito à diversidade de opções que os alunos atualmente têm, bem como a autonomia que tem sido dada à escola para a gestão dos seus recursos e a crescente preocupação para um desenvolvimento de uma cultura colaborativa e cooperativa, entre professores, de modo que possa ser feita uma gestão flexível

do currículo, tem vindo a transformar profundamente a escola nos últimos anos. Segundo o relatório do CNE (2017, p. 7),

A taxa real de escolarização entre os jovens de 5 a 14 anos é hoje, em Portugal, de 98%, em linha com a média dos países da OCDE e da UE28. Recordemos ainda que, no ensino secundário, esta subiu de 4,3%, em 1971, para 77,6% em 2017. Entre 2008 e 2017, a taxa real de escolarização no ensino secundário registou uma evolução sempre positiva mais 15 pp) tendo sido mais significativo o aumento da participação masculina (+18 pp na década), embora mantendo a tendência para uma taxa de escolarização superior entre as mulheres. Também no ensino superior a frequência dos jovens aos 20 anos subiu de 5%, em 1978, para 43% em 2017. Quantitativamente Portugal é, pois, um caso de sucesso e internacionalmente reconhecido como tal. Também qualitativamente, (...) Portugal foi o país que mais progrediu nestes últimos 15 anos.

Os agentes que conduzem os alunos nos seus percursos educativos, vivem também eles a revolução da educação e encontram-se com variados problemas de índole profissional que funcionam como um tampão a este paradigma educacional.

Em primeiro lugar, e como problema profissional dos docentes, encara-se o envelhecimento da classe docente. Sendo uma profissão de desgaste rápido, o professor envelhece enquanto os alunos são sempre jovens, o que, ao longo dos anos, vai criando um fosso geracional onde os pontos de contacto desta relação vão-se desfazendo naturalmente. Acresce a este facto, o rápido desenvolvimento tecnológico da sociedade, acompanhado com fervor pelos jovens e ficando menos apelativo para as gerações mais velhas.

Segundo os dados da DGEEC, no que diz respeito ao ano letivo de 2016/2017, a idade média dos docentes (3º ciclo de escolaridade), no Continente, era de 49 anos sendo que, 84% dos professores dos ensinos básico

e secundário têm mais de 40 anos de idade, como se pode observar na figura seguinte (figura 2).

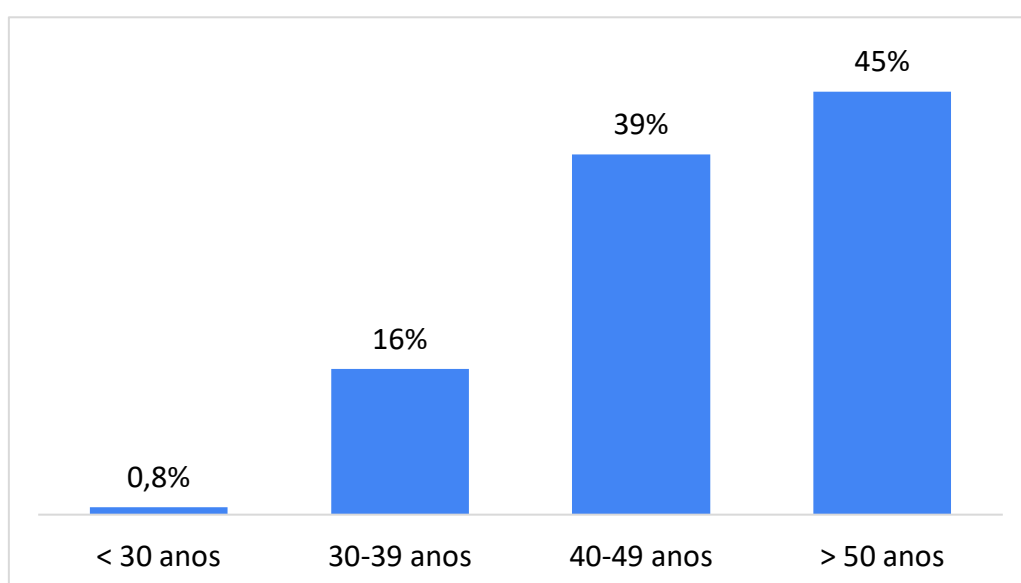


Figura 2: Distribuição dos docentes por grupo etário no 3º ciclo e secundário em 2016/2017

Em segundo lugar, a formação contínua dos professores, que a partir de 2018 veio a ser desbloqueada devido ao descongelamento das carreiras, mas que, entretanto, trouxe uma década de luta entre a tutela e os docentes, o que levou os professores a não investirem na sua carreira.

A Lei de Bases do Sistema Educativo estabeleceu no DL nº249/92 as finalidades da formação contínua de professores, realçando e promovendo a melhoria da qualidade de ensino. Neste DL, o Ministério de Educação afirma que a formação contínua é um direito de todos os professores e deverá ser facultada, priverligiadamente pelas instituições de ensino superior, sendo estas especialmente vocacionadas para essa formação (DI nº 249/92).

Com mais de 70 mil professores em formação contínua entre 2016 e 2018, a formação afirmou-se como um recurso inovador na construção de respostas educativas e na produção e partilha de conhecimento científico sobre estratégias de prevenção e remediação, dinâmicas letivas e avaliação das aprendizagens escolares, tendo-se iniciado neste período, porventura, um processo de transição de uma lógica de formação contínua centrada sobretudo nas necessidades individuais dos professores para uma lógica de formação contínua orientada às necessidades das escolas (Verdasca, 2019, p.2).

Esta importância da formação contínua dos professores numa lógica macro, orientada às necessidades das escolas, com a finalidade de uma otimização de um trabalho colaborativo que possa servir a comunidade e que atinja realmente os objetivos da escola local, é fundamental para que os docentes possam prestar um serviço de qualidade aos seus alunos e à comunidade.

Esta meta da formação contínua dos professores teve uma maior procura desde que o governo permitiu o descongelamento da carreira docente, permitindo formação aos professores que são os grandes orientadores de uma escola plural e inclusiva para todos.

“Neste ecossistema educacional emergente, que coloca cada vez mais exigências e desafios perante a crescente heterogeneidade e complexidade das suas populações escolares, é tempo de realçar, para além do incontornável papel das escolas e dos seus docentes, também o significativo papel dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) na orientação dada aos seus planos de formação contínua e na dinamização e incremento de abordagens formativas pedagogicamente inovadoras e impactantes nas práticas curriculares” (Verdasca, 2019,p.1)

A formação contínua de professores continua a fazer parte das variáveis da equação no combate ao insucesso escolar.

No entanto, a falta de incentivos para os professores realizarem pós-graduações, mestrados e doutoramentos, faz com que a classe docente se afaste das tendências, paradigmas educacionais e da investigação que só o Ensino Superior oferece. É necessário que haja uma aproximação do ensino básico e secundário ao ensino superior para que se possa atingir graus de excelência em educação.

No gráfico da figura 3, observa-se que em 2017, apenas 18% dos docentes do ensino básico e secundário, têm o grau de mestre ou doutor.

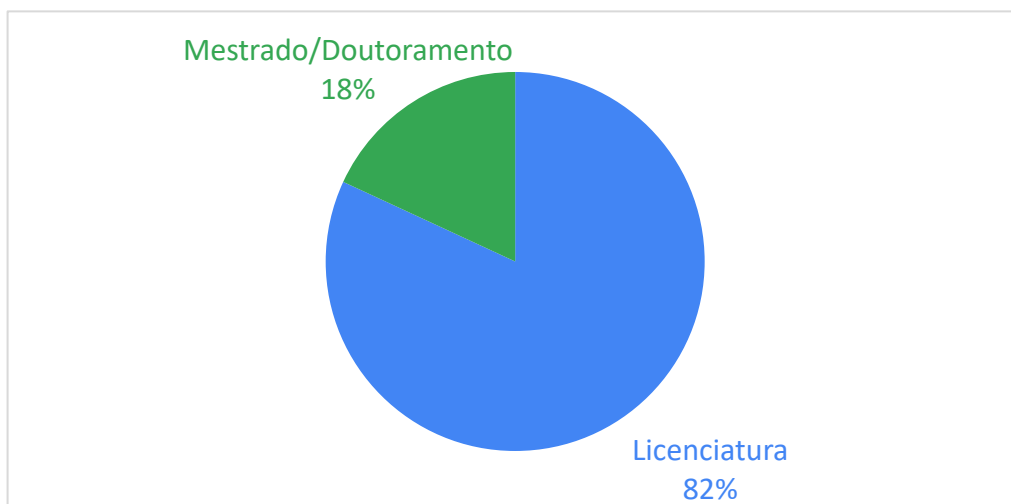


Figura 3: Pós-graduações dos docentes no ensino básico e secundário (2017)

2. **CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO**

2.1 Problema

2.1.1. PROBLEMA E SUA JUSTIFICAÇÃO

Num momento em que a autonomia e flexibilidade do currículo está na ordem do dia, a retenção dos alunos deveria ser um problema residual e menor, já que cada escola poderá adaptar-se ao perfil de cada aluno. A educação é um direito a que todo o jovem tem acesso e uma ferramenta poderosa para o seu futuro.

Muitos esforços têm sido desenvolvidos pelas escolas para integrar as medidas que resultam do DL n.º 55/2018 e da Portaria 181/2019, e que, apesar de algumas delas já terem sido propostas na Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, continuou a não ser garantido a todos os alunos o direito à igualdade de oportunidades para o alcance do sucesso educativo. No entanto, a própria Lei n.º 46/86, no seu artigo 2º, número 5, refere:

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Estando ainda, na altura, a escola fortemente politizada pelos ventos da revolução de 1974, com sucessivos governos que afetavam a estabilidade das

leis, já se mencionava uma cidadania formada com espírito crítico, o que implicava um aluno ativo, coautor da sua aprendizagem, sabendo intervir e questionar, trabalhando em grupo com os seus pares e refletindo sobre os problemas com que se deparava. No artigo 43º da Lei 46/86, de 14 de outubro, já se indicava que “os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais” o que dava à escola uma relativa autonomia para poder contemplar a comunidade onde estava inserida. No entanto, tal nunca veio a acontecer (Pacheco, 2016).

Dando como principal motivo para a implementação do DL nº 55/2018 os novos desafios que a sociedade enfrenta atualmente, “decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração” (DL nº 55/2018, p. 2928), as escolas receberam com apreensão esta nova Lei. Tendo como principal necessidade a preparação de alunos “(...) que serão jovens adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem” (DL 55/2018, p. 2928), as práticas pedagógicas (ensino, avaliação e aprendizagem) são transformadas devido a este paradigma educacional. Nesta incerteza quanto ao futuro, diz a Lei que é necessário desenvolver nos alunos “competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (DL nº 55/2018, p. 2928).

Apesar de todas estas linhas orientadoras dadas pela tutela, a retenção continua a existir e abrange um leque variado de alunos que frequentam o ensino regular em todos os anos de escolaridade, começando já no primeiro ciclo, na primeira oportunidade em que é possível reter um aluno, isto é, no segundo ano de escolaridade.

Os valores ainda se mantêm altos e urge monitorizar e atualizar as medidas de promoção do sucesso escolar de acordo com o previsto no nº 4 do artigo 2º do DL nº 139/2012.

Considerando estas preocupações, o presente estudo tem como intuito analisar os anos de escolaridade de maior incidência da retenção, as possíveis causas para a retenção referida pelos participantes (alunos do 3º ciclo de escolaridade, ex-alunos e psicóloga) e as repercussões nas aprendizagens ulteriores desses alunos.

O impacto da retenção no desenvolvimento social e emocional dos jovens é abafado pela ainda existente ‘cultura de retenção’ que existe, com mais ou menos intensidade, em certos países europeus. Esta ‘cultura de retenção’ baseia-se na premissa de que “a repetição do ano é benéfica para a aprendizagem dos alunos” (Eurydice, 2011). Portugal revê-se neste quadro.

2.1.2. OBJETIVOS

Conhecer os principais motivos de retenção dos alunos do 3º ciclo de escolaridade numa escola de ensino público, num determinado contexto, quais os anos de maior incidência e se essas retenções contribuíram para a melhoria das aprendizagens desses alunos.

2.1.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

a) Conhecer os anos de escolaridade onde se verifica a maior percentagem de retenção.

b) Compreender a percepção dos alunos relativamente aos motivos da retenção.

c) Compreender a percepção da psicóloga do agrupamento relativamente à retenção.

d) Compreender as repercussões da retenção nas aprendizagens ulteriores dos alunos.

2.2 Metodologia

Neste capítulo irão ser abordadas as opções metodológicas tomadas em função do problema que originou a investigação, o contexto onde irá ser realizada a investigação, os participantes e as técnicas de recolha e tratamento dos dados.

Trata-se de um estudo de caso, que, segundo Bogdan e Biklen (1991, p. 89), consiste numa metodologia criada com base na “observação detalhada de um contexto, de uma única fonte de documentos ou um acontecimento específico”.

A pesquisa é de natureza mista: quantitativa, com base nos inquéritos online aplicados aos alunos do 3º ciclo de escolaridade sob a forma de Google forms; qualitativa, com recurso a uma entrevista semiestruturada realizada à Psicóloga do Agrupamento (responsável por acompanhar os alunos do referido nível de ensino) e a uma outra entrevista semiestruturada realizada a duas ex-alunas.

2.2.1. LOCAL DE ESTUDO

O local de estudo é a escola Sede de um Agrupamento Vertical, que agrega quatro escolas do 1º ciclo, no concelho do Porto. A escola sede, no ano letivo de 2018/2019, é constituída por 111 alunos que frequentam o 2º ciclo e 131 o 3º ciclo, num total de 242. No ano letivo 2020/2021 a escola aumentou o seu número de alunos para 286, como se pode ver na figura abaixo.

Anos de escolaridade	Número de alunos (ano letivo 2018/2019)	Número de alunos (ano letivo 2019/2020)
5º ano	58	83
6º ano	53	58
Total 2º ciclo	111	141
7º ano	46	51
8º ano	48	48
9º ano	37	46
Total 3º ciclo	131	145
Total de alunos que frequentam a Escola	242	286

Figura 4: Contexto do Agrupamento - número total de alunos por anos de escolaridade (2019/2020)

É uma escola com instalações suficientes para estes alunos, tendo um amplo espaço exterior, cantina, bar, uma pequena sala de alunos com alguns sofás, dois laboratórios, sala de apoio ao estudo, duas amplas salas de educação visual e expressão plástica, corredores limpos e largos, e um gabinete reservado à psicóloga do agrupamento onde são atendidos os alunos orientados pelos

diretores de turma e os encarregados de educação. Detém, ainda, biblioteca, pavilhão gimnodesportivo e um centro de apoio à aprendizagem. O agrupamento tem um corpo docente estável (51 - 2º e 3º ciclos) constituído na sua maioria por professores do quadro, o que permite dar continuidade aos projetos pedagógicos. No que diz respeito ao contexto onde a escola se insere, 50% dos alunos inscritos (2018/2019) usufruíram do escalão A, o que reflete as dificuldades económicas da comunidade (figura 5).

Figura 5: número total de alunos - ação social escolar (ano letivo 2018/2019)

A escola insere-se num Território Educativo de Intervenção Prioritária, sendo alguns dos seus objetivos:

-Dar corpo a uma vida escolar mais intelectualmente estimulante e mais

ANOS	N.º alunos	Sem escalão	Escalão A	Escalão B	Escalão C
Pré-escolar	145	87	45	11	2
1.º ano	66	11	39	12	4
2.º ano	105	30	61	13	1
3.º ano	77	27	40	9	1
4.º ano	113	38	55	18	2
5.º ano	58	15	31	11	1
6.º ano	53	12	32	8	1
7.º ano	46	10	27	7	2
8.º ano	48	10	27	9	2
9.º ano	37	7	20	9	1
TOTAL	748	247	377	107	17

participada pelos alunos;

- Diversificar a oferta educativa, aumentando as expectativas em relação ao trabalho escolar dos discentes;
- Melhorar as competências básicas dos alunos: reduzir a taxa de repetência por ano de escolaridade e melhorar os resultados das disciplinas sujeitas às provas de aferição e provas finais do 3.º ciclo;
- Reduzir a taxa de abandono escolar. (Gestão e Planeamento Curricular do Agrupamento de escolas X, 2019, p.2)

O Agrupamento disponibiliza a seguinte oferta educativa: Educação Pré-Escolar, Ensino básico geral e articulado de Música e Dança (2º e 3.º ciclos). Não está contemplado neste Agrupamento cursos de Educação de Formação, sendo que, quando os alunos no segundo ciclo de estudos, ficam com retenções repetidas, são encaminhados para cursos de Educação e Formação, fora do Agrupamento, depois de serem avaliados pela psicóloga e docentes de conselho de turma. Ficam, pois, os alunos “aptos” para prosseguirem os estudos no ensino regular. No entanto, a retenção continua a existir no Agrupamento apesar de ser um dos objetivos a alcançar no Plano de Intervenção 2017-2021, tal como se pode observar através da seguinte citação - “Melhorar as competências básicas dos alunos: reduzir a taxa de repetência por ano de escolaridade e melhorar os resultados das disciplinas sujeitas às provas de aferição e provas finais do 3.º ciclo” (Gestão e Planeamento Curricular do Agrupamento, 2019, p. 2).

A escola tem as seguintes medidas de Promoção de Sucesso Escolar: aulas de Apoio Pedagógico Acrescido às disciplinas de Português, Matemática e Inglês, dadas pelo professor titular da turma, a começarem na primeira semana de aulas e com um máximo de frequência de dez alunos. Ao longo do ano é efetuada uma monitorização semanal da evolução das aprendizagens dos alunos, da sua assiduidade e empenho. Esta monitorização é feita através de

reuniões semanais da equipa pedagógica por ano de escolaridade. Estas equipas são compostas pelos docentes do Apoio Pedagógico Acrescido.

A Sala de Estudo é um espaço que se rege por regulamento próprio, com dois espaços diferentes, um para o 2º ciclo e outro para o 3º ciclo, aberta desde o arranque do ano letivo, duas tardes por semana, com acompanhamento de um grupo de docentes.

É assegurado ainda o Apoio Tutorial, projeto Ser+,

estratégia de apoio e orientação pessoal e escolar, entre um tutor e um tutorando, com vista não só ao acompanhamento escolar, mas também ao desenvolvimento pessoal e à realização do potencial do tutorando. Esta medida será implementada pelo Diretor de turma aos alunos da turma da qual é diretor, referenciados para este tipo de apoio, dispondo no seu horário de trabalho de um ou dois tempos semanais, conforme o número de alunos. O diretor de turma será apoiado pela perita externa do agrupamento, para a definição de estratégias de atuação para cada caso (Gestão e Planeamento Curricular do Agrupamento, p. 30).

Este apoio tutorial é monitorizado por uma perita externa, que acompanha a evolução dos alunos através de uma reunião quinzenal alternando com os diretores de turma do 2º ciclo e do 3º ciclo.

No final do 1º período estavam inscritos 31 alunos, sendo uma percentagem de 24% do número de alunos que frequentam o 3º ciclo.

A escola conta ainda com um Serviço de Psicologia e Orientação:

uma unidade especializada de apoio ao processo ensino aprendizagem, com um papel essencial neste agrupamento, constituído por duas psicólogas que, em colaboração com todos os elementos da comunidade educativa, promovem o apoio educativo e psicossocial de todos os intervenientes desta estrutura

escolar - alunos, docentes, pais/encarregados de educação e pessoal não docente (PE, 2019, p. 26).

É referido ainda, nos documentos estruturantes do Agrupamento, que a “intervenção das psicólogas é complementar ao trabalho desenvolvido pelos demais, salientando-se a característica de intervenção preventiva e de promoção do sucesso escolar”. (Gestão e Planeamento Curricular do Agrupamento, 2019, p. 32). De forma a ter uma presença mais interventiva, uma das psicólogas trabalha nas escolas do 1º ciclo e a outra psicóloga dedica-se a atender alunos do 2º e 3º ciclo.

A escola disponibiliza ainda aos seus alunos, atividades no Desporto Escolar, nomeadamente Badminton, Patinagem, Futsal, com o objetivo de promover o sucesso escolar dos seus alunos, e atividades dinamizadas em parceria com o Centro de Saúde local com o tema Educação para a Saúde.

2.2.2. PARTICIPANTES

Os participantes deste estudo são todos os alunos do 3º ciclo de escolaridade, duas ex-alunas e uma psicóloga, tendo participado 71 alunos num universo de 145 alunos, o que corresponde a cerca de 49%.

Inicialmente foram selecionados cinco ex-alunos da escola básica, para poder realizar um *focus group*. Esta técnica de recolha de dados de natureza qualitativa, segundo Morgan (1996) citado por Silva (2014) é um “método de investigação dirigido à recolha de dados; localiza a interação na discussão do grupo como a fonte dos dados; e, reconhece o papel ativo do investigador na dinamização da discussão do grupo para efeitos de recolha dos dados” (p.177).

Este método de investigação contém a particularidade que os elementos que compõem o grupo de discussão têm algo em comum (Silva, 2014, p. 177) o que, no caso da problemática em estudo, seria a retenção. Os cinco alunos

escolhidos têm uma retenção no seu percurso escolar, havendo um com retenções repetidas e já com 17 anos de idade. Esta forma de recolha de dados é bastante rica devido à multiplicidade de perspetivas e de processos emocionais que são gerados quando o moderador lança o tema. No entanto, não foi possível concretizar porque um dos ex-alunos não deu qualquer resposta e os outros dois concordaram em participar, mas depois não compareceram à entrevista. Assim, o planeamento de realizar um *focus group* foi cancelado, tendo-se optado por duas entrevistas semiestruturadas às duas ex-alunas.

O agrupamento em estudo, embora de dimensão reduzida, cerca de 748 alunos no ano letivo 2018/2019 desde o pré-escolar até ao 9º ano, tem duas psicólogas que pertencem ao quadro da escola; uma totalmente dedicada ao 1º ciclo e outra que se ocupa dos alunos dos 2º e 3º ciclos. Esta última, por razões óbvias, foi selecionada para a entrevista, porque é a que melhor conhece a realidade destes alunos e a que está no agrupamento há mais tempo (cerca de 20 anos na escola sede).

A principal razão da opção pelos alunos do 3º ciclo de escolaridade prende-se com a larga experiência profissional do investigador enquanto docente neste ciclo de ensino, tendo sempre seguido com atenção a rápida evolução dos adolescentes de um ano para o outro.

A decisão em conhecer e compreender a perspetiva da Psicóloga acerca da retenção, baseou-se no facto de que, sendo esta um elemento externo ao processo de aprendizagem, mas acompanhando de perto os diversos contextos familiares, torna-se um elemento vital para interpretar as diferentes situações dos alunos com dificuldades. Estes, à medida que se vão aproximando do final do ciclo, começam a sentir mais as repercussões da retenção em anos anteriores: começam a questionar-se acerca das escolhas que farão para o ensino secundário, uma vez que se sentem inseguros quanto às suas capacidades. Sendo este o ciclo de transição da infância para a fase adulta, onde o adolescente sofre “mudanças de carácter físico, social, cognitivo e emocional” (Martins, 2005, citado por Valente, 2012, p. 1), é também o mais

instável no que se refere à construção do *self* (Mead, 1962), onde o adolescente “tenta integrar tudo o que aprendeu sobre si próprio de modo que faça sentido entre o seu passado e o presente”(Valente, 2012, p.2). É também uma fase de instabilidade e mudança, onde o “jovem prepara o seu futuro ao mesmo tempo que desenvolve o seu sentido de identidade” (Dias, 1996, citado por Valente, 2012, p. 2).

Sendo o contexto da investigação a escola onde o investigador exerce a sua atividade profissional, o conhecimento prévio acerca desse contexto ficou muito facilitado, nas diferentes dimensões: estrutura física (eg.: salas de aula, bar - comum a alunos e professores, sala dos professores); estrutura orgânica, clima e cultura escolar, comunidade educativa e comunidade envolvente. O problema emergiu do conhecimento desta realidade, nomeadamente através de informação recolhida nos conselhos de turma destinados à avaliação dos alunos, de conversas informais com alunos e colegas de profissão e do contacto com a Psicóloga. Nos dois últimos anos letivos, esta proximidade intensificou-se na perspetiva de poder “abordar o mundo de forma minuciosa” (Bogdan, 1994, p. 49). Psathas (1973, citado por Bogdan, 1994, p. 53) considera que a “investigação fenomenológica começa com o silêncio”. E foi precisamente dessa forma que tudo começou, “não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender” (Bogdan, 1994, p. 113).

Como referido anteriormente, o 3º ciclo de escolaridade corresponde à fase da adolescência, sendo uma altura de significativas mudanças para o aluno, fundamentais para o desenvolvimento da sua personalidade. Nesta fase, o jovem é influenciado pelo ambiente social e familiar onde tem uma grande necessidade de ser aceite, ao mesmo tempo que se quer afirmar como pessoa única, com características que podem fazer a diferença. É fundamental que, neste período, a passagem da infância para a fase adulta seja um processo enriquecedor de experiências positivas para o jovem. É também nesta fase que o jovem apresenta um espírito crítico relativamente ao meio que o rodeia. Este período, designado por Piaget, como Período Operatório Formal, ocorre precisamente a partir dos doze anos de idade até à idade adulta e é marcado

por uma fase onde o jovem “desenvolve a habilidade de formular conteúdos puramente abstratos, como elevados conceitos matemáticos e filosóficos, assim como a habilidade de aprender a como aplicar as informações gerais necessárias à adaptação e às informações específicas necessárias para uma ocupação” (Silva, 2011, p. 8).

2.2.3. RECOLHA DE DADOS

Para recolher os dados relativos aos alunos, foram aplicados questionários online através do Google forms. Esta metodologia quantitativa, que abarca um maior número de inquiridos, é mais objetiva e acompanhada pela possibilidade de quantificar os dados obtidos e facilmente proceder à sua análise estatística. Os alunos responderam durante as aulas de Cidadania e Desenvolvimento e também nas aulas de Tecnologias da Informação e Comunicação, onde as turmas são divididas e têm acesso a computadores. Foram realizados 71 questionários online aos alunos do 3º ciclo, sendo a percentagem da amostra de 49% da população.

A aplicação dos questionários ocorreu durante o mês de junho de 2019, para 9 alunos do 9º ano, e num segundo momento, em outubro do mesmo ano, para todas as turmas do 3º ciclo. A validação do questionário foi conseguida através da sua aplicação prévia a duas alunas do 9º ano, momento em que foram avaliadas a clareza e a pertinência das perguntas face aos objetivos da investigação, de forma a serem feitos os ajustamentos necessários, quer ao nível do número de perguntas, quer ao nível do seu teor. Desta forma, confirmou-se se a redação foi claramente compreendida. Este inquérito online é composto por onze questões de resposta fechada, duas questões Likert e uma questão de resposta aberta (Apêndice A).

Relativamente à recolha de dados qualitativos, foram concebidas duas entrevistas semiestruturadas, uma para aplicar à psicóloga e outra para aplicar a duas ex-alunas.

A entrevista semiestruturada realizada à psicóloga do agrupamento, em novembro de 2019, visou a recolha de dados que revelem a sua perceção acerca da retenção dos alunos, atendendo a que a entrevista é “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan, 1994, p. 134). A psicóloga encontra-se no Agrupamento há aproximadamente vinte anos e tem um conhecimento bastante profundo da realidade sociocultural e económica das famílias dos alunos, conhecendo, em muitos casos, o agregado familiar de uma forma exaustiva devido aos anos de experiência no agora Agrupamento, e, conseqüentemente, ao acompanhamento de diversos membros do mesmo agregado familiar. Esta entrevista teve uma duração de aproximadamente 20 minutos (Apêndice B).

As entrevistas às duas ex-alunas foram realizadas, em janeiro de 2020, que no ano letivo anterior tinham concluído o 3º ciclo de escolaridade no Agrupamento e que atualmente frequentam o 10º ano de escolaridade num Curso Profissional. Estas duas entrevistas caracterizaram-se pelo facto de as duas ex-alunas estarem à vontade com a entrevistadora e falarem sobre os seus pontos de vista, o que produziu “uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes” (Bogdan, 1991, p. 136). Estas entrevistas foram gravadas em formato áudio com uma duração média de 20 minutos e, posteriormente, ouvidas cuidadosamente para a sua transcrição integral (Apêndice D).

Todas as entrevistas realizadas em formato áudio foram autorizadas pelos participantes, bem como os inquéritos online, cuja autorização foi enviada aos encarregados de educação (Apêndice C).

2.2.4. TRATAMENTO DE DADOS

A análise das respostas obtidas através da aplicação Google Forms foi realizada com base nas tabelas e gráficos que constam no documento resumo dessa mesma aplicação, apresentados numa folha de cálculo Excel, para onde foram exportados os dados. O tratamento estatístico visou as percentagens referentes às diferentes respostas dadas pelos alunos inquiridos, que foram evidenciadas através da construção de gráficos para uma melhor interpretação. Procedeu-se ao tratamento dos mesmos com recurso à estatística descritiva e, após a sua análise (número de respostas obtidas), construíram-se novos gráficos a partir de uma nova folha Excel, de forma a serem visualmente mais atrativos.

Relativamente ao tratamento dos dados resultantes das entrevistas, após a sua transcrição integral procedeu-se a uma análise de conteúdo, que consistiu na classificação sistemática de cada unidade de significado, de acordo com um sistema de categorias criadas a priori (Bardin, 2004) tendo em conta os objetivos da investigação, e que são:

Incidência da retenção;

Perceção dos participantes (alunos, ex-alunos e psicóloga) acerca das causas da retenção;

Perceção do impacto da retenção nas aprendizagens ulteriores.

A análise de conteúdo assim realizada permitiu evidenciar os indicadores que permitiram uma segunda leitura, baseada na inderência, tendo sido possível interpretar os dados recolhidos por esta via. Como também nos informa Bardin (2004, p. 7), “enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade”, visa revelar o que está escondido, latente, ou subentendido na mensagem e defende o investigador das primeiras impressões quando o objeto de análise lhe é familiar.

2.2.5. CONFIABILIDADE E VALIDADE

Primeiramente, foi dirigido um pedido de recolha de dados na instituição escolhida ao Diretor desse Agrupamento, através de um email institucional. Prontamente, o pedido foi deferido, tendo o Diretor mostrado a sua total disponibilidade para, se necessário, contrubuir para o desenvolvimento da investigação (Apêndice E).

Foi assegurada a confidencialidade e o anonimato a todos os participantes: 71 alunos do 3º ciclo do ensino básico da escola sede do Agrupamento, duas ex-alunas que transitaram para o ensino secundário e a psicóloga que acompanha os referidos alunos. Relativamente a estes, porque se trata de um grupo de menores de idade, foi enviado um consentimento informado a todos os encarregados de educação, o qual continha informação acerca: do tema e do propósito da investigação, da professora investigadora e da liberdade dos participantes para poderem desistir a qualquer momento. Esse documento solicitava a cada encarregado de educação a autorização para a participação (anónima) dos respetivos educandos na investigação através do preenchimento de um questionário na aplicação Google Forms (Apêndice C). A grande maioria autorizou o preenchimento do questionário, à exceção de dois encarregados de educação, que não o fizeram. Não obstante, alguns alunos não responderam por terem faltado às aulas onde os questionários foram preenchidos. As razões das ausências foram diversas e algumas prendem-se com questões de saúde.

No que diz respeito às entrevistas semiestruturadas realizadas às duas ex-alunas, os respetivos encarregados de educação foram contactados, via telefone, para tomarem conhecimento dos moldes em que iriam ser feitas as entrevistas, nomeadamente o objetivo, o local, o momento e a necessidade de autorização para a sua realização, quer para a gravação áudio, quer para a posterior utilização dos dados recolhidos dando resposta às finalidades da investigação. O anonimato foi garantido através da utilização de pseudónimos: Luísa e Anabela.

A entrevista à Psicóloga do Agrupamento foi aceite com entusiasmo e vontade de poder dar um contributo à investigação, já que a sua atividade profissional na escola tem já duas décadas, o que facilitou o enquadramento dos alunos e das suas famílias bem como a visão mais global da situação dos alunos que frequentam o Agrupamento.

3. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 Incidência da Retenção

Da totalidade de alunos que frequentam os 7º, 8º e 9º anos (145 alunos), responderam aos questionários 71 alunos. Destes, 48% são alunos do sexo feminino e 52% do sexo masculino, como é possível observar no gráfico seguinte.

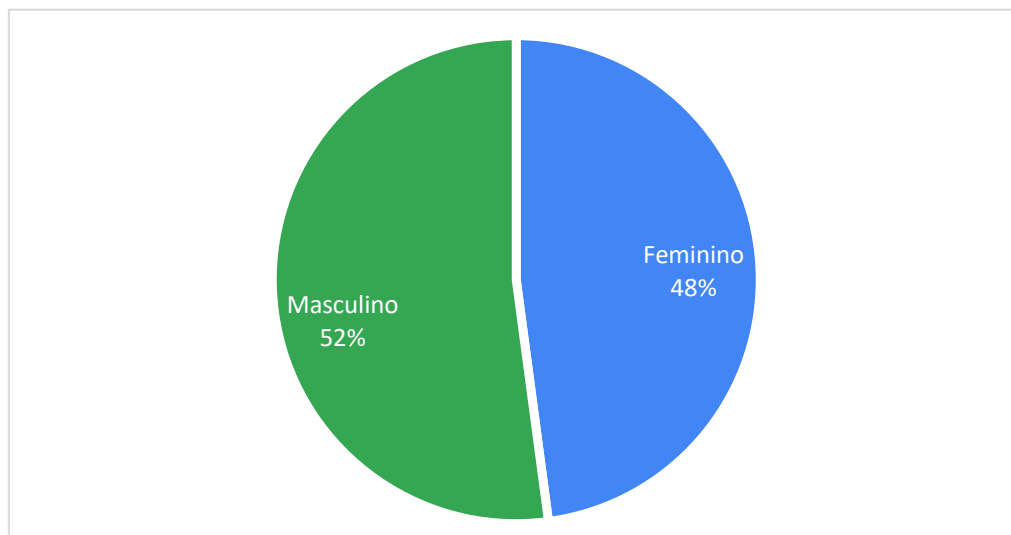


Gráfico 3: Valor percentual do sexo dos alunos

Os alunos têm idades compreendidas entre os 12 e mais de 15 anos, inseridos no ensino básico entre os 7º e 9º anos de escolaridade. Cerca de 10% têm idade superior a 15 anos, como se observa no gráfico 4.

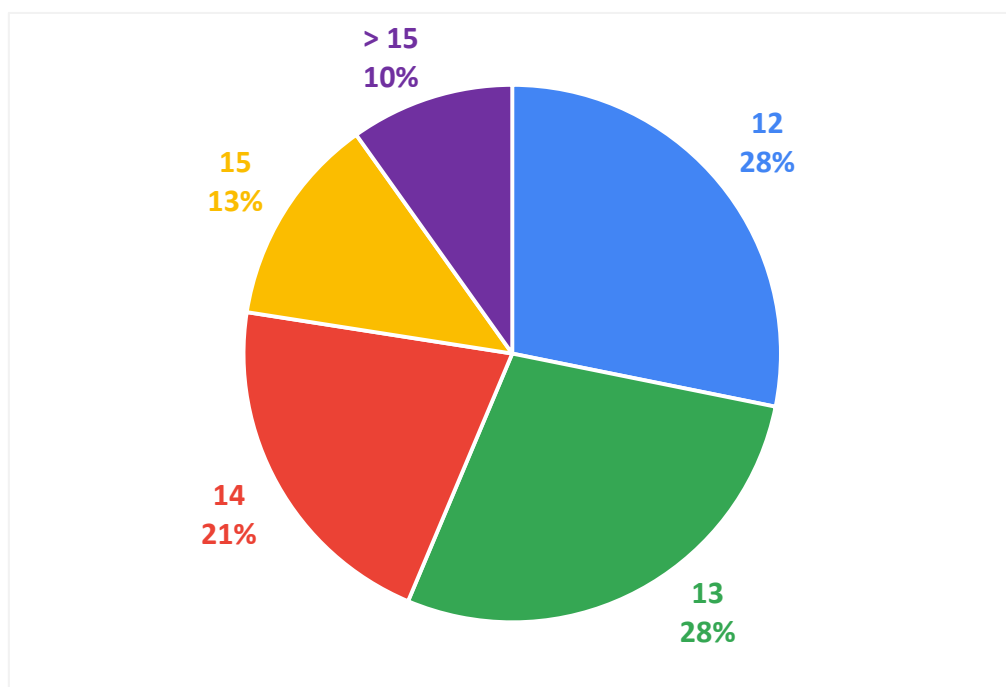


Gráfico 4: O número de idades dos inquiridos

A representatividade dos anos é relativamente semelhante e aproximada, como se verifica no gráfico 5, pelo que nenhum está minorizado e/ou desequilibrado.

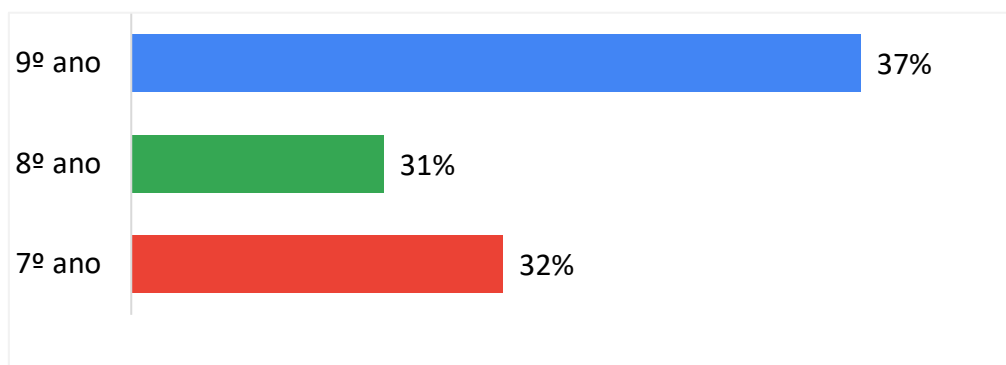


Gráfico 5: Variação do ano atual de escolaridade dos inquiridos

No que diz respeito à incidência da retenção, cerca de 39% dos inquiridos afirma já ter repetido, pelo menos uma vez, um ano de escolaridade, como se pode constatar no gráfico 6. Este valor confirma os valores disponibilizados, no Relatório Técnico de Retenção, pela OCDE em 2010 e 2013 em que a prática da retenção em Portugal e Luxemburgo, “mantinham uma percentagem acima dos 30% de alunos que repetiram pelo menos um ano no seu percurso escolar” (Ferreira, 2015, p. 14).

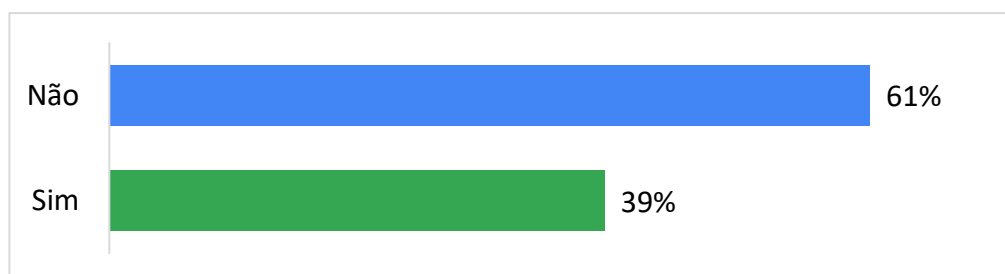


Gráfico 6: Questão aos inquiridos se já repetiram alguma vez o ano de escolaridade

A realização da entrevista à ex-aluna Luísa, que teve uma retenção no 9º ano de escolaridade, revelou a perspetiva de que a retenção pode ser benéfica para o aluno, que se pode constatar através das seguintes afirmações: “reprovar uma vez dá-nos uma lição, uma nova oportunidade ao repetir o ano”, “fiquei melhor preparada”, “conheci uma turma melhor”, “tive melhores professores” “recebi mais atenção da minha família”. Quanto à ex-aluna Anabela, que teve duas retenções, afirma também que “foi positivo, deu-me mais força na vida pessoal e na vida escolar para continuar os estudos”.

No que diz respeito ao número de retenções por ano de escolaridade, o gráfico 7 indica que, no 7º ano de escolaridade, 64% dos alunos nunca ficaram retidos e 36% apresentam uma retenção ao longo do seu percurso escolar. Nesta situação, não existem retenções repetidas.

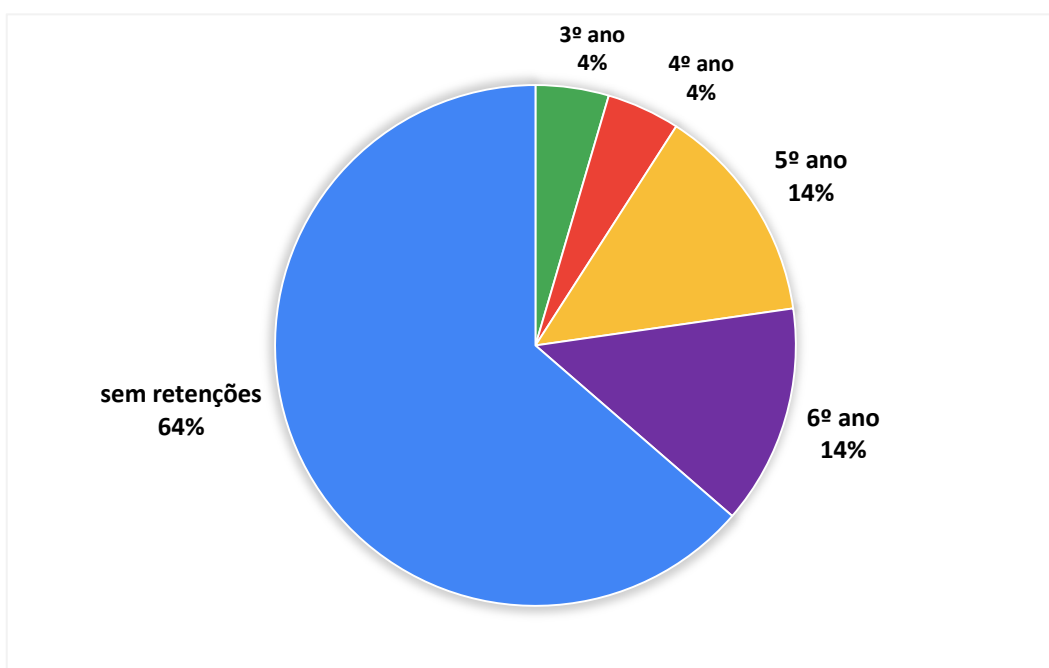


Gráfico 7- Incidência da retenção em alunos do 7º ano de escolaridade (ano letivo 2019/2020)

Analisando por ciclos, verifica-se que o 2º CEB tem 28% de retenções, sendo igualmente distribuído pelos dois anos (14%). Já o 1º CEB apresenta um valor muito inferior - 8%.

Relativamente à retenção referida pelos alunos do 8º ano, como podemos ver no gráfico 8, estas ocorrem principalmente no 6º ano, com 18% dos alunos, sendo que no 7º ano aparecem 9% das retenções.

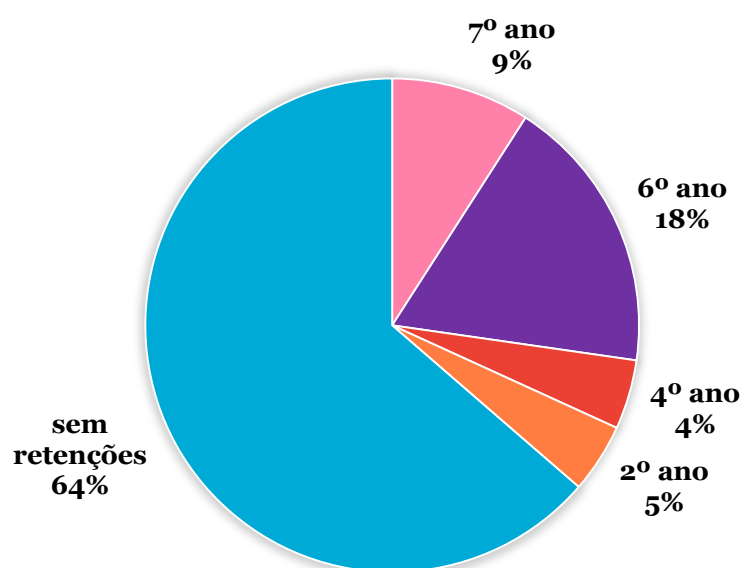


Gráfico 8- Incidência de retenção em alunos do 8º ano de escolaridade (ano letivo 2019/2020)

Quanto número de retenções anteriores, pela primeira vez, um aluno refere duas retenções: uma retenção no 7º ano e uma retenção no 8º ano.

O gráfico 9 permite identificar a incidência de retenções no 9º ano de escolaridade, com um valor de 62%.

Da análise do gráfico, verifica-se que dos alunos retidos cerca de 15% das retenções ocorreram no 2º ciclo e 47% ao longo do 3º ciclo.

No que se refere à retenção repetida, aparece em 6 alunos, dos quais dois repetiram o 5º e 7º ano, um repetiu o 5º e o 8º ano, um aluno repetiu o 6º e o 7º ano, um aluno repetiu o 3º e o 9º ano, e, um aluno repetiu o 9º ano.

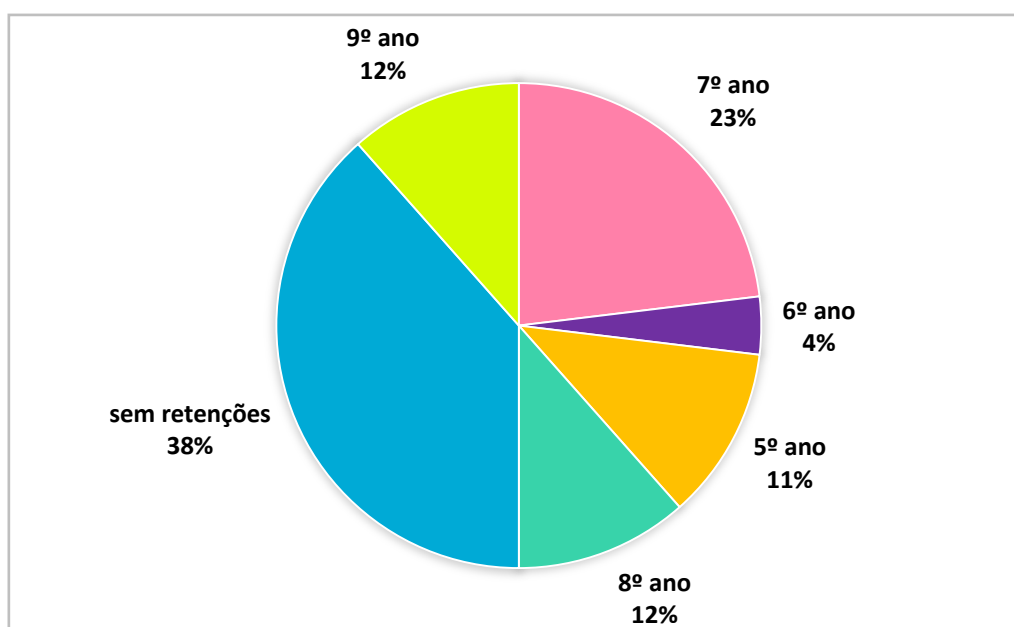


Gráfico 9-Incidência de retenção no 9º ano de escolaridade

No gráfico 10 apresenta-se a incidência da retenção ao longo do ensino básico. A distribuição de retenções por ciclo é de 12,3% no primeiro ciclo, 43,9% no 2º ciclo e 43,8% no 3º ciclo. Sobressai a ideia de que a retenção é igualmente distribuída pelo 2º ciclo e pelo 3º ciclo, visível, sobretudo, no 7º ano de escolaridade (25%).

No total dos 71 inquiridos, no final do 3º ciclo do ensino básico, apenas 55% dos alunos nunca ficou retido, sendo que 45% já teve uma ou mais retenção no seu percurso escolar.

Este elevado número percentual de retenções (45%) leva a fazer uma reflexão sobre este valor. De facto, por observação dos gráficos 7 e 8, verifica-se que a percentagem de retenções no 7º e 8º têm o mesmo valor percentual (36%).

Apenas no 9º ano podemos afirmar que a situação se inverte, 62% dos alunos que frequentam o último ano de escolaridade do ensino básico apresentam pelo menos uma retenção.

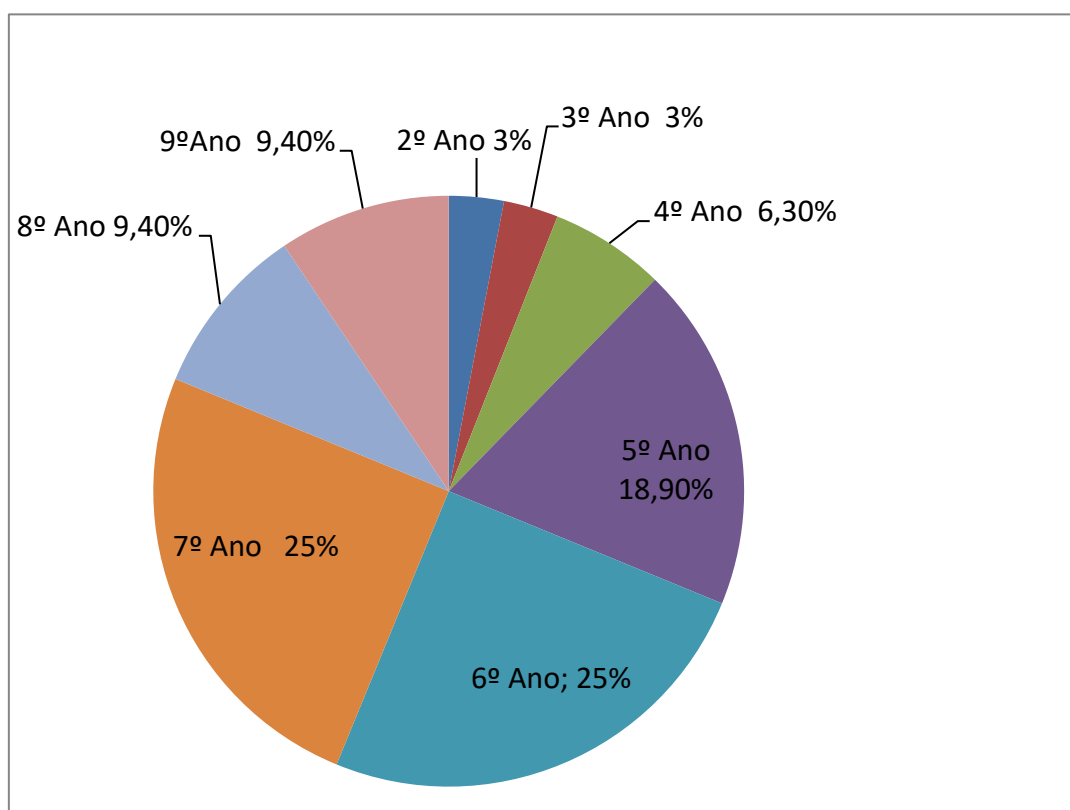


Gráfico 10 - Incidência de retenção no Ensino Básico (2019/2020)

Aparece também no 9º ano, alunos com retenções repetidas, todas elas no 3º ciclo do ensino básico. Embora este estudo não seja de carácter longitudinal, constata-se que o 3º ciclo de escolaridade é o ciclo de estudos onde a retenção é mais visível e afeta mais alunos.

Embora a transição do 1º para o 2º ciclo comporta para o aluno mais diferenças como por exemplo, a mudança da monodocência, podemos afirmar que no 3º ciclo de escolaridade os alunos apresentam igualmente muitas dificuldades em transitar de ano.

Ao fazer uma análise dos anos de escolaridade em que os alunos ficam mais vezes retidos, verifica-se uma incidência nos 6º (25%) e 7º (25%) anos (gráfico 10).

Apenas 55% dos alunos fizeram o seu percurso escolar com sucesso, isto é, sem nunca terem ficado retidos.

Embora os recursos de suporte às aprendizagens e inclusão sejam vários (Sala de Estudo, projeto SER+, Apoio Pedagógico Acrescido, Serviço de Psicologia e Tutorias), os dados referentes à retenção situam-se, no final do 3º ciclo, nos 45%.

3.2 Perceção dos participantes acerca das causas da retenção

Das treze questões colocadas sobre as causas, razões e/ou os motivos que mais levam os inquiridos a repetir o ano, estes colocaram maior ênfase nas seguintes: “dei mais atenção a outras coisas” (53%), “faltei muito às aulas” (41%) e “distraí-me muito com o telemóvel e não estudei” (37%). “Não saber estudar” (32%) e “não gostar da escola” (26%) são referidas em quarto e quinto lugar.

Os inquiridos atribuíram maior responsabilidade a si próprios, à sua falta de estudo e à sua distração, do que a não gostar da escola (26%), não gostar dos

professores (18%) ou dos colegas (10%) ou de não compreender o objetivo da escola (16%), como se pode observar no gráfico 11.

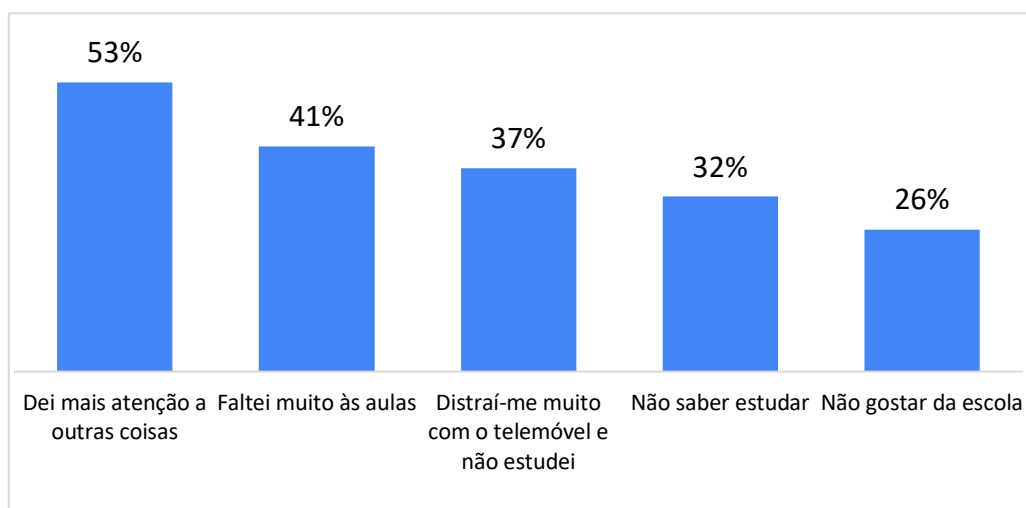


Gráfico 11: As cinco principais causas que os inquiridos afirmam levar à repetição de ano

Apenas 26% dos alunos afirmaram que a causa do seu insucesso escolar esteve nos “problemas em casa e não consegui estudar”.

Para uma melhor compreensão do problema em estudo, a ex-aluna Luísa, na sua entrevista, refere que a causa da sua retenção foi ter tido 17% na prova final de uma das disciplinas, e que, “por três pontos reprovei o ano, podiam-me ter passado”, e refere aqui a sua dificuldade em realizar provas porque afirma ser um momento de “muita tensão”.

A ex-aluna Anabela, refere que a sua retenção no 3º ano e no 9º ano foi devido a duas causas: no 3º ano ainda não conseguia ler e a mãe não permitiu que ela transitasse para o 4º ano. A razão, segundo Anabela, foi uma má adaptação da aluna à professora, “não ensinava bem”. No caso da retenção no 9º ano, a sua falta grave de assiduidade, por motivo de doença, foi a causa para a retenção.

A perceção da psicóloga relativamente à retenção é a de que, em “casos pontuais, pode ser benéfica”. No entanto, “no início da escolaridade pode ser fundamental para consolidar as bases” e fala no segundo ano de escolaridade

onde “possa ocorrer com algum sucesso”. Esta opinião vai ao encontro do que Joaquim Azevedo (2012, p. 7) defende: que o papel da escola “será cuidar de cada um, intervindo à menor dificuldade de aprendizagem, no primeiro e segundo ciclos, ou melhor, na educação da infância”.

Nos outros anos, e à medida “que os alunos vão subindo na escolaridade”, refere a psicóloga, a retenção passa a ser “associada a problemas graves no comportamento”. Afirma, inclusive, de forma clara, que “o aluno não só, não adquire conhecimentos, não desenvolve competências, não consolida aprendizagens, como também apresenta comportamentos disfuncionais”. Esta afirmação da psicóloga reforça a ideia de Farrington (2006), que verificou que o fraco desempenho escolar é um forte preditor de comportamentos desviantes, o que parece justificar a tendência de que, à medida que o aluno vai progredindo no seu percurso escolar, a retenção passa a ser mais frequente, atingindo uma maior percentagem de alunos. A psicóloga entrevistada ressalva, no entanto, que existem exceções: “alunos muito imaturos”, que em determinadas situações, beneficiaram da retenção em prol da sua maturação a nível cognitivo.

Na análise da entrevista à psicóloga, emerge como proposta de prevenção da retenção - “um investimento de apoio, de ajuda aos professores”, nomeadamente no “segundo ano de escolaridade onde, ao serem detetados os casos problemáticos nos meninos que não conseguem fazer a leitura e a escrita, estes poderem usufruir de um apoio individualizado”, por considerar que “o segundo ano é determinante do sucesso que ele vai ter”. Esta proposta de apoio implica recursos suplementares, como por exemplo a contratação de docentes que possam trabalhar em assessoria em sala de aula.

A problemática do insucesso escolar não fica resolvida quando o aluno transita de ano. “Existem questões que estão comprometidas, que é preciso trabalhar para continuar a fazer a ponte com a família”, destacando questões emocionais como a “baixa autoestima, a dificuldade em relacionar-se com as figuras parentais e a falta de integração social”, sendo que, estes alunos,

mesmo transitando de ano, continuam a procurar o Serviço de Psicologia e Orientação.

À medida que os anos vão passando, os pais vêm na psicóloga alguém que pode ajudar os seus filhos sem estar “associada a algum tipo de doença mental ou a disfuncionamentos e desequilíbrios” e, portanto, estão “recetivos e conscientes que têm de colaborar”.

Relativamente a este assunto – causas da retenção, a psicóloga refere não só os desabafos dos alunos que “não estudam o que deviam, não treinam, não consolidam os conteúdos”, mas também as dificuldades dos próprios encarregados de educação que “estão recetivos a serem orientados nas práticas educativas”, mas depois “no dia a dia, em contexto familiar, vamos sentindo que lhes é muito difícil pôr em prática essas orientações”.

No que diz respeito à valorização da escola, praticamente a totalidade dos inquiridos (98%) reconhece a sua importância. A escola parece ser para todos os alunos um espaço importante e polifacetado, adaptando-se a cada necessidade emocional ou escolar do aluno. Na entrevista, a ex-aluna Anabela refere que a “a escola é um local onde se sente muito bem, é uma distração” já que o seu agregado familiar é composto pela mãe e por ela, onde a mãe trabalha e ela fica sozinha “a pensar em coisas”. A escola para ela é um local para “estar com os amigos, divertir-se”. Esta ex-aluna não descarta a parte educativa dizendo que “a escola dá-nos muitas oportunidades nos concursos de leitura, nas saídas, acaba por nos ajudar”. Conclui de uma forma mais abrangente o seu sentimento por este espaço de aprendizagem: “a escola dá-nos coragem”.

O sentimento revelado pela ex-aluna Anabela reforça o papel determinante da escola onde se “constrói um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal” (Nóvoa, 2018, p. 13), valorizando o papel dos alunos como autores principais na reconstrução do seu conhecimento. Um conhecimento que é interiorizado por cada aluno de modo muito particular, permitindo a reconstrução do conhecimento individual e o desenvolvendo de capacidades e de competências a um ritmo muito próprio. A afirmação da ex-aluna Anabela,

“A escola dá-nos coragem”, reforça a ideia defendida por Young (2014) de que, o currículo, “se for abrangido apenas por resultados, competências ou, de forma mais abrangente, avaliações, ele será incapaz de prover acesso ao conhecimento” (Young, 2014, p. 195). Esta ex-aluna conseguiu ‘recontextualizar’, isto é, interpretou “os elementos do conhecimento disciplinar [como sendo] incorporados no currículo para aprendizes de diferentes idades e conhecimentos anteriores” (Young, 2014, p. 199).

A perspetiva da psicóloga é a de que os alunos valorizam a escola, porque procuram o Serviço de Psicologia, “querem ser orientados” e apontam como causas de não ter tanto sucesso “a exigência escolar, uma maior dificuldade em compreender a maior complexidade que os professores colocam nas tarefas, o seu cumprimento”, e reconhecendo, muitas vezes, “que não estudam o que deviam, não treinam, não consolidam os conteúdos”.

No que diz respeito à realização das provas de final de ciclo, uma grande maioria (74%) concorda com a sua realização. Este ponto é reafirmado pela psicóloga ao considerar que este momento é “de alguma maneira, prestação de provas e de contas: sei, não sei, sou capaz, não sou capaz”. É um momento onde os alunos sentem a importância da realização das provas, um momento de tensão onde o esforço de um ano pode ficar em risco. As provas finais de ciclo são para estes alunos momentos de elevada importância. Nunca as desvalorizam. Para eles, são importantes, o que lhes provoca uma grande angústia quando sentem que não estão capazes de responder de forma eficaz, de forma bem-sucedida”.

Perante a pergunta “se apenas houvesse a prova final e um aluno não ficasse retido em nenhum ano de escolaridade, no 3º ciclo”, a ex-aluna Luísa responde que discorda, acrescentando que “os exames podem não ajudar” por se tratar de momentos de tensão e, por isso, comprometerem o ano. Por sua vez, a ex-aluna Anabela, refere que “se os alunos não reprovarem, vão pensar que podem andar a brincar o tempo todo, e que passam de qualquer maneira. Depois, quando tiverem que fazer o exame, por terem andado a brincar, não vão conseguir fazer as provas, e, vão-se arrepender”. A ex-aluna Luísa considera

que os professores devem manter a ‘pressão’ para que os alunos estudem e mantenham uma avaliação contínua, com a possibilidade de retenção se estes não cumprirem um trabalho regular.

Esta relevância dada à avaliação ‘contínua’ – avaliação para as aprendizagens (de domínio formativo), vem ao encontro das conceções de Domingos Fernandes (2020), que identifica o principal propósito da avaliação formativa como sendo a contribuição ativa por parte dos professores, os quais orientam as atividades pedagógicas para que os alunos aprendam mais e melhor, com compreensão e capacidade de mobilização do conhecimento.

Por outro lado, 26% dos alunos não concorda com os exames de 9º ano, respondendo no inquérito (em resposta aberta): “pode correr mal”, “é muita matéria”, “já temos testes durante o ano”. A entrevista realizada à psicóloga também concorre para este resultado, onde os alunos “nunca desvalorizam a avaliação externa. Para eles é importante, assim como é de uma angústia muito grande quando sentem que não vão ser capazes de responder corretamente”.

A perceção destes alunos perante as provas finais de ciclo como sendo provas dispensáveis relativamente às avaliações que têm durante o ano, vem demonstrar que as políticas de accountability em educação impõem “a suposta objetividade dos números e o critério das supostas evidências, como se todo o conhecimento fosse avaliável, ou fosse redutível ao que é mensurável ou quantificável pelas tecnologias avaliativas disponíveis” (Afonso, 2015, p. 1316). Pode-se afirmar que a avaliação sumativa é importante para estes alunos, mas integrado no processo de ensino – aprendizagem, ao longo do ano letivo, sendo que a avaliação formativa deverá ser o fio condutor de todo este processo.

A parca importância dada pelos inquiridos à avaliação sumativa reforça o “reconhecimento generalizado, sustentado por estudos empíricos e relatórios, de que a qualidade e o sucesso dependem de variáveis de processo, não só ligadas à motivação, mas sobretudo à componente formativa da avaliação” (Pacheco, 2012, p. 1).

Observa-se que a componente formativa é para o aluno de extrema importância, tendo a ex-aluna Luísa afirmado que “os professores devem

manter essa regra de fazerem pressão”, que esta proximidade na relação pedagógica professor-aluno os ajuda a manter uma monitorização das suas aprendizagens.

Relativamente à pergunta sobre a possibilidade de mudanças na escola, os alunos optaram maioritariamente pela: introdução de novos e mais atuais dispositivos tecnológicos, tablets e computadores (61%); reestruturação do mobiliário da sala de aula (58%) (gráfico 12). Estas duas incidências de resposta mostram que a utilização de materiais tecnológicos e a alteração dos espaços físicos da escola são fatores de estímulo e de possível melhoria das aprendizagens.

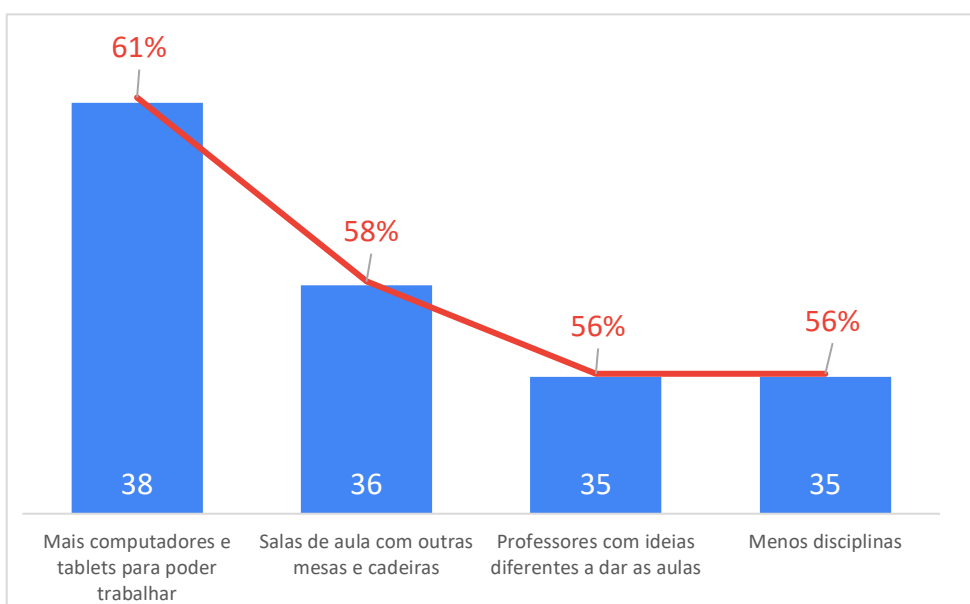


Gráfico 12 - Mudanças necessárias na escola, na ótica dos alunos

Os dados vão ao encontro dos princípios orientadores que se encontram no DL nº 55/2018, onde se enuncia a incerteza que professores e alunos enfrentam quanto a um futuro próximo na área das competências digitais:

A sociedade enfrenta atualmente novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem (DL nº 55/2018).

A escolha por parte dos alunos é de que o espaço físico (58%) é fundamental para o aluno se sentir bem e ter um ambiente propício às aprendizagens. Esta preferência por uma outra disposição do mobiliário da sala de aula, por exemplo, salas multidisciplinares - espaços onde coabitem computadores, cadeiras em círculo, mesas para experiências – que, através da possibilidade de utilização de tecnologias de informação e comunicação (61%), motivem os alunos a aprender. De facto, a escola não pode ignorar o impacto das tecnologias nos jovens, na forma como eles interagem com o mundo, situação que foi já apontada por Nóvoa (2009, p. 13) quando enuncia a criação de espaços inovadores:

é necessário que as escolas se libertem das estruturas físicas em que têm vivido desde o final do séc. XIX. Nessa época, há quase 150 anos, os edifícios escolares foram pensados com grande ousadia e criatividade, mobilizando projetos e saberes de professores, arquitetos, higienistas, médicos, pedagogos e tantos outros especialistas. Hoje é necessário mobilizar, com o mesmo vigor, novas energias na criação de ambientes educativos inovadores, de espaços de aprendizagem que estejam à altura dos desafios da contemporaneidade.

Em terceiro lugar de incidência de respostas, surge a capacidade dos professores inovarem, criando novas estratégias pedagógicas (56%), o que reforça a opinião de que a mudança das práticas docentes constitui um fator de estímulo para os alunos. A necessidade desta mudança de práticas é mais esclarecedora na entrevista à ex-aluna Luísa, onde indica que “há professores

que não têm certa intimidade com os alunos, tipo professores amigáveis que ajudam” ao invés de outros que “são mais desinteressados”. Esta ‘ajuda’ e ‘intimidade’ referem-se à relação pedagógica que o professor deve construir com os seus alunos, considerada por Afonso (2020) como uma componente indispensável à avaliação formativa, informando que esse acompanhamento dos professores no processo de aprendizagem individual vem a

ter um papel fundamental na melhoria das aprendizagens de todos os alunos. A sua utilização sistemática deve permitir que os alunos conheçam bem: a) o que têm de aprender no final de um dado período de tempo; b) a situação em que se encontram quanto às aprendizagens que têm de desenvolver; e c) os esforços que têm de fazer para aprenderem o que está previsto e descrito nos documentos curriculares. Para tal, a comunicação entre professores e alunos é fundamental, pois é através dela que os alunos podem receber orientações que os ajudam a aprender (Afonso, 2020, p.4).

Na análise global à pergunta “se pudesses mudar algo na escola o que mudarias?”, as respostas dos alunos dividem-se entre: a) mudanças a nível tecnológico e físico e b) mudanças a nível do currículo, sugerindo um menor número de disciplinas e inovação nas práticas pedagógicas. Estas respostas mostram que, de alguma maneira, os alunos ambicionam uma mudança da escola.

Quanto às respostas das ex-alunas, a Anabela considera que a relação pedagógica dos professores com os seus alunos não é, na maioria das vezes, uma relação de “amizade e confiança”. A Luísa corrobora esta ideia ao confirmar a mesma “falta de intimidade e de ajuda”, que “os professores são mais desinteressados” e que “é precisamente neste ponto que os professores deveriam mudar”.

Segundo a Anabela, os professores “pensam que os alunos são máquinas, que fazem os trabalhos de casa, e não é bem assim. Os problemas pessoais e

familiares existem e, mesmo que os alunos queiram separar as situações, com professores desinteressados, é impossível”.

A inovação das práticas pedagógicas tem vindo a ser um tema recorrente na formação docente ao longo dos últimos anos, mas as ex-alunas Luísa e Anabela referem que mais do que a inovação dessas práticas, é importante a proximidade do professor, a construção de uma relação de maior “confiança e intimidade”, ao contrário de, como diz Luísa, “sentar na cadeira, olhar para o professor e escrever”.

No que diz respeito às práticas pedagógicas inovadoras, inscritas nos documentos de referência a nível nacional, a Luísa propõe aulas mais criativas, como por exemplo, aulas “dadas no exterior da escola”, “leituras ao ar livre”, “deixar o aluno falar”, que por vezes é entendido como fator de distração. Parece existir aqui uma crítica à dificuldade de construção de uma relação empática, e de interesse por uma formação holística, entre o professor e os seus alunos.

Este lado mais humano do professor parece ser de grande importância para o adolescente, que na “construção de identidade, procura sentir-se bem com o seu corpo, com as suas emoções e o seu desenvolvimento intelectual, procurando, simultaneamente, ser reconhecido pelas pessoas que são significativas na sua vida” (Jardim, 2002, citado por Valente, 2012, p. 2).

Silva e Lopes (2014) indicam um estudo de Ferguson e Ladd (1996) que envolveu cerca de 30 mil alunos e permitiu concluir que as qualidades de um professor nomeadamente “a competência verbal e cognitiva, conhecimento adequado das áreas do conteúdo que ensinam e de como as ensinar, estão associadas a níveis mais elevados de desempenho ou sucesso dos alunos.” Já Hattie (2003), citado por Silva e Lopes (2014), analisou o contributo de diversos fatores - aluno, lar, escola, diretor, colegas e professor - no desempenho escolar do aluno, tendo concluído que “dos fatores extrínsecos ao aluno, (...) é o professor o fator de maior influência no rendimento escolar (30%). Todos os outros fatores têm, segundo o autor, uma influência entre 5 e 10% no rendimento escolar” (Silva e Lopes, 2014, p. 1). Estes resultados vão contra uma

ideia generalizada, que ainda se mantém com grande expressão, embora hoje de uma forma mais velada, de que o nível sócioeconómico do agregado familiar e as qualidades cognitivas do aluno, determinam o seu sucesso escolar. Esta dependência é referida por Benavente (1996) como Teoria do Handicap Social e Teoria dos Dotes, tal como explicitado no capítulo da revisão da literatura. Desta forma, “a escola replicaria as desigualdades sociais para as transformar em desigualdades escolares” (Benavente, 1989, p. 716).

A relevância dada aos professores é referida Anabela e pela Luísa. A primeira fala em “professores que nos entendem, que sabem que temos vida pessoal para além da escola, que temos problemas” e a segunda fala em “professores amigáveis que ajudam”, acrescentando que “a escola devia ter mais confiança nos alunos. Devia acreditar mais neles”.

Este papel fundamental do professor na relação com os seus alunos vai ao encontro da meta-análise realizada por Wang e seus colaboradores (1994), que identificaram vinte e oito fatores influenciadores da aprendizagem dos alunos, tendo concluído que os cinco primeiros estão relacionados com o papel do professor.

Se pensarmos na atualidade, o papel do professor tem ganho cada vez mais relevo, como se pode constatar através do DL nº 55/2018, que, logo no seu primeiro parágrafo, refere que o “XXI Governo Constitucional assume como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades”. Ainda no referido documento, no seu artigo 4º, de entre os vários princípios orientadores, refere o “reconhecimento dos professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar” (p. 2931).

Tal como referido anteriormente, das respostas mais vezes manifestadas pelos alunos, e com a mesma percentagem de “professores com ideias

diferentes” (56%), surge a resposta “menos disciplinas”, o que sugere a ideia da necessidade de mudar o currículo.

Também aqui se encontra relação com o DL nº 55/2018, o qual promove a criação de medidas inovadoras que tornem a contextualização curricular uma realidade. Sem prejuízo da autonomia da escola na adequação do currículo a nível institucional (Roldão, 1999), destacam-se os seguintes princípios orientadores:

Promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem assente numa abordagem multinível, no reforço da intervenção curricular das escolas e no carácter formativo da avaliação, de modo que todos os alunos consigam adquirir os conhecimentos e desenvolver as competências, atitudes e valores previstos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;

Concretização de um exercício efetivo de autonomia curricular, possibilitando às escolas a identificação de opções curriculares eficazes, adequadas ao contexto, enquadradas no projeto educativo e noutros instrumentos estruturantes da escola (DL nº 55/2018, p. 2928).

A importância da avaliação formativa e de novas estratégias de avaliação vão ao encontro das respostas das duas ex-alunas. Segundo o DL nº 55/2018, artigo 12º, dedicado à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas podem gerir até 25% da carga horária por ano de escolaridade, sendo a matriz curricular “localmente construída pela escola” (p. 2933) e, no artigo 13º, alínea c), onde se plasma que as diferentes disciplinas podem ser agregadas em áreas disciplinares, são privilegiadas as abordagens interdisciplinares. Não se trata de rejeitar a especificidade das disciplinas, mas sim de integrar o conhecimento específico de cada uma delas, aproximando-o do “conhecimento científico e da complexidade que tem vindo a adquirir nas últimas décadas” (Nóvoa, 2009, p. 13), como forma de mobilizar o conhecimento para a resolução de problemas.

Esta resposta “menos disciplinas” (com uma incidência de 56%), por si só mereceria a construção de uma nova tese, pela riqueza, pela atualidade e pela complexidade do tema. Não obstante, e tendo em conta os objetivos desta investigação, importa salientar esta ideia de reestruturação/contextualização curricular. Os inquiridos demonstraram sentir que o conhecimento está muito compartimentado, fragmentado em muitas disciplinas, muitas vezes pouco coesas, mesmo com o esforço que tem vindo a ser feito pelos docentes para que haja interdisciplinaridade, e mesmo, transdisciplinariedade (Drake & Burns, 2004).

A partir do 5º ano de escolaridade os alunos portugueses entram numa ‘nova dimensão’, em regime de polidocência, que ao contrário do que acontece com os alunos do 1º ciclo, entram e saem da sala de aula em cada 50 ou 60 minutos, desaparecendo com a mesma rapidez com que entraram. De apenas um professor titular no 1º ciclo, e três disciplinas, passam para um regime de 6 a 8 professores e para uma profusão de conhecimentos que vão ter de conciliar. É um ano difícil, em que o aluno tem de aprender a aumentar o seu ritmo de trabalho, o que nem sempre é conseguido da forma que deseja. Um problema que está associado a esta diversidade de disciplinas é exatamente o peso das mochilas dos alunos: chegam a ter 6 disciplinas num só dia, o que implica o transporte de material com um peso excessivo para a sua idade.

Segundo Young (2013, p. 197) o “currículo é o conceito mais importante que emergiu do campo dos estudos educacionais”. O autor refere-se às universidades como as únicas instituições que “dispõem de um conhecimento ao qual outros têm direito de acesso e onde empregam gente que é especialista em tornar esse conhecimento acessível” (Idem). O papel normativo do currículo, isto é, as regras que “orientam a elaboração e a prática do currículo” (Young, 2013, p. 195) devem ser (re)contextualizadas. Os resultados do inquérito vão ao encontro desta ideia - há uma necessidade real de mudar o currículo.

3.3 Impacto das retenções nas aprendizagens ulteriores: várias perspetivas

Questionando os alunos sobre o seu projeto de vida depois de concluírem o 3º ciclo, a maioria (42%) respondeu que pretende frequentar um curso profissional. Cerca de um terço dos inquiridos (31%) mostrou vontade em ingressar num curso superior, indo neste caso frequentar uma área de interesse no ensino secundário, como se pode observar no gráfico 13. Dos restantes 27%, 18% ainda não tem a certeza do que pretende fazer e 9% quer abandonar a escola para ingressar no mundo do trabalho.

Estes dados estão de acordo com as opiniões das ex-alunas, Anabela e Luísa. A Anabela diz: “gostaria de ir para a universidade, mas ainda estou indecisa, tenho várias áreas que gostaria de estudar”. A Luísa diz que “gostava de continuar a estudar, mas não sei se tenho capacidade”. Embora haja vontade de prosseguir estudos, a retenção por que ambas passaram parece ter deixado um certo sentimento de indecisão acerca das suas capacidades para prosseguirem estudos de nível superior.

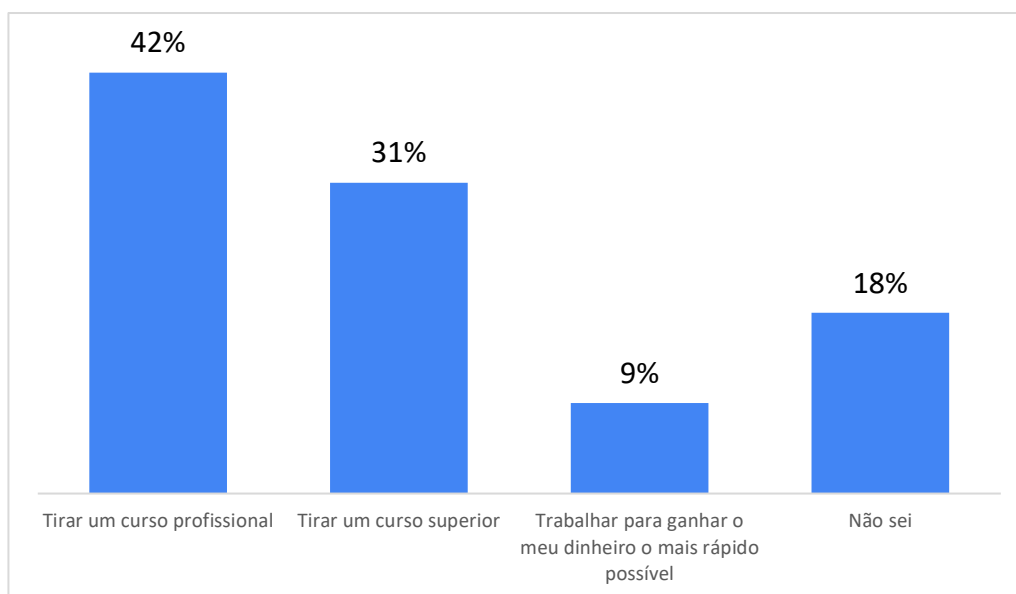


Gráfico 13 - Expressão de aprendizagens ulteriores

Esta indecisão, resultante da falta de confiança em si próprias, é também identificada noutros estudos, onde se constata que os alunos que passam por situações de retenção “têm expectativas de formação muito inferiores aos alunos que nunca repetiram. Este é um custo que se perpetuará por vidas inteiras, tanto a nível financeiro, como de capacidade criativa e produtiva destes jovens” (Flores, 2013, citado por CNE, p. 9).

Ferreira e colaboradores (2017, p. 22) referem que:

O ensino profissional em Portugal continua a atrair relativamente poucos jovens com percursos de sucesso. Ou seja, aos 15 anos apenas cerca de 12% dos alunos optaram por uma via profissionalizante, e este número tem-se mantido estável nos últimos 12 anos. No entanto, segundo os dados oficiais (Pordata) são perto de 50% os jovens do ensino secundário que frequentam esta vertente do ensino. Isto poderá querer dizer que os jovens iniciam esta via mais tarde do que o ano modal de início do secundário, possivelmente devido a terem chumbado.

Esta afirmação corrobora as opiniões da Anabela e da Luísa, que, embora tenham mostrado vontade em prosseguir estudos para ingressarem no Ensino Superior, a falta de confiança nas suas capacidades fez com tenham optado por Cursos Profissionais.

Na análise dos resultados Pisa, Ferreira (2017) conclui que

a principal opção para alunos com percursos de sucesso é o ensino Secundário Científico-Humanístico, que tem vindo a atrair uma percentagem crescente dos estudantes que nunca chumbaram no ensino básico e que iniciaram a sua escolaridade aos seis anos (Ferreira et al., 2017, p. 23).

Os alunos devem vivenciar situações de aprendizagem que lhes permitam escolher o caminho que melhor responda aos seus objetivos de vida. No Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017, p.15), fica claro que o principal propósito é munir o cidadão de “múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia”, para que consiga, e deseje, “continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social”.

4. **CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O problema de partida da presente investigação conduziu a quatro objetivos específicos, mas, como em qualquer investigação, “não existe nenhum tema que não precise de ser mais investigado” (Bogdan, 1991, p. 257). Portanto, ao obter respostas para “conhecer os principais motivos da retenção nos alunos do 3º ciclo de escolaridade, num determinado contexto específico (ensino publico), e se essas retenções contribuíram para a melhoria das aprendizagens desses alunos”, não se fecha aqui o problema da retenção, pelo contrário, ele continua em aberto devido à sua multiplicidade: influência nos alunos, nos professores, nas instituições escolares (e seus diretores), no espaço político da educação e na visão transnacional educativa. É um tema que, tal como uma ‘onda de choque’, atordoa o aluno e repercute-se na sua vida pessoal e profissional, na economia e na sociedade. É, pois, um ponto de partida.

Relativamente ao primeiro objetivo específico delineado no início desta investigação – conhecer os anos de escolaridade onde se verifica a maior incidência da retenção, constata-se uma maior incidência no 6º e no 7º ano, com 25%.

A transição do 2º para o 3º ciclo parece ser, para muitos alunos, um motivo de grande instabilidade. O CNE, no parecer nº 11/2018, alerta para o facto de que “as escolas deverão ainda assegurar transições bem-sucedidas entre as diferentes modalidades, ciclos e níveis de ensino, bem como nos sistemas de educação e formação ao longo da vida” (DR, 2ª série, 2018, p. 15201). No entanto, fica ainda a sensação de que o aluno que conclui o 2º ciclo do ensino básico continua sujeito a uma avaliação sumativa dos diferentes domínios de aprendizagem, que é absolutamente decisiva na transição para o ciclo seguinte.

Além disso, a carga horária, ao transitar para o 7º ano, passa de 28 para 31 tempos letivos, num total de 1550 minutos, correspondendo a um aumento de 150 minutos relativamente à matriz curricular do 2º ciclo. Este aumento da

carga letiva nos alunos e da reestruturação da matriz curricular poderá ter influência na percentagem de retenções no 7º ano (25%). A resposta da psicóloga à pergunta “em que anos de escolaridade os alunos sentem mais dificuldades”, respondeu que, “em termos mais gerais, a dificuldade maior está na transição entre ciclos, sem dúvida no 7º ano”. E isto porque, considera a entrevistada, é nesse ano e escolaridade que se verifica maior exigência, que deixa de haver alguma proximidade por parte do Serviço de Psicologia e Orientação comparativamente com o 2º ciclo, e é também a partir do 3º ciclo que se começa a promover a autonomia dos alunos e onde se verifica a maior carga horária: “disciplinas com conteúdos cada vez mais cumulativos marcam o 7º ano como um ano de grande dificuldade para os alunos”.

No que diz respeito ao segundo e terceiro objetivos específicos - Compreender a perceção dos alunos e da psicóloga relativamente às causas da retenção, 53% das escolhas dos alunos recaíram em “dar mais atenção a outras coisas”, que a psicóloga identifica como “dificuldade em acompanhar conteúdos muito cumulativos, na autonomia que vai sendo mais exigida aos alunos e na dificuldade dos encarregados de educação acompanharem os seus educandos”, o que leva a que estes alunos comecem “a sentir mais dificuldades, ficando para trás”. Por outro lado, o domínio das tecnologias de informação e comunicação permite o fácil acesso à informação disseminada e a sites aliciantes para os alunos deste escalão etário. Os alunos têm essa noção já que referem que uma das causas do seu alheamento é a ocupação de tempo excessivo com o seu telemóvel (37%), desperdiçando horas de trabalho.

Ainda na resposta a este objetivo inclui-se a falta de assiduidade como causa referida por 41% dos alunos que ficaram retidos. A este propósito, a psicóloga aponta o acompanhamento familiar ao aluno, que é muito valorizado pelos pais, mas, “depois no dia a dia, no contexto familiar, é-lhes muito difícil pôr em prática essas orientações”. A dificuldade por parte do entorno familiar no acompanhamento dos seus educandos, os conteúdos cumulativos que exigem mais estudo autónomo e a maior carga horária, levam o aluno que tenha sentido mais dificuldades numa fase inicial do seu percurso escolar, a ficar

retido com maior facilidade. Segundo Rebelo (2009), citado por Ferreira (2015, p. 12), “por ser longa, e por a tarefa de aprendizagem ser cada vez mais complexa, muitos alunos poderão correr risco de insucesso e de inadaptação emocional e comportamental”. A falta de assiduidade poderá ser um sinal de alerta para as dificuldades do aluno no seu desempenho escolar.

Os interesses divergentes da escola, a falta de assiduidade, a distração com dispositivos eletrónicos (telemóveis) e o facto de não saberem estudar, constituem as causas mais frequentemente apontadas pelos alunos para a retenção.

Na opinião da psicóloga, a retenção poderá ser benéfica excepcionalmente no 2º ano e que, nos anos de escolaridade seguintes, apenas se justificará no caso de o aluno revelar grande imaturidade.

Por fim, quanto ao último objetivo específico - compreender a repercussão das retenções nas aprendizagens ulteriores dos alunos, 42% dos alunos opta por uma via profissional no ensino secundário e apenas um terço deseja prosseguir estudos de nível superior. Quanto às ex-alunas, ambas demonstraram falta de confiança nas suas capacidades em resultado das retenções por que passaram, que as levou a optar por Cursos Profissionais, mesmo ambicionando Cursos Superiores. A baixa autoestima influenciou as suas escolhas como se pode observar nas palavras de uma delas: “gostava de tirar um curso superior, mas não tenho capacidades”. Estes dois fatores - falta de confiança e baixa autoestima - são determinantes nas escolhas académicas dos alunos (Ferreira, 2015; Holmes & Matthews, 1984; Rebelo, 2009).

A psicóloga corrobora esta situação ao considerar que as questões emocional e afetiva, nomeadamente a baixa autoestima, são decisivas para a definição de objetivos de vida. Normalmente verifica-se um conjunto de problemáticas que, mesmo que o aluno revele sucesso académico, no fundo não ficaram resolvidas, comprometendo o seu futuro.

A retenção acarreta prejuízos na construção da personalidade e condiciona a motivação para as aprendizagens ulteriores, o que se repercute negativamente no alcance dos objetivos traçados pelos alunos quando da

definição dos projetos de vida. Além disso, torna-se dispendiosa, o que leva a pensar em alternativas de apoio às aprendizagens em sala de aula, como por exemplo, as assessorias.

A relação pedagógica do professor com os seus alunos foi considerada pelas ex-alunas e pela psicóloga como alicerces para o desenvolvimento das aprendizagens e consequente alcance do sucesso educativo, entendido como a concretização dos objetivos individuais e coletivos. A gestão flexível do currículo e as estratégias inovadoras a implementar em sala de aula, são dois aspetos apontados pelas ex-alunas que fariam a diferença em todo o processo de aprendizagem, sobretudo, quando o professor privilegia a avaliação formativa, pedagógica, nas palavras de Domingos Fernandes (2020).

A avaliação sumativa é assumida pelos alunos como um momento de tensão que poderá influenciar o seu percurso académico, entendendo, também eles, que a avaliação deverá ser contínua, de forma a permitir o desenvolvimento e a monitorização das suas aprendizagens, evitando os constrangimentos daqueles momentos de tensão e ansiedade.

A figura do psicólogo é encarada como um elemento neutro, que escuta todos os intervenientes do processo de aprendizagem e de crescimento dos alunos. Torna-se um elemento importante na comunidade educativa, um mediador e interprete de várias realidades, muitas vezes difíceis de analisar pelos intervenientes que estão envolvidos no processo. Desta forma, a sua participação foi deveras importante na recolha dos dados para a posterior triangulação dos resultados.

Por último, cabe dizer que a retenção deverá ser prevenida para não ser remediada, já que os seus efeitos poderão ter consequências irreversíveis no processo formativo dos jovens adolescentes. As evidências deste estudo mostram que a retenção potencia efeitos negativos na confiança e na autoestima dos alunos, levando-os a escolher percursos académicos menos exigentes.

Enquanto especialista, o professor deve assumir um papel de orientador na (re)construção do conhecimento, utilizando a avaliação como uma ferramenta

ao serviço das aprendizagens, de forma a potenciar as capacidades dos seus alunos, respeitando os ritmos individuais e dando-lhes as oportunidades necessárias para decidirem livremente sobre o seu percurso de vida.

5. **CAPITULO V – PLANO DE AÇÃO**

Como investigadora e, simultaneamente, docente do quadro da escola onde a investigação teve lugar, com quase três décadas de experiência, constato que este estudo de caso levou à identificação das situações de retenção nos alunos do 3º ciclo, o que permitiu reconhecer as consequências e repercussões negativas no percurso escolar desses alunos. Assim sendo, torna-se urgente traçar medidas que, para além de remediarem a situação ao apoiar os alunos retidos, permitam prevenir e evitar situações idênticas no futuro, para que a escola se torne verdadeiramente inclusiva e para que seja sentida como um lugar de crescimento e de aprendizagem coletiva.

Com base na leitura atenta do documento que define o PASEO, é possível evidenciar o “caráter inclusivo e multifacetado da escola, assegurando que, independentemente dos percursos escolares realizados, todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos, resultantes de consenso social” (p. 8). Para que o aluno possa fazer o seu percurso escolar com sucesso em todas as dimensões, é necessário que, como docentes, estejamos preparados para “atualizar o conhecimento e desempenhar novas funções” (idem, p. 13). Num mundo sempre em mudança, com desafios inesperados, o aluno deverá, através de processos de aprendizagem, da relação com a escola e com os orientadores pedagógicos, adquirir o “espírito crítico e criativo, saber científico e tecnológico, capacidade de resolução de problemas e um bom relacionamento interpessoal” (idem, p.11). É à escola que compete esta difícil missão da qual não nos podemos excluir.

Todos, na escola, somos chamados a contribuir para a formação dos alunos, preparando-os para a realidade do século XXI. Começando pelas lideranças, que deverão conhecer bem a comunidade envolvente, comunicando com as famílias, empresas, centros de cultura locais, de forma que a escola seja um organismo vivo e sustentável.

Partilhando essa liderança com os docentes, estes passam a ter um papel ativo na tomada de decisões, sendo a sua participação mais colaborativa.

A escola adotou um estilo de liderança mais colaborativo, o que torna as decisões e os objetivos propostos mais fáceis de aceitar e atingir, respetivamente.

Várias metodologias são utilizadas para poder planear de uma maneira eficiente. Planear é antecipar uma ação e no caso da retenção, não agir é o maior problema. Como o plano de ação exige um planeamento, este deve ser rigoroso, concretizável, dinâmico, eficiente e eficaz.

O plano de ação aqui apresentado tem como objetivo diminuir dez pontos percentuais nos níveis de retenção no 6º e 7º anos de escolaridade. Prevê-se a sua implementação no início do próximo ano letivo e a sua avaliação em julho de 2021. A concretização deste plano trará benefícios para os alunos, para as famílias, e em última análise, para os professores e para a escola.

Os intervenientes na implementação deste plano de ação são os alunos do 6º e do 7º ano de escolaridade, a psicóloga participante neste estudo, a investigadora e os diretores de turma de 6º ano (n=4) e de 7º ano (n=3). A equipa de monitorização será constituída pela investigadora, pela psicóloga e, num sistema de rotatividade, pelos diretores de turma envolvidos.

Em setembro de 2020, prevê-se a realização de reuniões de articulação curricular vertical entre os docentes que lecionaram as turmas de 6º ano em 2019/2020 e os que irão lecionar, nessa altura, as turmas de 7º ano, dando-lhes continuidade. O mesmo acontecerá entre o 7º e o 8º ano. É importante que, nessas reuniões, se identifiquem os alunos que tenham revelado dificuldades ao nível das aprendizagens essenciais, se concertem práticas pedagógicas que envolvam os alunos na tomada de decisões, se definam estratégias de integração curricular, se prevejam estratégias de avaliação formativa e se definam instrumentos de avaliação sumativa.

Após o início das aulas, a equipa de monitorização do plano irá realizar reuniões quinzenais com o objetivo de acompanhar a situação de cada aluno, em cada turma, que revele dificuldades de aprendizagem. Após a identificação

das necessidades, a equipa irá propor as medidas adequadas a cada situação, que poderão passar por: processos de mentoria entre pares com a orientação do professor; utilização de estratégias pedagógico-didáticas inovadoras, com recurso às tecnologias de informação e comunicação, como por exemplo, o telemóvel, e à utilização de plataformas digitais; sessões de acompanhamento com a psicóloga; orientação para a sala de estudo no caso do aluno apresentar falta de autonomia para a concretização do trabalho autónomo; proposta para aulas de apoio pedagógico específico sempre que as disciplinas nas quais o aluno apresente dificuldades sejam o Português, a Matemática ou o Inglês (disciplinas para as quais a escola disponibiliza docentes dentro da sua componente não letiva). Estas medidas têm como principal objetivo evitar a retenção, ajudando os alunos, não apenas a desenvolver competências (inscritas no PASEO), mas também, a valorizarem-se através da criação de oportunidades para aumentarem a sua autoestima e ganharem confiança nas suas capacidades.

A concretização dos objetivos depende do envolvimento dos intervenientes e do trabalho cooperativo e colaborativo que consigam concretizar: entre docentes e psicóloga, entre alunos e entre todos.

A figura seguinte apresenta de forma esquemática a implementação deste plano de ação.

OBJETIVO

Diminuir 10 pontos percentuais na retenção de alunos que frequentem o 6º e o 7º ano de escolaridade

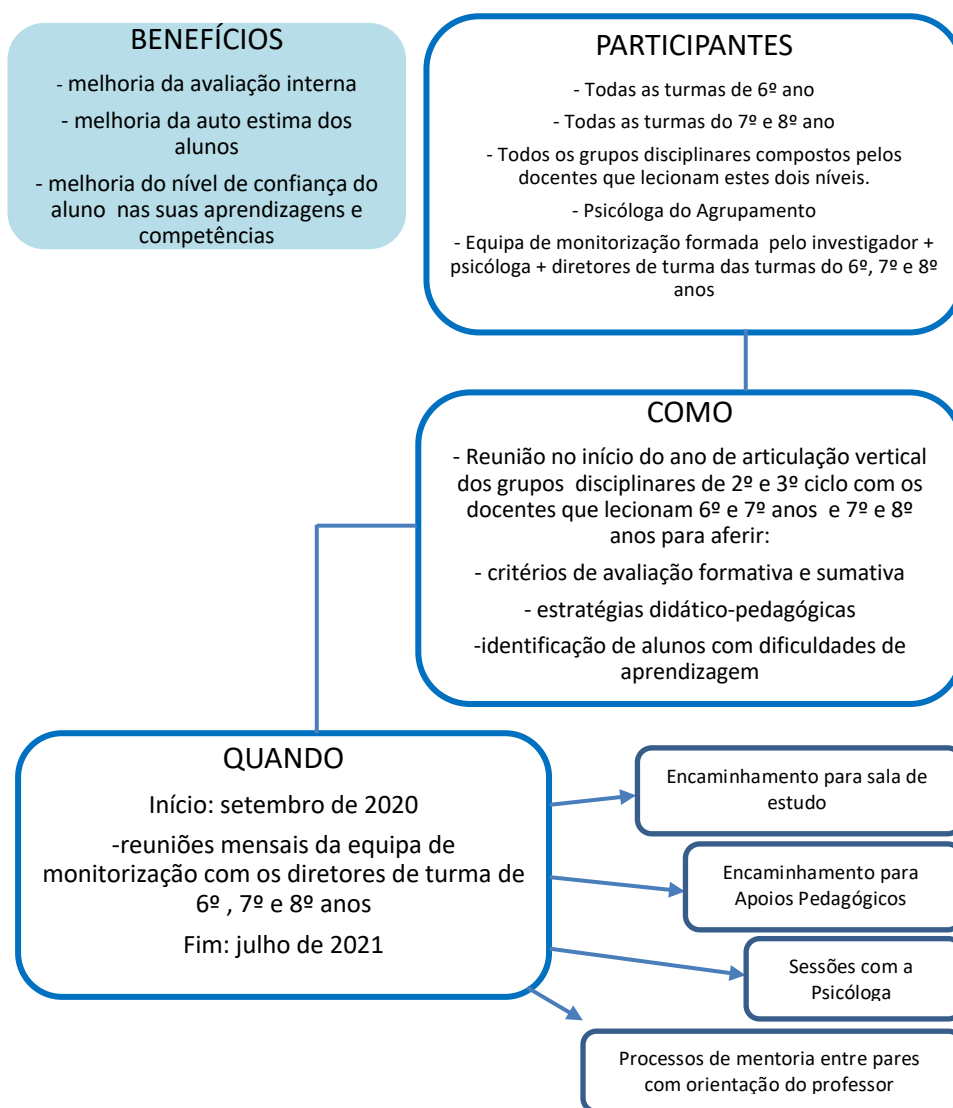


Figura 6: Plano de Ação para a escola X ano letivo 20/21

6. CAPÍTULO VI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P. (2009). *Perder-se e encontrar-se à entrada da escola*. Sociologia, Problemas e Práticas, n.60, (p. 33-52).

Afonso, A. (2015). *Recuo ao cientificismo, paradoxos da transparência e corrupção em educação*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. especial, (pp.1313-1326). Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015001001313&lng=pt&tlng=pt , acedido em novembro de 2019.

Afonso, A. (2020). *Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica*. Versão de trabalho. Projeto Maia. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.

Ausubel, D. (1983). *Teoria del aprendizaje significativo*. Disponível em http://www.academiaperuanadepsicologia.net/libros%20de%20epistemologia/Aprendizaje_significativo%20ausubel.pdf.

Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: a cognitive view*. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston.

Azevedo, J. (2012). *Como se tece o (in)sucesso escolar dos alunos? O papel crucial dos professores*. Comunicação apresentada no Seminário sobre Promoção do Sucesso Escolar, Universidade Católica, Porto.

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3 ed.). Lisboa: Edições 70.

Benavente, A. (1990). *Insucesso escolar no contexto português — abordagens, concepções e políticas*. *Análise Social*, vol. XXV (108-109), 1990 (4.º e 5.º). Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223034893G8cGD1nd2Zt45QL6.pdf>

- Berger, P., & Luckmann, T. (2004). *A Construção Social da Realidade: Um livro sobre a sociologia do conhecimento (2ª ed.)*. Lisboa: Dinalivro.
- Bolívar, A. (2013). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos: o que nos ensina a investigação*. In J. Machado & J. Alves (Eds.), *Melhorar a Escola*.
- Cardoso, Batista, & Graça. (2016). *A identidade do professor: desafios colocados pela globalização*. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 371-390.
- Castells, M. (1997). *The Power of Identity (2nd ed.)*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Conselho Nacional da Educação (2018). *Estado da Educação 2017*. Disponível em <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1364-estado-da-educacao-2017#.XwSjldDnrCw.google>, acedido em março de 2019.
- Crahay, M. (2007). *Que pedagogia para alunos em dificuldade escolar?* *Cadernos de Pesquisa*, v.37, n. 130, (pp. 181-208).
- Crothers, L., Screiber, J., Schmitt, A., Bell, G., Blasik, J., Comstock, L., Greisler, M., Keener, D., King, J., Lipinski, J. (2010). *A Preliminary Study of Bully and Victim Behavior in Old-for-Grade Students: Another Potential Hidden Cost of Grade Retention or Delayed School Entry*. *Journal of Applied School Psychology*, v.26: (p. 327-338). Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15377903.2010.518843>, acedido em abril de 2018.
- Dale, R. (2004). *Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma Cultura Educacional Mundial Comum ou localizando uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação?* *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n.87, p.423-460, maio/ago. 2004
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.

- Drake, S. & Burns, R. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. Virgínia: ASCD
- Fernandes, M. (2007). *A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3, (pp 581-600).
- Ferreira, A. et al. (2017). *Porque melhoraram os resultados PISA em Portugal: Estudo longitudinal e comparado (2000-2015)*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. Disponível em <https://www.ffms.pt/FileDownload/342a960e-c01c-4309-8fa5-6e5a391204af/porque-melhoraram-os-resultados-pisa-em-portugal>, acessado em fevereiro de 2018.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Giddens, A. (1997). *Modernidade e Identidade Pessoal* (2nd ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Hamido, G., Uva, M., (2012). *Ética em educação: sentidos, razões e consequências*. Revista Interações nº. 21, (pp. 1-12).
- Hornburg, N. (2007). *Teorias sobre o Currículo. Uma análise para a compreensão e mudança*. Revista de Divulgação técnico-científica do ICPG, v.3, n.10, (pp 61-66).
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages (Essays on Moral Development, Volume 2)*. Harper & Row
- Lima, L., Pacheco, J., Esteves, M., Canário, R. (2006). *A educação em Portugal. Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Dezembro de 2006. Disponível em http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/AeducacaoemPortugal_1986_2006.pdf, acessado em maio de 2018.

- Lopes, M. (2012). *Seis conversas com a adolescência*. Tese de Mestrado. Disponível em http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3289/Relat%C3%B3rio_MarcelinaVitorinoLopes_MASCI.pdf?sequence=1, acessado em janeiro de 2020.
- Machado, J. Alves, J. (2015). *Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Mata, J., Carvalho, A. *50 anos de Estatística em Educação (2009)*. Instituto Nacional de Estatística. Gabinete de Estatística e Planeamento em Educação. Vol I/II. Editorial do Ministerio da Educação.
- Mead, G. H. (1962). *Mind, Self and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Moreira, A. (2017). *Indisciplina em sala de aula: um estudo com alunos do ensino básico*. Dissertação de mestrado. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/48351>, acessado em outubro de 2018.
- Nóbrega, F. (2015). *Bullying, envolvimento parental e percurso curricular: um estudo com alunos do 3º ciclo numa escola rural da Região Autónoma da Madeira*. Tese de mestrado. Disponível em <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/873/1/MestradoF%c3%a1timaN%c3%b3brega.pdf>, acessado em maio de 2018.
- Nóvoa, A. (2009). *Educação 2021: Para uma história do futuro*. Disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf, acessado em junho de 2019.
- OECD (2018). *The future of Education and skills*. Disponível em : [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf), acessado em janeiro de 2020.

- Pacheco, J. (2001). *Teoria Curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos*. Revista Portuguesa de Educação, v.14, n.001, (pp.49-71). Braga: Universidade do Minho
- Pacheco, J. (2012). *Avaliação das Aprendizagens. Políticas formativas e práticas sumativas*. Encontros de Educação (p.1-9). Governo Regional da Madeira: Secretaria de Estado da Educação.
- Pacheco, J. (2016). *Lei de Bases do Sistema Educativo: do passado a um futuro olhar curricular*. Revista Elo, n.23, (pp. 89-98).
- Perrenoud, P. (2002). *Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar : uma incapacidade mesclada de cansaço*. Disponível em:
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_14.html#copyright, acedido em março de 2019.
- Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. *Doi:*
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.
- Prensky, M. (2005). *In Educational Games complexity matters*. Educational Technology, Vol. 45 No.4 July-Aug 2005. Disponível em
https://marcprensky.com/writing/Prensky-Complexity_Matters.pdf
- Rebello, J. (2009). *Efeitos da retenção escolar, segundos os estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: Uma revisão*. Revista Portuguesa de Pedagogia ano 43-1, (pp 27-52).
- Silva, I. Veloso, A., Keating, J. (2014). *Focus group: considerações teóricas e metodológicas*. Revista Lusófona de Educação,(online), v.26, n.26, p.177-189. Disponível em:
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4703>,
acedido em 20 de junho de 2020

Silva, P., Viana, M., Carneiro, S. (2011). *O desenvolvimento da adolescência na Teoria de Piaget*. Disponível em <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0250.pdf> , acessado em janeiro de 2020.

Valente, MMD. (2012). *Empatia e Agressividade na Adolescência e Sucesso Escolar*. Disponível em <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/5504/2/Trabalho%20a%20Anexos.pdf> , acessado em janeiro de 2020.

Verdasca, J. (2019). *Sucesso escolar, desígnio da comunidade educativa*. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/25565> , acessado em dezembro de 2019.

Vygotsky, L. (1983). *School instruction and mental development*. In D. R. Grieve & C. Pratt (Eds.), *Early Childhood Development and Education: Readings in Psychology* (pp. 263-269). Oxford: Blackwell.

Young, M. (2013). *Teoria do Currículo: O que é e porque é que é importante*. Comunicação apresentada no II Seminário FE/USP sobre “Currículo, Escola e Conhecimento: aportes para a discussão dos processos de construção, seleção e organização do currículo” realizada na Faculdade de Educação da Universidade de S. Paulo – FE/USP.

7. APÊNDICES

A - questionário Google Forms

Inquérito por questionário dirigido aos alunos do 3º ciclo na forma de *Google forms*

Caro(a) aluno(a):

No âmbito do mestrado em Administração e Organização Escolar é muito importante a sua resposta a este questionário. Com este estudo pretendemos aferir a razão da retenção no 3º ciclo de escolaridade. As respostas serão anónimas e o tratamento de dados será global, garantindo total confidencialidade.

Obrigada pela sua colaboração

Rosário Tato: Escola Superior de Educação do Porto

Capítulo I: A retenção escolar

A. Dados de caracterização

1. Assinala a resposta que corresponde à sua situação

	Masculino	Feminino
Sexo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Idade *

- 12
- 13
- 14
- 15
- > 15 anos

3. Em que ano de escolaridade estás? *

7º

8º

9º

4. Já repetiste algum ano? *

sim

não

5. Se respondeste SIM, em que ano(s) reprovaste?

1º ano

2º ano

3º ano

4º ano

5º ano

6º ano

7º ano

8º ano

9º ano

6- Qual foi para ti o ano que sentiste mais dificuldades? *

5º

6º

7º

8º

9º

1º ano do ensino básico

2º ano do ensino básico

3º ano do ensino básico

4º ano do ensino básico

Nenhum

B. Qual a causa da reprovação?

Entre 1 (muito pouco) e 5 (muito) responda às seguintes questões:

7- Indica a causa ou causas que, segundo a tua opinião, levam a repetir o ano

	1	2	3	4	5
Problemas em casa e não consegui estudar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não saber estudar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
São muitas disciplinas e não consigo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faltei muito às aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não gostar dos professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não gostar da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não gostar dos meus colegas de turma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Distraí-me muito com o telemóvel e não estudei	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os meus amigos também não estudam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não sei para que serve a escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dei mais atenção a outras coisas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de acompanhamento por parte dos professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não consegui estudar na escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8 - O que queres fazer quando saíres da escola?

- Não sei
- Tirar um curso superior
- Trabalhar para ganhar o meu dinheiro o mais rápido possível
- Tirar um curso profissional

9. Concordas com a realização de exames no 9º ano?

Sim

Não

10- Se não concordas indica porquê

A sua resposta _____

Nunca

Sempre

Às vezes

12- Se pudesses mudar algo na escola, o que farias?

Salas de aula com outras mesas e cadeiras

Mais computadores e tablets para poder trabalhar

Menos disciplinas

Mais aulas de Educação Física

Menos aulas de Matemática

Professores com ideias diferentes a dar as aulas

Não fazer testes

Alunos que façam propostas para aprender melhor

Melhores condições nas cantina e bar

Podermos decidir o que queremos aprender relacionando conteúdos de diferentes disciplinas

C. Achas importante a escola?

*

Sim

Não

data

Data

dd/mm/aaaa

Apêndice B

Guião de entrevista à Psicóloga do Agrupamento

Questões Orientadoras

1. Em que anos de escolaridade os alunos sentem maior dificuldade?
2. Quais são as causas para essas dificuldades mais apresentadas pelos alunos que a procuram?
3. Os alunos que a procuram fazem-no porque os chama ou porque são encaminhados pelo Diretor(a) de Turma ou outro professor do Conselho de Turma?
4. Os alunos que aqui comparecem vêm por sua iniciativa? Ou por pedido dos Encarregados de Educação?
5. A propósito do exame de 9º ano, a maioria dos alunos (79%) respondeu no inquérito que é importante. Como interpreta estes resultados?
6. Que vantagem encontra na retenção para a melhoria das aprendizagens dos alunos?
7. Na sua opinião, o que deverá ser feito para prevenir a retenção?
8. Qual é a opinião/envolvimento dos Encarregados de Educação acerca do grau de sucesso dos seus educandos? O que se propõe fazer?
9. Após uma situação de retenção, os alunos deixam de a procurar? O sucesso passa a fazer parte do percurso escolar destes alunos?

Apêndice C

Agrupamento de escolas do ■■■

Caro Encarregado de Educação:

No âmbito do segundo ano do mestrado em Administração e Organização Escolar, na Escola Superior de Educação do Porto, a professora de Matemática Rosário Ribeiro, irá realizar um inquérito online onde é muito importante a resposta do seu educando.

Com este estudo pretende-se aferir a razão da retenção no 3º ciclo de escolaridade.

As respostas serão anónimas e o tratamento de dados será global, garantindo total confidencialidade.

Obrigada pela sua colaboração.

Rosário Ribeiro, professora de Matemática da escola EB23 do XXX

Eu, _____ encarregado de
educação do aluno

_____ do _____ ano,
turma _____

Autorizo o meu educando a participar no inquérito online.

Não autorizo o meu educando a participar no inquérito.

Apêndice D

Guião da entrevista semiestruturada a duas ex-alunas (Anabela e Luísa)

1 - Enquadramento da entrevista: explicitar os objetivos da investigação; assegurar o anonimato do entrevistado; obter autorização para a gravação da entrevista.

2- Quando reprovaste sentiste-te desmotivada ou pelo contrário, conseguiste perceber melhor as matérias?

3- Qual a tua opinião sobre a retenção de uma forma geral?

4- Neste ano letivo que começaste, estás no 10º ano. Quais são os teus objetivos escolares?

5- Em que ano reprovaste?

6- Qual a tua opinião sobre não haver retenção até ao 9º ano e depois como conclusão do ensino básico os alunos fazerem prova final?

7 – Qual a importância do professor na tua vida escolar e no teu sucesso?

8- Achas que a escola te valoriza?

9- Que mudanças propões à escola para ser um lugar de sucesso para todos?

10- Qual a importância da escola na tua vida?

11- A retenção é benéfica?

Apêndice E

Autorização para a recolha de dados na escola

O email enviado:

Exmo Senhor Diretor do Agrupamento de Escolas do Viso:

Maria do Rosário Tato Marinho Tomé Ribeiro, PQND do grupo 500, vem por este meio, no âmbito do projeto de investigação do Curso de Mestrado em Administração e Organização Educativas, na Escola Superior de Educação do Porto, sobre o tema “A retenção e o impacto no sucesso dos alunos” solicitar autorização para utilizar os dados obtidos num Inquérito online aos alunos e numa entrevista realizada à psicóloga do Agrupamento, para tratamento e estudo dos mesmos.

Mais se informa que esta recolha de dados, será apenas utilizada para este estudo, sendo que estão garantidos a confidencialidade e anonimato dos seus participantes.

O nome do Agrupamento será também confidencial.

Atentamente

Maria do Rosário Tato Marinho Tomé Ribeiro

--

A resposta:

Prof.ª Rosário Tato

É deferido, nas condições acima mencionadas, o pedido.

Melhores cumprimentos.

Albano Maia