

**Apresentação de Resultados do Projeto**  
**APRENDER A LER E A ESCREVER EM PORTUGAL**  
**(relatório de progresso)**

Maria de Lurdes Rodrigues  
Isabel Alçada  
Teresa Calçada  
João Mata

Lisboa, Maio de 2017

## Índice

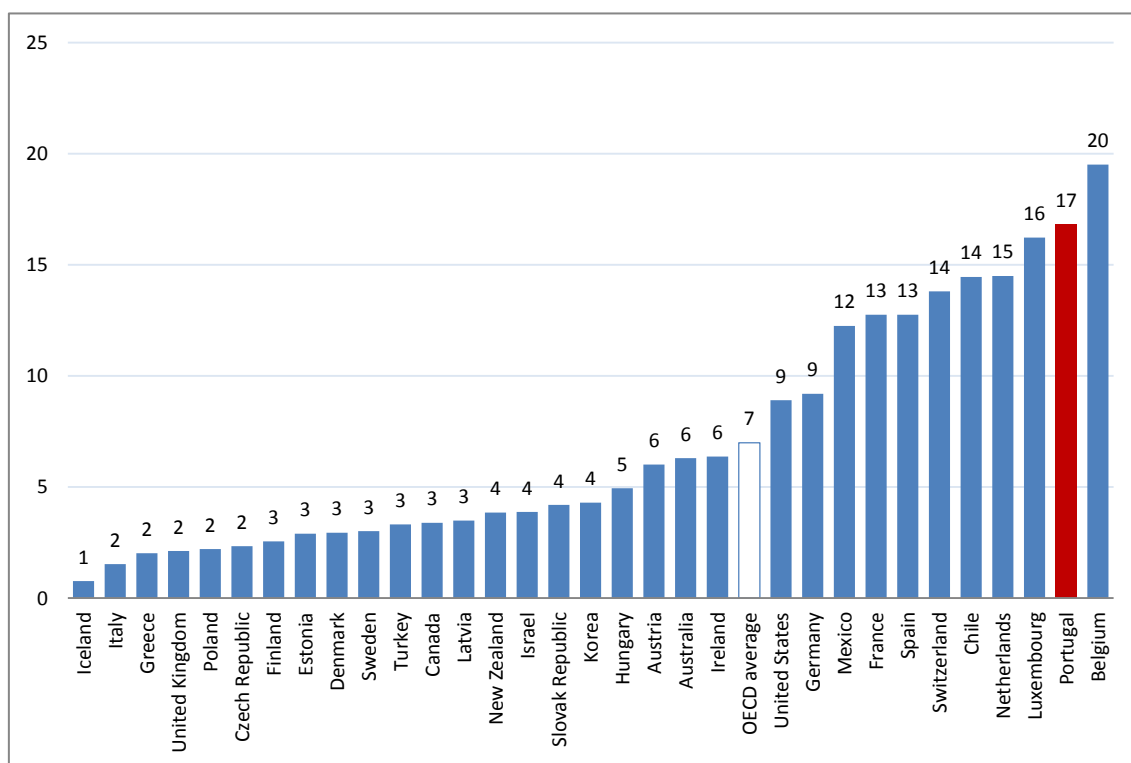
1	Definição do problema e metodologia .....	2
2	Principais resultados da observação .....	8
3	Conclusões.....	20
4	Os passos da mudança .....	21
5	Recomendações .....	22
	Anexo Dados de caracterização das escolas, dos dirigentes escolares e dos professores que integraram a amostra.....	24

O projeto Aprender a Ler e Escrever em Portugal tem como principal objetivo aprofundar o conhecimento sobre o problema do insucesso escolar nos primeiros anos de escolaridade.

## 1 Definição do problema e metodologia

**1.1** Portugal é o segundo país da OCDE com mais reprovações precoces, logo depois da Bélgica. 17% dos alunos que participaram no PISA declararam ter repetido pelo menos uma vez logo no ensino primário.

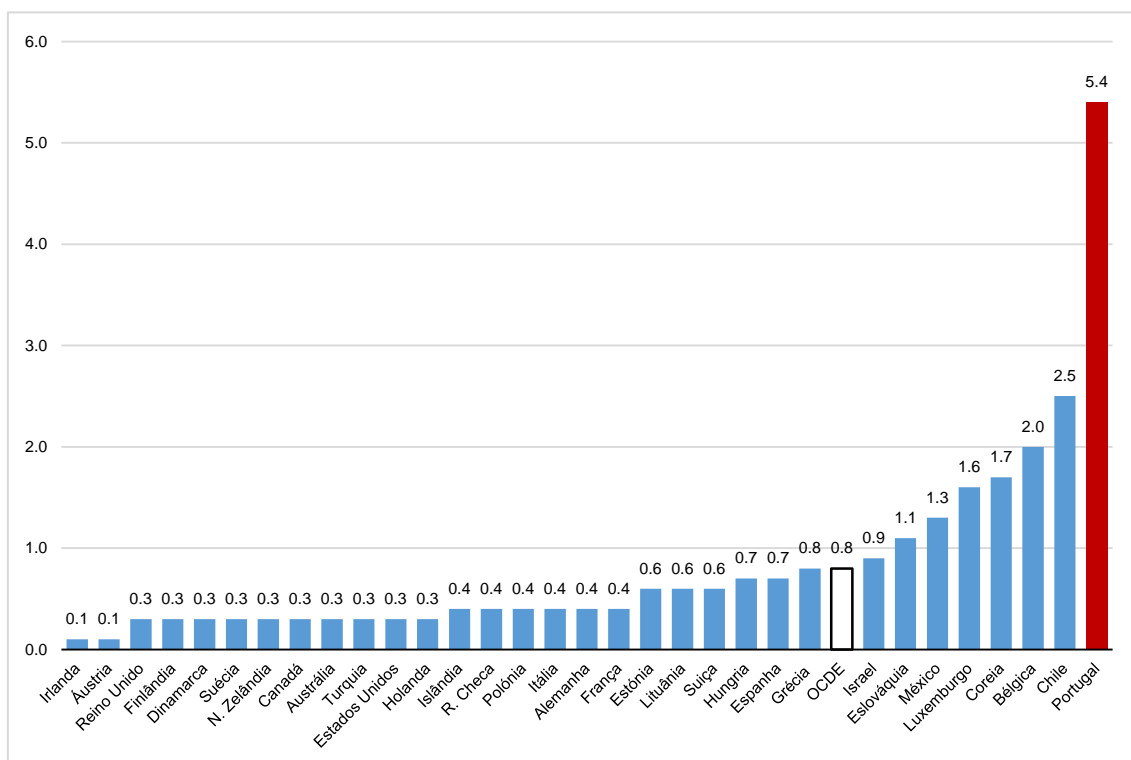
Gráfico 1 **Percentagem de alunos que repetiram pelo menos uma vez no primeiro ciclo, 2015**



**Fonte** OCDE, PISA 2015 Results (Volume II: Policies and Practices for Successful Schools, Annex B1.5, Table II.5.9).

Portugal destaca-se ainda por ser o país do espaço da OCDE em que é maior a percentagem de alunos que chumbaram pelo menos duas vezes nos primeiros seis anos de escolaridade.

Gráfico 2 **Percentagem de alunos de 15 anos com duas ou mais repetências nos seis primeiros anos de escolaridade**



Fonte OCDE, PISA 2015.

Note-se que, aos 15 anos de idade, os alunos portugueses que já reprovaram pelo menos duas vezes são o dobro, em percentagem, dos jovens chilenos, aqueles que ocupam o segundo lugar desta infeliz classificação. E são quase sete vezes mais numerosos, em percentagem, do que em média na OCDE.

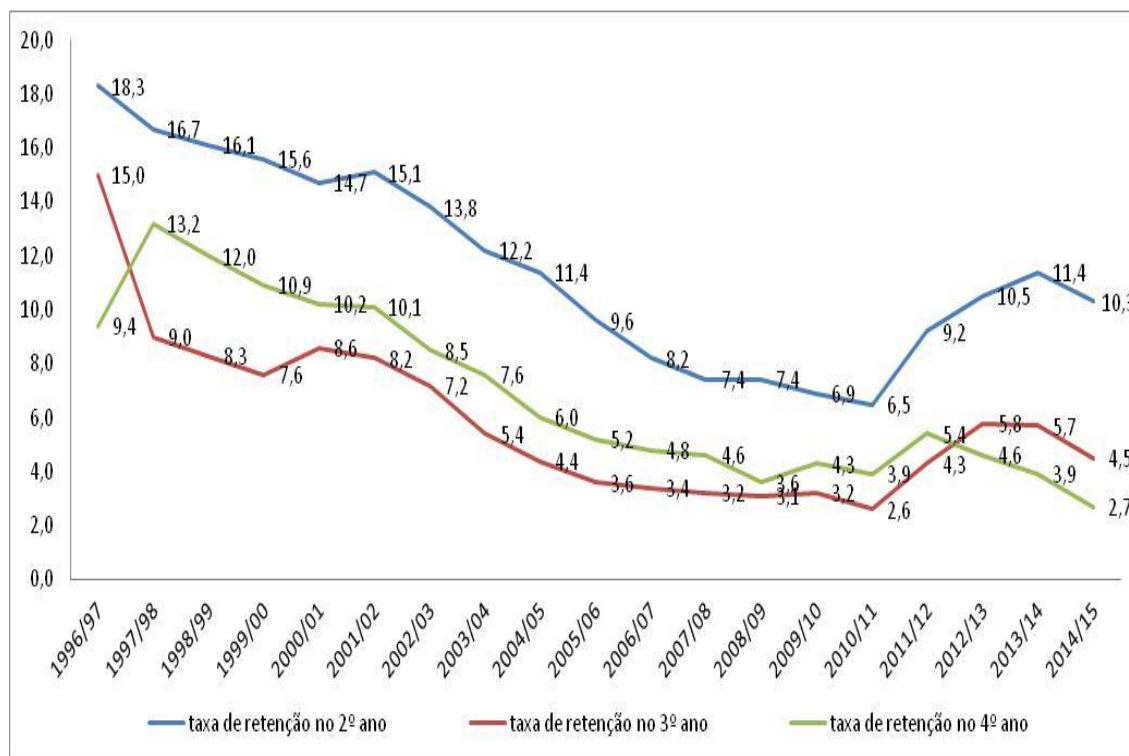
O insucesso escolar precoce, no nosso país, tem uma expressão particularmente dramática no segundo ano de escolaridade. Durante décadas, todos os anos, uma percentagem sempre superior a 10% de alunos, no 2.º ano de escolaridade, com sete anos de idade, iniciava um percurso escolar marcado pela repetência e pelo insucesso, do qual é difícil recuperar.

Entre 2001 e 2009, registou-se uma descida muito significativa do fenómeno da repetência, tendo esta percentagem atingido o valor de 6,5%. Porém, nos últimos anos, o número de alunos retidos no segundo ano de escolaridade voltou a aumentar para valores, de novo, ordem dos 10%. Este retrocesso revela que a tendência de decréscimo não estava ainda consolidada.

Aparentemente, o efeito das medidas de política para eliminar o problema do insucesso nos primeiros anos de escolaridade, como a generalização do pré-escolar, a integração das escolas do primeiro ciclo nos agrupamentos, a extensão da rede de bibliotecas escolares e das

dinâmicas do PNL, para dar apenas alguns exemplos, atingiu o limite de eficácia, sendo agora mais difícil registar melhorias sólidas.

Gráfico 3 **Evolução das taxas de repetência no primeiro ciclo nas escolas públicas, em Portugal continental (1996-2015)**



Fonte DGEEC, 2017.

Vários investigadores, mas também professores e dirigentes de escolas, apontam as dificuldades de aprendizagem e o défice de **competências em leitura** como causas do insucesso e das elevadas taxas repetência, sobretudo a repetência precoce.

**1.2** No debate público sobre o insucesso escolar, a questão da repetência é uma questão crítica em aberto, a propósito da qual são esgrimidos argumentos opostos. Os que defendem esta prática pedagógica invocam a necessidade de rigor, os críticos da repetência apontam a sua ineficácia na recuperação das aprendizagens, bem como os seus efeitos negativos nos desempenhos escolares futuros.

A maior parte dos estudos concluem que nem a **repetência** nem a **promoção automática** (também conhecida entre nós como “passagem administrativa”) são soluções para melhorar o sucesso escolar, as aprendizagens, os comportamentos e as atitudes dos alunos. É necessário aprofundar o conhecimento sobre as determinantes e as causas do insucesso escolar, bem como sobre os impactos da repetência no desempenho dos alunos, as possibilidades de

recuperação das aprendizagens no curto e no longo prazo, os custos económicos e sociais da repetência e de outras soluções alternativas de reforço das aprendizagens.

A OCDE tem, desde 2007, promovido uma série de estudos e recomendações para que os diferentes países enfrentem o problema do insucesso escolar e encontrem soluções alternativas à repetência que promovam uma aprendizagem efetiva. A palavra de ordem é prevenir: identificar os problemas de aprendizagem, diagnosticar e conhecer para intervir tão precocemente quanto possível.

**1.3** Neste contexto, para responder ao objetivo de conhecer melhor as causas do insucesso escolar em Portugal, sobretudo o insucesso escolar precoce, foi desenvolvido um trabalho de investigação junto das escolas com mais elevados níveis de reprovação dos alunos nos primeiros anos de escolaridade. Procuraram-se respostas para várias questões:

- Qual a incidência geográfica, social e organizacional do fenómeno do insucesso escolar nos primeiros anos de escolaridade?
- Em que medida as dificuldades de aprendizagem da leitura explicam o insucesso escolar nos primeiros anos de escolaridade? Que fatores explicam, e em que medida, as dificuldades de aprendizagem da leitura? Que fatores explicam, e em que medida, a resiliência do fenómeno da repetência no 2.º ano de escolaridade?
- Como são apropriadas e concretizadas, pela escola, as medidas de política educativa visando o sucesso escolar? Como são utilizados os recursos disponíveis?

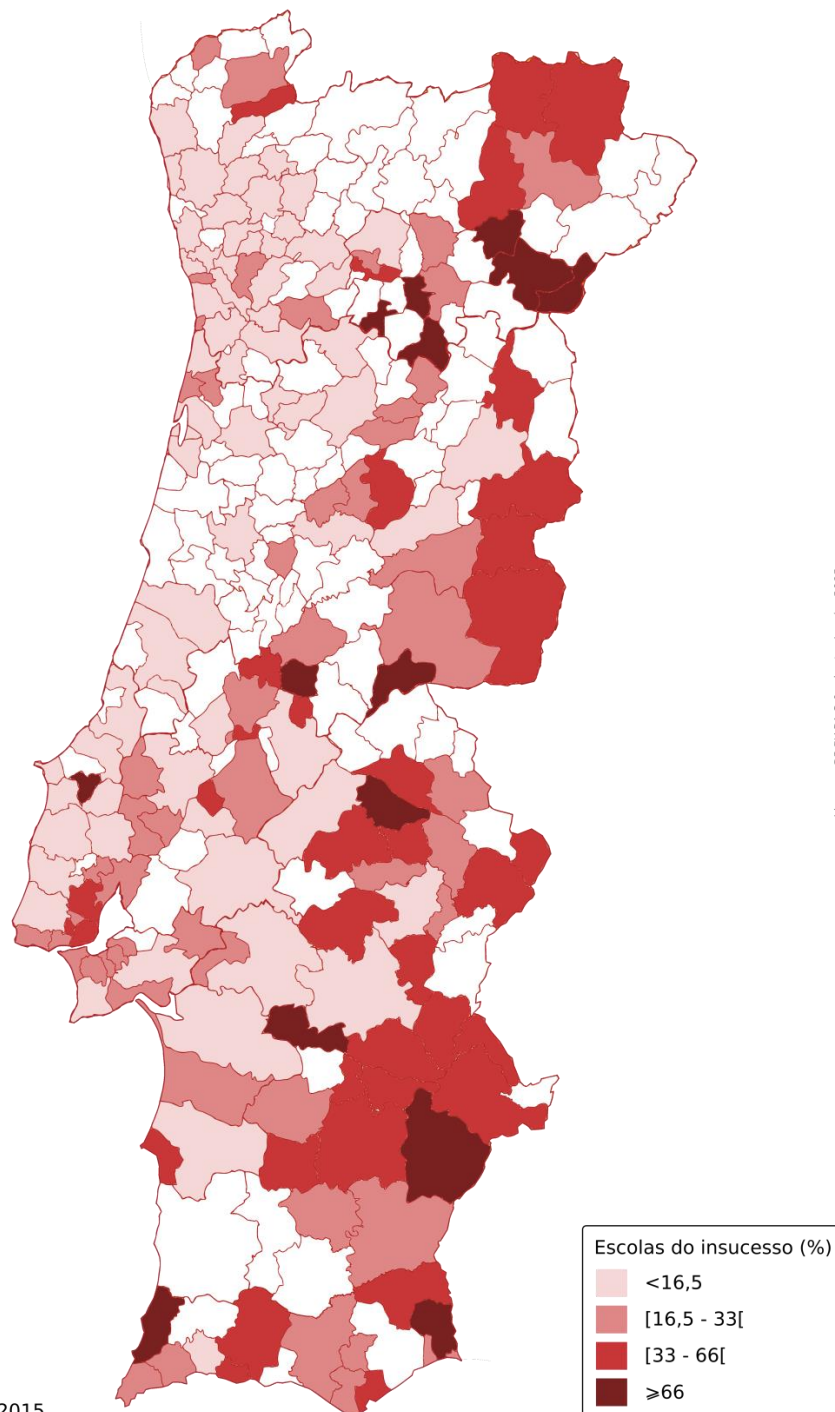
**1.4** Para responder à primeira questão, procedeu-se à caracterização do universo de escolas do continente – cerca de 3.866 escolas públicas do 1.º ciclo do ensino básico -, utilizando as bases de informação administrativa do Ministério da Educação, sobre as escolas e os resultados escolares dos respetivos alunos, para o ano letivo 2013/14. Identificaram-se 541 com níveis de repetência superiores à média nacional, em todos os anos de escolaridade, e com nível de retenção no 2.º ano superior a 1/3, que foram classificadas como “escolas do insucesso”.

A análise de dados estatísticos permitiu assim verificar que o insucesso não atinge de forma idêntica todas as escolas do país, não é um fenómeno disseminado, antes circunscrito, que se manifesta de forma desigual no território nacional, parecendo ser tributário das desigualdades territoriais e sociais que caracterizam a sociedade portuguesa.

Com efeito, **como foi demonstrado em anteriores relatórios**, não se regista o fenómeno da repetência em mais de 900 escolas do primeiro ciclo; e cerca de 4 em cada 10 concelhos (38,5%) não têm estabelecimentos de ensino com elevado insucesso escolar. O problema ocorre, assim, em cerca de dois terços (61,5%) das unidades concelhias de Portugal continental.

# Mapa 1

## Distribuição territorial das escolas públicas do insucesso (2013/14)



Fonte: DGEEC 2015

Licença: CC BY-SA 3.0 rei-artur janeiro 2005

Quadro 1 **Concelhos com e sem escolas do insucesso**

	N	%
<b>Concelhos sem escolas do insucesso</b>	107	38,5
<b>Concelhos com escolas do insucesso</b>	171	61,5
<b>Total</b>	278	100,0

Fonte DGEEC, 2015.

Por outro lado, considerando apenas os concelhos com maior número de escolas do insucesso, verificamos que seis em cada dez escolas (58,4%) se localizam em apenas 40 concelhos. Quer isto dizer que quase dois terços das escolas com elevada retenção e desistência se situam em 14,4% do território nacional.

A análise das características dos concelhos em que se localizam a maior parte das escolas de insucesso permitiu verificar a existência de 3 padrões.

**Padrão 1** Incidência e disseminação mais fortes nos **concelhos do sul**; menor incidência e circunscrição nos concelhos do Norte

- **Exemplos** Lisboa tem 39 (das 541) escolas de insucesso que representam 42% do total das suas escolas; Porto tem 10 escolas de insucesso que representam 20% do seu parque.

**Padrão 2** Incidência e disseminação mais forte em **concelhos do interior** e de reduzida dimensão, com poucas escolas, mas todas ou quase todas de insucesso, tanto no Sul como no Norte e Centro país

- **Exemplos** **No sul:** Elvas, Beja, Silves, Crato, Serpa, Sines, Moura e Castro Marim, concelhos do interior, com baixa densidade populacional, em que a maioria das escolas do concelho são de insucesso. **No Norte e Centro:** Mirandela, Idanha-a-Nova, Penamacor, Sabugal, Freixo de Espada à Conta, Vila Velha de Rodão, Vila Flor, Seia e Bragança, concelhos do interior, com baixa densidade populacional, em que a maioria das escolas do concelho são de insucesso

**Padrão 3** Incidência e disseminação mais forte em alguns concelhos da periferia da cidade de Lisboa, isto é, da AML

- **Exemplos** Loures (45% das escolas com insucesso), Amadora (37%), Almada (37%), Setúbal (27%), o que contrasta com a menor incidência em outros concelhos como Vila Franca de Xira (23%), Oeiras (24%), Odivelas (20%), Cascais (17%) e Sintra (16%).



Pode concluir-se que o problema do insucesso no segundo ano de escolaridade assume proporções mais dramáticas em escolas do interior do país e da periferia da cidade de Lisboa. Não está disseminado por todo o território. Ele é tributário de desigualdades territoriais que as escolas não conseguem contrariar. São escolas expostas e vulneráveis às desigualdades dos contextos territorial e social em que se inserem.

Dentro dos concelhos, sobretudo os de maior dimensão, o problema do insucesso escolar localiza-se apenas em determinadas escolas, em regra, as que prestam serviço educativo em territórios com problemas críticos. Em muito casos, no mesmo agrupamento coexistem, lado a lado, escolas de insucesso com escolas de sucesso, como reflexo da distribuição dos alunos provenientes de diferentes bairros.

**1.5** Para responder às restantes questões de partida equacionadas no projeto, foi necessário visitar as escolas e analisar **o problema a partir do ponto de vista dos que o vivem**.

Com base na referenciação geográfica e organizacional das escolas do insucesso escolar (541), foi definida uma amostra representativa (não probabilística) deste universo constituída por 127 escolas localizadas nos concelhos de maior incidência ou disseminação.

Nas escolas selecionadas, através de entrevistas junto de dirigentes escolares (127 diretores ou coordenadores de escola) e de 245 professores do primeiro ciclo com turmas de 1.º e 2.º anos de escolaridade, ou com turmas mistas, foi realizado o trabalho de observação e recolha de **informação, qualitativa e compreensiva**, sobre os seguintes planos de análise: Perceções, organização e práticas pedagógicas dos professores; Percorso escolar dos alunos e condições familiares; Contexto de inserção da escola e condições de organização escolar.

O objetivo, recordamos, era obter respostas para as seguintes questões:

- Em que medida as dificuldades de aprendizagem da leitura explicam o insucesso escolar nos primeiros anos de escolaridade? Que fatores explicam, e em que medida, as dificuldades de aprendizagem da leitura? Que fatores explicam, e em que medida, a resiliência do fenómeno da repetência no 2.º ano de escolaridade?
- Como são apropriadas e concretizadas, pela escola, as medidas de política educativa visando o sucesso escolar? Como são utilizados os recursos disponíveis?

## **2 Principais resultados da observação**

Apresentamos os principais resultados da observação realizada em cinco andamentos.

**2.1** Foram visitadas 127 selecionadas de entre as 541 escolas de insucesso e, portanto, representativas apenas deste universo. Recorde-se que são escolas do primeiro ciclo onde os

níveis de repetência são, em todos os anos de escolaridade superiores à média nacional e no segundo ano superiores a 1/3. Foram visitadas apenas turmas do primeiro e segundo ano ou turmas mistas com alunos destes anos de escolaridade. Foram entrevistados os professores destas turmas. Os resultados que aqui se apresentam e discutem não são representativos da totalidade das escolas e dos professores do primeiro ciclo. Respeitam a escolas de insucesso e professores que vivem quotidianamente a dificuldade do trabalho com alunos que revelam dificuldade em aprender e que correm risco de insucesso e repetência.

Quadro 2 **Nº de alunos das turmas visitadas por ano de escolaridade**

Ano	N	%
1º ano	1.805	36%
2º ano	2.076	41%
Turma mista	1.152	23%
Total	5.033	

**Fonte** Inquérito Projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal, 2015.

Os professores responsáveis por estas turmas identificaram o número de alunos com dificuldades de aprendizagem e em risco de reprovação.

Quadro 3 **Nº de alunos com dificuldades acima da média**

Ano	N	%
1º ano	401	22%
2º ano	529	25%
Turma mista	329	29%
Total	1.259	25%

**Fonte** Inquérito Projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal, 2015.

Quadro 4 **Nº de alunos em risco de não atingirem os objetivos**

Ano	N	%
1º ano	328	18%
2º ano	343	17%
Turma mista	199	17%
Total	870	17%

**Fonte** Inquérito Projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal, 2015.

O estudo revela que a primeira causa da repetência precoce, a razão apontada pelos professores para a decisão de fazer o aluno repetir o segundo ano de escolaridade é o **défice de competências em leitura**. As crianças reprovam no segundo ano por não lerem bem, por não terem atingido os objetivos estabelecidos no programa no que respeita à leitura e à

escrita, seja no domínio técnico de identificação e descodificação dos sinais, seja na compreensão da leitura ou do domínio do vocabulário.

Quadro 5 **Percentagem de alunos com dificuldades acima da média**

<b>Total</b>	24%
<b>Principais dificuldades assinaladas pelos professores</b>	
Leitura e escrita	44%
Dificuldades de concentração	15%
Dificuldades de aprendizagem	10%
Imaturidade	8%
Falta de pré-requisitos	6%
Falta de estudo e de interesse	4%
Necessidades educativas especiais	4%
Assiduidade e absentismo	3%
Indisciplina	3%
Falta de acompanhamento familiar	2%
PLNM	1%

**Fonte** Inquérito Projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal, 2015.

Quadro 6 **Percentagem de alunos que não vão atingir os objetivos**

<b>Total</b>	17%
<b>Principais motivos assinalados pelos professores</b>	
Dificuldades de aprendizagem	26%
Dificuldades na leitura e na escrita	15%
Imaturidade	14%
Assiduidade e absentismo	14%
Falta pré-requisitos	9%
Necessidades educativas especiais	6%
Falta de estudo e de interesse	5%
Dificuldades de concentração	5%
Falta de acompanhamento familiar	4%
Indisciplina	1%
PLNM	1%

**Fonte** Inquérito Projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal, 2015.

As dificuldades com a aprendizagem da leitura são consideradas pelos professores como “normais”, argumentando que as crianças são todas diferentes, que sempre existirá um número de crianças que não aprendem ou que aprendem mais lentamente. A grande maioria dos professores das turmas visitadas considera não ser possível eliminar totalmente o insucesso no primeiro ciclo.

Quadro 7 **Considera ser possível eliminar totalmente o insucesso escolar no 1º ciclo**

	N	%
Sim	45	18%
Não	197	80%
NS/NR	3	1%

**Fonte** Inquérito Projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal, 2015.

Quadro 8 **Principais razões para não ser possível eliminar totalmente o insucesso**

<b>Razões</b>	
Contexto familiar	23%
Dificuldades de aprendizagem	12%
Meio socioeconómico desfavorecido	9%
Necessidades educativas especiais	8%
Diversidade de fatores	8%
Extensão e dificuldade dos programas e metas	7%
Falta de acompanhamento familiar	5%
Falta de recursos físicos e humanos da escola	4%
Organização do sistema de ensino	5%
Apoios da escola insuficientes	3%
Capacidades dos alunos	3%
Falta de políticas adequadas	1%
Outros fatores externos à escola	9%

**Fonte** Inquérito Projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal, 2015.

**2.2** Perante situações concretas em que os alunos não atingem os objetivos estabelecidos no programa para a leitura, os professores consideram que têm apenas uma de duas alternativas: a repetência ou a passagem automática. Repetir é uma alternativa melhor do que passar sem saber. Para os professores entrevistados a repetência é a alternativa correta, a única alternativa. No seu leque de opções não são encaradas outras alternativas, não são referidas outras soluções.

Desde o momento em que o professor percebe que existem dificuldades de aprendizagem dos alunos (início do segundo período do ano letivo, isto é, em Janeiro) até à decisão final (em Maio/Junho), são feitas pelos docentes tentativas para resolver o problema.

Quadro 9 Estratégias utilizadas quando o método não funciona

<b>Estratégias</b>	
Diversificação das estratégias	27%
Alteração do método	25%
Alteração para o método global	13%
Alteração do método e das estratégias	12%
Adaptação e diversificação de materiais	10%
Diferenciação pedagógica	7%
Apoio individualizado	4%
Apoio de outros professores	2%

**Fonte** Inquérito Projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal, 2015.

Quadro 10 Trabalho específico com alunos que não estão a aprender a ler

<b>Trabalho/apoio de grupo com esse e outros alunos em dificuldades</b>	<b>43%</b>
Trabalho/apoio individual	38%
Trabalho pares de alunos (aluno bom com aluno com dificuldades)	7%
Diversificação de materiais	4%
Apoio educativo	3%
Diferenciação pedagógica	3%
Apoio do professor coadjuvante	1%

**Fonte** Inquérito Projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal, 2015.

O apoio proporcionado pela coordenação da escola ou pelo agrupamento é predominantemente a disponibilização de tempo dos designados professores do apoio educativo.

Quadro 11 Apoio proporcionado pela escola/agrupamento

<b>Apoio educativo</b>	<b>60%</b>
Projeto Fénix	11%
Nenhum	7%
Coadjuvância	5%
Projetos das escolas	4%
Boas condições e recursos para trabalhar	3%
Apoio TEIP	2%
Intervenção de outros técnicos	2%
Projeto Turma +	1%
Educação especial	1%
Pares pedagógicos	1%
Projeto Promoção do Sucesso	1%
NS/NR	2%

**Fonte** Inquérito Projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal, 2015.

No final, os esforços empreendidos pelos professores não têm impacto significativo. No final do ano, os que recuperaram progredem, os que não recuperaram repetem. Para ser diferente seriam necessárias, na opinião dos professores, outras medidas.

Quadro 12 **Medidas para recuperar alunos mais fracos**

<b>Mais apoio educativo</b>	<b>35%</b>
Acompanhamento familiar e valorização da escola	16%
Apoio individualizado do professor titular	12%
Redução do número de alunos por turma	9%
Coadjuvância	7%
Intervenção de outros técnicos	7%
Ensino diferenciado	5%
Mais e melhores recursos e equipamentos digitais	2%
Pré-escolar	2%
Reter alunos	1%
Deteção precoce das dificuldades	1%
NS/NR	2%

**Fonte** Inquérito Projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal, 2015.

Quadro 13 **Medidas para garantir que todas as crianças aprendam a ler no 1.º ano de escolaridade**

<b>Redução do número de alunos por turma</b>	<b>27%</b>
Pré-escolar	11%
Acompanhamento familiar	7%
Diversificar estratégias de ensino	6%
Maturidade	6%
Fomentar hábitos de leitura	5%
Diagnóstico precoce das dificuldades	4%
Recurso a ferramentas digitais	4%
Pré-requisitos para aprendizagem da leitura	3%
Rever programa e metas	3%
Mais apoio educativo	3%
Motivar os alunos	3%
Apoio individualizado do professor titular	2%
Coadjuvância	2%
Mais recursos humanos e físicos	2%
Respeitar o ritmo de cada aluno	2%
Dedicar muito tempo ao ensino da leitura	2%
Intervenção de outros técnicos	2%
Possibilidade de reter aluno 1º ano	0%
NS/NR	4%

**Fonte** Inquérito Projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal, 2015.

Não sendo tais soluções acessíveis aos professores, a repetência apresenta-se realmente como a única alternativa, passando a ser encarada como um mal menor ou como um “não problema”. Os professores consideram que algumas crianças precisam de mais tempo para aprender. Em muitos casos consideram que aos seis anos muitas crianças revelam imaturidade, e que deviam entrar mais tarde na escola. E nesse sentido, a repetência é em si uma boa solução. Tem mais vantagens do que desvantagens.

Quadro 14 **Considera que a repetência tem vantagens**

	Sim		Não		Total
Coordenadores	73	57%	52	41%	127
Professores	<b>212</b>	<b>87%</b>	31	13%	245

**Fonte** Inquérito Projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal, 2015.

Quadro 15 **Vantagens da repetência**

Vantagens	Coordenadores	Professores
Aquisição e consolidação das aprendizagens	60%	71%
Recuperação das dificuldades	10%	12%
Maturidade	7%	10%
Mais tempo para a aprendizagem	10%	4%
Reforço das aprendizagens	11%	3%
Homogeneidade dos grupos	1%	0%

**Fonte** Inquérito Projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal, 2015.

Quadro 16 **Considera que a repetência tem desvantagens**

	Sim		Não		Total
Coordenadores	102	80%	20	16%	127
Professores	<b>127</b>	<b>52%</b>	<b>117</b>	<b>48%</b>	245

**Fonte** Inquérito Projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal, 2015.

Quadro 17 **Desvantagens da repetência**

Desvantagens	Coordenadores	Professores
Desinteresse e desmotivação	45%	46%
Perda do grupo	16%	14%
Prejudica a autoestima	15%	13%
Desfasamento da faixa etária	9%	8%
Estigma	12%	7%
Perda dos conteúdos adquiridos	3%	2%
Perda de tempo	1%	5%

**Fonte** Inquérito Projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal, 2015.

Os professores entrevistados partilham a convicção generalizada de que a prática da repetência tem vantagens. Mesmo reconhecendo que existem os riscos da desmotivação e do desinteresse dos alunos e de outros riscos, acabam por defender que com a repetência, repetindo o ano, isto é, **dando mais tempo**, as crianças acabam por aprender e por recuperar. **A repetência é vista como uma oportunidade e não como um problema.**

Os professores das escolas visitadas consideram que a repetência é elevada no segundo ano porque é proibido repetir no primeiro ano. A maioria dos professores afirmou discordar dessa proibição.

Quadro 18 **Concorda com a proibição da repetência no 1.º ano**

	Sim		Não		Total
Coordenadores	51	40%	75	59%	127
Professores	42	17%	<b>202</b>	<b>82%</b>	245

**Fonte** Inquérito Projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal, 2015.

Quadro 19 **Professores: desvantagens na proibição da repetência do 1.º ano**

<b>Desvantagens</b>	
Não permitir a aquisição e consolidação de conteúdos	30%
Acentuar o desfasamento do grande grupo	11%
Criar vários grupos de níveis diferentes	12%
Desmotivar os alunos	12%
Prejudicar a recuperação das dificuldades	12%
Contribuir para o insucesso nos anos seguintes	11%
Maturidade	3%
Não permitir ao professor decidir	1%
Não respeitar o ritmo da aprendizagem	4%

**Fonte** Inquérito Projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal, 2015.

Quadro 20 **Professores: vantagens na proibição da repetência do 1.º ano**

<b>Vantagens</b>	
Respeitar o ritmo das aprendizagens	45%
Acompanhar o grupo	22%
Evitar abusos	2%
Evitar o estigma	7%
Motivar os alunos	7%
Reforçar a autoestima	5%

**Fonte** Inquérito Projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal, 2015.

**Este é o primeiro sinal do distanciamento** a que está votado o problema do insucesso e da repetência precoce. Regista-se uma enorme distância entre as perceções partilhadas e as



práticas estabelecidas nestas escolas e as soluções pedagógicas hoje predominantes em muitas escolas. Refira-se que apesar de tudo a repetência no segundo ano de escolaridade está a ser progressivamente abandonada em muitas escolas. E que em cerca de 900 escolas não se utiliza tal prática pedagógica.

Mas regista-se também uma enorme distância em relação aos debates científicos sobre o insucesso e a prática da repetência. Aparentemente não são acompanhados nestas escolas os termos dos debates sobre os impactos da repetência no percurso dos alunos, nas suas atitudes perante a escola e no relacionamento com os seus pares; no mesmo sentido, não são equacionados ou sequer invocados pela maioria dos professores os debates sobre medidas e possibilidades alternativas de intervenção que rejeitam tanto a repetência como a passagem automática.

O estudo revela ainda que, nestas escolas, os que vivem o problema do insucesso estão a enorme distância dos vários recursos e das várias alternativas de decisão.

O problema do insucesso e das dificuldades de aprendizagem está nestas escolas “naturalizado”, nada há a fazer a não ser aceitar isso mesmo e conformar as práticas pedagógicas a essa realidade. Esta naturalização do insucesso é simultaneamente causa e efeito das várias distâncias referidas.

**2.3** As causas apontadas para as dificuldades de aprendizagem da leitura são, na opinião dos professores e dos dirigentes escolares, diretamente tributárias dos contextos familiares dos alunos: famílias que não valorizam nem acompanham a vida escolar do aluno, por razões socioeconómicas e culturais. Faltam aos alunos em risco de insucesso estímulos e apoios positivos que reforcem o trabalho da escola.

Ou seja, em Portugal, como em muitos outros países, o sistema de ensino instituído conta, para ter êxito, com as famílias. Estas, em casa, devem acompanhar, valorizar, compensar e fazer pender os interesses das crianças para o lado da escola. O sistema de ensino e as escolas contam com as famílias como forças convergentes com o trabalho dos professores. Quando esta variável não existe, quando não se pode contar com o apoio das famílias, ou quando a família é uma força divergente, aumenta muito a probabilidade de insucesso dos alunos. As condições familiares, não podendo ser alteradas, acabam por se constituir como fortes preditores do insucesso.

No nosso país, o problema das condições familiares dos alunos coloca-se com particular acuidade, dados os défices de qualificação e de familiaridade com a escola por parte dos adultos pais das crianças e jovens em idade escolar.

Na opinião dos professores o tempo, ou seja, a repetência, é o elemento que permite compensar a ausência de condições familiares.

Quadro 21 Principais razões das dificuldades na leitura

Razões	
Imaturidade	18%
Falta de estímulo para a leitura em casa	15%
Falta de hábitos de leitura em casa	14%
Falta de pré-requisitos	11%
Falta de acompanhamento familiar	9%
Falta de interesse	5%
Necessidades educativas especiais	5%
Dificuldade na aquisição do mecanismo da leitura e da escrita	4%
Dificuldades de concentração	4%
Falta de treino da leitura	4%
Dificuldades de aprendizagem	3%
Outros motivos	3%
Assiduidade e absentismo	2%
Extensão e exigência dos programas	2%
Generalização dos métodos de ensino	1%

**Fonte** Inquérito Projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal, 2015.

Este é o **segundo sinal do distanciamento**. Neste caso de distanciamento das famílias à escola e às exigências da aprendizagem. O problema das dificuldades de aprendizagem nestas escolas respeita a crianças cujas famílias estão distantes das escolas, distantes também das possibilidades permitidas pelo acesso a recursos informacionais, a recursos económicos e sociais. São famílias cuja voz não se faz ouvir ou não é ouvida.

Estas escolas, em que uma elevada percentagem de alunos se apresenta com estas condições de partida, não conseguem nem compensar nem contrariar a força destes défices, desde logo porque estão também marcadas pelo distanciamento.

**2.4** Quando os alunos não aprendem a ler, depois de esgotados os apoios existentes na escola, perante a inexistência de alternativas, a repetência deixa imediatamente de ser encarada como um problema de ensino e aprendizagem. Passa a ser apenas uma, mais uma, situação para gerir: O que fazer com os alunos repetentes desfasados na idade e no nível de conhecimentos? o que fazer com a indisciplina, o absentismo, o desinteresse e a desmotivação de alunos que perderam o comboio dos da sua idade?

O insucesso deixa de ser visto como um problema de ensino e de aprendizagem e passa a ser visto como um problema de gestão e organização pedagógica.

As designadas turmas mistas são uma solução de recurso. Formam-se turmas mistas compostas por alunos repetentes de vários anos de escolaridade: alunos do segundo ano repetentes ou que passaram do primeiro ano sem saber ler, misturados com alunos repetentes do terceiro ano. Trata-se de uma forma de segregação dos alunos mais difíceis, em

turmas separadas, cujos princípios pedagógicos de organização não obedecem nem ao critério da idade, nem ao do nível ou grau de ensino. Também não é aplicado o princípio da continuidade pedagógica (39 professores de turmas mistas (em 65) afirmaram não ter sido professores dos seus alunos no ano anterior).

As turmas mistas são em regra, nas escolas visitadas, turmas de dimensão mais reduzida (em média 17 alunos por turma). Redução conseguida, não por razões pedagógicas, mas por razões de gestão, juntando alunos sobrantes das turmas regularmente constituídas.

Nestas escolas, conhece-se bem o risco de insucesso. Como vimos, as turmas de 1.º e de 2.º ano têm elevadas percentagens de alunos com dificuldades de aprendizagem e em risco de insucesso e de repetência precoce.

Podia esperar-se encontrar nestas escolas turmas com uma dimensão mais reduzida, mas tal não acontece. A dimensão média das turmas de 1.º e 2.º ano é superior a 21 alunos, sendo que quase 20% destas escolas têm turmas com mais de 25 alunos.

A dimensão das turmas é, compreensivelmente, apontada pelos professores como uma questão crítica, contudo, a redução do número de alunos apenas é garantida com a sinalização de crianças como tendo necessidades especiais ou quando, nas turmas regulares se ultrapassou o limite máximo regulamentarmente estabelecido (atualmente de 26 alunos).

Quadro 22 **Dimensão das turmas visitadas por número de alunos (1º e 2º anos)**

Dimensão	N	%
01-10 alunos	9	4%
11-15 alunos	24	10%
16-20 alunos	94	38%
21-25 alunos	74	30%
Mais de 26 alunos	44	18%

**Fonte** Inquérito Projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal, 2015.

Este é o **terceiro sinal de distanciamento**. A distância que resulta da segregação de alunos com mais dificuldades ou de alunos repetentes colocados “à distância” em turmas específicas.

A forma mais subtil de distanciamento consiste precisamente na transformação do problema de ensino e de aprendizagem – as crianças não aprendem a ler – num problema de gestão pedagógica e de organização de turmas. Trata-se de processos que afastam mais a possibilidade de soluções alternativas.

**2.5 O quarto sinal de distanciamento** resulta das desigualdades territoriais que podem afetar de forma diversa as escolas pertencentes a um mesmo agrupamento, gerando uma espécie de distanciamento organizacional.

Nos agrupamentos com escolas do insucesso, regista-se uma tendência para a delimitação do problema, numa única unidade orgânica. Com efeito, os dados revelam que a mediana de escolas do insucesso é sempre um, independentemente da dimensão do agrupamento.

**Quadro 23 Agrupamentos com escolas do insucesso, segundo a dimensão do agrupamento**

<b>Dimensão do agrupamento (n.º escolas 1.º ciclo)</b>	<b>Número de escolas (mediana)</b>	<b>Número de escolas do insucesso (mediana)</b>
Reduzida (três ou menos escolas)	3	1
Pequena (entre quatro e seis escolas)	5	1
Média (entre sete e nove escolas)	8	1
Grande (dez ou mais escolas)	12	1

**Fonte** Inquérito Projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal, 2015.

O problema da repetência precoce está localizado na maior parte dos casos em apenas uma escola do agrupamento, de certa forma, organizacionalmente distante da sede de agrupamento. De facto, verifica-se que no geral o primeiro ciclo continua afastado dos espaços de decisão e direção dos agrupamentos e que existe ainda um défice de integração das escolas, défice que se agrava no caso das escolas de insucesso.

A distância organizacional explica que na maior parte dos casos estudados, o problema da repetência seja identificado pelos dirigentes escolares, não como um problema do agrupamento, mas como problema de uma escola específica que acolhe alunos de determinado bairro/território. Estando o problema circunscrito, isolado, está limitada a possibilidade de contaminação para as outras escolas do agrupamento.

A distância organizacional regista-se em todos os agrupamentos, independentemente da sua dimensão e localização geográfica.

**Quadro 24 Escolas do insucesso, segundo a dimensão do agrupamento**

<b>Dimensão do agrupamento (n.º de escolas do 1.º ciclo)</b>	<b>Número de escolas</b>	<b>Número de escolas do insucesso</b>	<b>% escolas do insucesso</b>
Reduzida (três ou menos escolas)	1295	213	16,4
Pequena (entre quatro e seis escolas)	575	129	22,4
Média (entre sete e nove escolas)	989	113	11,4
Grande (dez ou mais escolas)	1007	86	8,5
Total	3866	541	14,0

**Fonte** Inquérito Projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal, 2015.

Os dados mostram que a existência de *escolas do insucesso* não é explicável pela dimensão do agrupamento. Apenas 8,5% das escolas integradas em agrupamentos de grande dimensão são espaços com elevados níveis de retenção. Este é o valor mais baixo constatado, representando metade do observado nas unidades de reduzida dimensão (16,4%) e aproximadamente um terço do anotado para as de pequena dimensão (22,4%).

O facto de um número significativo de dirigentes escolares concordar também com as vantagens da repetência reforça os processos de naturalização e de transformação dos problemas de ensino e aprendizagem em problemas de gestão, afastando também as possibilidades e oportunidades de resolução.

Quadro 25 **Dirigentes escolares: vantagens da repetência:**

<b>Aquisição e consolidação de conhecimentos</b>	<b>64%</b>
Mais tempo para a aprendizagem	10%
Maturidade	17%
Permite criar grupos do mesmo nível	6%
Recuperação das dificuldades	3%

**Fonte** Inquérito Projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal, 2015.

Quadro 26 **Dirigentes escolares: desvantagens da repetência:**

<b>Desmotivação</b>	<b>24%</b>
Prejudica a autoestima	21%
Perda do grupo	18%
Não respeita o ritmo dos alunos	16%
Estigma	9%
Agrava problemas de aprendizagem	2%
Desfasamento da faixa etária	2%

**Fonte** Inquérito Projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal, 2015.

### 3 Conclusões

O **distanciamento** explica a **resiliência** do fenómeno da repetência no segundo ano de escolaridade. Não explica a **existência** do problema.

O que explica o fenómeno da repetência precoce é, em primeiro lugar, as dificuldades de **aprendizagem da leitura**, é o facto de algumas crianças não aprenderem a ler nos tempos previstos nos programas de ensino. Em segundo lugar, a **naturalização** destas dificuldades, ou seja, a convicção partilhada nas escolas do insucesso de que “as crianças são diferentes, e sempre haverá crianças que não aprendem ou que aprendem mais lentamente. Em alguns territórios educativos, as diferenças nas condições familiares e nas condições de partida

colocam às escolas e aos professores dificuldades de ensino adicionais. Uma parte significativa das famílias não tem condições de proporcionar o apoio esperado. A grave desigualdade territorial e social é transportada para dentro de escolas que não têm condições nem recursos para compensar e contrariar tais desigualdades.

Em terceiro lugar, perante as dificuldades de aprendizagem dos alunos, os professores e os dirigentes escolares partilham a convicção de que a melhor alternativa é a **repetência**, ou seja, **mais tempo**. Consideram que o problema das dificuldades de aprendizagem, nas condições que têm, é “natural” e a repetência é uma prática pedagógica com vantagens.

Este estudo permitiu revelar que, nas escolas estudadas, a **naturalização** do problema do insucesso e das dificuldades de aprendizagem da leitura (é natural, sempre existirá) e a **valorização positiva** da repetência (como tendo inúmeras vantagens e poucos inconvenientes) são simultaneamente causa e efeito do “**distanciamento**” do problema do insucesso. Pode falar-se de distância em relação aos debates científicos e às práticas generalizadas em grande parte das escolas em Portugal e nos outros países; pode falar-se de distância dentro das escolas e nos territórios; pode falar-se de distância em relação à possibilidade de envolvimento das famílias; pode falar-se de distância das escolas do insucesso aos recursos e às possibilidades de soluções alternativas; pode falar-se em processos em cadeia de distanciamento que culminam, no interior da escola, com a transformação de um problema de ensino e de aprendizagem num problema de gestão e organização pedagógica.

É o distanciamento e o processo de transformação do problema de ensino e aprendizagem, no interior da escola, num problema de gestão pedagógica de alunos repetentes que cria cortinas de opacidade e impede que o problema seja “visto”.

Não sendo visto, não é resolvido.

O distanciamento impede a resolução do fenómeno da repetência precoce e alimenta a sua resiliência.

Contudo, sabemos que, hoje, a prática da repetência não ocorre em todas as escolas do primeiro ciclo. O fenómeno observa-se em algumas escolas, mas é já hoje percecionada em muitas outras escolas, em Portugal e em outros países, como uma prática ineficaz. A tendência, apesar de lenta, é no sentido da substituição desta prática pedagógica por soluções alternativas.

#### **4 Os passos da mudança**

Identificámos as escolas que integram a amostra a partir de dados do ano letivo 2013/14.

O trabalho de campo foi realizado nos anos lectivos de 14/15 e 15/16.

Em algumas escolas de insucesso, quando realizámos a visita, a situação já tinha mudado. O número de alunos repetentes no segundo ano tinha baixado drasticamente.

Em todas as situações encontradas a mudança ocorreu porque se **quebrou o distanciamento** por iniciativa da direção do agrupamento:

**Primeiro passo.** Reconhecimento por parte dos dirigentes escolares de que se trata de um problema do agrupamento e não apenas de determinada escola ou de determinadas turmas.

**Segundo passo.** Reconhecimento de que se trata de um problema de ensino e de aprendizagem a requerer atenção focada, diagnóstico e alternativas de intervenção

**Terceiro passo.** Envolvimento dos professores no desenvolvimento de soluções, de metodologias e ações de intensificação e diversificação dos tempos de trabalho e envolvimento dos alunos; afetação de mais recursos às escolas e turmas em que ocorre o problema.

**Quarto passo.** Envolvimento das famílias na vida da escola e desenvolvimento de iniciativas compensatórias das suas dificuldades.

## 5 Recomendações

No domínio, em geral, do ensino da leitura e da escrita nos primeiros anos de escolaridade: intervenção precoce e continuada.

Reconhecer a existência de um problema com o ensino da leitura, que tem uma expressão dramática nos primeiros anos de escolaridade mas que prolonga os seus efeitos negativos nos percursos escolares e no desempenho dos alunos nos anos subsequentes.

Utilizar os recursos existentes (rede de bibliotecas escolares e Plano Nacional de Leitura) para desenvolver dinâmicas de apoio às escolas e aos professores nas atividades de ensino da leitura, definindo como prioritária a intervenção no primeiro ciclo.

Desenvolver instrumentos de diagnóstico e de intervenção precoce, a partir das múltiplas experiências e projetos existentes nas escolas.

Acompanhar de forma continuada os agrupamentos de escolas com elevados níveis de insucesso nos primeiros anos de escolaridade, apoiando-os na formulação de estratégia e planos de ação para resolver os problemas.

Desafiar as escolas superiores de educação a promoverem uma reflexão sobre o espaço reservado, nos seus programas de formação inicial e de formação contínua de professores, às questões do insucesso escolar e das dificuldades de aprendizagem da leitura.

No domínio do insucesso escolar e da repetência: quebrar as distâncias e desenvolver ações com continuidade.

Trazer para o centro do debate público, com informação e conhecimento, o problema do insucesso escolar e da repetência, por forma a ultrapassar a falsa dicotomia - reprovar ou passar sem saber – e as falsas crenças sobre as vantagens da repetência. Referir o trabalho do CNE e o apoio da EPIS e do ME.

Trazer para o centro do espaço de decisão política e organizacional, definindo o combate ao insucesso escolar no primeiro ciclo como uma prioridade.

Desafiar as direções dos agrupamentos com escolas de insucesso a planificarem uma intervenção estratégica que inclua:

- Produção de dados e informação sobre o insucesso no primeiro ciclo e promoção de condições para uma reflexão continuada nos órgãos pedagógicos internos à escola e ao agrupamento.
- Estimulo ao desenvolvimento de trabalho colaborativo de professores e de equipas pedagógicas, com a criação de espaços de reflexão, de debate e de planificação de ações conjuntas visando a resolução dos problemas de aprendizagem.
- Proporcionar aos professores o acesso a recursos informacionais, a metodologias de diagnóstico e de intervenção precoce, condições para a diversificação de estratégias pedagógicas de ensino e de intervenção individualizada..
- Identificação dos recursos necessários à concretização dos objetivos de redução do insucesso.

Definir um mecanismo de acompanhamento, monitorização e apoio das escolas com elevados níveis de insucesso.

Equacionar as possibilidades (e as necessidades) de afetação de recursos adicionais: tecnologias de informação e comunicação, livros e materiais pedagógicos, atividades de enriquecimento curricular, etc.

Equacionar as possibilidades (e as necessidades) de redução da dimensão das turmas, nas escolas de insucesso. Nesta ponderação deverão ter-se presentes as recomendações de vários estudos que referem a ineficácia da medida de redução da dimensão das turmas, quando esta não é acompanhada de uma alteração das práticas de ensino e de outras medidas de intervenção pedagógica.

Equacionar as possibilidades (e as necessidades) de reforço da ação social escolar e dos apoios às famílias, na área da saúde e da proteção social.



**Anexo** Dados de caracterização das escolas, dos dirigentes escolares e dos professores que integraram a amostra

**Dados gerais**

**Escolas** 127

**Dirigentes escolares** 127

Professores 245

**Dimensão dos agrupamentos das escolas visitadas por número de escolas**

	<b>N</b>	<b>%</b>
1-5 escolas	58	46%
6 a 10 escolas	44	35%
mais de 11 escolas	25	20%

**Dimensão dos agrupamentos das escolas visitadas por número de alunos**

	<b>N</b>	<b>%</b>
1 - 500 alunos	6	5%
501 - 1000 alunos	27	21%
1001 - 1500 alunos	35	28%
1501 - 2000 alunos	23	18%
2001 - 2500 alunos	23	18%
mais de 2501 alunos	13	10%

**Dimensão das escolas de 1º ciclo visitadas por número de alunos**

	<b>N</b>	<b>%</b>
1 - 25 alunos	12	9%
26 - 50 alunos	15	12%
51 - 75 alunos	13	10%
76 - 100 alunos	20	16%
101 - 150 alunos	25	20%
151 - 200 alunos	14	11%
mais de 201 alunos	28	22%

**Dimensão das turmas visitadas por número de alunos (1º e 2º anos)**

	<b>N</b>	<b>%</b>
1 - 10 alunos	9	4%

11 - 15 alunos	24	10%
16 - 20 alunos	94	38%
21 - 25 alunos	74	30%
mais de 26 alunos	44	18%

#### Nº de alunos das turmas visitadas por ano de escolaridade

	N	%
1º ano	1.805	36%
2º ano	2.076	41%
Turma mista	1.152	23%
	5.033	

% de alunos com ASE 61%

% de alunos que não frequentou pré-escolar 9%

#### Coordenadores e Professores

<b>Total de escolas visitadas</b>	127
<b>Total de coordenadores</b>	127
<b>Total de professores</b>	245

#### Dados coordenação das escolas visitadas

##### Função desempenhada

	N	%
Coordenador de Departamento	40	
Coordenador de Estabelecimento	13	
Diretor de Agrupamento	74	
	<b>127</b>	

#### Dados professores das escolas visitadas

Sexo	N	%
ns/nr	2	0,8%
Feminino	221	90,2%
Masculino	22	9,0%

**Idade**

Idade média	45
Idade máxima	64
Idade mínima	27

<b>Nível de escolaridade mais elevado</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
ns/nr	1	0,4%
Bacharelato	7	2,9%
Doutoramento	2	0,8%
Licenciatura	206	84,1%
Mestrado	29	11,8%

<b>Vínculo laboral</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
ns/nr	1	0,4%
Contratado	43	17,6%
Professor do Quadro de Agrupamento/Escola	158	64,5%
Professor do Quadro de Zona Pedagógica	43	17,6%

<b>Ano escolaridade leccionado</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1º ano	83	33,9%
2º ano	97	39,6%
turma mista	65	26,5%

**Localização geográfica das escolas visitadas**

<b>Região</b>	<b>Concelho</b>	<b>Nº de escolas por concelho</b>	<b>Nº de escolas por região</b>
Norte	Bragança	2	
	Famalicão	2	
	Guimarães	2	
	Macedo de Cavaleiros	1	
	Maia	2	

	Matosinhos	2	
	Paredes	3	
	Penafiel	0	
	Porto	6	
	Vila Flor	1	
	Vila Nova de Gaia	5	
	Vila Real	1	<b>27</b>
<hr/>			
Centro	Aveiro	3	
	Bombarral	1	
	Castelo Branco	3	
	Coimbra	4	
	Ferreira do Zêzere	1	
	Idanha-a-Nova	1	
	Pinhel	1	
	Sabugal	1	
	Santarém	3	
	Seia	1	
	Sertão	1	
	Vila de Rei	1	
	Vila Nova da Barquinha	1	
	Vila Velha de Ródão	1	<b>23</b>
<hr/>			
Lisboa	Almada	5	
	Amadora	6	
	Lisboa	12	
	Loures	7	
	Seixal	3	
	Setúbal	4	
	Sintra	7	
	Vila Franca de Xira	2	<b>46</b>
<hr/>			
Alentejo	Aljustrel	1	
	Avis	1	
	Beja	2	
	Campo Maior	1	
	Cuba	1	
	Elvas	2	

	Estremoz	1	
	Évora	1	
	Fronteira	1	
	Moura	2	
	Mourão	1	
	Ponte de Sor	0	
	Portalegre	1	
	Redondo	1	
	Reguengos de Monsaraz	1	
	Serpa	2	
	Viana do Alentejo	1	
	Vidigueira	1	<b>21</b>
Algarve	Faro	3	
	Loulé	3	
	Olhão	2	
	Silves	2	<b>10</b>
			<b>127</b>