

A APRENDIZAGEM EM TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA: A VISÃO DOS ALUNOS

*José Matias Alves**

*Cristina Palmeirão**

*Luísa Ribeiro Trigo**

*Ilídia Cabral**

RESUMO: O que faz aprender mais os alunos com perfis de desempenho diferenciado? O que prejudica a sua aprendizagem? Que efeitos tem a variável género e estatuto socioeconómico no desempenho dos alunos? Estas foram as questões-chave de partida de um estudo exploratório realizado em vinte e um Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) na região Norte. Foi aplicado um questionário aberto constituído por sete questões de natureza sociodemográfica (ano de escolaridade, turma, idade, sexo, habilitações do pai e da mãe e pessoas com quem vive) e duas questões de investigação “abertas” que pretendiam que o aluno respondente elaborasse uma frase ou um pequeno texto com cerca de 100 palavras onde referisse (1) *Na sala de aula as situações onde aprendo mais são;* (2) *Na sala de aula as situações onde aprendo menos são.* Responderam 695 alunos do 5.º e do 7.º anos de escolaridade, durante o ano letivo 2012-2013.

Os principais resultados revelam que há uma desigualdade de género no sucesso escolar (os rapazes têm piores desempenhos), que o capital social e cultural tem impacto expressivo no sucesso dos alunos, que os modos de ensinar dos professores têm uma vital importância na perceção de aprendizagem dos alunos, que os modos de estar na sala de aula tem um impacto expressivo nas dificuldades de aprendizagem e

* Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa (jalves@porto.ucp.pt, cpalmeirao@porto.ucp.pt, lrtrigo@porto.ucp.pt, icabral@porto.ucp.pt).

que as características e comportamentos dos alunos desempenham também um papel significativo na (não) aprendizagem, sobretudo no caso dos alunos com perfis de desempenho mais baixos.

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem; estratégias de ensino; clima de sala de aula; envolvimento do aluno; Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

A escola é uma organização complexa, com especificidades e características próprias, na qual se cruzam múltiplas racionalidades e lógicas de ação que influenciam o modo de se pensar, planear, organizar, interagir e avaliar. É nesta hipercomplexidade e na confluência de dimensões macro, meso e micro de diferente natureza que, diariamente, se joga o sucesso ou o insucesso dos alunos. Partindo do pressuposto de que este (in)sucesso está diretamente relacionado com as aprendizagens que os alunos foram ou não capazes de realizar, interessa compreender quais os fatores que promovem a aprendizagem ou a dificultam e obstaculizam.

A problematização das questões relativas à aprendizagem assume uma relevância ainda maior em escolas TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária¹), consideradas, à partida, como contextos nos quais as promessas educativas correm o risco de não se cumprirem para um número expressivo de alunos.

O estudo empírico que está na base deste artigo teve como principal objetivo *dar voz* aos alunos destas escolas, através da aplicação de um questionário de resposta aberta, procurando compreender as suas perceções sobre as condições que promovem, dificultam ou impedem as suas aprendizagens. Esta focalização é particularmente relevante, pois os alunos, sendo embora o centro e a razão de ser da escola, raramente têm uma voz que é escutada, valorizada e considerada nas dinâmicas de autoavaliação e melhoria das organizações educativas.

I. FATORES QUE PROMOVEM O (IN)SUCESSO EDUCATIVO

O fracasso escolar é frequentemente associado a dificuldades na aprendizagem curricularmente prescrita ou a falta de conhecimentos e competências por parte dos alunos (Perrenoud, 1995). Tal associação acaba por

¹ TEIP 1 – Despacho n.º 147-B/ME/96; TEIP 2 – Normativo n.º 55/2008 e TEIP 3 – Despacho Normativo n.º 20/2012.

“naturalizar” o insucesso, impedindo “a compreensão de que ele resulta de formas e de normas de excelência instituídas pela escola, cuja execução local revela algumas arbitrariedades, entre as quais a definição do nível de exigência, do qual depende o limiar que separa aqueles que têm êxito daqueles que não o têm” (*ibid.*: 18). Interessa, pois, combater essa “naturalização” do insucesso, que tende a focar-se em causas internas (relativas ao próprio aluno), e tentar entender também quais os fatores externos (e.g., relativos à escola, ao professor, às estratégias de ensino, ao meio social, à organização do sistema) que podem levar ao sucesso ou ao insucesso educativo.

Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis e Ecob (1988), ao analisarem a eficácia das escolas, distinguiram entre aquilo a que designaram de fatores “dados” e “políticas de escola”. Os primeiros são aqueles sobre os quais a escola pouco ou nenhum controlo tem, apesar de estarem significativamente relacionados com os resultados académicos dos alunos.

A investigação tem indicado, efetivamente, a importância de fatores como o capital económico, social e cultural dos pais no (in)sucesso escolar dos seus filhos (Abd-El-Fattah, 2006; De Graaf, De Graaf & Kraaykamp, 2000). Os pais com mais habilitações académicas são mais capazes de “descodificar as práticas e as políticas escolares” (McLaren & Dick, 2002: 5), prestando mais assistência aos filhos na vida escolar.

A influência dos fatores socioeconómicos no rendimento escolar foi também estudada, entre outros, por González (2001), que conclui que, num conjunto de 41 países avaliados, “o nível de estudos dos pais condiciona os resultados dos seus filhos na escola” (p. 12). A conclusão idêntica chegam Livingstone e Stowe (2001), que, reportando-se à situação canadiana, referem que continua a existir uma forte relação entre a educação dos pais e a educação dos filhos.

Em Portugal, a relação da escolaridade dos pais com o (in)sucesso escolar tem também vindo a ser estudada. Almeida e Vieira (2006) afirmam que o capital escolar da mãe surge frequentemente associado ao desempenho escolar dos filhos, verificando-se recorrentemente uma correlação positiva entre o rendimento académico dos alunos e o nível de escolaridade da mãe. Outros autores (Saragoça, Verdasca, Oliveira, Rebelo & Candeias, 2013; Verdasca, 2002) apontam também a habilitação académica da mãe como sendo a variável de contexto que mais diferencia o rendimento académico.

Também o capital social, entendido como o “conjunto de recursos relacionais, culturais e simbólicos a que os indivíduos podem recorrer para melhorar a sua situação económica e aumentar o seu poder social”

(Saragoça *et al.*, 2013: 7271), se tem vindo a revelar um poderoso fator preditor do sucesso educativo.

Vários estudos mostram que a classe social de pertença dos pais influencia os níveis de sucesso escolar dos filhos. Os resultados escolares de alunos de estratos sociais mais elevados são, habitualmente, superiores aos resultados alcançados por parte dos filhos de famílias socialmente menos valorizadas (Almeida & Vieira, 2006).

Ainda no que diz respeito aos fatores externos à escola ligados ao desempenho académico dos alunos, as questões relativas ao género têm também sido amplamente estudadas nas últimas décadas, havendo vários estudos que apontam para diferenças de género significativas nos resultados escolares (Fergusson & Horwood, 1997; Hillman & Rothman, 2003; Praat, 1999; Thiessen & Nickerson, 1999; Weaver-Hightower, 2003). Apesar de haver estudos que evidenciam melhores resultados escolares dos rapazes em áreas como a matemática e as ciências, essa vantagem parece estar a desaparecer (Benbow & Stanley, 1980; Hyde, Fennema & Lamon, 1990; Hyde & Linn, 2006; Spelke, 2005). As estatísticas têm vindo a indicar que as raparigas apresentam melhores resultados académicos em todos os níveis do sistema educativo (Alton-Lee & Praat 2001; House of Representatives Standing Committee on Education and Training, 2002; Mullis, Martin, Gonzalez & Kennedy, 2003).

Pelo exposto, a herança económica, cultural e social dos alunos parece influenciar, de forma decisiva, o seu desempenho escolar. Contudo, é importante notar que a tendência para a atribuição do fracasso escolar sobretudo ao aluno e/ou à sua família, serve de justificação (e de legitimação) para o desigual sucesso educativo, assumindo-se que “cada um tem êxito conforme as suas aptidões” (Perrenoud, 1995: 24). No entanto, sabe-se, a partir da investigação, que existem múltiplos fatores que podem conduzir ao (in)sucesso, sendo que

o fracasso também se passa nas ínfimas diferenças que dizem respeito não só à gestão pedagógica da heterogeneidade dos alunos, mas também à dimensão antropológica da aula e da escola, do grupo, da relação pedagógica, do contrato didático, do ofício de aluno ou de professor. Lugar, identidade, necessidade de fazer parte, projecto de vida, confiança em si, relação com o saber, com o tempo, com o espaço, com a ordem, capacidade de dar sentido ao trabalho escolar: tudo isso distingue os alunos, tanto quanto as disparidades de desenvolvimento cultural ou de conhecimentos, e influencia o seu êxito. (ibid.: 73)

As variáveis sociodemográficas que, de alguma forma, condicionam o sucesso escolar não devem, portanto, ser entendidas como uma “fatalidade”, sabendo-se que há escolas que *fazem a diferença* (Bolívar, 2003, 2012), acrescentando valor adicional aos resultados acadêmicos (Sammons, Hillman & Mortimore, 1995). Esta noção de “valor acrescentado”, enquanto “impulso que uma escola dá ao sucesso dos seus alunos, para além do que eles já trazem em termos de sucesso anterior e de outras características iniciais” (Lima, 2008: 33), alimentou uma série de estudos (cf. MacBeath, 1999; Reschly, 2010; Scheerens, 2012) que permitiram a identificação de características comuns às escolas capazes de acrescentar valor aos resultados dos seus alunos, procurando-se determinar a mais-valia da escola face ao *capital social* e ao *capital simbólico* que os alunos possuem à entrada da escola (Bourdieu, 1989).

Marzano (2005) apresentou uma síntese bastante completa das conclusões obtidas por via da investigação produzida nos últimos 35 anos sobre o impacto das escolas nos níveis de realização dos alunos. Segundo o autor, a investigação mostra o impacto que as escolas eficazes podem ter nos níveis de realização dos alunos, uma vez que as escolas eficazmente organizadas melhoram o desempenho dos mesmos. Marzano (*ibid.*) organizou os resultados da investigação em três grandes grupos de fatores: relativos à escola, aos professores e aos alunos (cf. Quadro 1).

Quadro 1. Fatores que promovem o sucesso educativo

Fatores relativos à escola	<ul style="list-style-type: none"> a) um currículo essencial e viável b) objetivos desafiantes e um retorno efetivo c) envolvimento dos pais e da comunidade d) ambiente seguro e disciplinado e) coesão e profissionalismo dos professores
Fatores relativos aos professores	<ul style="list-style-type: none"> a) estratégias educativas b) gestão da sala de aula c) plano curricular concretizado em situação de aula
Fatores relativos aos alunos	<ul style="list-style-type: none"> a) ambiente familiar b) inteligência aprendida e conhecimento de base c) motivação

Fonte: Elaboração própria, a partir de Marzano, 2005.

Em suma, muitos e de diversa natureza são os fatores que podem influenciar a qualidade das aprendizagens. Contudo, sabe-se hoje que a escola pode fazer a diferença, contraditando o *Efeito Mateus*² que tem sido amplamente aplicado à educação para ilustrar o processo de amplificação das diferenças entre alunos com bom e mau desempenho académico.

Tal como afirma Hopkins (2007), a melhoria das aprendizagens passa pela existência de escolas cuja cultura e condições organizacionais se caracterizem por expectativas elevadas e dinâmicas de colaboração e inovação.

As escolas serão tanto melhores, quanto mais aprendizagens forem capazes de suscitar nos seus alunos. É, portanto, essencial, centrar a melhoria das escolas no desempenho dos alunos, através da alteração das práticas em sala de aula e através da canalização da organização e gestão escolar para o apoio ao ensino e à aprendizagem. E é neste contexto que é particularmente relevante escutar os alunos para perceber o que pensam e o que sentem sobre o que os faz aprender e o que os faz descrever das possibilidades de aprendizagem.

Para além deste principal objetivo – analisar as perceções dos alunos sobre o aprender –, foi também objetivo do estudo analisar a relação entre as habilitações dos pais e o nível de desempenho dos alunos, assim como analisar a relação entre o género e o nível de desempenho dos alunos, explorando o papel de fatores socioculturais familiares e demográficos individuais no sucesso educativo.

II. O ESTUDO – O PROJETO VOAR

O projeto VOAR³ nasceu no âmbito da Consultoria Científica do Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME), promovido pela Faculdade de Educação e Psicologia (FEP) da Universidade Católica Portuguesa (UCP), e pretende identificar as perceções que os alunos têm de como aprendem (ou não) em contexto de sala de aula e, conjuntamente, caracterizar as situações mais invocadas como relevantes para aprender. O projeto pretende também mapear os alunos no que diz respeito a algumas dimensões sociodemográficas, explorando a sua relação com o sucesso educativo.

2 Cujas designação se baseia na Parábola dos Talentos (Mateus, 25: 14-30). Cf. Sloman & Dunham (2004) e Alves (2011).

3 Este projeto de investigação foi batizado de VOAR para sublinhar a importância de conhecer as perceções dos alunos sobre o que os faz aprender e com isso melhorar as formas de organização escolar e de realização do ensino. Este aumento das probabilidades de mais conhecimento permitiria o *vo*o de mais alunos, numa metáfora que quer contribuir para elevar as oportunidades do sucesso escolar.

Metodologia

Para a realização deste estudo e tendo em atenção o seu objetivo central – identificar as perceções que os alunos têm de como aprendem (ou não) em contexto de sala de aula – e os seus objetivos complementares – analisar a relação entre as habilitações dos pais e o género e o nível de desempenho dos alunos –, optámos por uma metodologia de natureza plural (Creswell, 2012) e, portanto, por uma abordagem que nos permitisse de forma articulada aceder e avaliar dados quantitativos e qualitativos. “Uma fusão muito poderosa” (Miles & Huberman, 1994: 42), porquanto nos proporciona melhor compreender o problema, avaliar as frequências e tendências e ainda fornecer palavras reais e perspetivas diferentes sobre o tema em análise (Creswell, 2012). Foi, assim, privilegiada a palavra escrita dos alunos para a descrição das situações para aprender mais e menos.

Amostra

Para a recolha de dados foi selecionada uma amostra de alunos do 5.º e do 7.º anos de escolaridade, tendo como referência, para cada escola participante, a seleção de oito alunos com mais de três níveis negativos no final do 1.º período (*alunos com desempenho baixo*); oito alunos sem níveis inferiores a três (*alunos com desempenho médio*); oito alunos com classificações iguais ou superiores a quatro em todas as disciplinas (*alunos com desempenho elevado*).

Participaram neste estudo setecentos alunos, que faziam parte da população discente de 21 escolas da rede TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária⁴. Destes, 695 questionários foram considerados válidos. Foram implicados 313 alunos (45,0%) do 5.º ano e 382 alunos (55,0%) do 7.º ano. Dos 695 participantes, 347 (49,9%) eram do sexo feminino e 348 (50,1%) do sexo masculino. A idade dos alunos variou, no 5.º ano, entre 9 e 18 ($M = 10,5$; $DP = 0,91$) e, no 7.º ano, variou entre 11 e 18 ($M = 12,6$; $DP = 0,98$). Dos 695 alunos, 254 (36,6%) apresentavam, no 1.º período escolar, um desempenho baixo, 263 (37,8%) apresentavam um desempenho médio e 178 (25,6%) apresentavam um desempenho elevado.

Relativamente ao agregado familiar, 461 alunos (63,3%) viviam em estruturas familiares do tipo nuclear, ou seja, com a mãe, o pai e os irmãos. Dos restantes, 70 (10,1%) viviam em famílias multigeracionais (pais, pai ou mãe

⁴ Dos 25 que a Católica Porto acompanhava na zona Norte de Portugal, no âmbito do Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME) – <http://www.fep.porto.ucp.pt/same>.

e avó/ô), 64 (9,2%) viviam em famílias monoparentais, 41 (5,9%) com elementos da família alargada (e.g., tios, padrinhos) e 21 (3,0%) em famílias reconstruídas (Alarcão, 2000; Relvas & Alarcão, 2002). Nos restantes casos, a informação relativamente a este item estava omissa.

Instrumento

Foi construído, no âmbito do Projeto VOAR, um questionário aberto, constituído por três secções:

1. Instruções de preenchimento;
2. Sete questões de natureza sociodemográfica (ano de escolaridade, turma, idade, sexo, habilitações do pai e da mãe e pessoas com quem vive);
3. Duas questões de investigação “abertas” (Afonso, 2005: 104), que visam que o aluno respondente elabore uma frase ou um pequeno texto com cerca de cem palavras onde refira (1) *Na sala de aula as situações onde aprendo mais são*; (2) *Na sala de aula as situações onde aprendo menos são*.

O questionário continha ainda um espaço para a indicação do grupo a que o aluno pertencia (de *desempenho baixo, médio* ou *elevado*), de acordo com os critérios explicitados na secção anterior.

A opção pelo questionário justifica-se pelo facto de constituir uma técnica de produção de dados eficiente, conquanto facilita “o acesso a um número elevado de sujeitos e de contextos diferenciados” (Afonso, 2005: 101), tendo em conta que o estudo implicou uma amostra de setecentos alunos e mais de vinte escolas TEIP, da zona Norte de Portugal.

Procedimentos de recolha de dados

Aceite o desafio lançado pelo SAME-FEP-UCP às escolas TEIP e obtida a autorização dos pais/encarregados de educação dos alunos selecionados através de uma ficha de consentimento informado, cada estabelecimento reuniu, num espaço organizado para o efeito, as crianças/jovens a inquirir. A aplicação dos questionários foi sempre presencial. Na maioria das escolas, os questionários foram distribuídos e recolhidos pelo coordenador TEIP (n = 17), exceção para um conjunto de quatro escolas, onde a aplicação dos questionários foi da responsabilidade do consultor SAME-FEP-UCP. O preenchimento dos questionários durou, em média, trinta minutos.

Procedimentos de análise de dados

Rececionados os questionários, procedeu-se à leitura flutuante das respostas dos alunos de três escolas, um exercício que contou com a colaboração de três consultores SAME-FEP-UCP. A finalidade foi a de fazer um primeiro ensaio de elementos distintivos e o desenho da matriz conceptual a aprofundar. Os temas centrais rapidamente emergiram (e.g., modos utilizados pelos professores para ensinar, modos de estar em sala de aula, características e comportamento do aluno). Foi utilizado o *IBM SPSS Statistics 20* para o tratamento estatístico das variáveis sociodemográficas e sua relação com o sucesso educativo e o *QSR NVivo 9* para a análise de conteúdo das respostas dos participantes. A opção por este último programa prendeu-se com o facto de permitir ao investigador organizar e categorizar um numeroso conjunto de informações, procurando palavras, frases ou expressões que são consideradas relevantes para os objetivos da investigação.

Resultados

Análise da relação entre as habilitações do pai e da mãe e o nível de desempenho dos alunos

Nos Quadros 2 e 3, é possível observar o nível de desempenho dos alunos em função das habilitações do pai e da mãe, respetivamente.

Quadro 2. Distribuição dos participantes em função das habilitações do pai e do nível de desempenho dos alunos (N = 578)

			Alunos com desempenho baixo	Alunos com desempenho médio	Alunos com desempenho elevado	Total
Habilitações do pai	Sem escolaridade ou até ao 1.º ciclo	n	81	48	25	154
		%	52,6	31,2	16,2	100
	Até ao 2.º ciclo	n	47	55	20	122
		%	38,5	45,1	16,4	100
	Até ao 3.º ciclo	n	46	65	43	154
		%	29,9	42,2	27,9	100

Habilitações do pai	Até ao Ensino Secundário	n	15	43	45	103
		%	14,6	41,7	43,7	100
	Ensino Superior	n	2	15	28	45
		%	4,4	33,3	62,2	100
Total %	n	191	226	161	578	
	%	33,0	39,1	27,9	100	

Nota. 117 alunos não indicaram as habilitações escolares do pai.

Quadro 3. Distribuição dos participantes em função das habilitações da mãe e do nível de desempenho dos alunos (N = 617)

			Alunos com desempenho baixo	Alunos com desempenho médio	Alunos com desempenho elevado	Total
Habilitações da mãe	Sem escolaridade ou até ao 1.º ciclo	n	74	28	17	119
		%	62,2	23,5	14,3	100
	Até ao 2.º ciclo	n	44	44	28	116
		%	37,9	37,9	24,1	100
	Até ao 3.º ciclo	n	64	71	39	174
		%	36,8	40,8	22,4	100
	Até ao Ensino Secundário	n	26	70	39	135
		%	19,3	51,9	28,9	100
	Ensino Superior	n	5	20	48	73
		%	6,8	27,4	65,8	100
	Total %	n	213	233	171	617
		%	34,5	37,8	27,7	100

Nota. 78 alunos não indicaram as habilitações escolares da mãe.

Da análise do Quadro 2, podemos destacar que 52,6% dos alunos cujos progenitores apresentam uma escolaridade igual ou inferior ao 1.º ciclo apresentam um baixo desempenho. Inversamente, no caso dos alunos cujos progenitores frequentaram o ensino superior, 62,2% apresentam um elevado desempenho. O mesmo acontece no caso das habilitações das progenitoras. Assim, pela análise do Quadro 3, verificamos que 62,2% dos alunos cujas progenitoras não têm qualquer escolaridade ou têm apenas o 1.º ciclo apresentam um baixo desempenho, enquanto 65,8% dos alunos cujas progenitoras frequentaram o ensino superior apresentam um elevado desempenho.

Estes dados vão ao encontro dos resultados de outros estudos que têm sido realizados (cf. Almeida & Vieira, 2006; Saragoça *et al.*, 2013; Verdasca, 2002) e que apontam a habilitação académica da mãe como sendo a variável de contexto que mais diferencia o rendimento académico dos alunos.

No Quadro 4, é possível observar os valores da correlação de Spearman entre as habilitações da mãe e do pai e o nível de desempenho dos alunos.

Quadro 4. Correlação entre as habilitações da mãe (N = 617) e do pai (N = 578) e o nível de desempenho dos alunos

Habilitações dos pais	Nível de desempenho
Habilitações da mãe	.36**
Habilitações do pai	.36**

Nota. ** $p < .01$

Assim, verificamos a existência de uma associação positiva e significativa entre as habilitações quer do pai quer da mãe e o nível de desempenho alcançado pelos alunos.

Estes resultados encontram-se alinhados com a investigação que tem vindo a ser realizada no sentido de relacionar o capital cultural dos pais com o sucesso escolar dos seus filhos (cf. Abd-El-Fattah, 2006; De Graaf, De Graaf & Kraaykamp, 2000; McLaren & Dick, 2002).

Análise da relação entre o género e o nível de desempenho dos alunos

No Quadro 5 cruzam-se três variáveis em estudo, nomeadamente, o ano que os alunos frequentam, o nível de desempenho e o género.

Quadro 5. Distribuição dos participantes em função do ano de escolaridade, nível de desempenho e género (N = 695)

Ano	Nível de desempenho		Género		Total
			Feminino	Masculino	
5.º Ano	Alunos com desempenho baixo	n	37	77	114
		%	32,5	67,5	100
	Alunos com desempenho médio	n	66	55	121
		%	54,5	45,5	100
	Alunos com desempenho elevado	n	45	33	78
		%	57,7	42,3	100
Total	n	148	165	313	
	%	47,3	52,7	100	
7.º Ano	Alunos com desempenho baixo	n	56	84	140
		%	40,0	60,0	100
	Alunos com desempenho médio	n	76	66	142
		%	53,5	46,5	100
	Alunos com desempenho elevado	n	67	33	100
		%	67,0	33,0	100
Total	n	199	183	382	
	%	52,1	47,9	100	
Total	Alunos com desempenho baixo	n	93	161	254
		%	36,6	63,4	100
	Alunos com desempenho médio	n	142	121	263
		%	54,0	46,0	100
	Alunos com desempenho elevado	n	112	66	178
		%	62,9	37,1	100
Total	n	347	348	695	
	%	49,9	50,1	100	

Da análise do Quadro 5, é possível verificar que há mais rapazes que apresentam um desempenho baixo, ou seja, com mais de três níveis negativos no final do 1.º período (67,5% no 5.º ano; 60,0% no 7.º ano; 63,4% na amostra total), em comparação com o número de raparigas identificadas no grupo de baixo desempenho (32,5% no 5.º ano; 40,0% no 7.º ano; 36,6% na amostra total).

No grupo de alunos com um desempenho médio, ou seja, sem níveis inferiores a 3 no 1.º período, sobressaem as raparigas, quer no 5.º ano (54,5%), quer no 7.º ano (53,5%), quer na amostra total (54,0%). Esta diferença é ainda mais acentuada no grupo de alunos com elevado desempenho, ou seja, com classificações iguais ou superiores a 4 em todas as disciplinas, em que predominam as raparigas (57,7% no 5.º ano; 67,0% no 7.º ano; 62,9% na amostra total).

Aplicado o teste do *Qui-Quadrado*, constatamos a existência de uma associação estatisticamente significativa entre o género e o nível de desempenho, quer no 5.º ano ($\chi^2 = 16,0$, $p < .01$), quer no 7.º ano ($\chi^2 = 17,2$, $p < .01$), quer ainda na amostra total ($\chi^2 = 31,8$, $p < .01$).

O facto de o insucesso se encontrar mais presente no género masculino e o sucesso no género feminino vem ao encontro dos resultados de outras investigações (cf. Alton-Lee & Praat 2001; House of Representatives Standing Committee on Education and Training, 2002; Mullis *et al.*, 2003; Office for Standards in Education, 2003).

Análise das percepções dos alunos sobre o aprender

Nesta secção, é apresentada uma análise das percepções dos alunos relativamente às situações de sala de aula em que referem aprender mais e às situações de sala de aula em que referem aprender menos.

No Quadro 6, é possível observar as principais categorias que emergiram relativamente às situações promotoras de aprendizagem e às situações inibidoras da aprendizagem. As categorias inscrevem-se em três grandes domínios: modos de ensinar, modos de estar em sala de aula e características e comportamento do aluno.

Os modos de ensinar contemplam dimensões relativas ao professor, nomeadamente os métodos e recursos utilizados, as atividades desenvolvidas, a forma de comunicar, o acompanhamento na superação das dificuldades dos alunos e até a disposição do professor. Os modos de estar em sala de aula incluem dimensões relacionadas com o clima de sala de aula, gestão do barulho *vs.* silêncio, autoridade e disciplina, organização do espaço.

As características e comportamento do aluno referem-se a dimensões do próprio aluno, nomeadamente o seu grau de atenção, interesse, empenho e regulação comportamental. Assim, desde já se clarifica que a segunda e a terceira categoria contemplam algumas dimensões comuns; no entanto, os modos de estar em sala de aula situam-se ao nível da turma (e.g., “aprendo mais quando não há confusão”), enquanto as características e comportamento do aluno se situam ao nível do indivíduo, tratando-se de atributos e comportamentos do mesmo (e.g., “aprendo mais quando estou atento”).

Quadro 6. Categorias relacionadas com a aprendizagem, segundo a percepção dos alunos (N = 695)

	Fontes	Referências
<i>Na sala de aula as situações onde aprendo mais são</i>		
Modos de ensinar	459	1377
Modos de estar em sala de aula	281	764
Características e comportamento do aluno	232	332
<i>Na sala de aula as situações onde aprendo menos são</i>		
Modos de ensinar	305	636
Modos de estar em sala de aula	398	682
Características e comportamento do aluno	210	327

Começando por uma análise global dos dados, verificamos que, na primeira questão, referente às situações em que os alunos aprendem mais, estes destacam primeiramente os modos utilizados pelos professores para ensinar (n = 459); em segundo lugar, identificam aspetos relativos aos modos de estar em sala de aula; em terceiro lugar, surgem as características e comportamento do aluno (n = 232). Quando os alunos referem as situações em que aprendem menos, emergem, em primeiro lugar, os modos de estar em sala de aula (n = 398); surgem, de seguida, as questões associadas aos modos de ensinar (n = 305); e em terceiro, ressaltam as características e comportamento do aluno (n = 210).

Nas secções que se seguem, realiza-se uma análise mais detalhada dos três domínios, em função dos níveis de desempenho dos alunos, bem como das subcategorias que emergiram em cada um desses domínios.

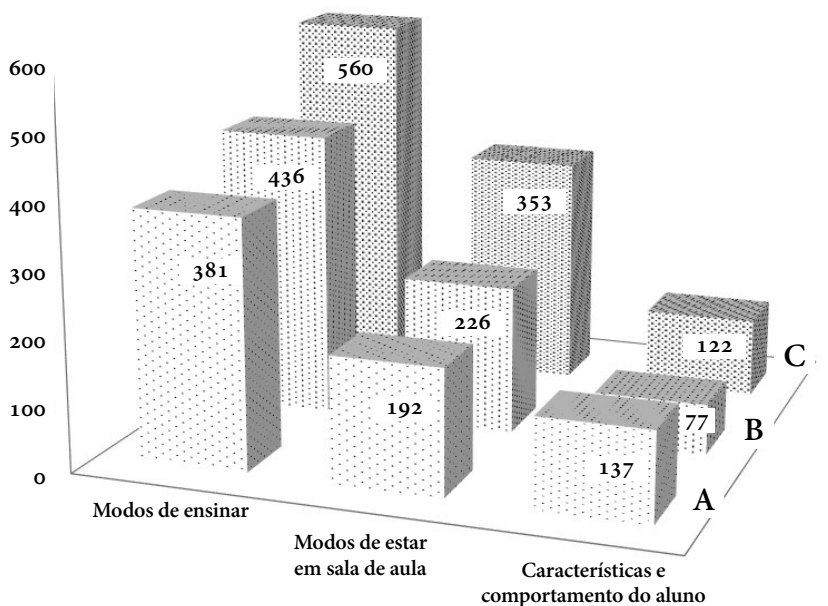
I. “NA SALA DE AULA AS SITUAÇÕES ONDE APRENDO MAIS SÃO”

Na Figura 1, é possível observar as três grandes categorias relativas às situações em que os alunos percebem que aprendem mais, tendo em conta o seu nível de desempenho (baixo, médio e elevado).

Da Figura 1, ressalta que, em todos os grupos de alunos, a categoria mais referida é a que respeita aos modos de ensinar, seguida dos modos de estar em sala de aula e, por fim, às características e comportamento do aluno. Analisando mais especificamente esta última categoria, verificamos que são os alunos com baixo desempenho os que mais referem a importância das características e comportamento do aluno para mais aprender.

O facto de a categoria mais referida ser a que se liga aos modos de ensinar parece apontar para a importância dada pelos alunos às estratégias de

Figura 1. Número de alunos que referiram cada categoria nas percepções sobre o aprender mais, em função do nível de desempenho



A Alunos com desempenho baixo

B Alunos com desempenho médio

C Alunos com desempenho elevado

ensino mobilizadas e à forma como se organiza e desenvolve o trabalho pedagógico em sala de aula.

Modos de ensinar

No Quadro 7, são apresentadas as subcategorias relativas aos modos de ensinar, no que diz respeito às percepções sobre o que promove a aprendizagem. Neste quadro e nos seguintes, optou-se por incluir apenas as subcategorias referidas por um mínimo de dez alunos.

Quadro 7. Modos de ensinar promotores de mais aprendizagem (N = 695)

	Fontes	Referências
Ferramentas audiovisuais e digitais	228	584
Resolução de exercícios	177	702
Clareza na explicação	129	130
Trabalho de grupo	78	80
Recurso ao quadro	49	50
Jogos	45	45
Fichas de trabalho	37	37
Aulas práticas e experiências	30	30
Recurso a resumos	29	29
Esclarecimento de dúvidas	26	27
Recurso a esquemas	15	15
Apoio individualizado	14	14
Trabalhos de pesquisa	13	13
Visitas de estudo	13	13
Trabalho individual	12	12
Trabalhos de casa	11	11

Da análise do Quadro 7, verifica-se que as ferramentas audiovisuais e digitais parecem ser bastante valorizadas pelos alunos, que referem aprender melhor com recurso ao *PowerPoint*, ao quadro interativo e à visualização de filmes, com particular destaque para o *PowerPoint*, conforme ilustram os seguintes excertos:

“Costumo aprender mais com aulas com powerpoints pois despertam a minha curiosidade e é uma forma mais moderna de aprender.”

(5.º – M392/desempenho médio)

“Quando os professores metem powerpoints, consigo estar mais atento.”

(5.º – M563/desempenho baixo).

“Quando a Professora explica em powerpoint, é mais fácil de compreender a matéria.”

(7.º – M365/desempenho baixo)

“Adoro quando os professores trazem powerpoints e assim fica uma aula divertida e consigo aprender melhor.”

(7.º – F516/desempenho elevado)

No contexto da sociedade da informação e do conhecimento (Hargreaves, 2003), ganha força o ensino demonstrado por estes alunos ao nível da aplicação das tecnologias de informação e comunicação e, nesse horizonte, sessões de aula desafiantes e interativas. De facto, os alunos admitem que o interesse e a atenção pela “disciplina” ou “matéria” e a aprendizagem crescem conforme o recurso às tecnologias. O poder dos novos mediadores de planificação – *PowerPoint*, quadro interativo, meios audiovisuais – desafia (fortemente) a ação do professor, conquanto, escrevem os alunos, exigem abordagens interativas e motivadoras.

É importante referir, contudo, que, não obstante a importância dada pelos alunos ao uso das ferramentas audiovisuais e digitais, o recurso ao quadro tradicional é também referido como algo que contribui para as suas aprendizagens.

A análise do Quadro 7 permite também a identificação de um conjunto de atividades que, segundo a perceção dos alunos, promovem uma melhor aprendizagem. Assim, os participantes referem, de forma mais expressiva, a resolução de exercícios, os trabalhos de grupo, os jogos, as fichas de

trabalho, as aulas práticas e experiências e o recurso a resumos. Identificam ainda o recurso a esquemas, os trabalhos de pesquisa, as visitas de estudo, os trabalhos individuais e os trabalhos de casa. Apresentam-se, de seguida, alguns excertos ilustrativos:

“Nas aulas, eu aprendo mais quando fazemos atividades.”

(7.º - F558/desempenho médio)

“Eu aprendo mais nos trabalhos de pesquisa porque aumenta a nossa aprendizagem e a nossa concentração. Também gosto de aprender nas atividades experimentais.”

(7.º - M665/desempenho baixo)

“Eu aprendo mais quando fazemos trabalhos mais divertidos com prática, depois da parte teórica.”

(7.º - F674/desempenho médio)

“Eu aprendo mais quando com o apoio do professor estudamos as matérias e as colocamos em prática.”

(5.º - M62/desempenho baixo)

“Aprendo mais quando temos aulas mais práticas, quando as aulas têm mais atividades e quando fazemos jogos que englobam as matérias.”

(7.º - F267/desempenho médio)

Dentro dos modos de ensinar, destaca-se ainda a referência a determinadas características/attitudes do professor, sendo que os alunos consideram aprender mais quando este consegue “explicar bem a matéria”, “esclarecer dúvidas” e prestar “apoio individualizado”.

Em síntese, a categoria *Modos de ensinar* engloba, essencialmente, referências aos recursos mobilizados, às atividades desenvolvidas em sala de aula e às características/attitudes do professor. Parece-nos possível afirmar que todas estas subcategorias se relacionam, no fundo, com o que Marzano (2005) designa de “fatores relativos ao professor”, dado que é este o responsável pela escolha e desenvolvimento das estratégias de ensino, o que abrange os recursos a mobilizar e as atividades a desenvolver.

Estes dados vão ao encontro da investigação que tem vindo a ser realizada sobre os fatores que potenciam as aprendizagens dos alunos e que, de

acordo com a meta-análise realizada pelo mesmo autor (*ibid.*), aponta “o impacto individual de cada professor, na sala de aula, no aproveitamento dos alunos” como podendo ser “superior ao efeito combinado dos cinco factores relativos à escola” (*ibid.*: 76).

Modos de estar em sala de aula

No Quadro 8, são apresentadas as subcategorias que emergiram relativamente aos modos de estar em sala de aula, no que diz respeito às percepções sobre as situações em que os alunos aprendem mais.

Quadro 8. Modos de estar em sala de aula promotores de mais aprendizagem (N = 695)

	Fontes	Referências
Alunos concentrados, atentos, em silêncio	231	541
Sem distrações ou interrupções	56	60
Respeito pelo professor	52	67
Bom comportamento	29	29
Bom ambiente	17	17
Controlo da aula pelo professor	15	15
Organização do espaço	11	12

No que diz respeito aos modos de estar na aula que potenciam uma melhor aprendizagem, os alunos identificam diversas dimensões do clima de sala de aula, que deve ser estruturado e propício à concentração e ao ato de aprender, evitando distrações e interrupções.

Emergem também nesta categoria as questões relacionadas com a autoridade do professor, com a promoção da disciplina na sala de aula e com a gestão do comportamento dos alunos.

A organização do espaço aula foi ainda uma dimensão mencionada pelos alunos.

Os excertos que se seguem ilustram estas várias dimensões:

“Aprendo mais quando todos colaboram de forma ordenada, quando a área de trabalho está limpa e organizada.”

(7.º – M360/desempenho médio)

“Aprendo mais quando não há confusão e quando não está alguém ao lado a falar.”

(5.º – M530/desempenho elevado)

“Aprendo mais quando na aula se faz silêncio, quando os alunos prestam a devida atenção, deixando assim os professores fazerem o seu trabalho bem feito.”

(7.º – F545/desempenho baixo)

Em síntese, as referências feitas pelos alunos aos modos de estar em sala de aula valorizam a importância da criação e manutenção de um clima “seguro e disciplinado” (Marzano, 2005), capaz de favorecer as aprendizagens.

As referências feitas por alguns dos alunos ao professor que “controla a aula” parecem alinhadas com a investigação empírica (MacBeath, Meuret, Schratz & Jakobsen, 2006), que tem vindo a sublinhar a importância da *tolerância zero* face a comportamentos agressivos que ponham em causa o bom clima e o bem-estar dos alunos.

Parece sair também reforçada a ideia da importância de uma relação pedagógica que seja, simultaneamente, baseada no respeito e na compreensão, mas assente nos princípios da confrontação, das consequências e da exigência (Cunha, 1996). Só confrontando o aluno com as suas próprias ações e com as consequências das mesmas será possível criar ambientes estruturados, disciplinados e securizantes, capazes de gerar a vontade e a disposição para ensinar e aprender.

Características e comportamento do aluno

No Quadro 9, são apresentadas as subcategorias relativas às características e comportamento do próprio aluno, consideradas pelos participantes como promotoras de uma melhor aprendizagem.

Quadro 9. Características e comportamento do aluno promotores de mais aprendizagem (N = 695)

	Fontes	Referências
Quando estou atento	110	118
Quando gosto da disciplina	90	93
Quando escrevo no caderno	20	20
Quando estudo	20	21
Quando esclareço dúvidas	17	17

Pela análise do Quadro 9, é possível observar que os alunos consideram que aprendem mais quando estão atentos, quando gostam do que estão a aprender e quando se empenham, nomeadamente, na tomada de apontamentos, no estudo e no esclarecimento de dúvidas. De facto, a melhoria das aprendizagens resulta do compromisso e do agir do professor, mas também (e muito) dos comportamentos e disposições do próprio aluno para aprender, nomeadamente ao nível da atenção, interesse e empenho.

De seguida, são apresentados alguns excertos das respostas dos alunos, relativamente às características e comportamento do aluno que promovem as aprendizagens.

“Quando me consigo concentrar, ouvir a professora e ela esclarecer-me as minhas dúvidas.”

(7.º - F373/desempenho médio)

“Na sala de aula, quando estou atento e empenhado, aprendo melhor.”

(7.º - M447/desempenho elevado)

“Quando eu gosto da matéria e estou atento.”

(5.º - M629/desempenho elevado)

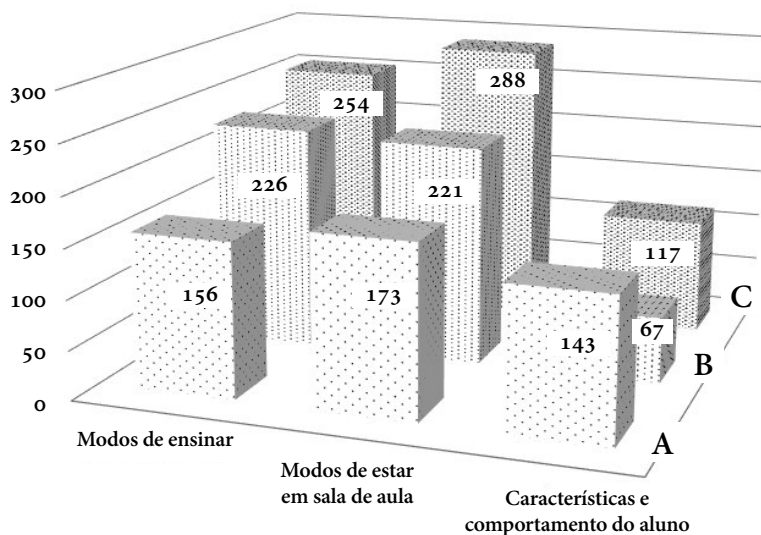
Estes dados remetem para diferentes dimensões do envolvimento dos alunos identificadas na literatura: envolvimento cognitivo, emocional e comportamental (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Estas dimensões encontram eco no relatório da UNESCO, que identifica a importância de aprender a aprender, no sentido de trabalhar a “atenção, a memória e o pensamento” (Delors, 1997: 79).

II. “NA SALA DE AULA AS SITUAÇÕES ONDE APRENDO MENOS SÃO”

Na Figura 2, é possível observar as três grandes categorias relativas às situações em que os alunos percebem que aprendem menos, tendo em conta o nível de desempenho dos alunos (baixo, médio e elevado).

Da Figura 2, ressalta que os alunos com desempenho baixo e os alunos com desempenho elevado enfatizam a categoria relativa aos modos de estar em sala de aula, seguindo-se, depois, os modos de ensinar e, por último, as características e comportamento do aluno. Nos alunos com desempenho médio, o fator mais referido diz respeito aos modos de ensinar, que apresenta um valor ligeiramente superior ao dos modos de estar em sala de aula, tendo a categoria referente às características e comportamento do aluno um valor bastante reduzido. Analisando mais especificamente esta última categoria, verificamos que, à semelhança do que se verificou nas perceções relativas ao aprender mais, são os alunos com baixo desempenho os que mais referem as dimensões das características e comportamento do próprio aluno como inibidoras e dificultadoras da aprendizagem.

Figura 2. Número de alunos que referiram cada categoria nas perceções sobre o aprender menos, em função do nível de desempenho



A Alunos com desempenho baixo

B Alunos com desempenho médio

C Alunos com desempenho elevado

Modos de ensinar

No Quadro 10, são apresentadas as subcategorias relativas aos modos de ensinar, no que diz respeito às situações consideradas pelos alunos como dificultadoras da aprendizagem. Tal como aconteceu nos Quadros 7, 8 e 9, neste quadro e nos seguintes, optou-se por incluir apenas as subcategorias referidas por um mínimo de dez alunos.

Quadro 10. Modos de ensinar dificultadores da aprendizagem (N = 695)

	Fontes	Referências
Professor/a expositivo	135	144
Professor/a não explica bem	100	109
Aulas teóricas	39	40
Professor/a fala rápido	35	35
Aulas em que o aluno não compreende a matéria	32	32
Professor/a zangado/a	30	30
Professor/a permissivo/a	21	21
Aulas com trabalho de grupo	20	20
Professor/a aborrecido/a	10	10
Aulas ditadas/copiadas	24	24
Aulas aborrecidas	17	17
Aulas baseadas em leitura	17	17
Aulas sem atividades	16	16
Aulas com ferramentas audiovisuais e digitais	22	24
Aulas sem diálogo	13	14
Aulas sem atividades	11	11

No entender dos alunos, os modos de ensinar que dificultam a aprendizagem dizem respeito quer ao agir e forma de comunicar do professor quer às características das aulas.

Assim, os alunos referem que aprendem menos quando o professor adota uma metodologia expositiva, lecionando aulas consideradas teóricas, sem a dinamização de atividades e sem diálogo, tornando-se as aulas aborrecidas, conforme ilustram os excertos que se seguem.

“Quando as aulas são só teóricas e não têm exercícios.”

(7.º - M361/desempenho elevado)

“Quando o professor se limita a ler o que está no livro.”

(7.º - M413/desempenho médio)

“As aulas em que os professores apenas falam repetidamente sobre o mesmo assunto sempre a ler; tenho tendência a olhar para outros lados e começar a falar com os colegas.”

(5.º - M392/desempenho médio)

“Quando na aula passamos muitos textos e não são feitas perguntas aos alunos.”

(7.º-M439/desempenho médio)

Estes dados parecem demonstrar, mais uma vez, a importância das interações que os alunos são capazes de desenvolver em sala de aula para as suas aprendizagens. Tal como afirma Meirieu (2004), qualquer aluno precisa de trabalhar com outros, com sensibilidades, estratégias de aprendizagem e níveis diferentes, a fim de se enriquecer com essas diferenças. A inexistência de interações produtivas em sala de aula, seja entre o professor e os alunos, seja entre os alunos, parece promover situações de tédio e alheamento, inibidoras das aprendizagens.

Os participantes mencionam também que aprendem menos quando o professor não explica bem, ou quando fala demasiado rápido, dificultando a compreensão por parte do aluno:

“Quando alguns professores não sabem explicar porque às vezes só repetem uma vez, às vezes dizem palavras difíceis que nós nem percebemos.”

(7.º - M30/desempenho baixo)

“Quando a professora lê o texto muito rápido.”

(7.º - F24/desempenho baixo)

Os alunos referem ainda dimensões relativas à disposição do professor ou à (falta de) atuação deste perante o comportamento desadequado dos alunos:

“Tenho dificuldades em aprender quando o professor grita com a turma.”

(7.º-M688/desempenho médio)

“Quando algumas professoras ficam chateadas com um aluno e depois culpam os outros todos.”

(5.º- F9/desempenho médio)

“Quando a professora não mete respeito.”

(7.º- M680/desempenho baixo)

“Quando na aula de [...] nós fazemos ‘gato sapato’ da professora, ela deixa-nos fazer tudo.”

(7.º- F141/desempenho elevado)

Em suma, nesta categoria parecem sobressair as referências à falta de comunicação e de interação como inibidores das aprendizagens. Tal facto alerta-nos para “a necessidade da presença na relação entre as pessoas”, convocando os professores “para ocuparem uma nova centralidade de mediadores que integram as múltiplas dimensões que são necessárias à vida: o conhecimento, o afeto, o cuidado” (Alves, 2013: 185).

A análise desta categoria permite-nos ainda reforçar a importância do recurso a um repertório de estratégias de ensino e aprendizagem que permitam implicar os alunos ativamente no seu processo de aprendizagem, para que a escola possa, como afirmava Bachelard, “substituir o aborrecimento de viver pela alegria de pensar” (Bachelard, 1934).

Modos de estar em sala de aula

No Quadro 11, relativo às situações em que os alunos percecionam que aprendem menos, são apresentadas as subcategorias que emergiram relativamente aos modos de estar em sala de aula.

Quadro 11. Modos de estar em sala de aula
dificultadores da aprendizagem (N = 695)

	Fontes	Referências
Alunos a fazer barulho	186	191
Alunos a falar	155	162
Alunos a perturbar	66	68
Alunos mal comportados	61	64
Alunos que faltam ao respeito	45	46
Alunos a brincar	41	42
Alunos desatentos	36	36
Interrupções da aula	30	30

Os participantes no estudo registam com particular ênfase o facto de existir um número significativo de alunos a fazer barulho, a falar, a perturbar ou a brincar, o que dificulta a aprendizagem, conforme se pode observar nos excertos que se seguem.

“Quando a turma está a fazer muito barulho e assim não se consegue ouvir nada.”

(7.º-F516/desempenho elevado)

“Quando os colegas falam todos ao mesmo tempo.”

(7.º- M366/desempenho baixo)

“Quando a turma está a fazer muito, muito barulho e descontrolada.”

(7.º- F674/desempenho elevado)

“Quando a turma começa numa barulheira e estão todos desatentos.”

(7.º- F396/desempenho médio)

“Quando os alunos estão sempre a falar e os professores têm de ralar.”

(5.º-F10/desempenho médio)

“Quando os alunos estão a fazer barulho e o ambiente está desagradável.”
(5.º- F536/desempenho elevado)

Por outro lado, os participantes referem também a dificuldade em aprender quando os alunos adotam comportamentos desadequados na sala de aula e quando faltam ao respeito.

“Quando os meus companheiros têm comportamentos inadequados.”
(5.º- F574/desempenho médio)

“Quando estamos sempre a perturbar a aula, e a(o) professora(o) não consegue explicar. Nesses dias não consigo compreender nada, e não consigo tirar as minhas dúvidas, não gosto nada desses dias! Eu gosto de aprender e eles não me deixam.”

(5.º- F579/desempenho elevado)

Por fim, é também referida a dificuldade em aprender devido a interrupções da aula, que ocorrem com frequência devido às situações já apontadas pelos alunos.

Os registos em torno do clima de sala de aula são particularmente relevantes, pois são um indicador poderoso da eficácia do ensino. As afirmações dos alunos sobre a incapacidade de aprenderem em ambientes indisciplinados e desestruturados são um alerta para a necessidade de o professor conseguir criar um clima de sala de aula positivo, capaz de implicar os alunos nas tarefas a realizar. Como referem numerosos autores (MacBeath, 1999; Adelman & Taylor, 1997; Fraser, 1998; Freiberg, 1999; Marzano, 2005), para haver aprendizagem, tem de haver um clima propício para trabalhar de forma concentrada. E para haver clima favorável, tem de haver sentido no trabalho a realizar (Perrenoud, 1995), clareza de regras, diversidade de tarefas e projetos e uma relação pedagógica estimulante.

Características e comportamento do aluno

No Quadro 12, são apresentadas as subcategorias relativas às características e comportamento do próprio aluno, consideradas pelos participantes como dificultadoras da aprendizagem.

Quadro 12. Características e comportamentos do aluno
dificultadores da aprendizagem (N = 695)

	Fontes	Referências
Quando estou desatento	106	112
Quando não gosto da disciplina	20	20
Quando tenho mau comportamento	35	35
Quando não estou interessado	21	21
Quando não estudo	14	14
Quando não me empenho	12	12
Quando estou cansado	12	13
Quando tenho medo ou vergonha de perguntar	10	10

A análise do Quadro 12 permite perceber que os alunos identificam fatores dificultadores da aprendizagem que se prendem com os seus próprios comportamentos e grau de envolvimento, percecionando que aprendem menos quando estão desatentos, quando não adotam comportamentos adequados na sala de aula, quando não estudam, não se empenham.

“Quando não estou com atenção.”

(7.º- M370/desempenho baixo)

“Quando me fazem perguntas e eu estou distraído.”

(5.º- M21/desempenho elevado)

Também referem que aprendem menos quando não gostam da disciplina ou da matéria ou quando não estão interessados, o que remete para o papel das dimensões emocionais e motivacionais na aprendizagem.

“Quando não gosto da matéria.”

(7.º- F684/desempenho baixo)

“Quando não tenho vontade de estar na aula.”

(7.º- F373/desempenho médio)

“Quando não estou interessado na matéria que estou a dar.”

(5.º- F69/desempenho médio)

Há ainda outros fatores identificados pelos alunos, que dizem respeito ao cansaço do aluno nas aulas e ao receio ou vergonha em colocar as suas dúvidas ao professor.

Em síntese, nesta categoria, mais uma vez, sobressai a importância da dimensão socioafetiva, que assume um papel fundamental no desencadear dos processos cognitivos, numa interligação indissociável entre inteligência/cognição e afetividade/emoção. Esta interligação tem sido estudada pelas Neurociências, em particular por Damásio (2003), confirmando-se a relevância de que se revestem os fenómenos emocionais para a atividade cognitiva, principalmente nos domínios da perceção, planeamento, raciocínio, aprendizagem, memória e tomada de decisão.

Segundo o mesmo autor (*ibid.*), os processos de aprendizagem estão amplamente dependentes de fatores emocionais, pelo que a desvinculação dos alunos e a conseqüente indisciplina poderão ser o reflexo direto da sua incapacidade para encontrar sentido no trabalho escolar. Assim sendo, podemos afirmar que esta dimensão se encontra intimamente ligada à dimensão das estratégias de ensino. Ao pensarmos as questões da indisciplina, da desmotivação e da desvinculação, teremos de atentar nas suas causas, não esquecendo que, conforme afirma Cunha (1996), a arte da pedagogia e da didática não é mais do que saber apresentar as matérias de tal modo adaptadas à idade e estágio de desenvolvimento da criança, que ela se sinta atraída e mobilizada.

CONCLUSÃO

Os resultados obtidos confirmam o efeito das habilitações dos pais e do género no desempenho escolar dos alunos (não tendo aqui sido notado impacto diferenciado e mais positivo da mãe), a importância do efeito professor na promoção das aprendizagens (sendo relevante a existência de 1377 referências ao impacto positivo relacionado com os modos de ensinar), a centralidade do clima de sala aula nas situações do *aprender mais e do aprender menos* e o facto de os alunos com desempenho mais baixo tenderem a atribuir às características e comportamentos do aluno as principais explicações para as situações de (in)sucesso.

Em termos mais específicos, gostaríamos de sublinhar algumas implicações deste estudo para uma reinvenção das práticas de escolarização e da promoção do sucesso escolar, designadamente:

- a) *o efeito de género*. Os rapazes tendem a ter desempenhos escolares mais baixos do que as raparigas. Esta desigualdade de oportunidades de sucesso poderá ser explicada pelo facto de as raparigas se adaptarem melhor aos modos de organização da escola e ao *ofício de aluno* (Perrenoud, 1995) e aconselha a pensar processos de discriminação positiva dos rapazes. Como refere Carlos Lomas, *os rapazes também choram* (Lomas, 1999) na escola, sofrendo particularmente com as regras estandardizadas e uniformes.
- b) *o efeito do capital cultural, social, económico*. O estudo confirma que existe uma desigualdade de oportunidades de sucesso escolar, tendo os alunos dos estratos sociais mais desfavorecidos menores probabilidades de sucesso. Isto significa que o imperativo de equidade e de justiça nos obriga a pensar em processos de *dar mais a quem tem menos*, simultaneamente, promover o máximo dos talentos individuais.
- c) *a centralidade dos modos de ensinar e o efeito professor*. De facto, o estudo é muito revelador a este propósito. Confirma que os professores podem fazer a diferença. Que os modos de ensinar mais ativos, mais participativos, que recorrem a uma diversidade de suportes e de estratégias e que implicam os alunos na produção e não apenas no consumo de *conhecimentos* produzem efeitos positivos nas aprendizagens. Revela-se ainda que há aulas onde predomina o *ditado, a cópia, a leitura do livro...* onde, evidentemente, os alunos testemunham que pouco aprendem. Este é, provavelmente, o maior desafio da *profissionalidade docente*: fazer com que as aulas sejam espaços e tempos vivos de interação, de comunicação, de criação que gratifique todos os elementos que constituem essa comunidade que deveria ser de *aprendizagem*.
- d) *a importância do clima de sala de aula*. Pelo número de escolas e alunos envolvidos, pelo número de referências a esta variável, ficamos a saber que esta é uma questão-chave quer para aprender, quer para não aprender. A frequência e a qualidade dos dados revelam que há aulas onde existe muito ruído, muito barulho e que neste cenário é impossível aprender. E talvez mais importante do que isto: neste cenário, começa a criar-se uma *desvinculação da escola*, um tédio que pode alavancar o insucesso e o *abandono psicológico* da escolarização. Por

outro lado, os alunos também sublinham que o silêncio, o sentimento de segurança e confiança, a disciplina são fatores essenciais para aprender. E neste campo, a relação pedagógica, a organização do espaço de aula, a afirmação de uma autoridade compreensiva e exigente desempenham um papel relevante no aprender.

- e) *o efeito tecnologia*. Um número muito expressivo de alunos refere que aprende mais se houver o recurso a meios e ferramentas audiovisuais e digitais (que provavelmente podem ir mais ao encontro das *múltiplas inteligências*). Este recurso, conjugado com a implicação dos alunos em atividades de *produção*, é, talvez, uma chave de sucesso a explorar mais.
- f) *os modos de estar na sala de aula*. Os alunos reconhecem que as suas atitudes e disposições e as suas interações são centrais para o aprender mais e para o aprender menos. Na dimensão do aprender mais, ganham relevo os modos de ensinar. Na dimensão do aprender menos, ganham mais expressão os modos de ser e estar na sala de aula. Isto significa que é preciso investir na *dis_posição* dos alunos, num fazer aprender que lhes faça sentido. E aqui convoca-se, mais uma vez, a centralidade da relação pedagógica e os princípios que a devem enforçar (Cunha, 1996).
- g) *o efeito aluno*. Percebe-se, pelas centenas de depoimentos dos alunos, que o *aprender não suporta o modo imperativo*. De pouco adianta ao professor (ou ao ministro, ao diretor, ao pai..., ao sistema) mandar o aluno aprender. O aluno aprende se se sentir envolvido e implicado, se compreender o sentido do que lhe é proposto aprender, se, *de algum modo*, for chamado a participar e a construir a sua aprendizagem. E é aqui que surge a centralidade da pedagogia, *essa ciência e essa arte* do fazer querer aprender. Porque bem podem os arautos do saber *puro e duro* proclamar que basta ao professor ensinar. E que se os alunos não aprendem, o problema é deles. *Impura* ilusão. A missão central do professor é fazer aprender, fazer com que os alunos queiram aprender. Porque veem no conhecimento o fundamento da liberdade e de uma vida mais digna e mais humana.

As palavras que os alunos escreveram trazem-nos muitos dados para refletirmos e construirmos continuamente a nossa profissão. Este texto sinaliza alguns caminhos de uma prática de docência e de discência que podem ser melhorados. Precisamos de continuar a ouvir (*a escutar*) os alunos e os professores, para compreendermos as realidades, nos seus

obstáculos e nas suas oportunidades. Porque só a realidade plural nos pode assinalar os caminhos da renovação das práticas organizacionais e pedagógicas e resgatar a esperança de uma escolarização mais bem-sucedida.

Como desafios e interpelações finais, aqui inscrevemos as últimas palavras (que podem ser as primeiras para uma ação inteligente): como promover o desenvolvimento profissional dos professores de forma que possam, segundo a perceção dos alunos, “explicar bem”? De que forma os alunos poderão compreender os conteúdos que estão a ser abordados? Como poderão os professores gerir o barulho, a perturbação e a desatenção nas suas aulas? Como poderão reduzir as interrupções? Como poderão assegurar que os seus alunos estão envolvidos e comprometidos com a sua aprendizagem?

Pensamos que este estudo fornece já algumas pistas para a construção de novas práticas. Mas outras poderão daqui decorrer.

Como sugestões para futura investigação, poderemos sinteticamente referir duas vias: explorar melhor a relação entre os modos de ensinar e de estar em sala de aula com as características dos alunos; aprofundar as perceções dos alunos relativamente ao modo como os recursos e atividades deverão ser utilizados, no sentido da promoção de uma aprendizagem de elevada qualidade.

Referências

- Abd-El-Fattah, S. M. (2006). “Effects of family background and parental involvement on Egyptian adolescents’ academic achievement and school disengagement: A structural equation modeling analysis”. *Social Psychology of Education*, 9, 139-157.
- Adelman, H. S. & Taylor, L. (1997). “Addressing barriers to learning: Beyond school-linked services and full service schools”. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67, 408-421.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa.
- Alarcão, M. (2000). *(Des)Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Quarteto.
- Almeida, A. N. & Vieira, M. M. (2006). *A escola em Portugal*. Lisboa: ICS.
- Alton-Lee, A. & Praat, A. (2001). *Explaining and Addressing Gender Differences in the New Zealand Compulsory School Sector*. Wellington: Ministry of Education.
- Alves, J. M. (2013). “Considerações finais”. In J. M. Alves (coord.). *Memórias de Professores – Emoções, identidades profissionais, currículo e avaliação*. Porto: FEP/CEDH/UCP, pp. 183-189.

- Alves, J. M. (2011). “Pelos Territórios Fénix: tecendo a ciência e a arte do voo”. In J. M. Alves & L. Moreira (Orgs.), *Projecto Fénix – Relatos que contam o sucesso*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, pp. 63-94.
- Bachelard, G. (1934). *Le Nouvel esprit scientifique*. Paris: Les Presses Universitaires de France.
- Benbow, C. P. & Stanley, J. C. (1980). “Sex differences in math ability: Fact or artifact?”. *Science*, 210, 1262-1264.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas – Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Creswell, J. (2012). *Educational Research. Planning, conducting and evaluating qualitative and qualitative research*. University of Nebraska – Lincoln: Pearson.
- Cunha, P. (1996). “Ética e educação”. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Damáσιο, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa. As emoções sociais e a Neurologia do sentir*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- De Graaf, N. D.; De Graaf, P. M. & Kraaykamp, G. (2000). “Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective”. *Sociology of Education*, 73, 92-111.
- Delors, J. (coord.), (1997). “Educação: um tesouro a descobrir”. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Porto: Asa.
- Fraser, B. J. (1998). “Classroom environment instruments: Development, validity, and applications”. *Learning Environments Research*, 1, 7-33.
- Freiberg, H. J. (Ed.) (1999). *School Climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer Press.
- Fergusson, D. M. & Horwood, L. J. (1997). “Gender differences in educational achievement in a New Zealand birth cohort”. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 32 (1) 83-96.
- Fredricks, J. A.; Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). “School engagement: Potential of the concept, state of the evidence”. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- González, Daniel Santín (2001). “Influencia de los factores socioeconómicos en el rendimiento escolar internacional: hacia la igualdad de oportunidades educativas”. Documento de trabalho n.º 2001-01 <http://www.ucm.es/BUCM/cee/doc/01-01/0101.PDF>.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento: A educação na era da insegurança*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Hillman, K. & Rothman, S. (2003). *Gender Differences in Educational and Labour Market Outcomes*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

- Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School – Realizing the potential of system leadership*. England: Open University Press.
- House of Representatives Standing Committee on Education and Training (2002). *Boys: Getting it Right – Report on the inquiry into the education of boys*. file:///C:/Users/proprietario/Downloads/http---www.aphref.aph.gov.au-house-committee-edt-efb-report-fullrpt.pdf .
- Hyde, J. S.; Fennema, E. & Lamon, S. J. (1990). “Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis”. *Psychological Bulletin*, 107 (2), 139-155.
- Hyde, J. S. & Linn, M. C. (2006). “Gender similarities in Mathematics and Science”. *Science*, 314, 599-600.
- Livingstone, D. W. & Stowe, Susan (2001). “Class and University Education: Intergenerational patterns in Canada. NALL Working paper # 36-2001”. Toronto: The Research Network for New Approaches to Lifelong Learning. <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/36classanduniversity.htm> .
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lomas, C. (1999), *Los chicos también lloran: identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós.
- MacBeath, J.; Meuret, D.; Schratz, M. & Jakobsen, L. B. (2006). *A história de Serena. Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições ASA.
- MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves: The case for school self-evaluation*. London and New York: Routledge.
- Marzano, R. J. (2005), *Como organizar as escolas para o sucesso educativo – Da investigação às práticas*. Porto: Edições ASA.
- McLaren, A. T. & Dick, I. (2002). “I don’t feel quite competent here: Immigrant mothers’ involvement with schooling. Research on Immigration and Integration in the Metropolis. Working Paper nº 02-12”. Vancouver Centre of Excellence. <http://www.riim.metropolis.net/Virtual%20Library/2002/wp02-12.pdf> .
- Meirieu, P. (2004). *Faire l’École, faire la classe*. Paris: ESF.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. California: Sage Publications.
- Mortimore, P.; Sammons, P.; Stoll, L.; Lewis, D. & Ecob, R. (1988). *School Matters: The junior years*. Somerset: Open Books.
- Mullis, I. V. S.; Martin, M. O.; Gonzalez, E. J. & Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 International Report: IEA’s study of reading literacy achievement in primary schools*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

- Praat, A. (1999). "Gender differences in student achievement and in rates of participation in the school sector, 1986-1997: a summary report". *The Research Bulletin*, 10, 1-11.
- Relvas, A. & Alarcão, M. (2002). *Novas formas de família*. Coimbra: Quarteto.
- Reschly, A. (2010). "Reading and school completion: Critical connections and Matthew effects". *Reading & Writing Quarterly*, 26, 67-90.
- Sammons, P.; Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A review of school effectiveness research*. London: OFSTED.
- Saragoça, J.; Verdasca, J. C.; Oliveira, M.; Rebelo, N. & Candeias, A. (2013). "Variáveis de contexto e rendimento escolar: Resultados de um estudo longitudinal com alunos portugueses". In B. D. Silva, L. S. Almeida, A. Barca, M. Peralbo & R. Monginho (Orgs.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 7270-7289) [CD-ROM]. Braga: Universidade Minho. ISBN: 978-989-8525-22-2.
- Scheerens, J. (Ed.), (2012). *School Leadership Effects Revisited – Review and meta-analysis of empirical studies*. London and New York: Springer.
- Slovan, L. & Dunham, D. (2004). "The Matthew effect: Evolutionary implications". *Evolutionary Psychology*, 2, 92-104.
- Spelke, E. S. (2005). "Sex differences in intrinsic aptitude for mathematics and science? A critical review". *American Psychologist*, 60, 950-958.
- Thiessen, V. & Nickerson, C. (1999). *Canadian Gender Trends in Education and Work*. Ottawa: Human Resources Development Canada Applied Research Branch.
- Verdasca, J. (2002). *Desempenho escolar, dinâmicas de evolução e elementos configuracionais estruturantes*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade de Évora.
- Weaver-Hightower, M. (2003). "The 'boy turn' in research on gender and education". *Review of Educational Research*, 73(4), 471-498.

ABSTRACT: What makes students with different performance profiles learn more? What prevents them from learning? What effects do gender and socioeconomic variables have on students' performance? These were the research questions of an exploratory study conducted in twenty-one Priority Intervention Educational Territories in the North of Portugal. An open questionnaire has been applied, consisting of seven questions relating to socio-demographic issues (school year, class, age, gender, father's and mother's qualifications, people they live with) and two open questions that asked the students to write a sentence or a short text of around 100 words according to the following instructions (1) *The situations that make me learn the most in the classroom are;* (2) *The situations that make me learn the least in the classroom are.* We were able

to collect the answers from 695 students from the 5th and the 7th grades, during the school year of 2012-2013.

The main results show that there are gender differences in school success (boys have worse outcomes), that the cultural and social capital have an expressive impact on students' success, that teachers' ways of teaching have a capital importance on students' perception of learning, that the ways of being in the classroom have an expressive impact on learning difficulties and that students' characteristics and behaviors play a significant role on (non) learning, mostly in the case of students with lower academic achievements.

KEYWORDS: Learning; teaching strategies; classroom climate; student engagement; priority intervention educational territories.