

SUCESSO E INSUCESSO NO ENSINO BÁSICO: RELEVÂNCIA DE VARIÁVEIS SÓCIO-FAMILIARES E ESCOLARES EM ALUNOS DO 5º ANO

Leandro S. Almeida, Carlos Gomes, Iolanda S. Ribeiro, João Dantas, Manuela Sampaio, Manuela Alves, Alexandra Rocha, Eulália Paulo, Teresa Pereira, Engrácia Nogueira, Fernanda Gomes, Lurdes Marques, Celeste Sá & Filomena Santos
Universidade do Minho & EB2,3 Lamações, Braga

Tomando a globalidade dos alunos do 5º ano de uma EB2,3 da cidade de Braga, procedemos à caracterização destes alunos em termos de variáveis sócio-culturais, familiares e escolares. Particular destaque foi dado no estudo ao acompanhamento educativo e escolar que os alunos recebem no seio da família, assim como à forma como os alunos vivenciam a sua escola. Os resultados consideram os alunos diferenciados segundo o género e segundo o seu índice de aproveitamento escolar no final do ano lectivo. Em face da reduzida percentagem de alunos que não transitaram no final do ano lectivo, a opção foi por calcular a média das classificações nas várias disciplinas e, a partir dessa média, formar o grupo dos alunos com melhor e mais fraco rendimento. Algumas diferenças nos resultados, segundo o género e segundo o rendimento do aluno, são apresentadas e discutidas, mormente aquelas que poderão justificar alguma atenção por parte da escola e dos professores.

Introdução

O tema do insucesso escolar é recorrente nas políticas e discursos educativos, assim como na análise dos investigadores das “ciências da educação”. Em consequência, dispomos, actualmente, de um conhecimento aprofundado e empiricamente testado sobre a miríade de factores que estão na génese e no desenvolvimento da aprendizagem escolar e, sobretudo, das suas dificuldades. De acordo com Benavente (1990, 1998) o insucesso escolar tem um carácter massivo, constante, precoce, selectivo e cumulativo. Para tais dificuldades, os estudos sociológicos salientam, nomeadamente, os padrões culturais, a linguagem e o próprio processo de socialização das crianças no seio da família e da comunidade de pertença, assim como o grau em que se aproximam ou se afastam das práticas e dos padrões exigidos e estimulados pela escola. Por sua vez, a investigação psicológica salienta as variáveis pessoais do aluno e do professor, a qualidade das interações educativas na sala de aula e o relacionamento interpessoal nas escolas, entre outros factores (Garcia *et al.*, 1998; Ribeiro, 2000; Ribeiro *et al.*, 1999).

Emerge, assim, uma constelação de variáveis e de circunstâncias que, de forma mais ou menos directa e interrelacionada, influenciam a aprendizagem e o rendimento escolar dos alunos. Por um lado, temos factores sociais (Formosinho, 1987) como os hábitos, projectos e estilos de vida no seio da família, a linguagem, as atitudes face ao conhecimento e à escola, as condições de vida (alimentação, vestuário, horários), o acesso a bens culturais como livros, jogos e novas tecnologias, a zona de residência no que diz respeito às condições comunitárias de lazer, serviços e vida associativa. Por outro lado, temos factores mais directamente relacionados com as dinâmicas internas das escolas e com as políticas educativas, como, por exemplo, a estrutura do currículo escolar, os manuais escolares, os métodos de avaliação, a qualidade dos

espaços e dos equipamentos escolares, a formação e a estabilidade do corpo docente, a dimensão das escolas e das turmas (Formosinho & Fernandes, 1987; Roazzi & Almeida, 1988). Por último, podemos falar das variáveis pessoais dos alunos (motivação, capacidades, atitudes em relação à escola e às aprendizagens), das variáveis pessoais do professor (competência científica e pedagógica, personalidade), e das interações educativas entre professor-alunos (comunicação, liderança, métodos de ensino e de avaliação) ou do ambiente relacional na escola (relacionamento interpessoal, dinâmica e trabalho em equipa, clima institucional, liderança e coordenação).

Em prol dos factores sociais do sucesso e insucesso escolar, a investigação sociológica tem demonstrado que o fracasso escolar não atinge, de igual modo, todas as classes e grupos sociais. As taxas são mais elevadas, e de forma bem diferenciada, junto dos alunos pertencentes aos sectores sociais convencionalmente designados por “classes desfavorecidas”. Incluem-se, nesta categoria social, aquelas crianças e jovens provenientes de famílias operárias, camponesas, de minorias étnicas, vivendo, por vezes, em bairros ou zonas urbanas degradadas, nos subúrbios das grandes cidades ou no isolamento de certos meios rurais (Gomes, 1987).

A importância dos factores sociais transparece nas várias teorias propostas para explicação do fenómeno. Assim, nas décadas de 50 e 60 do século passado, emergiu a teoria da “socialização deficiente das classes populares”. Para ela, o “fracasso escolar” dos referidos grupos sociais explicava-se por uma inadequada socialização familiar, nomeadamente baixas aspirações e expectativas de sucesso na escola. Uma segunda teoria explicativa realça as interações e os processos escolares, chamando a atenção para a comunicação e para as relações humanas e pedagógicas entre os professores e os alunos (Gomes, 1987). A comunicação de expectativas influenciadas pela reacção dos professores à origem social e às características sócio-culturais dos alunos pode contribuir para a interiorização do estereótipos de “bom” ou “mau” aluno, desenvolvendo-se, a partir daí, imagens internas de “brilhante” ou de “estúpido”, instituindo-se em verdadeiras profecias de níveis diferenciados de rendimento e sucesso escolar. Esta mesma teoria procurou examinar o currículo, chamando a atenção para a exclusão das saberes e culturas populares e para a ênfase colocada pela escola no saber académico e abstracto. Este tipo de currículo facilitaria a carreira escolar dos alunos que, socialmente, com ele se identificassem (Araújo, 1987).

Finalmente, a teoria da reprodução social e cultural, desenvolvida ao longo da década de 1970, explica o (in)sucesso escolar pelas funções que são cometidas à escola numa sociedade de classes, nomeadamente as funções de selecção e de reprodução social e cultural. Defende-se que a escola selecciona os alunos, não de acordo com as suas “capacidades”, mas por pertencerem a classes, a grupos e a meios sociais privilegiados ao nível da posse e controlo de bens

económicos e/ou culturais, contribuindo desse modo para reprodução da estrutura social. Para esta teoria, o insucesso escolar explica-se em grande parte pela presença ou ausência de “capital cultural” nas famílias de onde são provenientes os alunos, ou seja, o sucesso está mais garantido quando na família se encontram as percepções, orientações, disposições, valores e hábitos culturais rentabilizados pela escola. Este “capital cultural”, reportado à competência cultural e linguística socialmente herdada, quando identificado com a escola – ou assumido por esta – facilitará, sem dúvidas, o desempenho na escola por parte dos alunos com maior facilidade verbal, com uma cultura geral que a escola legitima como a “cultura válida”, ou com um rol de comportamentos e de atitudes em relação à escola com fortes afinidades à família de origem (Araújo, 1987).

Ao nível da psicologia, os estudos têm salientado as capacidades, a motivação e os hábitos de trabalho dos alunos (Almeida, 1993; Almeida & Campos, 1986; Barros & Almeida, 1991; Rosário, Almeida & Oliveira, 2000). Ao longo da primeira metade do século XX as explicações baseadas na inteligência predominaram na explicação do (in)sucesso escolar (Ribeiro, 1998). Considerava-se, então, que a inteligência era algo estável e que a escola não influenciaria o seu desenvolvimento (Ceci, 1991). A perspectiva actual sobre esta temática é diferente. Considera-se que não é possível estabelecer uma relação de causalidade, menos ainda linear, entre as duas variáveis. Por um lado, nem todos os alunos bem sucedidos na escola possuem boas capacidades intelectuais e, por outro, nem todos os alunos com insucesso são portadores de dificuldades cognitivas (Roazzi, Spinillo, & Almeida, 1991). Embora a inteligência permaneça como um factor importante a ponderar na explicação do rendimento escolar dos alunos, outras variáveis são contempladas no quadro de uma abordagem mais ecológica e desenvolvimental na análise desta problemática.

Os resultados da investigação psicológica são consensuais no que se refere à importância das estratégias de aprendizagem no sucesso escolar dos alunos. Os alunos com melhores desempenhos não só dispõem de um repertório mais alargado como dispõem de um conhecimento preciso sobre a utilidade das mesmas (Marques *et al.*, 1999; Silva & Sá, 1997). Alunos mais fragilizados em tais variáveis tendem a experienciar e a acumular ao longo da escolaridade maiores dificuldades na sua aprendizagem, apresentam menos comportamentos auto-regulatórios do seu estudo e, muitas vezes, desenvolvem percepções pessoais menos positivas em termos de auto-conceito e de auto-estima (Barros & Almeida, 1991; Mascarenhas, Almeida & Barca, 2005; Rosário, Almeida, Guimarães & Pacheco, 2001). A literatura na área mostra que os alunos menos bem sucedidos a nível escolar tendem a desenvolver estilos atribucionais dos seus resultados pouco eficientes, recorrendo com alguma facilidade à falta de capacidade para explicar os seus fracassos (Almeida, Barros & Mourão, 1992; Barros &

Almeida, 1991; Mascarenhas, Almeida & Barca, 2005). A par do aluno, também os professores e as suas interações com os alunos têm sido sistematicamente analisados pela psicologia. Dificuldades na comunicação e no relacionamento interpessoal por parte do professor, dificuldades na organização das tarefas na sala de aula, ou problemas na gestão da disciplina da turma emergem como alguns dos factores associados ao professor com impacto claro nas aprendizagens dos alunos (Almeida & Roazzi, 1988; Benavente, 1990).

Numa escola que se pretende inclusiva, o conhecimento das características dos alunos apresenta-se como uma condição necessária na construção de projectos educativos próprios capazes de responder às características e necessidades das crianças e dos jovens. Este trabalho de investigação inscreve-se neste âmbito e pretende conhecer a realidade familiar e social da globalidade dos alunos do 5º ano de uma escola básica, perceber como essa realidade se cruzava com a experiência escolar destes alunos, e se tudo isso estaria relacionado com a aprendizagem, o rendimento escolar e as perspectivas escolares futuras desses alunos. A par dos objectivos de investigação inerentes ao estudo, assumia-se que essa mesma informação poderia vir a servir objectivos de promoção do sucesso escolar por parte da escola. Por outro lado, tratando-se de um ano de transição de ciclo escolar, a realização deste estudo tomou outros motivos de interesse. Reportando-nos à transição do 1º para o 2º ciclo, podemos fazer referência a algumas mudanças importantes envolvidas nessa transição, a que a criança terá que ser capaz de fazer. Referimo-nos, por exemplo, à mudança de escola, à passagem do regime de professor único para o regime de vários professores, de um conteúdo curricular integral para conteúdos especializados e distribuídos por várias disciplinas, à desagregação do grupo de pares/colegas de classe, aos novos métodos pedagógicos de ensinar e de avaliar, à menor individualização do ensino e, quiçá, a ritmos mais exigentes em termos de aprendizagem do aluno (Zão & Seabra, 1999).

Método

Amostra

A amostra em estudo foi formada por 221 alunos, todos do 5º ano de escolaridade, provenientes das 10 turmas existentes numa escola pública EB2,3 da cidade de Braga. As idades dos alunos oscilavam entre os 9 e os 14 anos, registando-se uma média etária de 10,5 anos (DP=0,79). Registaram-se 120 alunos do sexo masculino (54,3%) e 101 do sexo feminino (45,7%). Estes alunos mencionaram ter tido durante o 1º ciclo do Ensino Básico um número variável de professores (entre 1 e 7), havendo 24% que refere ter tido apenas um único professor (a situação mais frequente nestes alunos), enquanto que dois alunos referiram ter tido 7 professores.

Reportando-nos a alguns elementos descritivos no seio da família, a idade do pai oscila entre os 26 e os 65 anos ($M=41,9$; $DP=5,89$) e a idade das mães oscila entre 27 e 58 anos ($M=39,3$; $DP=4,90$). Refira-se, ainda, que 93,6% dos pais (sexo masculino) são de nacionalidade portuguesa (91% no caso das mães), falando-se a língua portuguesa em 96,4% dos lares a que pertencem os alunos. Por sua vez, 84% dos alunos vive no quadro de uma família restrita (pais, com ou sem irmãos), habitando 63% em andar e 33% em vivenda.

Instrumento

O estudo envolveu a aplicação de um questionário aos alunos, abordando aspectos da sua origem sócio-cultural, vivências em casa (actividades de lazer, percepção de apoio por parte dos pais, local de estudo, prendas, equipamento e materiais, expectativas dos pais face aos níveis de escolaridade a atingir) e na escola (qualidade dos espaços escolares, aspectos que gostaria de ver alterados na escola, relação com os pares, professores e funcionários, importância das aprendizagens escolares). Este questionário, na larga maioria das suas questões, tinha um formato fechado, cabendo aos alunos assinalar a sua ocorrência, graduar a sua resposta ou ordenar as várias opções facultadas. Os alunos realizaram, ainda, duas provas de conhecimentos, uma na área da língua portuguesa e outra na área da matemática (estes dados não serão apresentados neste estudo). Por último, recolhemos as classificações escolares dos alunos no final do ano lectivo.

Procedimentos

Nas aulas com os directores de turma, os alunos foram convidados a participar numa investigação realizada pela sua escola e pela Universidade do Minho. Em relação às provas de conhecimentos, os mesmos alunos foram informados que tais provas não contavam para as suas classificações escolares. Solicitou-se a resposta sincera dos alunos, apontando-se que professores e escola poderiam melhor atender os alunos a partir do conhecimento das suas características e dos seus desejos. Os dados recolhidos foram analisados através do SPSS (versão 12.0 para Windows).

Resultados

Apresentamos alguns dos resultados obtidos com este estudo, reportando-nos neste texto a variáveis sócio-familiares e escolares, que, à partida, assumimos como intervenientes na aprendizagem e rendimento escolar dos alunos. As análises tomarão a amostra global dos

alunos, e esta dividida de acordo com o género e o rendimento escolar. Assim, tomaremos os alunos mais contrastados em termos da sua realização académica (os alunos de rendimento baixo *versus* rendimento elevado), considerando a média contrastada das suas classificações escolares no final do ano lectivo).

No quadro I, listamos as actividades que os alunos atribuem aos seus pais (percentagens), indicando-se, dentro de parêntesis, a percentagem de alunos que referiram realizar essas mesmas actividades na companhia dos pais. Tomaremos os dados na amostra geral e esta subdividida de acordo com o género e o rendimento escolar dos alunos.

Quadro I – Actividades que os pais realizam (dentro de parêntesis a percentagem de alunos que as realizam com os pais)

Actividades	Geral	Alunos	Alunas	Baixo	Elevado
Compras	97 (54)	96 (50)	97 (59)	95 (30)	97 (56)
Ler livros	68 (16)	64 (13)	72 (21)	55 (-)	79 (18)
Ver TV	93 (53)	93 (53)	93 (55)	90 (15)	95 (65)
Cinema	57 (23)	55 (19)	58 (27)	45 (10)	66 (26)
Passear	88 (53)	85 (48)	91 (58)	95 (40)	95 (62)
Desporto	43 (21)	38 (22)	49 (21)	30 (25)	56 (20)
Exposições, Museus	44 (18)	43 (16)	47 (21)	35 (-)	56 (20)

Olhando os dados, podemos inferir que os alunos do sexo masculino e os alunos com mais fraco rendimento escolar tendem a acompanhar menos os pais. Esta situação apenas se inverte no que diz respeito às actividades desportivas. Aspecto também a destacar é que nenhum aluno de baixo rendimento refere acompanhar os pais na leitura de livros (contra 18% dos alunos com melhor rendimento).

Uma das questões do inquérito prendia-se com as percepções de apoio que os alunos entendiam receber dos seus pais. A questão permitia aos alunos assinalar o grau de frequência de tais preocupações (muitas vezes, às vezes e raramente), oscilando respectivamente de 3 até 1 em termos de pontuação dos alunos. Os itens desta questão repartiam-se por quatro grandes áreas de preocupações: (i) Segurança, alimentação ou saúde física (necessidades básicas); (ii) Actividade na escola e acompanhamento do estudo (actividades escolares); (iii) Apoio emocional e afectivo; e (iv) Participação ou envolvimento sócio-cultural. No quadro II descrevemos o valor médio das pontuações tomando a amostra geral de alunos e estes separados pelo género e rendimento escolar.

Quadro II – Percepção do apoio dos pais em quatro tipos de necessidades ou actividades

Apoios	Geral	Alunos	Alunas	Baixo	Elevado
Nec. Básicas	2,80	2,77	2,84	2,71	2,85
Act. Escolares	2,47	2,46	2,49	2,57	2,48
Ap. Afectivo	2,57	2,53	2,61	2,44	2,66
Env. Cultural	2,28	2,24	2,32	2,21	2,32

De referir que as raparigas percebem, em média, maior apoio por parte dos pais. No entanto, essa diferença não atinge significado estatístico, pelo que podemos concluir pela não diferenciação dos resultados segundo o género dos alunos. Por outro lado, os alunos de melhor rendimento percebem maior apoio dos pais, excepto na alínea referente às actividades escolares. No conjunto dos dados, a percepção de maior apoio dos pais ocorre a nível das necessidades básicas dos alunos, havendo índices menores de apoio ao nível do envolvimento sócio-cultural.

Associado ao apoio às actividades escolares por parte dos pais, numa outra questão interessava-nos conhecer o local da casa onde o aluno estudava. Para 131 alunos esse local é o próprio quarto (59%), enquanto para 44 seria a sala (20%), para 21 a cozinha (10%), para 39 haveria um espaço próprio de estudo, de tipo escritório ou com secretária (18%), e para 9 alunos (4%) o estudo tem lugar em outras situações ou em várias ao mesmo tempo. Tomando os alunos de acordo com o género, 16% dos alunos estudam na sala (contra 8% das alunas) e 46% estudam no quarto (contra 51% das alunas). Como seria esperado, o local de estudo está associado ao tipo de habitação dos alunos. Assim, 7% dos alunos que vivem em andar referem ter um espaço próprio de estudo, tipo escritório, com secretária (e 55% estudam no quarto), enquanto que 21% dos que vivem em moradia referem possuir esse espaço próprio para estudar (e 39% estudam no quarto).

Tomando as duas últimas prendas recebidas pelos alunos, e procedendo previamente à sua categorização em função da natureza das respostas recebidas, no quadro III listamos as percentagens de alunos por cada uma das categorias (geral, alunos e alunas, baixo e elevado rendimento).

Quadro III – Percentagem da tipologia de prendas recebidas pelos alunos

Tipo de prendas	Geral	Alunos	Alunas	Baixo	Elevado
Brinquedos, jogos	21	31	12	25	18
Equipamentos (telemóvel, CDs...)	27	26	29	26	29
Equipamento informático, Internet	13	15	11	12	14
Adornos, roupas, calçado	24	15	34	29	20
Material escolar, livros	13	12	14	8	18
Viagem	2	3	1	2	2

Os valores obtidos sugerem uma maior frequência de prendas ao nível de equipamentos de uso pessoal (ex. telemóvel), observando-se ainda uma maior percentagem de jogos/brinquedos no caso dos rapazes e adornos/roupas no caso das meninas. Por sua vez, nos alunos de mais fraco rendimento, as percentagens são mais elevadas e muito próximas a nível de brinquedos, equipamentos pessoais e adornos/roupas, enquanto nos melhores alunos predominam os equipamentos pessoais. Por último, os livros/material escolar não aparece referenciado nas prendas (apenas 15%), em particular junto dos rapazes e dos alunos de mais fraco rendimento.

Questionados em relação ao tipo de equipamento e material (lazer, estudo...) que os alunos dispõem em sua casa, no quadro IV descrevemos as percentagens de alunos em cada uma dessas situações.

Quadro IV – Percentagem de alunos com determinado tipo de equipamento em casa

Equipamento	Geral	Alunos	Alunas	Baixo	Elevado
Televisão	98	98	97	100	97
Computador	81	83	78	55	91
TV Cabo	66	72	58	65	76
Internet	52	56	48	15	71
Livros	95	95	94	90	97
Jornais	77	76	79	75	89
Jogos	92	93	91	85	96
Enciclopédia	77	76	76	55	89
Leitor DVD	64	67	61	45	73

Verifica-se uma ligeira diminuição na percentagem no caso das alunas na percentagem de resposta para as várias situações, o que também pode significar maior sinceridade da sua parte na resposta a este item. O computador aparece mais mencionado pelos rapazes, e mais claramente pelos alunos de melhor rendimento. Uma discrepância também bastante clara entre alunos de bom e fraco rendimento ocorre na disponibilidade de *internet* em casa, e também da enciclopédia e do leitor de DVD.

Finalmente, quisemos saber que percepções os alunos possuem acerca da vontade dos pais em relação à continuidade dos seus estudos e em relação a uma possível profissão. A maioria dos alunos (72%) deseja aceder a um curso superior, sendo essa percentagem maior nas raparigas (75.2%) do que nos rapazes (69.2%). A percentagem de alunos que refere ter como objectivo o 12º ano varia igualmente em função do sexo (7.5% rapazes *versus* 4.0% das raparigas). Apenas uma pequena percentagem (2.5%) tem como meta acabar de estudar no final do ensino básico (todos do sexo masculino). De notar que uma percentagem em torno de 15% dos alunos referem não saber até quando os seus pais gostariam que eles estudassem (14.2% de alunos e 18.8% de alunas).

Em termos da profissão percebida como sendo o desejo dos pais, verifica-se que um maior número de alunos (38,2%) percebe uma profissão liberal como desejada pelos pais, sendo certo que quando tomamos os alunos mais contrastados em termos de rendimento uma percentagem maior de alunos refere “não saber” (sobretudo junto dos alunos de mais fraco rendimento). Também de referir uma certa percentagem nos rapazes que percebem, da parte dos pais, uma vontade que estes sigam uma carreira de atletas, ao mesmo tempo que uma maior percentagem de raparigas infere dos pais a ideia de que serão elas a escolher.

Questionados em relação à qualidade de alguns dos espaços escolares, os alunos classificaram em três níveis as suas respostas (1-Mau; 2-Médio; e 3-Bom). A questão exemplificava com equipamento/espaços escolares diversos. No quadro V indicamos os valores obtidos em termos de média e de desvio-padrão dos resultados, sabendo-se que quanto mais a média se aproxima de 1 pior a avaliação feita pelos alunos.

Quadro V – Avaliação de vários equipamentos e espaços escolares

Espaços	Geral	Alunos	Alunas	Fraco	Elevado
Sala de aula	2,86	2,83	2,89	2,89	2,90
Biblioteca	2,90	2,90	2,90	2,89	2,90
Pav. desportivo	2,90	2,90	2,90	2,89	2,89
Cantina	2,69	2,74	2,63	2,74	2,74
Sala do aluno	2,69	2,67	2,71	2,47	2,72
Casas de banho	1,91	1,94	1,88	2,00	1,77
Exterior/recreios	2,74	2,76	2,71	2,53	2,75

Os três primeiros espaços da questão (sala de aula, biblioteca e pavilhão) recebem pontuações bastante positivas dos alunos (valor médio próximo de 3,0 ou máximo), o que já não ocorre noutras situações, em particular com as “casas de banho”. A “sala do aluno” é menos apreciada positivamente pelos alunos de mais baixo rendimento, os quais também apreciam menos bem os espaços “exterior/recreios”.

Estas respostas podem cruzar-se com os dados obtidos à questão “O que gostavas de ter na escola para te sentires melhor?”. As respostas dos alunos foram agrupadas em 3 categorias de condições desejadas: 1 – Condições físicas, segurança; 2 – Condições de lazer; e 3 – Condições de trabalho escolar. No quadro VI indicamos as frequências de resposta.

Quadro VI – Percentagem de respostas nas três categorias de condições

Condições	Geral	Alunos	Alunas	Fraco	Elevado
Higiene, segurança	45	37	53	57	35
Lazer	42	47	37	36	48
Estudo	13	17	10	7	17

As condições de higiene e segurança, assim como as de lazer, seriam as áreas em que os alunos mais gostariam de actuar para se sentirem melhor na sua escola. Interessante que, tomando os alunos por grupos, os rapazes melhorariam as condições de lazer e as raparigas as condições de segurança/higiene; por sua vez os melhores alunos mudariam mais as condições de lazer e os alunos mais fracos as condições de higiene e segurança. Também os melhores alunos, mudariam em maior percentagem, face aos colegas com pior rendimento, as condições de estudo na escola. Quanto ao gostarem ou não do seu horário, a larga maioria dos alunos refere gostar (82,8%), sendo essa alta percentagem referida pelos alunos (80,0%) e pelas alunas (86,1%). A razão para gostarem tem a ver com o turno que frequentam. Por sua vez, 15,8% dos alunos e 9,9% das alunas referem não gostar do seu horário e, de novo, a razão prende-se com o turno que frequentam, o que aliás ocorre também como justificação para os 15% de bons alunos e 13% dos alunos de mais baixo rendimento que referem não gostar do seu horário (dado que o inquérito foi aplicado já no último trimestre do ano lectivo, permanece na cabeça dos alunos a ideia de que o turno que têm não lhes agrada... não se adaptam, e provavelmente os pais também não!)

Questionados sobre as suas amizades, e em que medida os amigos pertenciam à sua turma, à sua escola ou eram, sobretudo, de fora da escola, verificamos que a larga maioria dos alunos aponta os amigos dentro da sua turma (186; M=98 e F=88), e de fora da escola (111; M=66 e F=45). Assim, geralmente os amigos na escola são da sua turma, sendo poucos os que mencionam amigos de outras turmas (91; M=55 e F=36). O facto de estarmos a trabalhar com alunos do 5º ano poderá reforçar o sentido das escolhas intra-turma.

No que diz respeito à relação com os professores e os funcionários da escola, no quadro VII indicamos as percentagens de respostas para os quatro níveis que a questão contemplava em termos de “uma boa relação” (gostar de todos, da maioria...).

Quadro VII - Relação com os professores e funcionários da escola (percentagens)

		Todos	Maioria	Poucos	Quase nenhuns
Professores	Geral	50,7	39,8	5,9	1,4
	Alunos	39,2	45,8	10,8	2,5
	Alunas	64,4	32,7	-	-
	Baixo	52,8	44,1	3,3	-
	Elevado	47,0	42,1	11,0	-
Funcionários	Geral	19,0	56,1	18,6	4,1
	Alunos	18,3	53,3	21,7	5,0
	Alunas	19,8	59,4	14,9	3,0
	Baixo	16,5	63,7	19,1	2,0
	Elevado	16,0	47,1	20,6	15,0

Os valores sugerem que os alunos se relacionam melhor (gostam mais) dos seus professores do que dos funcionários da escola. Esta tendência ocorre quer nos alunos quer nas alunas, quer nos

alunos de melhor ou de mais fraco rendimento. Mesmo assim, verifica-se uma pequena tendência para os rapazes apreciarem menos positivamente os seus professores e funcionários da escola (tendência esta que ocorre também mais nos alunos de melhor rendimento!).

Tentando auscultar as percepções dos alunos em relação à escola e aos objectivos da sua frequência (para quê...), no quadro VIII indicamos as respostas dos alunos nas várias situações apontadas. Os alunos tinham que ordenar aqui a sua resposta, do mais importante para o menos importante, as cinco situações constantes da questão (de referir que vários alunos não conseguiram realizar de forma adequada a ordenação). Em face da forma de pontuação, quanto menos o valor na média das ordenações, mais importante essa situação para os alunos.

Quadro VIII – Funções da escola percebidas na sua importância pelos alunos

Para que serve a escola	Geral	Alunos	Alunas	Baixo	Elevado
Estar com os amigos	2,35	2,28	2,44	2,80	1,53
Preparar uma profissão	1,53	1,51	1,56	1,73	1,39
Compreender/respeitar os outros	2,02	1,95	2,10	2,47	1,47
Aprender coisas novas	1,44	1,47	1,42	1,63	1,32
Passar o tempo	2,80	2,72	2,90	3,20	2,37

A generalidade dos alunos associa a escola à aprendizagem de coisas novas e à preparação para uma profissão. Neste sentido, poderão explicitar um discurso mais ou menos interiorizado dos seus pais e educadores. Interessante referir, junto dos alunos de mais baixo rendimento, o assumir deste mesmo padrão de resposta, não valorizando tanto o estar com os amigos ou estar na escola para passar o tempo (esta situação é sempre a menos valorizado por qualquer grupo de alunos).

Finalmente, os alunos foram questionados quanto ao seu grau de acordo em relação a um conjunto de afirmações reportadas ao seu dia a dia escolar. A pontuação encontra-se aqui invertida, ou seja 1 ponto se o aluno “concorda muito”, 2 pontos se o aluno “concorda mais ou menos”, e 3 pontos se o aluno “não concorda”. No quadro IX indicam-se as médias das pontuações dos alunos para cada uma das afirmações.

Quadro IX – Pontuações médias dos alunos em várias situações escolares

Comportamentos	Geral	Alunos	Alunas	Fraco	Bom
Se pudesse, deixaria de estudar	2,77	2,72	2,84	2,84	2,35
Não tenho capacidade para ter sucesso na escola	2,50	2,50	2,51	2,78	1,85
Gostava de sair desta escola e ir para outra	2,85	2,82	2,90	2,89	2,60
Tenho os cadernos diários bem organizados	1,38	1,52	1,21	1,27	1,50
Os professores ajudam-se se tiver problemas pessoais	1,65	1,71	1,56	1,70	1,70
Em casa cumprio um horário de estudo	1,39	1,42	1,36	1,44	1,10
Preferia ir trabalhar que continuar a estudar	2,73	2,66	2,82	2,88	2,10
Acho que os colegas da turma não gostam de mim	2,61	2,54	2,69	2,75	2,35
Professores ajudam-me se tiver dificuldades escolares	1,06	1,08	1,04	1,05	1,00

Olhando às respostas, a generalidade dos alunos mostra a sua discordância em relação a afirmações que podemos assumir como menos positivas, por exemplo, preferir deixar de estudar, trocar de escola, ir trabalhar. Por sua vez, a generalidade dos alunos acha que os professores os ajudam nas suas dificuldades escolares se precisarem, concordam que possuem os seus cadernos diários organizados e que cumprem em casa um horário de estudo.

Considerações finais

Numa lógica de tentar perceber algumas variáveis familiares e de vivências escolares associadas ao rendimento académico dos alunos, em particular numa fase de transição escolar, empreendemos este estudo. Os resultados obtidos não contrastam claramente os alunos nas variáveis familiares e escolares consideradas segundo o seu rendimento escolar. O facto de serem todos provenientes de uma mesma cidade e de zonas próximas, para além de frequentarem uma mesma escola, poderá atenuar as probabilidades daquela diferenciação esperada.

Mesmo assim, algumas oscilações verificadas nos dados merecem ser aqui salientadas. Por exemplo, olhando às actividades em que os alunos acompanham os pais, nenhum aluno de mais baixo rendimento refere acompanhar os pais na leitura de livros (contra 18% dos bons alunos). Por outro lado, os alunos de melhor rendimento percebem maior apoio dos pais, mesmo que isso não se estenda às actividades escolares, podendo não sentirem essa necessidade em virtude da ausência de dificuldades na aprendizagem ou em virtude de contarem com apoios específicos fora da família (frequência de explicações).

Esta diferenciação emerge, ainda, de forma ténue em relação às duas últimas prendas familiares recebidas. Os alunos com mais baixo rendimento referem, com maior frequência, os brinquedos, os equipamentos pessoais e os adornos/roupas, enquanto nos melhores alunos predominam os equipamentos pessoais. Por exemplo, o computador aparece mais mencionado pelos alunos de melhor rendimento, assim como a disponibilidade de *Internet*, de enciclopédia e do leitor de DVD em casa, sendo certo que estas diferenças podem acompanhar o nível sócio-económico das famílias, até porque usualmente associado ao rendimento escolar.

Por último, reportando-nos ao quotidiano escolar, os alunos com mais fraco rendimento apreciam de forma menos positiva a “sala do aluno”, assim como os espaços “exterior/recreios”, da sua escola. Os alunos, mesmo os de mais fraco rendimento, apresentam boa relação com os seus professores, sendo essa relação mais positiva que em relação aos funcionários da escola. Quer estes alunos, quer os demais colegas, consideram que os professores os ajudam nas suas dificuldades escolares se precisarem. Ainda, os alunos de mais baixo rendimento assumem sobretudo a escola como local para aprenderem coisas novas e para se prepararem para uma

profissão, não valorizando tanto o estar com os amigos, parecendo aqui repetir um discurso mais ou menos estereotipado dos pais nesse mesmo sentido.

Referências bibliográficas

- Almeida, L. & Roazzi, A. (1988). Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 14-35.
- Almeida, L. S. & Campos, B. P. (1986). Validade preditiva dos testes de raciocínio diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 105-118.
- Almeida, L. S. (1993). Rentabilizar o ensino-aprendizagem escolar para o sucesso e o treino cognitivo dos alunos. In L. S. Almeida (Ed.), *Capacitar a escola para o sucesso: Orientações para a prática educativa*. V.N.Gaia: Edipsico.
- Almeida, L.S., Barros, A. M. & Mourão, A. P. (1992). Factores pessoais e situacionais do rendimento na matemática: Avaliação e intervenção. *Quadrante*, I, 163-183.
- Araújo, H. (1987). Algumas teorias explicativas do insucesso escolar. In *O Insucesso Escolar em Questão. Área de Análise Social e Organizacional da Educação* (pp.77-80). Braga: Universidade do Minho.
- Barros, A. M. & Almeida, L. S. (1991). Dimensões socio-cognitivas do desempenho escolar. In L. S. Almeida (Ed), *Cognição e aprendizagem escolar*. Porto: APPORT.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português. *Análise Social*, XXV, 108-109.
- Benavente, A. (1998). Da construção do sucesso escolar. Equacionar a questão e debater estratégias. *Seara Nova*, 18, 3-27.
- Ceci, J. (1991). How much does schooling influence general intelligence and its cognitive components? A reassessment of the evidence. *Developmental Psychology*, 27 (5), 703-722.
- Formosinho, J. & Fernandes, A. S. (1987). A Influência dos Factores Escolares. In *O Insucesso Escolar em Questão. Área de Análise Social e Organizacional da Educação* (pp.29-34). Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1987). A Educação Informal da Família. In *O Insucesso Escolar em Questão. Área de Análise Social e Organizacional da Educação* (pp.17-22). Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1987). A Influência dos Factores Sociais. In *O Insucesso Escolar em Questão. Área de Análise Social e Organizacional da Educação* (pp.23-27). Braga: Universidade do Minho.
- Garcia, A. T., López, C. B., Navega, M. L., Arta, S. C., Chacón, I. M. G., Aguado, P. G., Landa, C. G., & Prieto, A. S. (1998). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural. Una propuesta de intervención*. Madrid: Nancea Ediciones.
- Gomes, C. A. (1987). A interacção selectiva na escola de massas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 3, 35-49.
- Marques, C., Antunes, A. Nóvoa, P. & Ribeiro, I. S. (1999). Um programa de estratégias de aprendizagem: Sua avaliação e implicações educativas. In A. P. Soares, S. Araújo & S. Caires (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (IV). Braga: APPORT.
- Ribeiro, I. S. (1998). *Mudanças no desempenho e na estrutura cognitiva das aptidões: Contributos para o estudo da diferenciação cognitiva em jovens*. Braga: CEEP.
- Ribeiro, I. S. (2002). Development of learning strategies: From theoretical approaches to practical answers. In A. C. Madeira (Ed.), *Strategies and methodologies about autonomous learning at school*. Lagos: Centro de Formação Dr. Rui Grácio.
- Ribeiro, I. S., Viana, F. L., Santos, M. T. & Gomes, M. B. (1999). Avaliação da adaptação pessoal, escolar, familiar e social de jovens. In A. P. Soares, S. Araújo & S. Caires (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (IV). Braga: APPORT.
- Roazzi, A. & Almeida, L. S. (1988). Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 53-60.
- Roazzi, A., Spinillo, G., & Almeida, L. (1991). Definição e avaliação da inteligência: Limites e perspectivas. In Leandro S. Almeida (Ed.), *Cognição e aprendizagem escolar*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Rosário, P. S. L., Almeida, L. S. & Oliveira, A. D. (2000). Estratégias de auto-regulação da aprendizagem, tempo de estudo e rendimento escolar: Uma investigação no ensino secundário. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 197-213.
- Rosário, P., Almeida, L., Guimarães, C. & Pacheco, M. (2001). Como estudam os alunos de elevado rendimento académico? Uma análise centrada nas estratégias de auto-regulação. *Sobredotação*, 2 (1), 103-116.
- Silva, A. L. & Sá, I. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.

Zão, E. V. & Seabra, T. (1999). As Crianças na Escola: Presença, Resultados e Representações. In M. Pinto & M. Sarmiento (Eds.), *Saberes sobre as Crianças: Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal, 1974-1998* (pp. 25-53). Braga: Universidade do Minho.