



Universidade de Évora

Departamento de Ciências da Educação

*Ser Mais em Grândola – Um estudo de caso com a
implementação do Projeto TurmaMais como medida no
combate ao insucesso escolar no concelho de Grândola*

Diamantino Manuel da Silva Guerreiro

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Ciências da Educação - Gestão e Administração Educacional

Orientador: Professor Doutor José Lopes Cortes Verdasca

Évora, 09 de outubro de 2012

Universidade de Évora

Departamento de Ciências da Educação

*Ser Mais em Grândola – Um estudo de caso com a
implementação do Projeto TurmaMais como medida no
combate ao insucesso escolar no concelho de Grândola*

Diamantino Manuel da Silva Guerreiro

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Ciências da Educação - Gestão e Administração Educacional

Orientador: Professor Doutor José Lopes Cortes Verdasca

Évora, 09 de outubro de 2012

Agradecimentos

Ao concluir este trabalho, após um percurso de três longos anos, marcados por alguns interregnos, gostaria de deixar algumas palavras de agradecimento a todas as pessoas que colaboraram na realização deste trabalho que, apesar de ser apresentado em nome individual, inclui esforço, trabalho, opinião de um importante coletivo de pessoas que participaram, diferenciadamente, na sua realização.

De forma a não estabelecer uma hierarquia, que na realidade não existiu, as seguintes palavras de agradecimento dirigem-se a todos aqueles que de alguma forma colaboraram para que os objetivos propostos na nossa problemática fossem alcançados.

Assim, ao Professor Doutor José Lopes Cortes Verdasca, pela orientação do trabalho apresentando sugestões, informações, comentários e esclarecimento de dúvidas, com que nos momentos oportunos nos brindou e que tão importantes foram no desenvolvimento do nosso estudo.

À direção da Escola Secundária António Inácio da Cruz, nas pessoas Maria Ângela Filipe, Maria Luísa Pacheco e Carmen Sobral e à direção do Agrupamento Vertical de Escolas de Grândola, nas pessoas Manuel Mourão, Susana Camacho e José Pedro Rodrigues, agradeço o apoio prestado, quer na recolha de informações, quer no esclarecimento de dúvida que surgiram durante a realização do trabalho.

À Susana Faias Ribeiro, que amavelmente se disponibilizou para realizar a leitura e apresentação de sugestões dos trabalhos realizados durante a fase curricular.

A todos aqueles que disponibilizaram para a realização de entrevistas, possibilitando assim, uma recolha de informação fidedigna daqueles que mais de próximo lidam com as dificuldades do ambiente escolar.

À família Malta, que neste último ano me deu um inequívoco apoio incondicional.

Aos meus pais, avós e tios que, pelos princípios educativos transmitidos e pelo apoio e carinho demonstrado ao longo destes anos, permitiram que etapa a etapa pudesse atingir um patamar superior.

À minha companheira, Cristina Malta, que, desde o primeiro dia desta longa etapa, me tem acompanhado e marcado numa das fazes mais importantes da minha vida. O seu trabalho de revisão de leitura, opiniões/sugestões, apoio e carinho demonstrado, de uma forma irrepreensível, são o mais valioso dos certificados.

A todos o meu reconhecido obrigado.

Resumo:

O estudo que se apresenta inscreveu-se num estudo de caso, no campo da Educação organizacional denominado *Ser Mais em Grândola – Um estudo de caso com a implementação do Projeto TurmaMais como medida no combate ao insucesso escolar*. Foi estruturado de forma a realizar um estudo sobre o impacto do projeto TurmaMais, enquadrado no Projeto Mais Sucesso Escolar (PMSE), nas escolas do terceiro ciclo do concelho de Grândola.

Tem como principal objetivo investigar a implementação do projeto educativo Mais Sucesso Escolar, desenvolvido pelo Ministério Educação, no combate ao insucesso escolar. Este projeto foi aplicado nas escolas que a ele se candidataram e que pretendiam reduzir esse insucesso.

No processo de investigação empírica usou-se a metodologia qualitativa correlacionada com a quantitativa enquadrando-se num estudo de organização escolar.

Efetuiu-se um estudo sobre os resultados obtidos numa coorte de alunos, do 7º ao 9º ano escolar, no período de implementação do projeto, entre 2009/2010 e 2011/2012, comparando-os com os resultados obtidos pelas quatro coortes antecedentes, quer ao nível de avaliação obtida pela avaliação interna, quer pelos resultados provenientes da avaliação externa das disciplinas abrangidas pelos exames nacionais de final de ciclo.

Não se descorou a realidade social e económica concelhia, bem como o histórico da sua envolvimento nos resultados académicos no concelho.

Palavras-chaves: Medidas educativas, escola, TurmaMais, insucesso, indicadores educativos.

Be More in Grândola - A case study of the implementation of the Project TurmaMais as a measure to combat school failure

Summary:

The study shows that is part of a case study in the field of Education organizational called *Be More in Grândola - A case study of the implementation of the Project TurmaMais as a measure to combat school failure*. It was structured to conduct a study on the impact of the methodology TurmaMais, framed in the Project More School Success (PMSE), from 7th to 9th grade classes in schools in the county of Grândola.

Its main objective is to investigate the implementation of the educational project More School Success, developed by the Education Ministry, to combat school failure. This project was implemented in schools that he applied and they wanted to reduce this failure.

In the process of empirical investigation it was used a qualitative methodology correlated with quantitative framing on a study of school organization.

We conducted a study on the results of a cohort of students from 7th to 9th school year, the period of project implementation, between 2009/2010 and 2011/2012, comparing them with the results obtained by the four cohorts antecedents or the level of evaluation obtained by the internal evaluation, or by the results from the external evaluation of the subjects covered by the national examinations at the end of cycle.

It was not bleached the social and economic reality municipal level, as well as the history of his involvement in academic results in the county.

Keywords: Educational measures, school, TurmaMais, Failure, educational indicators,.

Índice Geral

<i>Agradecimentos</i>	<i>ii</i>
<i>Resumo:</i>	<i>iv</i>
<i>Índice Geral</i>	<i>vi</i>
<i>Índice de Gráficos</i>	<i>ix</i>
<i>Índice de Figuras</i>	<i>xi</i>
<i>Índice de Tabela</i>	<i>xi</i>
<i>Siglas</i>	<i>xii</i>
<i>Introdução</i>	<i>1</i>
1 – Justificação do Estudo	2
2 – Identificação do Problema	3
3 – Objetivos da investigação	4
4 – Estrutura do trabalho	5
<i>Parte I – Enquadramento teórico</i>	<i>8</i>
CAPÍTULO I – INSUCESSO ESCOLAR	9
1.1. O historial do insucesso escolar do ensino português	9
1.2. Noção etimológica de Insucesso Escolar	10
1.3. Causas, fatores e teorias explicativas do insucesso escolar.....	12
1.4. Fatores que interferem no sucesso educativo	15
CAPÍTULO II – MEDIDAS DE COMBATE AO INSUCESSO ESCOLAR	19
2.1. Evolução da intervenção política no ensino	19
2.1.1. Desde o início da escolaridade até à implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português.....	19
2.1.2. Da LBSE até à atualidade. O insucesso escolar e a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)	23
2.2. Medidas a tomar no combate ao insucesso escolar	26
2.2.1. A sociedade e a educação.....	27
2.2.2. Escola e educação	29
2.2.3. Funcionamento do Projeto TurmaMais como medida política de promoção do sucesso escolar	37
2.2.4. Da TurmaMais ao sucesso pedagógico.....	39
<i>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO</i>	<i>47</i>

CAPÍTULO III – CARACTERIZAÇÃO DO CONCELHO DE GRÂNDOLA	48
3.1. Caracterização do território do concelho de Grândola	48
3.2. Enquadramento socioeducativo do concelho de Grândola.....	51
CAPÍTULO IV – METODOLOGIAS DA INVESTIGAÇÃO	55
4.1. Opções da investigação	55
4.2. Instrumentos de recolha de dados	56
4.2.1. Entrevista	58
4.2.2. Análise documental	60
4.2.3. Estatística descritiva	60
4.2.4. Tendência linear	61
4.3. Justificação das metodologias.....	64
4.4. Técnicas de recolha e tratamento de dados	65
4.5. Dados e descrição da amostra.....	66
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS PELA AMOSTRA EM ESTUDO	69
5.1. Do projeto à TurmaMais nas escolas	69
5.1.1. Os diretores de escola das escolas do concelho de Grândola.....	69
5.1.2. Os coordenadores das escolas do concelho de Grândola.....	70
5.1.3. Os docentes de Língua Portuguesa e Matemática das escolas do concelho de Grândola	70
5.1.4. Os alunos das escolas do concelho de Grândola	71
5.1.5. Os representantes dos encarregados de educação das escolas do concelho de Grândola	71
5.2. Implementação do projeto TurmaMais nas escolas	72
5.3. O arranque do projeto nas escolas	75
5.3.1. A escolha do coordenador de projeto	76
5.3.2. Os coordenadores e as equipas educativas.....	77
5.3.3. Os coordenadores, alunos e encarregados de educação.....	79
5.4. O desenvolvimento do projeto nas escolas.....	79
5.4.1. Construção dos grupos.....	79
5.4.2. Equipa de apoio à escola.....	82
5.4.3. Avaliação de ciclo, critério de avaliação e avaliação formativa	83
5.4.4. Locais de partilha de experiências.....	84
5.4.5. Atuação do Conselho Pedagógico	86
5.4.6. O acompanhamento dos encarregados de educação.....	87
5.5. A avaliação dos alunos	89
5.5.1. Avaliação interna dos alunos perante a aplicação do projeto	90
5.5.2. Transições/ não transições.....	101
5.5.3. Avaliação externa. A justificação da equidade dos resultados dos exames de Língua Portuguesa e Matemática	102
5.5.4. Demonstração gráfica comportamental dos resultados dos exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática.....	104
5.5.5. Tendência linear dos resultados dos exames nacionais	111

5.5.6. Níveis de exame	122
5.5.7. Aprovação e não aprovação dos alunos de 9º ano	125
5.6. Avaliação dos resultados obtidos com desenvolvimento do projeto	125
5.7. Relacionamento da comunidade escolar	130
5.7.1. Professores – Alunos	131
5.7.2. O aluno	135
5.7.3. Alunos – Encarregados de educação	138
5.7.4. Encarregados de educação – encarregados de educação	143
5.7.5. Encarregados de educação – Professores	144
5.8. Síntese dos resultados da implementação do projeto TurmaMais	146
CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
6.1. Conclusões	147
6.2. Sugestões para futuras investigações	153
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	155
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	160
WEBGRAFIA	161
<i>Apêndices</i>	<i>162</i>
Apêndice I - Guião de entrevista – Diretor de Escola	163
Apêndice II - Guião de entrevista – Coordenador de projeto	168
Apêndice III - Guião de entrevista – professor de projeto	173
Apêndice IV - Guião de entrevista – Aluno de projeto	178
Apêndice V - Guião de entrevista – Encarregado de educação	184

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Evolução populacional segundo os Censos de 1991, 2001 e 2011 no concelho de Grândola.....	49
Gráfico 2 - Sucesso real e aprovação em 2008/2009 no AVEG.....	52
Gráfico 3 - Taxa de sucesso nas disciplinas de LP/ Ing/ Mat em 2008/2009.....	52
Gráfico 4 - Evolução da escolarização no concelho de Grândola segundo os censos de 2001 e 2011.....	53
Gráfico 5 - Níveis de Língua Portuguesa ao longo das coortes dos anos escolares na E_1.....	91
Gráfico 6 – Níveis de Língua Portuguesa ao longo das coortes dos anos escolares na E_2.....	92
Gráfico 7 – Níveis de Matemática ao longo das coortes dos anos escolares na E_1.....	93
Gráfico 8 – Níveis de Matemática ao longo das coortes dos anos escolares na E_2.....	94
Gráfico 9 – Níveis de Inglês ao longo das coortes dos anos escolares na E_1.....	95
Gráfico 10 – Níveis de Inglês ao longo das coortes dos anos escolares na E_2.....	96
Gráfico 11 – Níveis de História ao longo das coortes dos anos escolares na E_1.....	97
Gráfico 12 – Níveis de Ciências Físico-Químicas ao longo das coortes dos anos escolares na E_1.....	98
Gráfico 13 – Níveis de Ciências Naturais ao longo das coortes dos anos escolares na E_1.....	98
Gráfico 14 – Níveis de História ao longo das coortes dos anos escolares na E_2.....	99
Gráfico 15 – Níveis de Ciências Físico-Químicas ao longo das coortes dos anos escolares na E_2.....	100
Gráfico 16 – Níveis de Ciências Naturais ao longo das coortes dos anos escolares na E_2.....	100
Gráfico 17 – Taxa de não transição nas E_1 e E_2.....	101
Gráfico 18 – Média de níveis obtidos no exame de Língua Portuguesa nas E_1 e E_2 e a nível nacional.....	105
Gráfico 19 – Média de níveis obtidos no exame de Matemática nas E_1 e E_2 e a nível nacional.....	106
Gráfico 20 - Média dos exames de Língua Portuguesa dos alunos internos.....	107
Gráfico 21 - Média de exame de Matemática dos alunos internos.....	108
Gráfico 22 - Média de frequência de Língua Portuguesa.....	109

Gráfico 23 - Média de frequência da disciplina de Matemática	110
Gráfico 24 - Tendência de resultados de Língua Portuguesa dos alunos a exame entre 08/11 e previsão para 2012 segundo a sequência dos resultados obtidos.	111
Gráfico 25 - Tendência de resultados de Língua Portuguesa dos alunos entre 08/12 e previsão para 2013 segundo a sequência dos resultados obtidos.	112
Gráfico 26 - Tendência de resultados de Matemática dos alunos entre 08/11 e previsão para 2012 segundo a sequências dos resultados obtidos.	113
Gráfico 27 - Tendência dos resultados de Matemática dos alunos entre 08-12 e previsão para 2013 segundo a sequências dos resultados obtidos.	114
Gráfico 28 - Tendência de resultados de Língua Portuguesa dos alunos internos entre 08-11 e previsão para 2012 segundo a sequências dos resultados obtidos.	115
Gráfico 29 - Tendência de resultados de Língua Portuguesa dos alunos internos entre 08-12 e previsão para 2013 segundo a sequencias dos resultados obtidos.	116
Gráfico 30 - Tendência de resultados de Matemática dos alunos internos entre 08-11 e previsão para 2012 segundo a sequencias dos resultados obtidos.	117
Gráfico 31 - Tendência de resultados de Matemática dos alunos internos entre 08-12 e previsão para 2013 segundo a sequencias dos resultados obtidos.	117
Gráfico 32 - Tendência dos resultados dos níveis de frequência dos alunos a exame de Língua Portuguesa (08/11)	119
Gráfico 33 - Tendência dos resultados dos níveis de frequência dos alunos a exame de Língua Portuguesa (08/12)	120
Gráfico 34 - Tendência dos resultados dos níveis de frequência dos alunos a exame de Matemática (08/11)	121
Gráfico 35 - Tendência dos resultados dos níveis de frequência dos alunos a exame de Matemática (08/12)	122
Gráfico 36 - Níveis de exame de Língua Portuguesa.....	123
Gráfico 37 - Níveis de exame de Matemática	124
Gráfico 38 - Taxa de não aprovação nas E_1 e E_2	125
Gráfico 39 - Relação de faltas injustificadas e alunos excluídos nas escolas	133
Gráfico 40 - Total de faltas em E_1 e E_2	140
Gráfico 41 - Relação de faltas na E_1.....	141
Gráfico 42 - Relação de faltas na E_2.....	142

Índice de Figuras

Figura 1 - Estrutura da LBSE	24
Figura 2 - Avaliação qualitativa da correlação linear	62

Índice de Tabela

Tabela 1 - Características dos Métodos Qualitativo e Quantitativo	58
Tabela 2 - Avaliação qualitativa da correlação de determinação	63
Tabela 3 - Distribuição da amostra dos alunos que frequentaram o regime de avaliação interno	67
Tabela 4 - Número de turmas por coortes ao longo dos anos escolares	67
Tabela 5 - Distribuição dos entrevistados	68
Tabela 6 - Pontos fortes e fracos.....	146

Siglas

AVEG – Agrupamento Vertical das Escolas de Grândola

CIEP-EU – Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora

EDRG – Escola de Desenvolvimento Rural de Grândola

EFA – Educação e Formação de Adultos

ESAIC – Escola Secundária António Inácio da Cruz

GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

INE – Instituto Nacional de Estatística

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

MEC – Ministério da Educação e Ciência.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAMB – Plano de Ação da Matemática no ensino Básico

PEE – Projeto Educativo de Escola

PEPT – Programa Educação Para Todos

PIPSE – Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo

PMSE – Programa Mais Sucesso Escolar

“Na Natureza não são as espécies mais fortes nem as mais inteligentes que sobrevivem, mas as que melhor se adaptam à mudança.”

Charles Darwin

Introdução

1 – Justificação do Estudo

O insucesso escolar tem vindo a adquirir grande importância junto daqueles que estão diretamente relacionados com o contexto escolar. Estudos realizados, no final da década de 90 do século passado, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e pelo Ministério da Educação (ME), no início deste século, bem como outros realizados por entidades públicas e particulares e pessoas em nome individual, denunciam um elevado insucesso escolar em Portugal. Insucesso esse, oriundo do abandono precoce da escola e da retenção dos alunos, muitas vezes repetidas, que leva a que estes acabem por abandonar a escola sem conseguirem concluir a escolaridade mínima obrigatória definida por lei.

Os resultados escolares levaram a que os estudos não se direccionassem exclusivamente aos alunos e ao seu intelecto mas também a todas as dinâmicas a eles aplicadas e aos que os rodeiam.

De acordo com o despacho normativo 1/2005, de 5 de janeiro, alterado pelo despacho normativo n.º 14/2011, de 9 de novembro, aos professores, escola, ME e encarregados de educação foi-lhes atribuída, como intervenientes diretos do processo escolar e educativo, uma corresponsabilização e foi-lhes pedido que reflitam e criem projetos para que se invertam os registos escolares obtidos.

Estes olham cada vez mais para os fatores que possam promover e desenvolver capacidades e competências necessárias para que os alunos possam atingir o tão desejado sucesso escolar.

Estruturado num modelo de “diferenciação pedagógica” no combate ao insucesso escolar, foi promovido, pelo ME, a partir do ano letivo de 2009/2010, o PMSE, intrínseco às escolas que têm “em vista o apoio ao desenvolvimento de projectos de escola para a melhoria dos resultados escolares no ensino básico, com o objectivo de reduzir as taxas de retenção e de elevar a qualidade e o nível de sucesso dos alunos” (Despacho n.º 100/2010, de 5 de janeiro).

De entre outras formas, através da reestruturação organizacional da escola, como a anteriormente referida, e no sentido de responderem às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, num quadro de igualdade de oportunidades, independentemente das suas diferenças pessoais, sociais e culturais, no âmbito da sua autonomia e valendo-

se da legitimidade conferida pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 46/86, de 14 de outubro, criaram-se espaços educativos de enriquecimento do currículo no combate ao insucesso escolar. Desta forma pretendeu-se a elevação do nível de qualidade e de literacia, bem como o número de diplomados a atingirem a escolaridade mínima obrigatória definida.

Importa salientar que a simples implementação administrativa de qualquer reestruturação organizacional, incluindo as educacionais, não provocam, por si só, qualquer alteração se não houver, por parte daqueles que as planeiam, aplicam e supervisionam, uma abertura à mudança e uma reestruturação e adequação à realidade educativa de cada uma das escolas e da realidade social que a agrega. Contudo estas medidas podem não ser eficazes, pelo que pode surgir a necessidade da implementação da transição administrativa, o que cria um paradoxo entre a convicção dos seus intervenientes e a realidade histórica da educação (Patrício, 1987).

Enquadrada na pouca bibliografia existente sobre o tema, mas que começa agora a brotar, e no sentido de perceber se os compromissos contratualizados se verificaram e qual a estruturação do trabalho nas escolas, para se atingir ou não os resultados propostos, realizou-se uma investigação comparativa entre os resultados obtidos na avaliação interna e externa antes e após a implementação do projeto, bem como das metodologias pedagógicas aplicadas.

A ligação profissional ao mundo do ensino e a transmissão do saber leva a acreditar que a organização estrutural de entidades ligadas ao saber é um dos caminhos a adotar para combater o insucesso escolar.

2 – Identificação do Problema

Ao longo dos últimos anos vivenciaram-se géneses de diferentes modelos de escola de paradigma organizacional.

Sendo o PMSE um desses paradigmas e verificado que na sua implementação, cujos resultados são relativamente recentes, os objetivos se encontram bem definidos, com vista a atingir um fim tão delicado e de extrema importância como a melhoria do

sucesso escolar, suscitou uma motivação extra para a realização do presente estudo que se alia às motivações de cariz pessoal e profissional.

Este trabalho foi realizado com o intuito de se perceber e dar a perceber metodologias para atingir o sucesso escolar e analisar, de alguma forma, essas mesmas metodologias.

3 – Objetivos da investigação

Para o progresso desta investigação propõe-se os seguintes objetivos que importa aqui referir, a saber:

O1 – Identificar a progressão do sucesso escolar após a implementação do PMSE, comparativamente com indicadores internos e externos antes e durante a sua implementação nas escolas do conselho de Grândola, onde se leciona o terceiro ciclo do ensino básico.

O2 – Relacionar os resultados obtidos com a implementação de metodologias diversificadas pelos responsáveis, pertencentes à comunidade escolar.

Os apresentados objetivos levam-nos a formular algumas questões de investigação, que se ramificam a partir de uma questão base, pretendendo-se que sejam devidamente e fundamentadamente respondidas.

A questão principal é:

- Qual o resultado da aplicação do PMSE, no projeto TurmaMais, desenvolvido no seio das escolas do concelho de Grândola e que mudanças se verificaram com a sua implementação no seio da comunidade escolar.

Da questão principal derivaram as seguintes questões:

Q1 – Diagnosticar os resultados obtidos na avaliação interna e externa pelos alunos que estiveram envolvidos no PMSE no projeto TurmaMais.

Q2 – Comparar os resultados obtidos pelos alunos envolvidos no PMSE, projeto TurmaMais, com os de outros alunos de diferentes coortes para o mesmo ciclo de estudos.

Q3 – Identificar os principais pontos fortes do PMSE no projeto TurmaMais.

Q4 – Identificar os principais pontos fracos do PMSE no projeto TurmaMais.

Q5 – Perceber, na perspetiva dos diretores, professores, encarregados de educação e alunos, se o PMSE no projeto TurmaMais proporciona alterações benéficas no desempenho dos alunos.

Q6 – Diagnosticar a eficácia das novas metodologias propostas durante a aplicação do PMSE.

Em síntese procurou-se contextualizar, problematizar e identificar os objetivos e as perceções que nortearam o impacto do PMSE. Esta perspetiva visou compreender como o PMSE, projeto TurmaMais, alterou as metodologias pedagógicas aplicadas no processo de ensino-aprendizagem e com elas os resultados obtidos tendo em consideração as variáveis, a população, os critérios e metodologia aplicadas.

4 – Estrutura do trabalho

O estudo que apresentamos encontra-se organizado da seguinte forma: introdução, desenvolvimento, dividido em duas partes distintas, sendo que a primeira diz respeito ao estudo teórico e a segunda desenvolve o estudo empírico, seguidas das considerações finais do estudo.

- A **Introdução** aborda o problema objeto de estudo, que, de forma simplificada, procura identificar, justificar e caraterizar a investigação.
- A **Primeira Parte** – Estudo Teórico, constituída por dois capítulos, foca a problemática ao nível conceptual, procurando estabelecer o referencial teórico.
 - O primeiro capítulo – “Insucesso escolar” – dando ênfase ao último século, o insucesso escolar é abordado em termos de origem, etimologia e evolução histórica.
 - O segundo capítulo – “Medidas a tomar no combate ao insucesso escolar” – é abordada a intervenção política no ensino em Portugal, fazendo uma

retrospectiva do antes, durante e após a implementação da LBSE e seus impactos no seio da educação.

São aqui apresentadas algumas medidas de combate ao insucesso escolar a desenvolver pelos seus intervenientes diretos e, conseqüentemente, responsáveis.

Neste ponto destaca-se a descrição do projeto TurmaMais como medida de combate ao insucesso escolar, a implementar nas escolas que, por sua própria iniciativa, se candidatem ao projeto.

- **A Segunda Parte** – Estudo Empírico, constituída por quatro capítulos, realiza uma contextualização do meio escolar e apresenta os dados obtidos pela amostra em estudo.
 - O terceiro capítulo – “Caraterização do concelho de Grândola” – realiza-se uma descrição do concelho de Grândola em termos geográficos, sociais e educativos.
 - O quarto capítulo – “Metodologias da investigação” – são apresentadas, descritas e justificadas as metodologias aplicadas no estudo de caso que se pretende investigar.
 - O quinto capítulo – “Apresentação dos dados obtidos pela amostra em estudo” – são apresentados os resultados obtidos da avaliação interna e externa dos alunos envolvidos no projeto, grupo experimental. Esses mesmos resultados serão analisados, comparados e avaliados com as coortes que imediatamente o antecederam, grupo de controlo.
 - O sexto capítulo – "Considerações finais" – constituído por dois pontos. O primeiro sublinha as principais conclusões do estudo. O segundo apresenta e descreve sugestões a futuras investigações.
- **Referências Bibliográficas** - Apresenta todos os livros, artigos científicos, revistas e publicações *on-line*, consultados e referenciados.
- **Referências Legislativas** - Apresenta todos os normativos e suportes legislativos consultados.

- **Webgrafia** - Apresenta os *sites* on-line consultados.
- **Anexos** - Guiões que serviram como base às entrevistas realizadas.

Parte I – Enquadramento teórico

CAPÍTULO I – INSUCESSO ESCOLAR

1.1. O historial do insucesso escolar do ensino português

Desde os meados do século XX que se têm desenvolvido estudos sobre o insucesso escolar, expresso, para diversos autores, pelas altas taxas de evasão e de repetência. O insucesso escolar não é um fenómeno recente nem isolado no contexto histórico-social-político-cultural mundial, nem em Portugal.

São inúmeros os autores a referirem que o fracasso escolar surgiu, quando a maioria da população, formado por membros das classes trabalhadoras urbanas e rurais, teve acesso à escola pública e gratuita. Situação contestada por Forgiarini e Silva (s/d) que a considera “injusta” e “inaceitável”, justificando que a “sua superação requer aprofundamento e análise da questão”. (p.1)

Contudo o insucesso escolar está expresso mesmo antes do meado do século passado onde, outrora, a educação estaria confinada às classes sociais mais favorecidas, onde as classes trabalhadoras dos meios rurais e urbanos não tinham acesso à escola. Sobre o enunciado Crahay (1996) refere que, no final do século XIX, há relatos de alunos que apresentavam grandes dificuldades no “progresso da conceção pedagógica” e que

No início dos anos 50, utilizava-se para designar «*as crianças que se espera ver progredir e que estão doravante em situação de insucesso*»; dito por outra maneira, o insucesso era próprio das crianças originárias de boas famílias que, destinadas a seguir longos estudos, não o conseguiam. (p. 29)

Entende-se por “crianças originárias de boas famílias” crianças provenientes de famílias economicamente favorecidas uma vez que o mesmo autor refere, posteriormente, que “são numerosas as crianças do meio popular que iniciam a escolaridade primária e a abandonam precocemente”. (p.30)

Denota-se aqui uma desigualdade social de frequência escolar. Esta desigualdade é, para Forgiarini e Silva (s/d), contemporânea do poder hegemónico das classes da burguesia, que apresentavam justificações de cariz hereditário, psicológico, cultural para controlar o acesso do conhecimento às restantes classes. (p.2)

Outrora o insucesso escolar era contabilizado nas restritas classes que tinham acesso continuado ao conhecimento. Com a massificação e obrigatoriedade da frequência escolar o insucesso generalizou-se, tornando-se, então, um caso social problemático a partir do momento que passou a haver um investimento económico alargado.

Nos estudos mais concretos e onde se denota um maior desnível na abrangência do insucesso, verifica-se que, segundo Correia (2003),

Com o fenómeno de massificação da escola intensifica-se um outro fenómeno, o do insucesso escolar. Inicialmente perspectivado como um problema isolado, de um aluno que não consegue transitar de ano, passou a ser visto como um fenómeno social, estando nele implicados não só os intervenientes mais directos, os alunos, mas também todos os outros actores que intervêm no processo educativo: os pais, os docentes e, a um nível macro, a própria instituição e o governo. (p.6)

Assim e em jeito de conclusão podemos arrematar referindo que o insucesso tem estado presente na instituição escolar desde o nascimento até aos dias de hoje, o que nos levou, ao longo de uma história recente, a questionar sobre a forma ou as formas para a sua irradicação.

1.2. Noção etimológica de Insucesso Escolar

Mas o que será então o insucesso? Será que quem não atinge o sucesso será inequivocamente contemplado com o insucesso?

Refere Mendonça (2006) que etimologicamente a palavra *insucesso* vem do latim *insucessu(m)*, o que significa “Malogro; mau êxito; falta de sucesso que se desejava” ou ainda “mau resultado, mau êxito, falta de êxito, desastre, fracasso”. O mesmo autor refere a este respeito, ao citar Silva, que “o termo fracasso se refere a desastre, ruína, perda, mau êxito, malogro; enquanto sucesso se refere a bom êxito e resultado feliz.”. (p.119)

Em termos de ensino a situação é semelhante. Segundo Rangel (1994), etimologicamente a palavra insucesso provém da palavra “*échec*” e que “no *campo educacional*, significa o insucesso num exame, bem como o afastamento definitivo da escola provocado por repetências sucessivas” (p.20). Desta forma, o autor reporta o percurso escolar e resultados ao aluno que terá ou não êxito, consoante os seus

resultados sejam positivos ou não, atingindo assim o sucesso ou o insucesso de acordo com o seu desempenho.

Significa, o sucesso, que foram atingidos os resultados esperados ao fim de um determinado período de tempo, que por norma será um ano escolar, ou seja, obteve êxito escolar. Através da constatação verifica-se que as definições de *sucesso* e *insucesso* são opostas na sua contemplação.

Sobre este mesmo ponto Oliveira (2009), ao citar Pires et al., refere que “o “insucesso escolar” é a designação utilizada vulgarmente por professores, educadores, responsáveis administrativos e políticos para caracterizar as elevadas percentagens de reprovações escolares no final dos anos lectivos” (p.32). Para este autor esta visão de insucesso refere-se exclusivamente a uma componente “estatística”, não contemplando o abandono escolar referido anteriormente por Rangel.

Correia (2003) faz uma distinção entre o insucesso e o abandono. Refere que “não se podendo encontrar no primeiro fenómeno a causa única e explicativa do segundo; o insucesso pode, por vezes, levar o aluno a abandonar a instituição de ensino mas não é o único factor de abandono”. (p. 9)

Nesta sequência Sil (2004), ao citar Benavente, refere que insucesso é “a apresentação de resultados e de valores percentuais e ou globais de alguns indicadores visíveis do fracasso escolar dos alunos, caracterizados por reprovações, abandonos, repetências, atrasos, dificuldades de aprendizagem, retenções, insucesso nos exames” (p.19), aglutinando as definições anteriores.

Existem outros autores que especificam a etimologia de “insucesso escolar”, como é o caso de Iturra (1990b), ao defini-lo como “dificuldade que as crianças têm ... em aprender, em completar ... de escolaridade do tempo previsto, em obter notas altas pelo seu trabalho escolar, e em continuar os seus estudos até chegar, idealmente, ao ensino superior, técnico ou profissional” (p.14).

Para o mesmo autor, e referindo-se aos professores, o insucesso é resultante da “dificuldade que a escola tem de treinar mentes que já têm um conhecimento cultural do real, em matérias convertidas em termos universalistas do conhecimento” (p.104). Desta forma há aqui uma responsabilização indireta dos professores como agentes que, de

acordo com as suas possibilidades e meios disponíveis, não estão a conseguir efetuar o elo de ligação entre o mundo real e o ensino.

O relatório da EURYDICE de 1993, é referido por Vieira e Cristóvão (2007), que realçam que

o insucesso escolar no contexto português foi enunciado como “a incapacidade dos estudantes em alcançar os objectivos definidos de modo global pelos ciclos de ensino. Os indicadores utilizados são sobretudo as taxas de retenção, de abandono e reprovação nos exames.” (p.2)

Poderemos aludir que insucesso escolar é definido pelo processo de retenção, abandono e desistência do aluno, devido ao seu mau aproveitamento, rendimento escolar e abandono das suas responsabilidades escolares. O resultado esperado no início do ano letivo não foi, então, atingido pelo aluno no percurso escolar estimado para um determinado período de tempo.

Dada a panóplia de definições e o seu enquadramento verifica-se que as várias perceções do tema tornam-no vasto, abrangente e representativo, dependendo dos utilizadores – alunos, professores ou encarregados de educação – assumindo configurações diversas consoante o sistema educativo em análise e as respetivas práticas de avaliação e de certificação dos alunos (Sil, 2004: pp.19 e 20).

O insucesso escolar é algo inerente a todos os graus do sistema educativo, embora num primeiro momento a atenção se tenha centrado nos resultados a nível da escolaridade obrigatória.

1.3. Causas, fatores e teorias explicativas do insucesso escolar

Segundo Correia (2003), Sil (2004), Silva (2004) e Mendonça (2006) o alargamento da escola, nos anos sessenta e posteriores, a toda a população com idade escolar impulsionou três teorias sobre o insucesso escolar.

A primeira, relacionada com a psicologia do indivíduo, denominada por *teoria dos dotes*, defendeu que o sucesso ou insucesso individual de cada um dos indivíduos é baseado nas suas capacidades naturais.

A segunda centrou-se no estatuto sociológico que o indivíduo possui aquando da sua entrada no estabelecimento de ensino. Assim, quanto maiores forem os seus conhecimentos culturais, maior será a probabilidade de atingir o sucesso. A este fator estariam ligados os conhecimentos que lhes são fornecidos socialmente, nomeadamente pelos seus discentes.

A partir dos anos setenta, alguns estudos direcionados para dentro da escola pretenderam identificar os fatores que lhe são intrínsecos. A diferenciação pedagógica foi, nesta altura, um meio a ter em conta pela escola para implementar práticas convergentes, que visam alterar os comportamentos sócio - institucionais responsáveis pelo insucesso.

Surge, então, a terceira teoria designada por *Teoria sócio-institucional*. Varelas (2003) refere que

o insucesso escolar é afinal um fenómeno que envolve factores de natureza política; tem a ver com as relações que a escola estabelece com os alunos que vêm de meios mais afastados dos saberes letrados, tem a ver com as dificuldades que a escola (...) tem em se relacionar com os alunos social e culturalmente diversos. (p. 16).

Esta teoria defenderam, então, que a qualidade do sucesso será influenciada pela dimensão social e institucional.

Através da explicação de natureza sociológica e da *teoria socio-institucional*, a *teoria dos dotes* deixa de ter toda a responsabilidade no insucesso escolar. Era como se o aluno fosse um mero resultado das atuações da sociedade e das instituições que lhe estão ligadas e não tivesse sentimentos e vontades próprias.

No início do século XXI o Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP, 2000), relativamente ao sistema educativo, descreve que

sistema deverá proporcionar a todos os mesmos direitos de acesso a um ensino laico, gratuito e de qualidade homogénea, de forma a que todos os jovens tenham as mesmas oportunidades de acesso ao saber, independentemente da sua classe social, da sua situação financeira, das suas características físicas, raça ou religião. Deverão ser as qualidades pessoais, o sentido de organização, a inteligência e a capacidade de trabalho a marcar a diferença e a distinguir os jovens entre si. (p.2)

Apresentou, no entanto, algumas exceções para esta situação, nomeadamente questões sociais, políticas e económicas, podendo mesmo referir que, apesar de terem sido criadas as condições para todos nem todos terão as mesmas condições de partida, de desenvolvimento e de chegada.

A noção de insucesso aplicada ao universo escolar traduz-se na falência ou fracasso de um projeto que terá sempre como referencial uma determinada instituição escolar (Isambert-Jamati em Rangel, 1994).

Apesar de ser apreendido através de indicadores de reprovação, de repetência ou abandono, em última análise a sua definição dependerá de um determinado modelo, o qual poderá variar consoante os objetivos e programas das instituições, e os tipos de aprendizagem e de ensino vigentes num dado momento e num dado contexto. Ou seja, existe uma diversidade de variáveis associada ao fenómeno do insucesso escolar, não podendo este ser imputado apenas a uma delas, sob pena de se obter uma leitura enviesada da realidade.

Rangel (1994) a quem a problemática de insucesso nem sempre constituiu um problema, aponta três razões para o facto:

- porque as declarações de principio igualitário não existiram sempre;
- na década de 30 “os liceus tornaram-se gratuitos, mas as crianças da burguesia e das camadas superiores das classes médias constituíam a grande maioria;
- a existência de centenas de milhares de analfabetos não ameaçavam o funcionamento económico e social porque eles eram marginais em relação à economia, e a sociedade poderia fazer economia da sua instrução.” (p.20)

Segundo Fernandes (1994), um dos fatores que levará ao insucesso escolar é “a distribuição dos alunos por classes de “bons” e “maus” ou “médios” pode favorecer a formação de auto-imagens negativas ou super valorizadas, ambas geradoras de insucesso”. (p.3)

Outro fator que está associado ao insucesso escolar, e que o pode influenciar, referido por Rangel (1994), é o “meio socioeconómico baixo” considerado como “handicap (desvantagem) socialcultural”. (p.19)

O mesmo autor refere que “um dos factores apontados é a representação negativa das classes populares que são vistas, já que materialmente pobres, como culturalmente

desmotivadas. Representação largamente veiculada pela tese do “handicap” sociocultural”. (p.23)

Segundo Rangel (2004) o insucesso escolar deve-se à “inferioridade de uma colectividade em relação a outra” (p.21), em especial nos estudantes provenientes dos meios sociais mais baixos.

Vários são os fatores que influenciam o insucesso escolar. Considerando que este não possa ser hereditário, têm sido tomadas, ao longo do tempo, medidas para o combater em diversos planos.

É certo que todas as medidas tomadas, quer seja no plano cognitivo ou não cognitivo, partem de uma decisão administrativa ou política das entidades que tutelam o ensino nos diversos países, que no caso em Portugal parte do Ministério da Educação e Ciência (MEC).

De acordo com (Bang, 2003)

Actualmente, 25 anos volvidos sobre a chegada desse grupo à Dinamarca, constatamos que vários jovens desta etnia conseguiram passar nos exames finais do ensino secundário e que muitos deles obtiveram os mesmos níveis de rendimento escolar que os dos colegas dinamarqueses. Continuamos, todavia, a ter problemas com cerca de um terço desta população. As autoridades de assistência social perderam a paciência e começaram a reduzir os subsídios atribuídos aos pais que não levarem os filhos à escola todos os dias. Este método revelou-se eficaz, já que os pais passaram a levar os seus filhos à escola, o que representa sem dúvida o primeiro passo para um percurso educativo. O facto de as crianças gostarem de ir à escola dá-nos também alguma esperança relativamente a este terço da população cigana. Este sucesso deve-se, em parte, ao facto de se ter verificado que muitos dos elementos do grupo obtiveram sucesso e que os Ciganos também podem ascender socialmente. (p.15)

Desta feita, a Dinamarca tomou uma medida social e administrativa um pouco mais severa, aplicada à educação, que provocou repercussões escolares num dos grupos sociais minoritários, que vinte e cinco anos de boas intenções não conseguiram alterar.

1.4. Fatores que interferem no sucesso educativo

Sendo o sucesso o objetivo a atingir, importa conhecer os seus intervenientes diretos, ou seja todos aqueles que o produzem. Assim, do lado da aquisição de conhecimento

situam-se os alunos, enquanto do lado da transmissão do conhecimento, quer em termos de capacidade e de condições para o fazer, a responsabilidade cabe à escola, aos professores e aos encarregados de educação.

A definição de escola apresentada no dicionário da Porto Editora por Costa e Melo (1999), refere-a à mesma como sendo uma “instituição social que tem o cargo de educar, segundo planos sistemáticos, os indivíduos nas diferentes idades da sua formação”. O mesmo dicionário, define professor como “indivíduo que professa ou ensina (uma ciência, uma arte, uma língua, etc.)”. Da conjugação das duas definições anteriores verifica-se que, tanto a escola como o professor, apontam as suas *baterias* para o indivíduo que recebe doutrem educação e instrução – o aluno.

Favinha, Silvestre e Magro-C (2011), ao citarem Marzano, referem que a este propósito que existem três grupos

com influência nos níveis de realização escolar dos alunos e são eles os factores relativos à escola, factores relativos aos professores e factores relativos aos alunos. Os factores relativos à escola são, na essência, fruto das políticas escolares, assim como das decisões e iniciativas tomadas a esse nível (um currículo essencial e viável, objectos desafiantes e um retorno efectivo, o envolvimento dos pais e da comunidade, uma ambiente seguro e disciplinado, cooperativismo e profissionalismo).

Os factores relativos aos professores encontram-se fundamentalmente, sob o controle de cada um destes profissionais (estratégias educativas específicas, técnicas de gestão da sala de aula e plano curricular concretizado em sala de aula). Aos factores relativos aos alunos são, geralmente, associados aos seus contextos socioculturais de origem (ambiente familiar, inteligência apreendida e conhecimento de base, motivação). (p.16)

Igual opinião é partilhada por Verdasca (2007b), no que se refere ao fator escola. O autor refere a este propósito que

A escola, na sua dimensão teleológica, é entendida como um sistema de princípios, de valores, de normas educativas social e institucionalmente estabelecidas e, na sua dimensão instrumental, por um conjunto de unidades institucional e organizacionalmente estruturadas para o desenvolvimento de actos educativos, tendo em vista a prossecução e a realização dos seus fins.

A dimensão instrumental da escola, enquanto base delineadora e mobilizadora das formas, recursos e estruturas organizativas, gera, entre outras resultantes, a constituição de agrupamentos administrativos de alunos e professores em unidades organizacionais de diferentes níveis administrativos. (p.1)

No entanto, não são somente a escola, os professores e as características intrínsecas dos alunos que influenciam o sucesso escolar. Outros fatores como o social, o familiar e a própria relação entre alunos têm influência na obtenção do sucesso.

Estudos realizados por Alves-Pinto (2008), sobre o contexto escolar referem a este propósito que

os resultados obtidos para cada uma das categorias de práticas educativas revelam que a intervenção educativa em casa e a comunicação no seio da família recolhem respostas mais moderadas. Em contraste, o apoio aos trabalhos de casa parece preocupar particularmente os pais seguido do interesse pelo quotidiano escolar. (p.37)

Desta forma, os pais, ao interferirem nas práticas educativas, como as variáveis referidas anteriormente, têm também eles responsabilidades no sucesso escolar dos seus educandos. Refere o mesmo autor, a este propósito, que “a socialização familiar é, por um lado, o quadro mais relevante da socialização primária e, por outro lado, vai acompanhando e interferindo de diversas maneiras com a socialização escolar.” (p.19). Não olvidando estes factos, a publicação da LBSE e diversos decretos-lei e despachos normativos responsabilizam, cada vez mais, os alunos e as suas famílias em todo o processo educativo, mas sem nunca esquecer as responsabilidades acarretadas pelas escolas e professores.

Outros trabalhos foram igualmente realizados no que concerne à relação entre alunos. Teixeira (2008) refere, a este propósito, que “existe uma grande entreajuda entre os alunos, explicitada pela larga maioria dos alunos que considera ter com quem poder falar quando tem problemas e de ter colegas que tentam ajudá-los nas dificuldades”. (p.90)

Desta forma, fica demonstrado que no meio escolar se criam condições para a boa prática da socialização entre alunos.

O mesmo autor refere ainda que, de acordo com a atitude face ao resultado escolar, “a maior satisfação corresponde à entreajuda entre colegas”. Fica assim demonstrado, de acordo com o estudo realizado, que a própria relação entre alunos terá influência sobre resultados escolares, logo sobre o sucesso que pode ser atingido.

O sucesso escolar estará, então, condicionado por dois grupos de fatores classificados como intrínsecos e extrínsecos à escola. No primeiro grupo englobam-se a própria

escola, a turma, o professor, o aluno e as condições de trabalho, enquanto do segundo fazem parte a sociedade, a família e a relação entre os próprios alunos, que se estabelece dentro ou fora da escola.

Assim, a relação entre fatores intrínsecos e extrínsecos à escola influenciam-se a si próprios. A relação destas duas esferas de fatores irá, de alguma forma, influenciar o desempenho dos alunos e conseqüentemente a eficácia e eficiência das escolas, tornando possível o sucesso escolar dos alunos.

Para que o sucesso se torne mais eficaz, Azevedo (2003), propõe dez medidas, tais como:

1. Políticas de educação mais duradoiras, sistemáticas e negociadas.
2. Instituições que têm os meios para serem autónomas e sabem justificar a utilização desses meios.
3. Profissionais competentes, autónomos e reflexivos, empenhados em melhor, de forma contínua e cooperativa, práticas e dispositivos.
4. Chefias que exerçam uma liderança profissional mais do que um controlo burocrático.
5. Curricula flexíveis baseando-se no essencial e visando objectivos de formação explícitos e razoáveis.
6. Didácticas construtivistas e dispositivos pedagógicos que criem situações fecundadas de aprendizagens.
7. Uma organização do trabalho escolar posta prioritariamente ao serviço de uma pedagogia diferenciada.
8. Uma divisão equitativa e negociada do trabalho educativo entre os pais e a escola.
9. Profissões fundadas em saberes apoiadas pelas ciências sociais e humanas.
10. Uma cultura de avaliação mais inteligentes. (p.105)

A evolução do sistema educativo português sofreu, ao longo deste tempo, profundas modificações que interferiram diretamente quer na qualidade, quer na quantidade de sucesso escolar dos seus principais intervenientes: os alunos.

O INE em parceria com o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) (2010) apresentou dados referentes à evolução de “um conjunto de indicadores estatísticos demonstrativos da evolução do sistema educativo: taxa real de escolarização; número de alunos matriculados; número de docentes e educadores de infância; número de estabelecimentos de ensino.” (p.1)

CAPÍTULO II – MEDIDAS DE COMBATE AO INSUCESSO ESCOLAR

2.1. Evolução da intervenção política no ensino

2.1.1. Desde o início da escolaridade até à implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português

A educação escolar é tida hoje como realidade escolar naturalizada e por isso não questionada, isto é, agora todos vão à escola e ninguém se questiona este facto.

“Enquanto ação social institucionalizada, desenvolvida sob a tutela do Estado, a educação escolar obrigatória é um fenómeno relativamente “recente” ligado à “Revolução Francesa” e à “Revolução Industrial” (Fernandes, 2011, p.18).

No mesmo seguimento Sil (2004: p.38) refere que o aparecimento da escola com características genéricas de “universalidade” e de “obrigatoriedade”, na europa, remonta ao século XIX. Vem em substituição de uma cultura de aprendizagens informais e dá início ao aparecimento de uma rede de instituições que se difundem nas suas dimensões económicas, sociais, políticas e culturais.

Em Portugal o aparecimento de instituições educativas ocorre com a criação dos Colégios de Jesuítas, no século XV, e mais tarde, no século XVII, com os Colégios Oratorianos. O declínio do poder educacional pelas instituições religiosas ocorre em 1774, com a criação do ensino elementar pelo Marquês de Pombal (Sil, 2004, p.37). No entanto estes ensinamentos não tinham um carácter de obrigatoriedade, sendo portanto, até então, frequentados por elementos pertencentes de famílias socialmente mais favorecidas.

Para Fernandes, (2011) a emergência de uma educação democrática teve a sua origem nos finais do século XVIII (p.19).

O referido autor e Sil (2004) referem que é a partir desta data que a educação fica na posse do poder político português, remetendo-lhe a responsabilidade de assegurar o acesso à educação e beneficiar de bens sociais e culturais da sociedade.

Depreende-se aqui, que o estado, como organização educativa, chama a si a responsabilidade de educar a sociedade e será responsabilizado pela sociedade pela educação que for instruída. Existe, assim, uma relação dupla entre a sociedade e a educação.

Neste âmbito, Bertrand, (1994), refere que

a organização educativa pode [...] contribuir para a modificação das orientações da sociedade. Ela possui, então, uma certa autonomia e pode intervir nas suas próprias orientações, fixadas pela sociedade, quer aceitando-as, adaptando-as ou contestando-as. (p.14)

Surge então a educação formal, onde todo o individuo tem direito de ser instruído e de se completar na sua plenitude, constituindo “algo de bom em si mesmo”, atingindo-se assim os fins políticos e a mudança da sociedade maioritariamente analfabeta. (Fernandes, 2011, p.19).

O estado, como poder político educativo, constrói um currículo escolar de acordo com os seus próprios objetivos sociais e económicos, com vista a uma educação normativa. Nesta linha de pensamento, Fernandes, (2011), Formosinho (1987) e Formosinho (1988a) referem que um “currículo uniforme”, sem grandes aberturas à sociedade, potencializando uma educação de “trabalho intelectual”, utilizando “pedagogias uniformes”, ao invés de “pedagogias práticas”, utilizando “trabalhos práticos”, conjuntamente com o “acesso de todos ao mesmo tipo de educação”, levam a que haja uma fabricação “do saber de todos num só” e não a sobrevalorização das potencialidades de cada um.

Na mesma linha objetiva do estado, o acesso ao ensino não se deu de uma forma democraticamente homogénea, igualitária e com os mesmos ideais de liberdade.

Historicamente, em Portugal, a emergência das escolas de massas do Sistema de Ensino Público e ensino obrigatório e igualitário foi faseada e marcada por diversos momentos, cujas intervenções políticas marcaram recuos e avanços na escolaridade.

Numa breve revisão objetivam-se as oscilações obrigacionais e igualitárias do ensino em Portugal desde 1836, altura em que o poder político fica com a responsabilidade do ensino em Portugal, formalizando a criação do ensino primário (Sil, 2004, p.38).

Segundo Fernandes (2011), em 1840 é publicada legislação que “decreta a escolaridade obrigatória para rapazes e raparigas em escolas separadas” (p.24).

Em 1844, com a reforma Costa Cabral, é definida a idade civil, dos sete aos 15 anos, para a “instrução primária” e, segundo o mesmo autor, citando Carvalho, “decretavam a obrigatoriedade de frequência da escola para todas as crianças que habitassem em povoações onde existissem escolas de instrução primária ou que vivessem na proximidade” (p.24).

Analisando esta questão, no contexto social e cronológico da altura, pode questionar-se a abrangência da escolaridade obrigatória a todos em dois pontos importantes: a localização da escola, isto é, existiria escolas suficientes e suficientemente distribuídas pelo território nacional para dar acolhimento a todos? O outro ponto importante reporta-se à questão social. Tratando-se Portugal de um país subdesenvolvido, onde a agricultura era o setor primordial da economia e abrangia uma vasta área territorial, ocupada por populações que viviam em montes dispersos, a maior parte isolada dos centros populacionais, que significado teria, então, o termo “proximidade”?

Segundo Fernandes (2011) e Sil (2004) com a reforma da Constituição de 1911, o ensino primário dividiu-se em graus: elementar de três anos; complementar de dois anos, e superior de três anos, sendo que a obrigatoriedade e a gratuidade abrange unicamente o ensino elementar. Em 1919 o ensino obrigatório é alargado para cinco anos, unificando-se, no ensino primário, o ensino elementar e complementar. O ano de 1933 é marcado por um retrocesso no tempo de escolaridade obrigatória, passando para três anos, tal como acontecia no início da 1ª República.

Para os mesmos autores o Governo descorou-se da responsabilidade de satisfazer a educação a toda a população, reduzindo o investimento público nesta área a níveis bastante baixos. Estas políticas mantêm-se até 1956, onde a escolaridade obrigatória é novamente alargada até à 4ª classe. Esta alteração é dirigida inicialmente aos rapazes. Para as raparigas essa medida só foi tomada em 1960 com a entrada do, então, Ciclo Preparatório (Sil, 2004, p. 39).

Em 1964, o então primeiro-ministro, Galvão Telles, implementou a escolaridade obrigatória de seis anos. Com esta medida, conhecida como “Lei Galvão Telles”, deu-se uma reestruturação do ensino em Portugal, onde se cria a “segunda fase do ensino

primário – 5ª e 6ª classe, ciclo complementar –, unificação do ciclo liceal e técnico, criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário e, com um atraso de década e meia em relação à Europa, há uma aproximação da idade de mínima de escolarização à idade mínima para a entrada no mercado de trabalho de dois anos, ao invés dos quatro até aí existentes.” (Sil, 2004, p. 39).

Segundo o mesmo autor, na década de setenta ocorreu um conjunto de medidas que fez despoletar o ensino em Portugal. Com a publicação da Lei n.º 5/73, de 25 de julho conhecida como a reforma de Veiga Simão, uma dessas medidas, passa a ser considerada como modelo de referência de “modernização” do sistema educativo dando “eficiência” ao ensino. Traçou uma reforma global do sistema educativo fomentando: a educação pré-escolar; o prolongamento da escolaridade obrigatória; a reconversão do ensino secundário; e a expansão e diversificação do ensino superior. Esta lei abre a possibilidade de se realizarem contestações de uma forma geral a todo o ensino - exames, notas, programas, metodologias de ensino, relações entre professores e alunos. Deu-se a liberalização do ensino, onde nenhum dos intervenientes estaria adequadamente preparado.

Outro momento importante encontrou-se na promulgação da Constituição da República, em 1976, marcada pelo pós 25 de abril, que revoga a Lei n.º 5/73, de 25 de julho, e onde é incutida ao estado a responsabilidade de promover a democratização da educação, tanto no âmbito político como social. Deu-se a “liberalização” da escola às massas e a “alfabetização” da sociedade.

Com esta mudança quantitativa, as escolas sofreram alterações estruturais e passam a “acolher” um maior número de alunos e “aumentar” o número de efetivos nas turmas e “na ocupação intensiva dos estabelecimentos de ensino e das salas de aula”, tendo de estar preparadas, também, para “acolher um maior número de professores, para além de se ter de aumentar o número das próprias escolas” (Formosinho e Machado, 2008, p.6).

Ao longo das diferentes revisões constitucionais, que tiveram como base a Constituição da República de 1976, foram implementadas um conjunto de alterações que na generalidade mantêm o princípio do papel do estado na educação e da escolaridade em massas, até à formulação da LBSE, em 1986.

2.1.2. Da LBSE até à atualidade. O insucesso escolar e a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)

Com o alargamento da escolaridade obrigatória, na década de sessenta, até aos seis anos letivos a todos os portugueses, alargou-se o campo de atuação pedagógica, descrita como a “massificação escolar” com o objetivo de alfabetizar a sociedade (Formosinho e Machado, 2008, p.6).

Entende-se aqui que uma grande parte da população não tinha, ainda, acesso ao ensino público, ou pelo menos tinha abandonado a sua frequência, e consecutivamente a sociedade, ou pelo menos uma parte dela, era analfabeta.

Se em termos legislativos, a escolaridade obrigatória para toda a população portuguesa da altura era um facto adquirido, que outras implicações trouse esta “obrigatoriedade”? Como decorreu a implementação desta “obrigatoriedade”? Passou toda a população, abrangida por esta norma, a ser letrada e reconhecida?

Formosinho (1988a), Formosinho (1988b) e Formosinho e Machado (2008), no âmbito político, social e familiar, apontam causas, intrínsecas e extrínsecas à escola, que contribuíram para o insucesso escolar antes da LBSE e cujas finalidades, atribuídas à escola pela sociedade, não estavam a ser atingidas.

São elas: o currículo uniforme; a uniformidade rígida do currículo sem grandes aberturas com questões regionais e teor de oportunidade; a componente académica muito vincada e consecutivamente reforçada; a prevalência do trabalho intelectual ao invés do trabalho manual; os métodos de ensino e de avaliação inalteráveis (uniformidade de pedagogias, avaliações, carga horária por disciplinas, identidade dos conteúdos e controlo da extensão dos programas); a lógica da sequencialidade regressiva; a compartimentação das disciplinas; a formação monodisciplinar dos professores; a mudança de escolas do pessoal docente; a formação profissional dos professores; o regime de aprovação/ reprovação de classe anual; a gestão pedagógica amadora e rotineira; a ausência de socialização por parte dos alunos; o forte acompanhamento académico por parte dos professores e uma quase ausência de socialização destes com os alunos (menos marcante quando se tratava do diretor de turma); o pouco incentivo às capacidades do aluno (ausência de reforço positivo) e o aumento de alunos por professor e de professores por alunos.

Desta feita fazem realçar indicadores preocupantes “das estruturas organizacionais da escola”:

- 1) As estruturas de gestão das escolas não têm já capacidade para responderem às exigências que decorrem da complexidade da escola de massas, onde sobressaem as características de “escola unificada”, de frequência obrigatória, com “alunos das mais variadas origens sociais, níveis socio-económicos, educações familiares e das mais diversas capacidades e motivações”;
- 2) As altas taxas de abandono e o elevado insucesso educativo são consequência de diversos factores, nomeadamente “o desajustamento e/ou descaracterização das estruturas de gestão pedagógica (designadamente as de nível intermédio) face às necessidades de orientação educativa dos alunos”;
- 3) Na “escola unificada”, as “estruturas meramente de instrução” têm predominância sobre “as [estruturas] de promoção do desenvolvimento pessoal e da socialização. (Formosinho e Machado, 2008, p.7)

Reconhecidas as fragilidades organizacionais do campo educativo responsáveis pelo elevado insucesso escolar, a sujeição a um palco de avaliações externas, nomeadamente por parte da OCDE, a necessidade acentuada da criação de outras organizações escolares (sindicatos, associações de pais e estudantes) e uma antevisão do desafio europeu, conduziram a reflexões a nível da política educativa nacional, que culminou com a aprovação da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, mais conhecida como a LBSE.

A figura 1 esquematiza de uma forma sintética o resumo da estrutura da LDSE.

Figura 1 - Estrutura da LBSE

Resumo da estrutura da LBSE	
Capítulos	Sumário
Capítulo 1	Âmbito e Princípios
Capítulo 2	Organização do Sistema Educativo
Secção 1	Educação Pré-Escolar
Secção 2	Educação Escolar
Subsecção 1	Ensino Básico
Subsecção 2	Ensino Secundário
Subsecção 3	Ensino Superior
Subsecção 4	Modalidades Especiais de Educação
Secção 3	Educação Extra Escolar
Capítulo 3	Apoios e Complementos Educativos
Capítulo 4	Recursos Humanos
Capítulo 5	Recursos Materiais
Capítulo 6	Administração do Sistema Educativo
Capítulo 7	Desenvolvimento e Avaliação do Sistema Educativo
Capítulo 8	Ensino Particular e Cooperativo
Capítulo 9	Disposições Finais e Transitórias

Fonte: Sil (2008, p.46)

Analisando a LBSE constatou-se que as alterações efetuadas no ensino básico foram significativas. Ocorrem ao nível da filosofia, conceção, estrutura e organização.

Foi na LBSE que, pela primeira vez, se legisla para atingir o sucesso escolar. Um passo importante para alterar o pensamento educacional vigente até aí. São abrangidos os alunos que entraram para o primeiro ano de escolaridade no ano letivo de 1987/88 e que irão culminarem, caso tenham completado o ciclo escolar obrigatório em nove anos, em 1996/97.

Desta forma, só passados nove anos, após a implementação da LBSE, é que se obteve uma amostragem completa do impacto da LBSE no ensino obrigatório em Portugal.

Em termos estruturantes a LBSE é construída por nove capítulos que englobam os 64 artigos. O Capítulo II é o mais abrangente e complexo, dividindo-se em três secções, sendo que a segunda está dividida em quatro subsecções (Sil, 2004, p.44).

A LBSE determinou inequivocamente que “o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem uma duração de nove anos”. Foi definido, assim, o alargamento da escolaridade básica para nove anos para todos os cidadãos portugueses ou estrangeiros que estejam alocados no ensino português.

Estando o ensino básico dividido em três ciclos, tem um carácter globalizante do ensino obrigatório, cuja função do ciclo seguinte é de “completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Ao nível da docência houve também uma reestruturação com uma redução do número de alunos por professor e o número de professores por aluno. Esta medida levou a um aumento temporal e, conseqüentemente, uma aproximação afetiva entre os dois intervenientes.

Ao longo do percurso escolar ficou previsto que os alunos recebam um certificado de aproveitamento de qualquer ano ou ciclo e um diploma para cada ciclo.

Existindo um leque de competências definidas, na LBSE, que abrangeu os diversos quadrantes da educação, são as referentes ao 3º ciclo do ensino básico que importa aqui realçar: a “escolaridade básica e obrigatória para nove anos, estruturada em três ciclos com objetivos específicos, e definir os apoios e condições a garantir pelo estado para que a sua frequência seja efetiva e conseguida por todos”; “educação técnica e

tecnológica e prevê modalidades flexíveis de formação profissional complementar”; e “planeamento da rede de escolas e restantes estabelecimentos educativos no combate às assimetrias regionais”. Estas e outras medidas levam à subida do nível educativo geral de toda a população, à democratização do acesso e sucesso da educação funcional e desenvolvimento económico, social e cultural (Pires, 1987, p.7).

No que concerne ao currículo, para Formosinho e Machado (2008) e Pires, (1987), a LBSE introduz novidades na área de formação pessoal e social e prevê a introdução de componentes regionais e locais, sem prejuízo do estabelecimento à escala nacional dos respetivos planos curriculares. Contudo estas alterações “praticamente não beliscam” a “estrutura curricular” (Formosinho e Machado, 2008, p.7).

A publicação de legislação sobre o ensino, após a LBSE, até aos dias de hoje é uma constante.

Passados 24 anos após a aprovação da LDSE é publicada a Lei n.º 85/09, de 27 de agosto, que alarga a escolaridade obrigatória para 12 anos.

2.2. Medidas a tomar no combate ao insucesso escolar

De acordo com informações do ME, “Em Portugal, todos os anos saem do sistema educativo cerca de 15 a 17 mil alunos sem completarem o ensino básico.” Segundo a mesma fonte, em 2005 a escolaridade obrigatória não foi atingida em cerca de 200 mil jovens com idades inferiores a 24 anos. Assumir estes valores sem pouco ou nada fazer era como colocar Portugal no abismo. Este cenário traria consequências extremamente negativas para o desenvolvimento do país.

Desta forma torna-se evidente a relação de causa-efeito entre a educação e o desenvolvimento socioeconómico de um país. Será necessário combater a base do problema (o insucesso a nível político, institucional e social) para que o desenvolvimento do país vingue.

Então, que medidas devem ser tomadas para inverter o insucesso escolar? Como combater o abandono escolar e o seu insucesso por parte dos jovens? Qual a importância de aumentar a literacia na população portuguesa? Quais as áreas com maior

responsabilidade e onde a implementação de medidas visam a aquisição de competências estruturais e de aplicabilidade para a aquisição de conhecimentos que combatam o insucesso escolar?

Existe uma ligação muito íntima entre o insucesso e três áreas fundamentais que o afetam: a sociedade que, de uma forma mais vasta, representa toda uma vasta área cultural e educacional de um país ao longo de uma história de nove séculos mas, numa visão mais afinada, existe, na base da sociedade, toda uma unidade mais representativa e com um contacto mais próximo daquele que está a ser instruído, a família, aquela que acompanha o aluno desde a sua geração; num segundo parâmetro encontra-se a escola e todos os seus envolventes – direção, docentes, não docentes, espaço escolar e programa curricular; e por último o ME, como estrutura organizativa da educação, e todas as suas políticas instauradas ao longo do seu domínio e que se direcionam à escola e à família, satisfazendo anseios emergentes da sociedade.

Seguidamente realiza-se uma leitura da atuação destas três áreas tendo em conta o seu papel e poder de atuação face à redução do insucesso e, consecutivamente, melhoria do sucesso escolar.

2.2.1. A sociedade e a educação

A sociedade, considerada o alicerce da educação, por ser a partir dela que todas as crianças começam a aprender antes de ingressarem na vida académica e por ser ela, também, responsável pelas aprendizagens informais, está portanto, diretamente relacionada com a tipologia educacional aplicada aos jovens (Iturra, 1990b).

Na educação em sociedades fechadas, e portanto com uma cultura mais centralizada, existe uma maior homogeneidade dos elementos que a compõem, o que não significa que todos os elementos sejam cópias e que defendam exatamente o mesmo tipo de cultura.

A escola, por ser um espaço que acolhe no mesmo local indivíduos provenientes de diferentes comunidades, torna-se um local heterogéneo culturalmente. A heterogeneidade será tanto mais alargada quanto maior for a divergência cultural da comunidade escolar, logo da comunidade que a envolve.

Em termos educacionais, tal como na situação social, existem assimetrias regionais, em especial entre o interior e o litoral.

Com a aprovação da LBSE surgiu um conjunto de apoios económicos e sociais, do qual as famílias mais carenciadas poderão beneficiar. Os apoios económicos enquadram-se na isenção de pagamentos de emolumentos como propinas, taxas, matrícula, frequência e certificação. Os apoios sociais e complementos educativos envolvem os alunos com necessidades específicas, que têm possibilidade de usufruir de apoios psicológicos e orientação escolar e profissional, ação social escolar, saúde escolar e do estatuto de trabalhadores-estudantes. Com este tipo de apoios pretende-se contribuir para a promoção do sucesso na escolaridade obrigatória.

Paralelamente, a LBSE consagrou que os alunos passam a ter direito a um certificado de aprovação curricular. Esse certificado prova que aluno obteve sucesso educativo mediante a área curricular em que estava inserido e que, de alguma forma, o aproxima dos seus pares no que respeita às competências que lhe são reconhecidas.

Com a emergência de uma comunidade escolar certificada e prestes a entrar no mercado de trabalho, os certificados escolares vieram a ter bastante importância para a manutenção e/ou acesso às posições sociais mais elevadas (Formosinho, 1988b). A condição de acesso a uma posição social mais elevada estaria dependente de um “papelinho” que atestasse “competências” a potenciais candidatos. A família, e em parte a sociedade, pressiona a escola para que os seus educandos sejam certificados, isto é, consigam terminar um determinado ciclo escolar.

Não havendo sucesso escolar e, conseqüentemente, sucesso certificado instaura-se o insucesso certificado que transporta problemas sociais. Existe assim uma correlação direta entre o insucesso escolar e a delinquência juvenil, (Formosinho, 1988b), que mais tarde se pode transpor à delinquência/ crime adulta.

O sucesso escolar, o sucesso educativo e a socialização conduzem à necessidade relacional que se afetam mutuamente.

Assim a socialização pode afetar o desempenho escolar dos alunos, sendo necessário um bom acompanhamento académico para que haja uma integração mais fácil na escola, influenciando positivamente o sucesso escolar (Formosinho, 1988b), atuando como antídoto a uma possível viragem para a delinquência.

Segundo Formosinho (1988b), “se as funções de socialização e estimulação são tão importantes para as pessoas, é decerto importante também o estudo do sucesso nessa socialização e estimulação como uma área de importância vital da problemática educativa” (p.128).

Uma outra forma de reduzir a delinquência e uma possível entrada na criminalidade é a entrada no mercado de trabalho, que poderá ser facilitada por uma maior certificação académica.

Desta forma “Os empresários de uma região são parceiros nas decisões de uma escola, mas não agentes dessa decisão. Os pais, sendo parceiros privilegiados, também não são decisores diretos na escola, mas poderá haver campos de acção da escola em que o sejam.” (Roldão, 1999, p.42).

2.2.2. Escola e educação

A escola é uma estrutura organizativa complexa, intrínseca da organização educativa, onde podemos encontrar diferentes elementos como os órgãos estruturantes, recursos humanos e recursos físicos, que se relacionam, convergindo e divergindo entre si, de acordo com a posição que ocupam com um fim: educar.

De acordo com Roldão (1999), “no caso da educação escolar actual, [...] a escola é a instituição a quem compete essa função [educar] e que responde socialmente por ela” (p.42). É a decisora e a responsável direta pela educação escolar.

Contudo ela não está sozinha no processo de educar, nem tão pouco é ela própria que determina as suas orientações. Como refere Bertrand (1994), nesse sentido “A organização educativa é determinada pelas orientações da sociedade em que se insere, assim como as suas normas, leis e regras” (p.13), logo dessa mesma forma, a escola, fazendo parte da organização educativa, também não tem esses poderes.

De acordo com o mesmo autor existe, no entanto, uma relação dupla entre a sociedade e a educação

a organização educativa pode [...] contribuir para a modificação das orientações da sociedade. Ela possui, então, uma certa autonomia e pode intervir nas suas próprias orientações, fixadas pela sociedade, quer aceitando-as, adaptando-as ou contestando-as. (p.14)

A organização educativa deve adaptar-se, socialmente, às necessidades sob a forma de medidas legislativas ou administrativas. São exemplos da adaptação da organização educativa os conjuntos de Decretos-Lei, normas e diretrizes emanados pelo poder político, para responder às necessidades sociais e educativas, cumprindo a função de transformar a sociedade, que na maior parte das vezes não o consegue fazer sozinha.

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro apresentou, como medida de combate à exclusão do ensino básico, os currículos alternativos, a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária e os cursos de educação e formação profissional. Surgiu assim, uma nova reestruturação curricular que pretendeu adaptar-se às necessidades evidenciais que a sociedade e o poder político exigem que se processem nas escolas.

Roldão (1999), numa perspetiva mais lata, define currículo como “um conceito de múltiplas interpretações no que ao seu conteúdo se refere e aos inúmeros modos e variadas perspetivas acerca da sua construção e desenvolvimento”, restringindo-se à relação da escola com a sociedade. A mesma autora, refere o “currículo escolar” como “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar [...] concebido como conjunto de programas nacionais e universais [...] começa, contudo, claramente, a não dar resposta às necessidades sociais actuais e sobretudo futuras” (p. 24).

Contudo, como já aqui foi referido, a estrutura curricular foi apontada por alguns autores como um dos fatores impulsionadores do insucesso escolar antes da aprovação da LBSE.

No entanto a própria LBSE “praticamente não belisca esta estrutura curricular”, embora tenha inserido conceitos de alteração ao nível da “formação pessoal e social” e preveja a inserção da sociedade na escola. (Formosinho e Machado, 2008, p.8).

Nesse aspeto Roldão (1999) relaciona o currículo e projeto, programa, interdisciplinariedade, professor, escola, formação, avaliação, diferenciação, adequação e flexibilização.

Para Roldão (1999)

Currículo é um conceito que admite uma multiplicidade de interpretações e teorizações quanto ao seu processo de construção e mudança. Contudo, refere-se sempre ao conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver. (p.43)

Face a uma educação intercultural e multicultural, as instituições educativas e os seus atuantes deparam-se com inúmeros problemas de insucesso, nomeadamente nos alunos de estratos sociais mais baixos e/ou provenientes do estrangeiro, nomeadamente de África, Europa de Leste e Ásia (Macau), que integram o Sistema Educativo Português, aquando expostos a um currículo formal.

Referindo-se a um currículo intercultural, Cardoso (2001) adverte que

Face a este currículo, as desvantagens dos alunos pertencentes a minorias, a sub-culturas e aos estratos sociais mais baixos manter-se-ão inalteradas se as escolas e, particularmente, os professores não assumirem o seu papel de decisores curriculares usando reflexiva e criticamente, a autonomia que na realidade, possuem para adequarem o currículo formal à diversidade dos alunos com quem trabalham. (p.11)

Desta forma o ME, através Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, acionou uma revisão curricular de forma a “ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir” e a desenhar um novo currículo “de gestão flexível” onde entravam “três novas áreas curriculares não disciplinares”.

O currículo formal ou oficial não se “esgota na sua dimensão formal”. Apesar do currículo formal estar construído para uma sociedade com uma cultura dominante, os restantes alunos, provenientes de grupos sociais, económicos e étnicos desfavorecidos, deverão ver o currículo da escola onde estão alocados “privilegiar” uma “sessão de conhecimentos, atitudes e valores relevantes da cultura dessa sociedade” (Cardoso, 2001, p.17).

De forma a intervencionar os grupos mais desfavorecidos são por vezes criados projetos e/ou Programas de intervenção curricular de forma a minorar as discrepâncias económico-sociais.

De acordo com Formosinho (1988b) “Há mesmo uma tendência crescente perfeita para a relação entre o insucesso na componente não académica e aumentar à medida que

baixa a posição social” (p. 128). Desta feita, surgiram, antes da década de 90 do século XX, os primeiros projetos na área da sociedade e da educação.

O Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE), publicado no DR. n.º 17/88, de 21 de janeiro tem como objetivo “reduzir a taxa de insucesso” e “criar condições para que a geração das crianças que ingressaram (em 1988) no 1º ano de escolaridade - a qual vai cumprir os nove anos de escolaridade obrigatória - possa percorrer o 1º ciclo do ensino básico sem insucesso escolar.”

Sil (2004) e Pires (1994) referem que o PIPSE abrangiu várias áreas como: cuidados de alimentação; cuidados de saúde; educação pré-escolar; educação especial; apoio a famílias; ocupação de tempos livres; rede escolar e transportes; materiais escolares; apoio pedagógico-didático; iniciação profissional ou pré-profissionalizante.

Este programa procurou “minorar, para além das condições sociais deficitárias, as deficiências físicas e psíquicas de alguns alunos” verificadas “principalmente em zonas rurais e em meios socioculturais desfavorecidos” (Costa, 2008, p.11), “acabando por se traduzir num apoio às famílias carenciadas em termos alimentares e materiais” (Fernandes, 2011, p.30) dos “60 concelhos” abrangidos e uma “preparação dos pais e encarregados de educação, professores, autarcas, representantes dos interesses sociais, económicos e culturais da região para a assunção de novos papéis, no âmbito da gestão escolar” (Bilha, s/d).

Para Sil, (2004, p.46) desta feita, citando Benavente e Afonso, os seus resultados terão ficado aquém do pressuposto, não conseguido reverter as “tendências relativas de insucesso e abandono escolar. Refere ainda como crítica, que o programa PIPSE “não trouxe estudos nem investigações”. Esta ideia é corroborada por Paulo Trigo Pereira, que em entrevista a Isabel Leiria, do Jornal “O Público”, de 3 de abril de 2005, refere que “A falta de dados obrigou-nos a limitar o estudo.”

Benavente (1990) tesse, também ela, bastantes críticas. Refere que o “PIPSE define, no próprio texto do programa, as suas zonas de intervenção (concelhos) em fases sucessivas, a partir das percentagens de insucesso colhidas nas estatísticas, alheando-se das dinâmicas locais como elemento importante na caracterização dum contexto e na definição de prioridades e de estratégias”(p.727).

Contudo a resolução de Presidência de Conselhos de Ministros n.º 29/91, de 16 de maio, expressa no D.R. n.º 182, I-B Série, de 9 de agosto de 1991, relativamente aos resultados, alega que o programa de promoção do sucesso escolar obteve uma “alta taxa de aprovação” e “redução da taxa de abandono” e houve “articulação interinstitucional e participação comunitária”. Conjuntamente refere que este programa é “um forte impulso descentralizador, viabilizando a adoção de um modelo de gestão de escolas e a conjugação de esforços entre os poderes central e local na construção escolar”, indo em conta ao referido anteriormente por Bilha (s/d).

O programa PIPSE deu lugar, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 16 de maio, ao Programa Educação Para Todos (PEPT). O PEPT “é concretizado em duas etapas complementares, decorrendo a primeira, centrada no cumprimento da escolaridade obrigatória de nove anos, até ao ano lectivo 1994/1995, e a segunda, orientada para o acesso e frequência generalizada de ensino ou formação de nível secundário ou equivalente, até ao ano lectivo de 1999/2000” (D.R. n.º 182, I-B Série, 9.8.1991).

Foram definidos como principais objetivos fixados neste programa

mobilizar vontades e rentabilizar recursos para o efectivo cumprimento da escolaridade de 9 e 12 anos, criando uma cultura de escolarização prolongada e qualificante, propiciadora em décadas vindouras da formação de cidadãos melhores dotados para enfrentar, com competência, responsabilidade e civismo, os desafios postos pelas sociedades modernas (D.R. n.º 182, I-B Série, 9.8.1991).

A valorização da “escola como comunidade educativa”, o desenvolvimento “de projetos locais” centrados numa ótica de “cidadania”, o “estatuto pedagógico e organizacional”, “o sucesso de qualidade para todos” e as “igualdades de oportunidades” na diversidade individual e cultural de alunos que frequentam a escola seriam uma forma de atingir o sucesso escolar (Sil, 2004, p.47).

Na Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 16 de maio foram apresentadas, em anexo, três metas para PEPT. As metas referidas, todas elas mensuráveis, referem-se exclusivamente ao combate do abandono escolar, promoção da escolaridade por parte dos alunos e à taxa de escolarização, não existindo, porém, nenhuma meta a ser atingida no que concerne à intervenção da comunidade na escola.

Pressupõe-se assim que, qualquer medida que venha a ser tomada pela comunidade trará com ela um sucesso concreto mas camuflado. Não obstante a isto, existem um conjunto de variáveis endógenas e exógenas, de natureza qualitativa e quantitativa, que seriam utilizadas, pela comissão interministerial do PEPT, para avaliar o comportamento das escolas perante este programa. Pretenderam abranger todas as dimensões da escola, designadamente: o contexto familiar dos alunos; os recursos educativos e a sua gestão; o contexto escolar e o funcionamento da escola; os resultados educativos, académicos e não académicos, tornando-se o primeiro método de avaliação das escolas envolvidas.

O alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos, a criação de percursos curriculares alternativos, como os Cursos de Educação e Formação, Educação e Formação de Adultos e o Programa das Novas Oportunidades, Plano da Acção para a Matemática, Plano Nacional de Leitura, Desporto Escolar, Actividades de Enriquecimento Curricular, Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, Educação para a Saúde, juntamente com o alargamento dos Cursos Profissionais às escolas públicas foram, na última década, estratégias de combate ao abandono escolar e de promoção do regresso à escola, possibilitando, em alguns casos, a aquisição de conhecimentos básicos para o exercício de uma profissão.

Estas medidas revelam-se muito importantes ao nível pedagógico-formativo dos jovens e adultos. Contudo, na maioria dos casos estavam direccionadas para pessoas que já tinham abandonado a escola, devolvendo-lhes a hipótese de voltar a estudar, ou para os jovens que apresentavam índices de insucesso escolar repetitivo ou com ameaça de abandono escolar, não sendo referidos os alunos inseridos no currículo escolar normal.

De forma a abranger os alunos inseridos no currículo normal escolar do ensino básico, o Despacho Normativo n.º 50/2005 de 9 de Novembro veio, de forma a intervir no combate ao insucesso escolar, regulamentar a necessidade de elaborar planos de recuperação e de acompanhamento aos alunos que, em determinado momento “da avaliação sumativa interna”, lhes seja diagnosticado “insuficiências e dificuldades ao nível das aprendizagem”, reorganizando-lhes o “processo educativo”.

O mesmo despacho define que aos alunos que “revelem capacidades excepcionais de aprendizagem” deve ser aplicado um plano de desenvolvimento, de forma a proporcionar-lhes um “enriquecimento curricular”.

As normas orientadoras anteriormente referidas, vêm ao encontro de Delors (1996), que alude a uma igualdade de educação onde devem ser elaborados “programas de ensino mais ricos de acordo com os talentos e necessidades diversas de todos os alunos, de modo a que todos realizem as suas possibilidades e que os talentos excepcionais possam ser mantidos e cultivados”, direcionando a educação para “experiências de aprendizagem adaptadas às necessidades dos alunos que apresentem aptidões muito variadas.” (pp. 213 e 214).

Para abranger o mesmo grupo escolar, o ME lançou através do Edital concurso de escolas o PMSE, que engloba a metodologia Fénix e o projeto TurmaMais, que têm como objetivos principais “reduzir a taxa de retenção e elevar a qualidade e o nível de sucesso dos alunos”, que se descreve no ponto 2.2.3. deste trabalho.

São os professores, como profissionais do ensino conhecedores do programa, que podem e devem ajustar o programa curricular às necessidades dos alunos.

Formosinho e Machado (2009) referem que existe uma “associação” entre o desenvolvimento profissional dos professores de acordo com o tipo de escolas: “elite” ou de “massa inclusiva”. Na primeira comporta-se como selecionador dos bons alunos e erradicação dos maus, onde as suas aulas são direcionadas numa “pedagogia transmissiva” de conteúdos curriculares entre o “professor e o aluno”. Na segunda existe uma visão mais alargada das “condicionantes do processo ensino-aprendizagem e os contextos e aprendizagens, nomeadamente os familiares, os sociais e os culturais” (pp.25 e 26).

Formosinho e Machado (2009) referem, sobre a docência, que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional está relacionado com a forma como são “formados” os professores num modelo formativo para a prática da docência, de acordo com os conhecimentos transmitidos pela “socialização dos pares no contexto de trabalho” (p.26).

Segundo Cardoso (2001) a docência é uma “profissão de trabalho profissional individualista” e

o trabalho docente é preparado solidariamente em casa e desenvolvido isoladamente na sala de aula, sem interação ou visibilidade de pares; é sedado no espaço fechado da sala de aula como espaço de trabalho e é fragmentado em tempo letivos, sem colaboração ou intercâmbio com os pares. (p.26)

Desta forma o trabalho solidário é um veículo de proliferação de uma cultura pedagógica transmissiva, onde o trabalho do professor não é questionado, refletido, reformulado e adaptado, de acordo com um trabalho coletivo, mantendo-se um “padrão tradicional de trabalho” (Formosinho e Machado, 2009, p.27).

Cardoso (2001) considera que “é indispensável que reconheça os factores que desfavorecem as minorias no sistema educativo e, face a eles, assuma atitudes reflexivas de modo a estruturar a sua acção educativa no sentido de atenuar os efeitos daqueles factores discriminatórios” (p. 24).

Segundo Formosinho e Machado (2009, p.27), é durante a execução de projetos, especialmente nos que têm origem por “iniciativa dos professores ou de origem externa mas por eles assumidos”, que a “cultura de colaboração” docente se manifesta.

Para Bertrand (1994) “os actores são o cerne das organizações educativas. Eles organizam, através das suas ideias, dos seus projectos, dos seus desejos, das suas acções e relações, a organização! Eles asseguram a sua existência.” (p.18).

Uma das suas ações é a avaliação formativas e sumativas das aprendizagens efetuadas pelos alunos num determinado período de tempo.

A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprova o sistema de avaliação da educação, define que o sistema de avaliação deverá ter em conta, partindo de uma base de diagnóstico, “a criação de termos de referência para maiores níveis de exigência, bem como a identificação de boas práticas organizativas, de procedimentos e pedagógicas relativas à escola e ao trabalho de educação, ensino e aprendizagens, que se constituam em modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa identificação de boas práticas organizativas”, de forma a serem atingidos os objetivos da Lei. Dos objetivos referidos na Lei importa aqui referir dois: “Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas”; e “Promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projectos educativos”.

Através da publicação desta Lei, que para além de desenvolver o previsto no artigo 49º da LBSE, responsabiliza a escola, através da sua avaliação, perante os resultados e práticas educativas obtidas. É criado, de certa forma, uma centralização das responsabilidades dos resultados alcançados nas escolas.

2.2.3. Funcionamento do Projeto TurmaMais como medida política de promoção do sucesso escolar

No final do ano letivo 2001/ 2002, o ME (2009), refere que pós um “ano em que os professores tinham investido particularmente no seu trabalho em equipa e no desenvolvimento de estratégias inovadoras”, os resultados do insucesso foram de trinta e oito por cento no sétimo ano de escolaridade.

Que soluções foram encontradas por parte desta escola para combater tão alta taxa de insucesso? Que medidas deveriam ser criadas para motivar os alunos novos e repetentes? Quais os apoios pedagógicos que poderiam ser aplicados?

Magro-C (2011) refere que o projeto TurmaMais ao ser criado na Escola 3.º ciclo e Secundária Rainha Santa Isabel, em Estremoz no ano de 2002, tendia a combater o insucesso escolar que, até então, apresentava valores muito acentuados. No decurso dos anos, com a implementação do projeto, verificou-se que o insucesso escolar registou um decréscimo bastante acentuado.

Tendo-se apercebido da eficácia do projeto, as escolas dos Agrupamentos de Escolas de Nisa, de Santa Maria, em Beja e Dr. Hernâni Cidade, no Redondo, implementaram o projeto no seu espaço escolar, no ano letivo de 2006/2007.

Com o objetivo de inverter os resultados, foi proposto por parte da escola à Direção Regional de Educação do Alentejo (DREALE), o Projeto TurmaMais. O projeto foi aprovado, ficando sob orientação pedagógica do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

No início do ano letivo, a escola constrói as turmas normais, denominadas de origem, e uma turma sem alunos que apelida de TurmaMais.

A equipa encontrou uma solução dinâmica, por onde circulam todos os alunos ao longo do ano letivo. Calheiros, Lima, Barata, Patrício e Graça (2012), Fialho e Verdasca (2012), Magro-C (2011), ME (2009a), ME (2009b), UENEWS (2012), Verdasca (2007a), Verdasca (2008), Verdasca (2009), Verdasca (2010), Verdasca e Cruz (2006) descreveram essa dinâmica que serviu de base ao que seguidamente se escreve.

A passagem dos alunos pela TurmaMais é efetuada de uma forma controlada e previamente estabelecida, estando dividida em cinco momentos ao longo do ano letivo,

com a previsão de duração de seis semanas. A TurmaMais abrange no máximo até quatro turmas de origem e acolherá quatro a cinco alunos de cada turma, tornando-se assim numa turma com um número reduzido de discentes.

O primeiro momento decorrerá a seguir à primeira semana letiva do primeiro período. A TurmaMais será preenchida pelos alunos de nível cinco, segundo Teodolinda Cruz, em ME (2009a), facto este que tem dois objetivos: “Primeiro, para criar expectativas positivas relativamente à TurmaMais; segundo, para dar hipóteses aos alunos com melhores níveis de desempenho de alcançarem o seu ritmo, atingindo patamares de excelência.”

No meio do primeiro período, os alunos de nível cinco são colocados nas suas turmas de origem e são convidados para integrar a TurmaMais os alunos a quem foram diagnosticadas maiores dificuldades. Refere a mesma fonte que, desta forma, os alunos terão a possibilidade de chegar ao final do primeiro período, “com menos negativas e, se as tiverem, com negativas altas, mais facilmente recuperáveis, que não os façam perder as expectativas que tinham no início do ano”.

Desta forma, durante o primeiro período, os grupos da TurmaMais e das turmas de origem, encontram-se de uma forma geral, homogéneos. Este projeto permite que os alunos trabalhem ao seu ritmo, porque os alunos com maiores dificuldades não estão perdidos no meio dos conteúdos programáticos, e os alunos de nível cinco não estão à espera que os seus colegas desenvolvam as atividades previstas, uma vez que por norma, estes são os primeiros a resolvê-las.

No início do segundo período é a vez dos alunos de nível quatro e dos alunos de nível três, próximos do nível quatro, frequentarem a TurmaMais. É nesta fase do ano letivo que os alunos têm maiores dificuldades em manter as notas e que facilmente poderão descer para o nível inferior. Assim, torna-se mais fácil conseguir manter os níveis de desempenho dos alunos.

Na turma de origem, encontram-se nesta fase os alunos com melhor desempenho e os alunos com maiores dificuldades. Esta é a altura por excelência para se promover o desenvolvimento de trabalhos de grupo, onde os alunos com mais dificuldades trabalharão sobre tutela dos seus colegas.

No meio do segundo período, ocorrerá novamente a permuta dos alunos da TurmaMais. É então chegada a vez dos alunos com nível três integrarem a TurmaMais. É uma altura de estimular estes alunos e possibilitar a recuperação de eventuais negativas que existam.

É, assim, dada a oportunidade a todos os alunos, de frequentar a turma à qual foi dado o nome do projeto.

No último período letivo, os alunos em vias de retenção são convidados a frequentar a TurmaMais para superarem as dificuldades e, deste modo, atingirem as metas a que se propuseram.

O projeto TurmaMais foi adquirido e divulgado pelo ME, que fez dela uma das medidas de combate ao insucesso escolar, colocando-a à disposição de todas as escolas públicas em abril de 2009.

2.2.4. Da TurmaMais ao sucesso pedagógico

Ao longo do percurso escolar, os alunos estão agrupados em diferentes classes, a que designamos por turma. A turma é constituída por um número de indivíduos que, entre eles, demonstram possuir conhecimentos e atitudes muito desiguais. Quando acompanhada por uma equipa pedagógica as diferenças em termos de avaliação serão, certamente, muito mais acentuadas. Todas estas variáveis e muitas outras, têm levado a que o insucesso de um aluno conduza ao insucesso da sua turma e, por conseguinte, ao insucesso escolar.

Desta forma, e após o relatório da OCDE, o combate ao insucesso escolar português tem sido um dos principais objetivos do ministério que tutela a educação. A TurmaMais tem sido um meio para a erradicação do mesmo, na escola de origem e nas três escolas portuguesas que até ao ano 2008/2009 o colocaram em prática.

No ano letivo de 2009/2010, o projeto estendeu-se a todas as escolas do continente que se candidataram ao projeto.

O que leva as escolas a apostar neste tipo de projeto? Qual a diferença existente entre este projeto e a estrutura das escolas que já o colocaram em prática até então? Quais as vantagens e desvantagens da retenção dos alunos num determinado ano de ciclo?

Estudos feitos, por diversas entidades e pessoas singulares, referem existir fatores cruciais que levaram à diminuição do insucesso escolar na escola “mãe”. Esses fatores estão direcionados à turma como unidade de estudo, a saber: (i) A dimensão da turma; (ii) a heterogeneidade dos grupos; (iii) uma equipa pedagógica fixa para um ano escolar; e a (iv) organização de grupos. Estes são alguns dos fatores identificados para se ter encontrado o caminho para diminuir o insucesso escolar.

(i) Dimensão da turma – O estudo sobre a influência da dimensão da turma na obtenção de resultados tem sido, nos últimos anos, segundo Verdasca (2007b), “objecto de variadas investigações e as conclusões a este respeito nem sempre reúnem total consenso” (p.45), não existindo um número, mínimo e máximo, eficiente para a construção de uma turma. Garcia (cit. por Verdasca, 2007b), refere que “las investigaciones que en tal sentido han sido efectuadas, a lo mas que llegan es a ofrecer cotas en las que por encima y por debajo parece existir una relación negativa y positiva respetivamente”. (p.45)

Desta forma, verifica-se que a variável “dimensão da turma”, influencia direta e negativamente o processo de ensino – aprendizagem de uma forma qualitativa e quantitativa, quando caminhamos para os seus extremos mínimos e máximos.

De acordo com ponto 5.3 do Despacho n.º 14 026/2007, de 3 de julho, que regulamenta o número de alunos por turma no segundo, terceiro ciclo e secundário em Portugal, menciona que “As turmas dos 5.º ao 12.º anos de escolaridade são constituídas por um número mínimo de 24 alunos e um máximo de 28 alunos”. Os valores apontados no relatório da OCDE de 2009 revelam que em Portugal os valores médios de alunos por turma são de vinte e cinco membros.

Sabendo que a média representa a soma de todos os valores (alunos) a dividir pelos grupos a que pertencem (turma), significa que em Portugal existem turmas que apresentam um número acima, e outras um número abaixo da média. Significa isto, que existem turmas que apresentam um número de alunos superior à média de alunos referidos no relatório da OCDE e, como é de esperar, existe também turmas que apresentam valores abaixo da média referida pelo mesmo relatório.

Muitas das turmas que apresentam um número de alunos inferiores à média têm no seu seio alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e que estão de acordo com o despacho referido anteriormente.

Para este tipo de alunos terá de ser canalizado um maior tempo de apoio, orientação e de atitude por parte do professor, tempo esse que deveria ser igualmente repartido por todos alunos da turma. Os alunos sem NEE não terão quaisquer benefícios, com a redução do número da sua turma, em relação a alunos que não tenham no seio da turma alunos com necessidades educativas especiais.

O rácio de alunos por turma diminui nas turmas com alunos com NEE, mas nas restantes não. Rácio, esse, que está muito próximo, atingindo mesmo os limites máximos definidos por Lei. Assim, o aproveitamento dos dois tipos de turmas está muito próximo, se tivermos em linha de conta somente a variável ‘dimensão da turma’.

Neste sentido, Mishel e Rothstein (2002), refere que estudos realizados em Tennessee “found that student achievement was higher in classes of about 16 than in classes of about 24.” (p.3).

De acordo com a descrição feita, sobre a funcionalidade do projeto TurmaMais, esta condição é possível de ser atingida nas turmas das escolas que aderiram ao projeto, uma vez que das turmas de origem saem os alunos que irão preencher a turma definida por TurmaMais. Assim, a turma de origem fica com menos alunos, uma vez que todos eles, em diferentes momentos, serão acolhidos no seio da TurmaMais formando um pequeno e homogéneo grupo de alunos.

(ii) Heterogeneidade dos grupos – Refere o Jornal de Notícias (JN, 2009), que “a escolaridade obrigatória estendida até ao nono ano foi estabelecida pela Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, mas apenas foi concretizado em 1996”, pelo que a heterogeneidade dos grupos tornou-se mais acentuada devido à presença sociocultural dos elementos que preenchem as turmas que, segundo a mesma fonte,

entre 1996 e 2005, os níveis de escolarização mantiveram-se sem grandes alterações em Portugal e apenas retomaram um ritmo de progresso no início da actual legislatura. Segundo dados do ME, entre 2005 e o ano lectivo de 2007/2008, a frequência de jovens com 15 anos na escola aumentou de 96 para 100 por cento, e a dos alunos com 16 anos de 82 para 94 por cento. Ainda entre 2005 e o último ano lectivo [2007/2008], a escolaridade de jovens com 17 anos passou de 73 por cento para 83 por cento.

Muitos deles abandonariam a escola logo após a conclusão do sexto ano de escolaridade apesar de, até estão, estarem obrigados a frequentar a escola até conclusão do nono ano

de escolaridade ou, em alternativa, até aos quinze anos de idade. Contudo, para muitos prolongava-se para além desta idade.

A diferença de heterogeneidade nas turmas fica igualmente marcada com a inclusão dos alunos com NEE no regime de ensino dito “normal” ou “regular”. Sendo a educação um direito de todos os cidadãos, é legítimo que todas as crianças e adolescentes possam beneficiar dela.

O encaminhamento de determinados alunos para a TurmaMais permite, em determinados momentos, construir grupos homogéneos em que cada um poderá produzir e trabalhar à sua velocidade e chegar ao desenvolvimento de competências sem que tenha necessidade de esperar pelos seus pares de turma. Refere Verdasca (2007b), que por outro lado, também permite que

a par dos saberes curriculares, se está igualmente interessado em desenvolvimentos vários do tipo sócio-afectivo, tais como a capacidade de trabalhar em grupo, a solidariedade, a interajuda, a aceitação do outro-diferente, a consciência de que ninguém sabe tudo (da incompletude da nossa cultura de que se falava na introdução); se não se aceita, com certa passividade, que grupos de alunos tenham a sua auto-estima e a sua auto-confiança por vezes gravemente afectadas por estarem reunidos em turmas reconhecidas como sendo as dos alunos mais fracos, mais problemáticos, então será de tentar trabalhar com turmas heterogéneas e tentar usufruir da riqueza contida nessa heterogeneidade, mesmo com todas as dificuldades que isso possa acarretar. Não se pode, além disso, esquecer quanto o clima de interajuda, de abertura afectiva que é possível criar numa sala de aula com alunos diferentes pode ser fundamental, mesmo para o desenvolvimento cognitivo, de todos até dos mais desenvolvidos. (p.35)

Dada a heterogeneidade de alunos numa turma, o projeto da TurmaMais permite erradicar o mito de “turmas de alunos bons” e “turmas de alunos maus”, que por vezes se instala na escola e na mente dos profissionais de ensino e cria, em determinados momentos, grupos com uma “homogeneidade relativa”.

(iii) Equipa pedagógica fixa para um ano escolar – No ensino do terceiro ciclo existe uma equipa pedagógica constituída por profissionais, de variadas índoles disciplinares, que de acordo o *Despacho n.º 13 599/2006 (2ª série) de 28 de Junho de 2006*, acompanham

os alunos ao longo do ciclo de ensino e fomentem mecanismos de articulação e de interacção pedagógica entre os diferentes actores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, necessários à construção de percursos escolares sequenciais, com

a conseqüente responsabilização do docente e da escola pelos resultados da acção educativa sobre os seus alunos.

Nota-se aqui a clara intenção política de que o acompanhamento dos alunos, por parte do mesmo grupo de profissionais de ensino, se faça ao longo de todo um ciclo escolar. Este acompanhamento poderá permitir uma redução de tempo na identificação das “situações problema”, de cada um dos indivíduos em particular e da turma em geral.

A aplicação do referido despacho veio dar orientações às escolas para que fossem criadas condições para a elaboração de horários de acordo com as suas funções e desenvolvimento das atividades pedagógicas a serem implementadas, nomeadamente o acompanhamento educativo de uma determinada turma ao longo do ciclo escolar.

Com a aplicação do projeto “TurmaMais” este despacho aplicou-se não só a uma turma, mas a todas as turmas de um determinado ano de escolaridade de toda a escola. Isto é, a equipa pedagógica seria a mesma para o ano letivo em questão, desde que os horários dos professores o permitissem.

A aplicação desta medida permitiu que se constituísse uma equipa coesa e ao mesmo tempo abrangesse todo um ano escolar. Segundo Verdasca (2007a),

Os Conselhos de Turma transformaram-se em Conselhos de Ano e fez-se destes a unidade nuclear agregadora, criando-se condições organizacionais para um melhor relacionamento e articulação em termos de grupo-equipa docente. (p. 245)

Assim, permite uma maior coesão e espírito de equipa, que desencadeará uma maior cooperação e entajuda entre os alunos e os profissionais de ensino.

Esta medida veio diminuir o número de professores que ficariam responsáveis por uma ou mais áreas temáticas, de acordo com as suas competências, de um determinado ano letivo, e reduzia-se o número de professores de um conselho de turma, tornando o grupo de trabalho mais pequeno, possibilitando identificar e solucionar com maior rapidez os problemas que possam surgir no seio dos seus discentes, com práticas educativas mais eficazes.

(iv) Organização de grupos – A construção de uma turma estará imediatamente ligada à “Organização de grupos de alunos” que poderá ser de uma forma mais homogénea ou heterogénea, de acordo com as características dos elementos que a

constituem. Esta construção tem vindo a sofrer várias modificações ao longo dos dois últimos séculos.

Atualmente aposta-se na continuidade de turmas. Os alunos que transitam de ano formam entre eles a turma no ano seguinte. Esta turma, pela sequência que tem dos anos transatos, apresenta uma organização de grupo já definida. Os alunos já se conhecem, sabem quais as reais dificuldades dos seus pares de turma e estabelecem relações de entreatajuda entre eles.

A rotação de alunos entre as turmas de origem e a TurmaMais permite que haja, em determinados momentos, uma dinâmica na turma para que se possa retirar o maior partido de cada um dos momentos deste projeto, tal como o descrito no ponto 2.2.3.

A dinâmica de grupos existente nos alunos envolvidos no projeto da TurmaMais, permite que os alunos estejam mais próximos dos elementos da turma e do professor e afasta-os de pequenos grupos intrínsecos que se formariam ao longo do ano, caso não estivessem envolvidos neste projeto. No seio dos grupos intrínsecos podem-se desenvolver comportamentos criados por alunos mais “complicados” e “desviar” para o seu meio alunos que se encontram indiferentes à escola, promovendo o seu insucesso. Com a dinâmica de grupos, neste caso a rotatividade dos alunos entre a TurmaMais e a turma de origem, poderá quebrar-se o elo de criação de tais grupos.

Outros fatores organizacionais poderão ter impacto direto na melhoria do sucesso escolar, como:

(v) Crédito horário acrescido direcionado e focalizado ao acompanhamento e apoio direto a alunos, de acordo com as suas necessidades e capacidades, de forma a desenvolver em cada um hábitos e métodos de trabalho apropriados, bem como uma maior autoestima escolar;

(vi) Menor volume de horas de formação por docente, decorrente de uma mesma carga letiva semanal multiplicada por ‘n turmas - 1 turma’, potenciando condições para um acompanhamento mais próximo e um conhecimento mais aprofundado da situação de cada aluno;

(vii) Menor heterogeneidade curricular e de conteúdos programáticos, decorrente da concentração da atividade letiva num só ano de escolaridade e com implicações diretas na redução do tempo necessário à preparação de conteúdos e

materiais, à elaboração de instrumentos de testagem, correção de fichas e testes e, consequentemente, numa menor dispersão e esforço intelectual e físico;

(viii) Equipa docente tendo a seu cargo o acompanhamento, ao longo de todo um ciclo, de uma geração escolar e sendo integralmente responsável pelos êxitos e fracassos escolares dessa coorte de alunos;

(ix) Mais autonomia organizacional da escola na flexibilização curricular e organização pedagógica, na distribuição de alunos e docentes e na afetação de outros recursos;

(x) Maior comunicação, implicação e coresponsabilização da comunidade escolar, decorrente dos diversos movimentos de agrupamento e reagrupamento de alunos e da necessidade de contactos regulares e acompanhamento da sua vida escolar pelas famílias.

Não são só fatores organizacionais que beneficiam com este projeto, fatores sociofamiliares estão, também eles, envolvidos na promoção do sucesso escolar. A citá-los:

(xi) Evolução da Participação dos Encarregados de Educação;

(xii) Evolução dos Valores, Atitudes e Comportamento;

(xiii) Evolução da Assiduidade.

Para além do fatores organizacionais e sociofamiliares, anteriormente referidos, a escola veio a beneficiar de um acompanhamento externo realizado pela Comissão de Acompanhamento do Programa Mais Sucesso Escolar.

No caso do projeto TurmaMais a comissão é constituída,

a) Prof. Doutor José Cortes Verdasca, director regional de Educação do Alentejo e mestre Maria Alexandra Castanheira Rufino Marques, directora -geral da Direcção -Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), que coordenam a Comissão;

(...)

d) Dois representantes da Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz, responsáveis pelo acompanhamento das escolas que adoptaram modelos baseados na metodologia organizacional Turma Mais e um representante da direcção regional de educação da respectiva área de intervenção de cada escola.

Compete-lhes assegurar:

- a) O cumprimento do contrato celebrado entre os agrupamentos/escolas não agrupadas e as respectivas direcções regionais de educação;
- b) O acompanhamento técnico e pedagógico dos agrupamentos/escolas não agrupadas envolvidos no Programa;
- c) A articulação entre os agrupamentos/escolas não agrupadas e a instituição de ensino superior escolhida para proceder ao acompanhamento científico em função do respectivo modelo de tipologia (Despacho n.º 100/2010 de 5 de janeiro de 2010 – Ministério de Educação).

No âmbito das suas competências a comissão de apoio às escolas realizou

“reuniões nacionais e regionais, no início do projeto, reuniões de trabalho em todas as escolas com PTM, reuniões de acompanhamento e apoio nas escolas com dificuldades em atingirem as metas contratualizadas, reuniões gerais de encerramento do ano letivo e acompanhamento à distância através de cartas enviadas, mensalmente às escolas” (Programa Mais Sucesso Escolar – Turma Mais. Relatório de Meta-avaliação, 2010, p.8).

Neste âmbito, as escolas que agora se candidataram ao projeto TurmaMais têm outro tipo de apoios que as escolas que até aí o tinham desenvolvido não tiveram.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III – CARATERIZAÇÃO DO CONCELHO DE GRÂNDOLA

3.1. Caraterização do território do concelho de Grândola

Com cerca de 815 km² de área, o concelho de Grândola encontra-se situado a oeste-sudoeste (WSW) do território nacional com 17 habitantes por km².

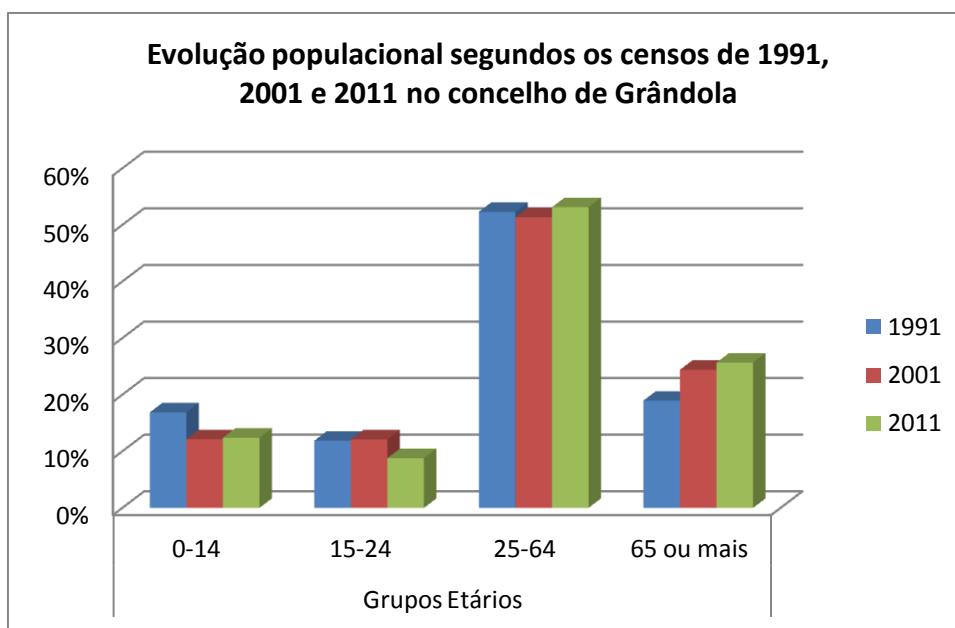
A sua fronteira geográfica é limitada a este pela “extensa costa marítima” que se estende deste a língua geológica de Troia, a norte, até culminar com o concelho de Santiago do Cacém a sul. A norte é limitado pelo concelho de Alcácer do Sal e a este pelo concelho de Ferreira do Alentejo.

Para além da fronteira marítima, o rio Sado, um dos mais importantes rios de Portugal, marca, também ele, uma importante fronteira territorial do concelho de Grândola.

Em termos populacional o concelho de Grândola é constituído, de acordo com os resultados dos Censos de 2011, por cerca de 14826 habitantes, que dispersam predominantemente por cinco aglomerado populacionais: freguesia de Carvalhal; freguesia de Grândola; freguesia de Melides; freguesia de Santa Margarida da Serra e freguesia de Azinheira de Barros e São Mamede de Sádão. A maior parte da população encontra-se localizada na freguesia de Grândola.

Segundo os Censos de 2001 o concelho de Grândola foi dos que mais cresceu em termos populacionais, tendo-se verificado, inclusive, a duplicação dos núcleos familiares. Este acréscimo populacional gerou um aumento da densidade de alojamentos, mas onde as divisões por alojamento eram das menores do Alentejo.

Gráfico 1 - Evolução populacional segundo os Censos de 1991, 2001 e 2011 no concelho de Grândola



De acordo com o gráfico comparativo da evolução populacional elaborado a partir dos dados recolhidos nos censos de 1991, 2001 e 2011 verifica-se que há um aumento da percentagem populacional de 65 ou mais anos, opondo-se à descida percentual dos grupos dos 0 aos 14 anos e 15 aos 24. No grupo etário dos 25 aos 64 anos a população manteve-se estável nas últimas duas décadas.

É, portanto notório, o envelhecimento populacional, cujo número de pessoas com 65 anos ou mais é já de 26%, muito superior ao valor das pessoas com menos de 25 anos, 21%.

Este facto é corroborado pelo que se encontra exposto no Projeto Educativo de Escola (PEE) da Escola Secundária António Inácio da Cruz (ESAIC) (2010) ao referir que “O concelho de Grândola apresenta uma população envelhecida com 206 idosos (mais de 64 anos) por cada 100 jovens até aos 14 anos”. (p.4)

Segundo a Câmara Municipal de Grândola, o seu concelho geologicamente é “caracterizado por três grandes zonas, a serra de Grândola, a planície e a faixa litoral, que apresentam marcadas diferenças na composição do solo, no relevo, na flora e na paisagem em geral”.

Pormenorizando a descrição geológica do concelho, a mesma fonte refere que

A serra de Grândola, predominantemente xistosa ... A Planície é caracterizada, a nascente, pelo prolongamento e os declives suaves da Serra, e a norte e noroeste pelas formações terciárias da bacia do Sado ... A Orla Costeira é caracterizada pelos seus 45 km de praias de areias brancas e águas cristalinas, e o fundo marinho é arenoso e vasoso, em resultado da acumulação de materiais sedimentares. Para o interior do território, desenvolvem-se sistemas dunares.

De acordo com a mesma fonte, o concelho de Grândola apresenta ao longo da orla dunar uma flora “de porte variado e vegetação típica, que se prolongam depois em grandes manchas de pinhal. No Litoral destaca-se a lagoa de Melides e, mais a norte, o estuário do Sado, com os arrozais do Carvalhal, e os bancos lodosos e os sapais de Troia.” A zona serrana encontra-se quase totalmente coberta por uma floresta de sobreiros.

As condições geológicas e geográficas referidas proporcionam o desenvolvimento de atividades económicas ligadas ao setor primário. Entre 1890 e 1950 a cortiça e o arroz foram os produtos que favoreceram o crescimento económico do concelho a par da exploração mineira localizada na localidade do Lousal (Rodrigues, 2012).

Segundo o mesmo autor, “Se a actividade agrícola e tudo o que se relacionava com o mundo rural (sector primário) – silvicultura, criação de gado, etc. – assumiu particular importância na vida económica do concelho de Grândola até meados do quarto quartel do século XX, o mesmo não acontece nos dias de hoje” (p.17).

O mesmo autor refere, ainda, que o setor terciário encontrava-se, em 2001, em ascensão, absorvendo 63% da população ativa, devido ao declínio do setor primário e secundário, com 13 e 24% respetivamente.

Verifica-se no concelho uma requalificação e transformação das habitações rurais em “unidades de turismo rural”. É de notar que o setor primário, apesar de se encontrar em declínio, apresenta ainda uma grande importância económica do concelho.

3.2. Enquadramento socioeducativo do concelho de Grândola.

No concelho de Grândola encontram-se sediados três estabelecimentos de ensino: o Agrupamento Vertical de Escolas de Grândola (AVEG), Escola Secundária António Inácio da Cruz (ESAIC) e a Escola de Desenvolvimento Rural de Grândola (EDRG).

No espaço atualmente ocupado pela ESAIC foi inaugurada a Escola Agro - Industrial António Inácio da Cruz em 1964, que veio a ser gerida com bens pecuniários da Fundação António Inácio da Cruz. Posteriormente, em 1970, foi substituída pela então criada Escola Técnica de António Inácio da Cruz. Em 1978 as escolas passaram a designar-se por escolas secundárias, dando origem à Escola Secundária António Inácio da Cruz.

No Projeto Educativo da AVEG (2010) é referido que tem “sede na Escola Básica Integrada D. Jorge de Lencastre, comporta uma população escolar que ronda os 1494 alunos, distribuídos pelo ensino Pré-Escolar, 1º ciclo, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, Percursos Curriculares Alternativos, Cursos de Educação Formação, Educação e Formação de Adultos e ainda um projecto educativo específico que é trabalhado com reclusos do Estabelecimento Prisional de Pinheiro da Cruz.”

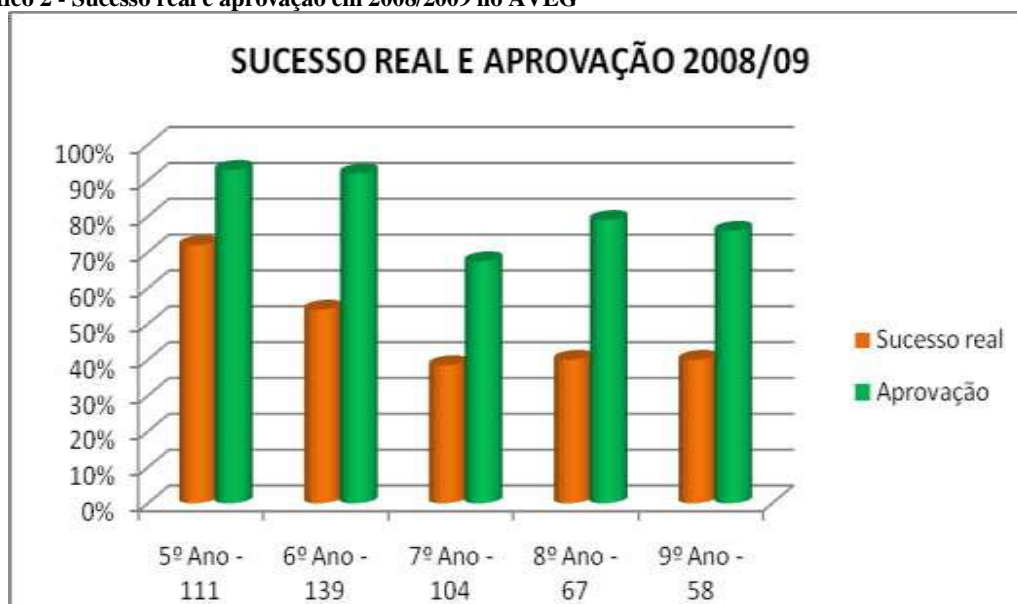
A ESAIC oferece o 3º ciclo do Ensino Básico, os Cursos Científico-humanísticos e o Centro de Novas Oportunidades e partilha os cursos profissionais com a Escola de Desenvolvimento Rural de Grândola.

As escolas do concelho de Grândola abrangem assim a totalidade dos percursos educativos. Há ainda a salientar a existência da Universidade Sénior que se encontra em atividade.

Contudo essa abrangência de escolas não é sinónima de sucesso escolar. Analisando os dados do PEE do AVEG verifica-se uma discrepância entre o sucesso real, sucesso a todas as disciplinas curriculares e não curriculares, e a aprovação, progressão do aluno para o ano escolar seguinte, de acordo com os critérios de avaliação vigentes na escola. Essa discrepância é ainda mais expressiva na transição do 2º ciclo do ensino básico e ao longo de todo o 3º ciclo do ensino básico. Há ainda a salientar a elevada percentagem de insucesso verificada entre os anos 2006/07 a 2008/09 no terceiro ciclo (pp.18 e 19).

O gráfico que se segue expressa a realidade educativa do AVEG no ano de 2008/2009, que é similar aos anteriores anos educativos mais recentes.

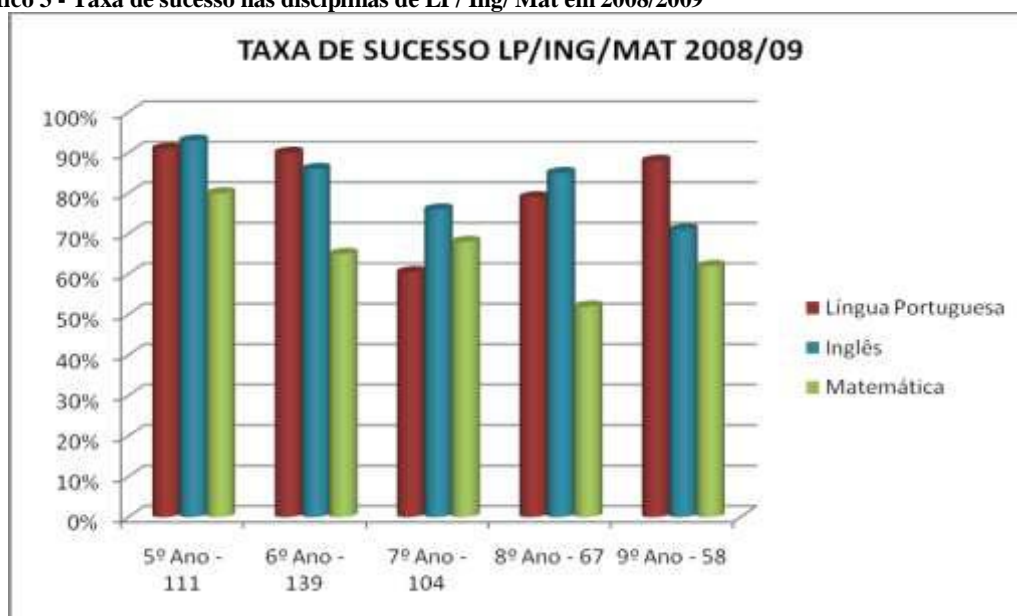
Gráfico 2 - Sucesso real e aprovação em 2008/2009 no AVEG



Fonte: PEE do AVEG (p.19)

O gráfico que se segue descreve o comportamento das taxas das disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês e Matemática em 2008/2009.

Gráfico 3 - Taxa de sucesso nas disciplinas de LP/ Ing/ Mat em 2008/2009



Fonte: PEE do AVEG (p.22)

Do cruzamento da análise do gráfico anterior com a do gráfico 2 verifica-se que as disciplinas expostas apresentam, tendencialmente, o mesmo comportamento que o do

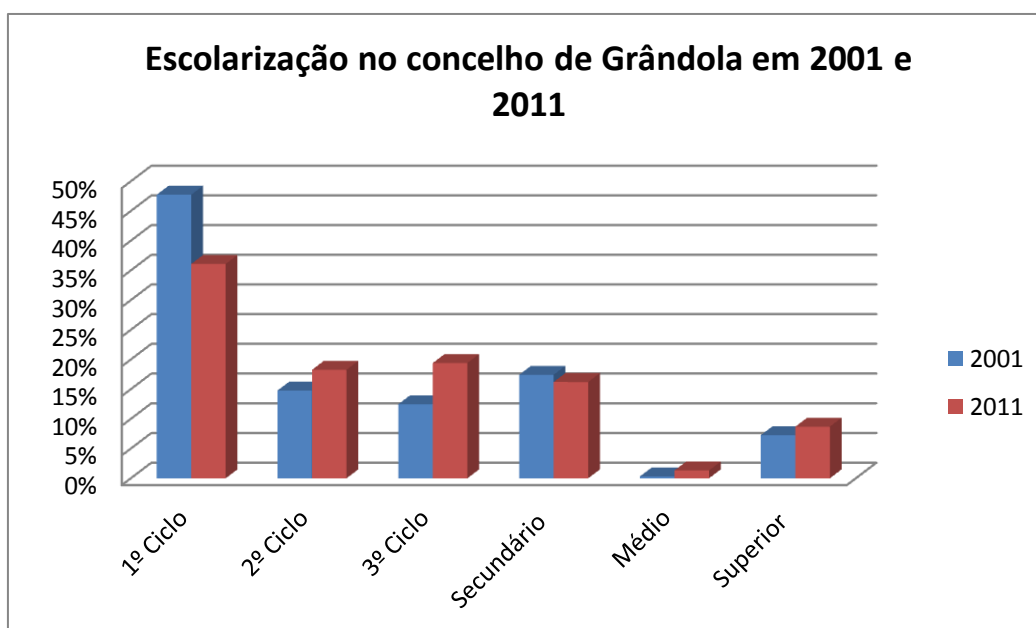
sucesso real e da aprovação quando analisamos a transição entre o segundo e o terceiro ciclo.

Nota-se ainda que nas três disciplinas, Matemática, Língua Portuguesa e Inglês, consideradas “estruturantes”, os resultados obtidos não satisfazem o pretendido, uma vez que no PEE do AVEG é referido que se “devem encontrar respostas para melhorar os resultados e diminuir as diferenças, na transição de ciclo.” (p.22)

De forma a estudar o comportamento da escolarização a nível nacional, em geral, e a escolarização do concelho de Grândola, em particular, o Instituto Nacional de Estatística (INE) efetua de dez em dez anos um levantamento deste e de outros indicadores populacionais.

De acordo com os dados divulgados pelo INE em 2001 e 2011 elaborou-se um gráfico que representa a evolução da escolarização do concelho de Grândola.

Gráfico 4 - Evolução da escolarização no concelho de Grândola segundo os censos de 2001 e 2011.



De acordo com os dados constata-se que ainda há 36% da população que somente tem como habilitação literária o 1º ciclo do ensino básico, que é de resto o grupo mais representativo. O grupo que apresenta um maior crescimento é o representado pelo 3º ciclo do ensino básico. Há ainda a salientar a tendência para o aumento da percentagem de escolarização da população do concelho de Grândola. De 2001 para

2011 verifica-se, apesar de pouco representativo, um decréscimo de diplomados com o ensino secundário.

Segundo Rodrigues, (2012) “A taxa de analfabetismo regrediu de 26,9%, registados em 1991, para 20,69% em 2001. A taxa de abandono escolar decresceu, de 13,57%, registados em 1991, fixando-se em 2,87% em 2001”. (p.17)

Para o mesmo autor “o decréscimo do abandono escolar e da diminuição do analfabetismo contribuiu, em parte, a frequência de cursos profissionalizantes. Em 2009 Grândola registava uma taxa de participação no ensino profissional de 44,1%, mais do dobro da média nacional.” (p.11)

Desta forma, os cursos profissionais e as restantes modalidades de ensino têm uma importância similar na aquisição de conhecimentos e na escolarização populacional do concelho, levando a uma diminuição da taxa de analfabetismo e de abandono escolar, e a uma migração da escolaridade para a direita.

CAPÍTULO IV – METODOLOGIAS DA INVESTIGAÇÃO

4.1. Opções da investigação

A estratégia metodológica de base que se afigurou mais adequada ao presente estudo empírico foi o estudo de caso, desenvolvido no contexto particular do projeto TurmaMais, aplicada nas duas escolas do concelho de Grândola, AVEG e ESAIC, onde é ministrado o ensino básico.

Os nomes das escolas é aqui divulgado em virtude dos seus diretores terem demonstrado total abertura ao estudo, bem como sendo eles intervenientes diretos na sua realização.

Para Costa (2011), o “estudo de caso é uma metodologia de investigação particularmente apropriada quando se procura compreender, explorar ou descrever acontecimentos ou fenómenos em contextos reais”. (p.90)

A mesma autora, ao citar Yin (1994), define “estudo de caso” com base nas especificidades do fenómeno em questão e num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e aos procedimentos de análise dos mesmos. Para o autor, o estudo de caso é um processo de investigação empírica com o qual se pretende estudar um fenómeno contemporâneo no contexto real em que este ocorre”. (p.90)

Apresenta como vantagens do estudo de caso a possibilidade de recorrer a “múltiplas fontes de dados, sendo os estudos de caso que recorrem a múltiplas fontes de evidência inclusivamente mais valorizados, em termos de qualidade, do que aqueles que apenas são suportados por uma única fonte de informação”. (p.90)

Nesse âmbito, para Mendonça (2006) o campo da investigação das ciências da educação encontra-se centrado, cada vez mais, “tanto no plano micro-sistémico da sala de aula, compreendendo as suas componentes organizativa, funcional e interactiva, como no plano meso-sistémico da escola, englobando as suas dimensões organizacionais e humanas”. (p.474)

A sala de aula toma assim um papel preponderante de alvo de estudo. Esse procedimento encontra-se baseado nos fundamentos da sala de aula como local pedagógico, que lhe é conferido institucionalmente, e como local relacional, entre os intervenientes, e que interfere na dinâmica institucional da escola que a agrega, tal como defendido por Verdasca (2007b) e referido em 2.2.4.

Assim, ao alterar-se a dinâmica normalizada do funcionamento da sala de aula, com a implementação do projeto TurmaMais nas duas escolas anteriormente referidas, e sendo este um dos dois únicos concelhos onde este projeto foi implementada a nível nacional ao longo de um ciclo (DGIDC), torna-se pertinente a conceção de um estudo de caso sobre o seu impacto na dinâmica das salas de aulas e, consecutivamente, das escolas.

Este trabalho é desenvolvido tendo em conta a interação dos diferentes “papéis” que serão, eles: fontes de informação individuais que se complementam e unificam, relatando o quotidiano das salas de aulas como unidade de estudo, e que refletem acontecimentos sistémicos das escolas; recolha documental das diferentes instituições ligadas ao PMSE; e a informação numérica, recolhida nos diferentes documentos, que será tratada estatisticamente.

4.2. Instrumentos de recolha de dados

Os diversos trabalhos realizados apresentam como técnicas de recolha de dados diferentes metodologias, que podem ser mais orientadas, direcionando os dados de acordo com os seus pertences, ou mais abertas, possibilitando recolher dados ricos na diversidade e na experiência vividas ao longo da vida, através de relatos realizados pelo próprio sujeito.

Segundo Biklen e Bogdan (1994, pp.47-51) as técnicas de recolha de dados estão associadas à investigação qualitativa, que possui cinco características:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador, o instrumento principal. Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as

ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência;

2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. O investigador analisa os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos;

3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelo resultado ou produto;

4. Os investigadores qualitativos analisam os dados de forma indutiva. Não recolhem os dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. Preconiza-se o desenvolvimento de uma teoria de “baixo para cima” (teoria fundamentada);

5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

Por outro lado a investigação quantitativa é caracterizada pelos processos ou técnicas de recolha, apresentação e análise de dados que permitem a sua quantificação, o seu tratamento e a sua relação através de métodos estatísticos.

Desta forma a metodologia qualitativa incide mais nos processos do que nos produtos. O inverso acontece com a metodologia quantitativa.

A tabela que se segue expõe as diferenças metodológicas, anteriormente referidas.

Tabela 1 - Características dos Métodos Qualitativo e Quantitativo

Método Qualitativo	Método Quantitativo
<i>Fenomenológico</i> : compreender a conduta humana a partir dos próprios pontos de vista daquele que atua.	<i>Positivismo Lógico</i> : procura as causas dos fenómenos sociais, prestando escassa atenção aos aspetos subjetivos dos indivíduos.
Observação naturalista e sem controlo.	Medição rigorosa e controlada.
Subjetivo.	Objetivo.
Próximo dos dados, numa perspetiva indutiva.	À margem dos dados, numa perspetiva dedutiva.
Fundamento na realidade, orientado para a descoberta, exploratório, expansionista, descritivo, indutivo.	Não fundamentado na realidade, orientado para a comprovação, confirmatório, reducionista, inferencial e hipotético-dedutivo.
Orientado para o processo.	Orientado para o resultado.
Válido: dados <i>reais, ricos e profundos</i> .	Fiável: dados <i>sólidos e repetíveis</i> .
Não generalizável: estudos de casos isolados.	Generalizável: estudos de casos múltiplos.
Holístico.	Particularista.
Assume uma realidade dinâmica.	Assume uma realidade estável.

Fonte: Adaptado de Carmo e Ferreira (1998, p.177).

4.2.1. Entrevista

A entrevista é um instrumento metodológico alternativo que permite a recolha de dados a partir da informação não documentada com base num determinado tema.

Existem vários tipos de entrevistas que variam entre as que são totalmente informais ou de conversação, as estruturadas, semi-estruturadas e fechadas. As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação, desde as entrevistas estruturadas até às entrevistas não estruturadas.

Todas elas apresentam prós e contras na sua preparação, aplicação e análise, dependendo do tipo de entrevista que se quer aplicar na amostra em estudo.

Oliveira (2009), ao citar Gonzàlez Rey,

refere que este instrumento de recolha de dados – a entrevista – deverá ser “um processo activo que se trava entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados e que deve ser acompanhado com iniciativa e criatividade, pelo pesquisador, que deve ter paciência e empregar diversos recursos com as pessoas que apresentam dificuldades para envolver-se. (p.116)

Assim, independentemente do tipo ou de organização que se aplique, existirá sempre pelo menos um emissor e um recetor que apresentam entre si uma relação de interesse sobre o tema abordado.

Tal como acontece com as restantes metodologias de estudo de casos, a entrevistas também apresenta as suas limitações, dependendo de fatores como a técnica utilizada, a precisão ou não da informação que é fornecida pelo entrevistado, ou mesmo a forma como o entrevistador interpreta/analisa as informações fornecidas.

Desta forma a entrevista permite, a partir de uma abrangência geral, realçar conceitos e objetos mais específicos da investigação e valorizar o sujeito, uma vez que se põe em relevo o seu discurso, emanado pela sua própria visão dos factos.

Segundo com Costa (s/d, pp. 1- 4), para a construção, aplicação e análise de uma entrevista dever-se-á ter em conta os seguintes aspetos:

- Preparação da entrevista:
 - Seleção dos entrevistados;
 - Grelha para distribuição dos entrevistados;
 - Guião de entrevista;
 - Registo da informação.
- Entrevista:
 - Local da entrevista;
 - Atitude perante o entrevistado;
 - Registo dos dados.
- Tratamento dos dados da entrevista.

Segundo Calado e Ferreira (2005) as entrevistas devem ser submetidas a uma análise de conteúdo, recorrendo a um conjunto de três tarefas:

- redução de dados – parte de um conjunto amplo e complexo de dados para chegar a elementos manipuláveis que permitam estabelecer relações e obter conclusões após a separação do documento em unidades relevantes e significativas, identificação e classificação das unidades e da sua classificação à priori e à posteriori;

- processo de apresentação dos dados – resultado da análise quantitativa, normalmente numérica, ou qualitativa dos dados recolhidos e analisados;

- conclusões – são obtidas durante todo o processo de recolha e análise dos conteúdos e corresponde a níveis maiores de inferência do que uma mera apresentação ordenada dos dados. Devem progredir do descritivo ao explicativo e do concreto para o abstrato.

Neste trabalho foram elaborados guiões de entrevistas (apêndices I – VI), adequados ao objeto em estudo, e os dados recolhidos foram tratados através do processo de análise de conteúdo, de forma compreender do ponto de vista dos sujeitos, as suas perceções, os sentimentos e os significados que atribuem às suas experiências, que são suas, únicas, singulares e que provêm da sua vivência.

4.2.2. Análise documental

Há cada vez mais nas instituições a produção de documentos, essenciais ao seu quotidiano, que servem de suporte legal para a sua estruturação e funcionamento.

A análise documental assenta no pressuposto que existe uma diferença entre o autor e o leitor, havendo a possibilidade de múltiplas interpretações. Desta forma será necessária uma verificação do local de origem do documento, para que assim exista um procedimento que permita assegurar a qualidade da informação transmitida.

Para Sarmiento (2000) os documentos produzidos nas escolas podem ser agrupados em três categorias,

textos projectivos da acção – planos de aula, de actividades, projectos de escola, planificações, regulamentos, etc.; *produtos de acção* – relatórios, actas, memorandos, e outros documentos que são escritos no decurso das actividades e adquirem aí uma forma definitiva; e *documentos performativos*, isto é, textos que constituem em si mesmos a acção porque têm o fim em si mesmo – jornais escolares, notícias do jornal de parede, redações, diários, etc. (p.264)

4.2.3. Estatística descritiva

Esta metodologia, ao contrário da entrevista, debruça-se sobre o tratamento estatístico de uma amostra populacional, ao invés do relato vivenciado por um individuo.

Através da recolha, análise e interpretação de dados numéricos produz-se estatística descritiva que é definida como “o conjunto das técnicas e das regras que resumem a informação recolhida sobre uma amostra ou uma população, e isso sem distorção nem perda de informação” (Morais, cit. Huot, s/d, p.4). Assim a sua recolha, a organização e

a apresentação amostral serão três importantes etapas para que se possa obter utilidade dos dados estatísticos.

Os dados estatísticos são geralmente representados através de números, tabelas e gráficos, sendo que os gráficos podem ser construídos a partir de programas informáticos ou estatísticos como são, respetivamente, o Excel e o SPSS.

Desta forma, com a utilização da estatística descritiva obtém-se uma organização documental numérica de um conjunto dos dados recolhidos numa dada investigação.

A recolha de dados, como qualquer técnica, apresenta vantagens e limitações. Desta forma é necessário adaptar as técnicas às exigências contextuais da investigação e às finalidades/ intenções da investigação, pretendendo-se assim que haja um acordo entre os objetivos e as condições do desempenho da investigação.

Para o autor supracitado, na metodologia quantitativa os dados representam informação resultante de características suscetíveis de serem medidas, apresentando-se com diferentes intensidades, que podem ser de natureza discreta (descontínua) ou contínua.

4.2.4. Tendência linear

Uma outra forma de projetar os dados obtidos e perspetivar os resultados futuros é através da construção gráficos de linhas de tendência, sendo o gráfico de linhas de tendência linear um deles.

As linhas de tendência são construídas a partir de pelo menos dois dados relativos consecutivos, de forma a criar uma reta de melhor ajuste, usada com conjuntos de dados lineares simples.

Através da análise da reta realiza-se a análise da relação entre a variável dependente e uma ou várias variáveis independentes.

A reta, obtida por um modelo de regressão linear simples, é dada pela equação matemática

$$y = bx + a$$

Em que:

y - é a variável explicada ou dependente (aleatória);
 x - é a variável explicativa (independente), representa o fator explicativo na equação;
 b - é o coeficiente angular (declive da reta);
 a - é uma constante, que representa a intercetação da reta com o eixo vertical. É também o valor de y quando x for zero.

Uma outra forma de fazer representar uma reta e obter uma regressão linear múltipla é através a fórmula:

$$y = bx + a + c1$$

y - é a variável explicada ou dependente (aleatória);
 x - é a variável explicativa (independente), representa o fator explicativo na equação;
 b - é o coeficiente angular (declive da reta);
 a - é uma constante, que representa a intercetação da reta com o eixo vertical;
 $c1$ - é a variável aleatória residual, na qual se procuram incluir todas as influências do comportamento da variável y que não podem ser explicadas linearmente pelo comportamento da variável x . A esta variável poder-se-ão acrescentar outras ($c1, c2, c3, \dots, cn$), também elas aleatórias, que poderão influenciar o comportamento de y .

A construção de um dos tipos de retas referidas anteriormente realiza-se através de uma associação de pontos que podem encontrar-se dispersos. À intensidade desses pontos denomina-se coeficiente de correlação linear de Pearson (r) em que r pertence ao intervalo $[-1,1]$.

A tabela seguinte qualifica o coeficiente de correlação linear (r) de acordo com o seu valor.

Figura 2 - Avaliação qualitativa da correlação linear

Coeficiente de correlação	Correlação
$r = 1$	Perfeita positiva
$0,8 \leq r < 1$	Forte positiva
$0,5 \leq r < 0,8$	Moderada positiva
$0,1 \leq r < 0,5$	Fraca positiva
$0 < r < 0,1$	Ínfima positiva
0	Nula
$-0,1 < r < 0$	Ínfima negativa
$-0,5 < r \leq -0,1$	Fraca negativa
$-0,8 < r \leq -0,5$	Moderada negativa
$-1 < r \leq -0,8$	Forte negativa
$r = -1$	Perfeita negativa

Fonte: Retirado de Sousa (2008, p.7)

Através do cálculo do quadrado do coeficiente de correlação linear (r) pode-se calcular o coeficiente de determinação (r^2) que “é a proporção em y que pode ser explicada pela relação linear entre x e y . Este coeficiente de determinação é então a quantidade de variação em y que é explicada pela reta de regressão” (Amaral, p.52) que varia entre $[0,1]$. Uma linha de tendência é mais precisa quando o seu r^2 se encontra perto de 1, sendo explicada linearmente pela variável independente. O contrário acontece quando r^2 é próximo de 0, onde a linha de tendência é menos precisa, não sendo explicada linearmente pela variável independente.

Desta forma poder-se-á construir de igual forma um quadro de avaliação do coeficiente de determinação.

Tabela 2 - Avaliação qualitativa da correlação de determinação

Coeficiente de determinação	Determinação
$r^2 = 1$	Perfeita
$0,8 \leq r^2 < 1$	Forte
$0,5 \leq r^2 < 0,8$	Moderada
$0,1 \leq r^2 < 0,5$	Fraca
$0 < r^2 < 0,1$	Ínfima
$r^2 = 0$	Nula

De acordo com os critérios referidos anteriormente, e que serviram para construir os gráficos com os resultados dos exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática nas duas escolas abrangidas pelo estudo, procedeu-se à elaboração dos gráficos seguintes tendo em conta a regressão linear.

A regressão linear, que seguidamente será exposta, terá, somente, em conta a variável dependente e a variável independente, não sendo consideradas as variáveis aleatórias residuais.

4.3. Justificação das metodologias

De acordo com diversos autores, a metodologia quantitativa era a mais utilizada até ao início dos anos 70 do século passado, altura em que a metodologia qualitativa passou a tomar uma posição nos estudos científicos.

A questão remete-se para qual das metodologias terá melhor abordagem para o estudo que se realizará.

Carmo e Ferreira (1998) apresentam diferentes opiniões sobre a complementaridade do método quantitativo com o qualitativo, referindo que há autores que recomendam a utilização complementar dos métodos qualitativos e quantitativos, “numa *combinação de atributos pertencentes a cada um deles*, e outros autores que não concordam com a utilização simultânea de diferentes métodos porque têm por base diferentes pressupostos” (p. 176)

Assim, ambas serão importantes, dependendo do estudo que se quer efetuar, e quando aplicadas conjuntamente têm tido muito sucesso, uma vez que os dados qualitativos podem também ser usados para suplementar, validar, explicar, iluminar ou reinterpretar dados quantitativos obtidos a partir dos mesmos sujeitos, complementando-se mutuamente, desde que sejam respeitadas as funções de cada metodologia e os objetivos que se quer com cada uma (Carmo e Ferreira, 1998).

Outra questão a ter em conta refere-se aos instrumentos, técnicas e procedimentos a usar para que a metodologia possa ganhar consistência, uma vez que com esses meios adquire um conteúdo próprio partindo de um determinado contexto.

Das técnicas empíricas mais utilizadas, optou-se pelas que melhor se adaptam a este estudo. Assim, a análise documental, a entrevista, a resultante análise de conteúdo e a estatística descritiva serão os instrumentos fundamentais para a recolha e análise de dados, tendo em conta às características metodológicas descritas no subcapítulo 4.2..

4.4. Técnicas de recolha e tratamento de dados

A recolha de dados pode ser efetuada recorrendo a variadíssimas metodologias. A consulta de documentos escritos que se encontram informatizados quer na base de dados das entidades competentes, quer disponíveis online, acessíveis a qualquer cibernauta, e as entrevistas são as metodologias utilizadas na recolha de informação para o presente estudo.

A sua pesquisa e posterior recolha carecem de autorização por parte de pessoas singulares ou coletivas competentes e responsáveis pelos dados, que ao facultá-los tornam-nos fidedignos para o estudo pretendido.

As técnicas escolhidas para recolher as informações pertinentes para este estudo foram:

- As entrevistas – tendo-se realizado um total de doze entrevistas a diferentes pessoas, que, de acordo com o estudo, estariam envolvidas de forma mais ou menos direta com a implementação do projeto TurmaMais nas escolas. Os entrevistados poderiam fornecer, de acordo com o seu campo de atuação e a sua experiência e envolvência, informações pertinentes que foram posteriormente selecionadas, tratadas e analisadas para este estudo.

- Análise documental – foram selecionados documentos das escolas – projetos educativos de escola; plano anual e plurianual de atividades; atas do conselho pedagógico; atas do conselho de turma; regulamento interno de escola; cartas à escolas; e pautas de avaliação – e documentos online – relatórios dos diferentes organismos ligados à educação e à estatística educacional.

- Estatística descritiva – os dados quantitativos encontrados nos diferentes documentos foram alvo de tratamento estatístico, tendo em conta algumas das diferentes técnicas estatísticas existentes.

Os dados recolhidos foram alvo de uma análise comparativa, de forma a relacioná-los e complementá-los.

4.5. Dados e descrição da amostra

Da população escolar existente nos dois estabelecimentos de ensino que lecionam o ensino básico foram selecionadas, entre os anos letivos de 2005/06 a 2010/11, cinco coortes escolares que iniciaram o seu ciclo de três anos no sétimo ano de escolaridade e concluíram-no no nono.

Os dados estatísticos recolhidos correspondem aos níveis atribuídos de um a cinco, de entre o conjunto das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Inglês, História, Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas, ao conjunto dos totais de faltas, ao número de faltas justificadas e ao número de faltas injustificadas atribuídas a todos os alunos pertencentes às coortes.

Para além dos resultados da avaliação interna das disciplinas anteriormente referidas, no final de cada ciclo, foi realizada a recolha dos resultados dos alunos nos exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática, quer de cada uma das escolas quer a nível nacional.

Estes resultados encontram-se expressos de duas formas: uma representando o número total de alunos que realizaram os exames de Língua Portuguesa e Matemática; a outra representa os alunos internos que obtiveram condições para a realização de exame.

Para os alunos internos foram também considerados os seus níveis de avaliação interna, que se denominou por níveis de frequência, conforme se encontra referido nas tabelas homologados pelo Júri Nacional de Exames.

O número de alunos correspondente à amostra em estudo encontra-se representado na seguinte tabela.

Tabela 3 - Distribuição da amostra dos alunos que frequentaram o regime de avaliação interno

	7º Ano		8º Ano		9º Ano		Alunos a exame				Alunos internos a exame				Alunos a exame a nível nacional		Alunos internos a exame a nível nacional	
	E_1	E_2	E_1	E_2	E_1	E_2	E_1		E_2		E_1		E_2		L.P.	Mat.	L.P.	Mat.
							L.P.	Mat.	L.P.	Mat.	L.P.	Mat.	L.P.	Mat.				
2005/06	112	42																
2006/07	87	41	86	34														
2007/08	95	48	64	27	84	37	74	75	32	33	68	69	32	33	94397	94837	89733	90179
2008/09	105	56	67	42	59	27	56	55	22	22	54	53	19	19	89619	90183	85445	86031
2009/10	89	49	60	59	65	39	55	55	35	35	51	51	34	34	88449	89206	83843	84584
2010/11			82	49	79	58	66	66	55	55	65	66	53	53	89366	90158	85634	86419
2011/12					69	47	55	55	43	43	49	49	40	40	93216	93880	87733	88417

Estes dados foram posteriormente tratados informaticamente, obtendo-se um conjunto de representações da amostra em estudo. Através da representação obtida efetuou-se a análise dos dados tendo em conta o relacionamento estatístico das variáveis amostrais.

Desde já, e pela análise da tabela anterior, verifica-se que em 2009/10, no sétimo ano de escolaridade, existiam no concelho de Grândola 138 alunos. Em 2011/12, e acompanhando a evolução da coorte, verifica-se que houve 116 alunos a frequentar o nono ano de escolaridade, dos quais 98 alunos realizaram os exames de Língua Portuguesa e Matemática a nível nacional.

A redução do número de alunos ao longo do ciclo provoca, inevitavelmente, alterações na estruturação das turmas que constituem os anos escolares e que englobam os alunos.

A tabela seguinte reflete o número de turmas ao longo dos anos escolares das cinco coortes em estudo.

Tabela 4 - Número de turmas por coortes ao longo dos anos escolares

		Co_1	Co_2	Co_3	Co_4	Co_5
E_1	7º ano	5	4	5	5	4
	8º ano	4	3	3	3	4
	9º ano	4	3	3	4	3
E_2	7º ano	2	2	2	2	2
	8º ano	2	2	2	3	2
	9º ano	2	2	2	3	2

No que concerne às entrevistas, estas foram realizadas em igual número nas duas escolas. Os entrevistados foram selecionados tendo em conta os cargos que desempenharam aquando da implementação e desenvolvimento do projeto TurmaMais na escola.

Esses cargos expandem-se desde os diretores do estabelecimento de ensino, coordenadores de projetos nas escolas, professores da disciplina de Língua Portuguesa e Matemática, alunos e encarregados de educação, conforme se encontra exposto na tabela seguinte.

Tabela 5 - Distribuição dos entrevistados

Entrevistados Escolas	Diretor	Coordenador	Professor de Língua Portuguesa	Professor de Matemática	Aluno	Encarregado de educação	Total
E_1	1	1	1	1	1	1	6
E_2	1	1	1	1	1	1	6
Totais	2	2	2	2	2	2	12

Assim, foram realizadas entrevistas ao diretor de escola, coordenador do projeto de escola, docentes de Língua Portuguesa e Matemática, um representante dos alunos e um representante dos encarregados de educação de cada uma das escolas.

Aos entrevistados de uma das escolas, escola E_1, será atribuído a terminologia de Dir_1, Coor_1, ProfP_1; ProfM_1, Alu_1 e EE_1, respetivamente, aos diretor de escola, coordenador do projeto de escola, docentes de Língua Portuguesa e Matemática, um representante dos alunos e representante dos encarregados de educação da escola. A terminologia de Dir_2, Coor_2, ProfP_2; ProfM_2, Alu_2 e EE_2 caberão, respetivamente, aos diretor de escola, coordenador do projeto de escola, docentes de Língua Portuguesa e Matemática, um representante dos alunos e representante dos encarregados de educação da outra escola, escola E_2.

Será realizada, no ponto seguinte, uma pequena descrição comparativa da informação obtida a partir de cada um dos entrevistados.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS PELA AMOSTRA EM ESTUDO

5.1. Do projeto à TurmaMais nas escolas

Como referido em 2.2.3., no final do ano letivo 2008/2009 o ME lançou às escolas a possibilidade de se candidatarem ao PMSE.

Com a apresentação e aprovação da candidatura as duas escolas do concelho de Grândola que ministram o ensino básico, AVEG e ESAIC, entenderam que o projeto seria aplicado no sétimo ano de escolaridade.

Com base no contrato assinado entre as escolas e a tutela as primeiras eram obrigadas a aplicar o projeto às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês, do mesmo ano de escolaridade.

A obrigatoriedade da aplicação do projeto às referidas disciplinas prendia-se pelo facto de existir um elevado insucesso a nível nacional nestas áreas. Desta forma pretendia-se a melhoria dos resultados internos e que estes se refletissem a nível nacional.

Para além das disciplinas “obrigatórias” a escola, mediante o número de horas remanescente proveniente do contrato PMSE e das horas de autonomia atribuídas às escolas, poderia aplicar a outras disciplinas curriculares a mesma envolvimento de forma a tentar reduzir a taxa de insucesso das mesmas.

De seguida apresentar-se-á uma descrição sumária da informação recolhida aquando da realização das entrevistas aos intervenientes diretos no projeto TurmaMais.

5.1.1. Os diretores de escola das escolas do concelho de Grândola

Os diretores de escolas são pessoas com um longo currículo profissional, entre os vinte e oito anos e os trinta e quatro anos de serviço. Em termos de cargos exercidos, desempenharam, ao longo da sua vida profissional, variadíssimas funções como diretor de turma, delegado de grupo, presidente do conselho diretivo, presidente do conselho

executivo, presidente do conselho pedagógico, presidente do conselho administrativo, coordenação de departamento.

Em termos de administração escolar o Dir_2 referiu ter dirigido a escola durante “dezasseis, dezassete” anos não consecutivos onde se encontra a trabalhar à “vinte e seis com uma interrupção de três anos” (01:03). O seu homólogo refere que trabalha à “Três” anos na atual escola, mas desempenhou o mesmo cargo “em mais duas escolas antes desta” (01:00).

5.1.2. Os coordenadores das escolas do concelho de Grândola

Os coordenadores do projeto TurmaMais nas escolas apresentam uma docência entre os dezanove e os vinte e oito anos de serviço, sendo que os últimos dez e dezoito anos foram passados na escola onde atualmente lecionam.

Ao longo da sua profissão desenvolveram cargos de coordenação de departamento, coordenação de grupo, presidência do conselho pedagógico, coordenação do ensino recorrente, coordenação do ensino no estabelecimento prisional Pinheiro da Cruz, direções de turma, coordenação dos diretores de turma e coordenação da biblioteca escolar.

5.1.3. Os docentes de Língua Portuguesa e Matemática das escolas do concelho de Grândola

Os docentes das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática das duas escolas do concelho de Grândola apresentam entre os oito e os dezoitos anos de serviço para a docência, sendo que um é professor contratado e os restantes três são docentes de quadro.

Os cargos desempenhados são de coordenação de grupo, coordenação de departamento, direção de turma, coordenação do Plano de Ação da Matemática no ensino Básico (PAMB) e mediação do curso Educação e Formação de Adultos (EFA).

A docência na escola onde lecionam decorreu entre os três e os nove anos de serviço.

5.1.4. Os alunos das escolas do concelho de Grândola

Os dois alunos entrevistados referiram que a frequência na escola em que se encontram a estudar, decorreu, pelo menos desde o sétimo ano até ao nono ano de escolaridade, onde ambos concluíram o ciclo.

Um dos alunos reprovou uma vez, no sétimo ano de escolaridade. O outro aluno não apresentou, até à conclusão do nono ano de escolaridade, qualquer reprovação.

Ambos acompanharam todo o desenvolvimento do projeto desde o sétimo ao nono ano de escolaridade e ambos pretendem continuar a estudar.

5.1.5. Os representantes dos encarregados de educação das escolas do concelho de Grândola

Os representantes dos encarregados de educação apresentam como habilitações escolares o décimo segundo ano de escolaridade e licenciatura.

Profissionalmente um é técnico de informática (EE_2) e o outro (EE_1) é licenciado no “primeiro ciclo do ensino básico” (00:17) tendo inicialmente adquirido o “Primeiro ciclo, bacharelato” (01:38) e concluído “licenciatura há cinco anos” (01:25).

Ambos referem que já pensaram progredir nos estudos. Como justificação, para ainda não o terem feito, referiam que “tenho outras prioridades.” (EE_2 – 00:48) e que “Tudo mete dinheiro e ... isto este ano não está muito bom. A inscrição é muito cara e depois os custos são bastante elevados. E (...), os congelamentos dos salários ...”(EE_1 – 00:39).

No entanto ambos não descuraram a hipótese de adquirir novos conhecimentos. Realizaram ações de formação, normalmente ligadas à área profissional, na “área da informática.” (EE_2 – 01:05). Para EE_1, apesar de não ter concretizado, existe “uma possibilidade de fazer (...) formação em supervisão pedagógica”, e realizou, no entanto,

Algumas formações que surgem no agrupamento, estou-me a recordar, o ano passado tirei quadros interativos, na área da informática também, bibliotecas, tirei de ciências, ciências experimentais ações de formação também pela ESE de Setúbal [escola superior de educação de Setúbal] e sempre relacionado com o primeiro ciclo. (02:20)

Ambas referiram que os seus educandos nunca tinham reprovado em qualquer ano de escolaridade.

5.2. Implementação do projeto TurmaMais nas escolas

Como foi anteriormente aqui apresentado no capítulo 2, a implementação do projeto TurmaMais nas escolas careceu de uma candidatura exposta no Edital Mais Sucesso Escolar lançado pela, então, ministra da educação.

Refere o mesmo edital que “Podem aceder aos apoios a conceder pelo Ministério da Educação os agrupamentos de escolas e/ou escolas não agrupadas do ensino público, que leccionem o Ensino Básico e que elaborem um projecto de recuperação de resultados”.

Não estando estipulada por parte do ME a obrigatoriedade para a implementação dos projetos de recuperação de resultados é necessária a apresentação, de forma voluntária, de uma proposta de candidatura ao projeto por parte dos estabelecimentos de ensino básico interessados. Esta proposta, que seria posteriormente analisada pelos órgãos competentes, torna evidente que o projeto não era para ser implementados em todas as escolas da rede nacional de educação, dando autonomia às escolas de se candidatarem ou não ao projeto do PMSE que pretendiam.

Ambas as escolas do concelho de Grândola, que reuniam as condições necessárias, desenvolveram medidas para a candidatura ao projeto.

Importa aqui saber quais as motivações das escolas para a apresentação da candidatura. Que procedimentos foram tomados? O porquê do projeto TurmaMais? Como via a comunidade escolar a candidatura ao projeto?

De acordo com Dir_1 “Não, não estava em funções mas vim cá e disponibilizaram-se e eu fiz a candidatura”, acrescenta,

Falei com a anterior presidente dizendo passa-se isto assim, assim e eu gostaria que o agrupamento se candidatasse à TurmaMais e por isso é necessário enviar para o ministério uma série de indicadores. Que se responda a esses indicadores e eu vim à escola e fiz a candidatura. (10:05)

Dir_2 refere que,

Eu, na altura da candidatura do projeto, que foi no final do ano letivo do ano 2008/09, junho, talvez maio/junho foi lançado, eu não estava na direção mas era presidente do conselho pedagógico e coordenadora de departamento (...). Este processo foi liderado pelo conselho pedagógico. Foi o conselho pedagógico que considerou que de acordo com a análise dos resultados seria importante candidatar-se ao Programa Mais Sucesso. (06:06)

De acordo com os dados recolhidos verifica-se que ambos os atuais diretores de escola não estavam na direção, mas apresentaram um papel ativo na candidatura ao PMSE, evidenciando, assim, uma intenção para o seu, suposto, quadriénio de direção das diferentes escolas. Período, esse, que seria idêntico e que culminaria com o período de desenvolvimento do projeto TurmaMais, caso fossem eleitos e o projeto chegasse ao fim em ambas as escolas.

Sabendo que o PMSE abrangia três projetos - TurmaMais, Fenix e Híbrido - todas com a finalidade de “melhoria dos resultados e do sucesso escolares e redução do abandono no ensino básico”, cabia às escolas a candidatura ao projeto pretendida. Em ambas as escolas o projeto candidatada foi o projeto TurmaMais.

A candidatura deveu-se ao facto da

escola tem uns resultados escolares indicativos muito baixos da média e nível nacional. Muito baixos e o projeto TurmaMais “cheirou-me” que poderia ser uma grande ajuda para diminuir o insucesso escolar e educativo que havia e há neste agrupamento. (Dir_1 – 11:05)

Esta situação é corroborada pelo Coor_1 ao referir que “os resultados escolares” eram a causa principal da candidatura, uma vez que “no histórico que partimos, era, logo no sétimo ano, era de 66% de sucesso. Tínhamos uma taxa de retenção elevadíssima no sétimo ano.” (02:45) e acrescenta que para além das questões do insucesso que se verifica existe, ainda, “(...) questões relacionadas com natureza disciplinar.” (05:58)

A opção da aplicação do projeto TurmaMais na escola E_2 concretizou-se uma vez que o

Conselho Pedagógico estava, na altura, a analisar a aplicação do 50, decreto-Lei do 50, planos de recuperação, planos de acompanhamento e a legislação, este diploma previa os planos de desenvolvimento para (...) trabalharmos (...) com melhores características dos melhores alunos. E como a escola não trabalhava os planos de desenvolvimento, optamos pela metodologia TurmaMais porque nos dava, um

bocadinho, resposta a isso. (...) era um projeto com metodologia mas que permitia trabalhar, não apenas com alunos com mais dificuldades mas também com os alunos médios e com os bons alunos, porque (...) o Conselho Pedagógico (...) estava a concluir que a escola está constantemente a trabalhar para os alunos com mais ... mais dificuldades e vão nivelando por baixo. Portanto, achamos que o projeto metodologia TurmaMais era interessante para os alunos responderem a estes três níveis de alunos que nós, consideramos os alunos em três níveis, os com mais dificuldades, os médios e os melhores. (Dir_2 – 07:12)

Este diretor acrescenta,

Portanto era um trabalho enquadrado nos termos da legislação e estávamos a fazer alguma adaptação da legislação e como fazer os planos de recuperação e planos de acompanhamento que são individuais e fazê-los por grupos, fazê-los para determinado grupo de alunos, portanto estávamos a fazer diferenciar, fazer essa experiência com os planos de desenvolvimento.

No fundo o projeto vem-nos na altura certa, porque vem-nos dar a possibilidade de utilizar uma metodologia com crédito, (...) que nos vinha responder aquilo que nós estávamos a sentir que a escola a falhar, que estava a precisar. (08:54)

Desta forma verifica-se que, apesar de divergentes, as intenções das candidaturas se encontram de acordo com o proposto no Edital de candidatura e que o projeto poderia resolver algumas das realidades escolares diagnosticadas.

Sendo o insucesso escolar uma questão que interessa a toda a comunidade escolar, interessa agora saber de que forma foi envolvida essa mesma comunidade na candidatura o projeto.

O Coor_1 relata que

Estive envolvido nas primeiras reuniões em que a escola decidiu lecionar até ao sétimo ano. Estive num seminário em Lisboa, com o diretor, com outros professores do ensino primário, em que a senhora colocou toda a explanação de que seria o projeto TurmaMais e o projeto fenix para as escolas poderem optar para aqueles que fosse mais conveniente, de acordo com as suas características. (04:47)

Os ProfP_1 e ProfM_1 referem, respetivamente, que “(...) nessa altura não estava a contar ficar cá, nesta escola. Portanto não segui de perto a candidatura” (01:43) e “No ano em que eu fui aqui colocada já existia a TurmaMais, no sétimo ano, só que não me foram atribuídas essas turmas.” (01:16)

Da escola E_2, o Coor_2 refere que “como docente da escola já não me lembro muito bem” mas teve

conhecimento deste projeto através de um congresso de geografia onde a Teodolinda Magro apresentou o projeto (...) eu fiquei imediatamente aliciada e muito entusiasmada. (...) No final do ano letivo as coordenações, as lideranças intermédias da escola e superiores trabalharam neste sentido. Não sei como é que o projeto, não me lembro, se calhar soube, como é que o projeto chegou à escola e depois analisamo-lo. (09:38)

Já o ProfP_2 refere que “Ouvi falar da TurmaMais em grupos. Falava-se muito já do projeto porque havia colegas de grupo que estavam mais envolvidos” (05:13). Relata o ProfM_2 que “na altura mostraram as ideias do projeto mas depois não entrei muito bem dentro da própria candidatura.” (03:37)

A esse mesmo respeito os Alu_1, Alu_2, EE_1 e EE_2 referem ter tido conhecimento do projeto quando o mesmo lhes foi apresentado no início do ano letivo.

Desta forma denota-se que nem toda a comunidade escolar teve conhecimento e envolvência na candidatura ao projeto, havendo, assim, uma grande heterogeneidade no tipo de participação.

5.3. O arranque do projeto nas escolas

Com o início da implementação do projeto passou a haver uma envolvência de toda a comunidade educativa que, de alguma forma e independentemente da sua função, seria corresponsável pelos resultados obtidos. Diretores, coordenadores, professores, alunos, encarregados de educação e demais interessados passavam aqui a ter, para além das responsabilidades que as diversas leis lhes atribuem, a responsabilidade de fazer cumprir o exposto em contrato entre as duas partes, escola e ME.

Desta forma qual seriam os procedimentos tomados por cada um? Que indicações teriam sido transmitidas, recebidas e aplicadas? Que alterações foram introduzidas em termos estruturais e pedagógicos? Que percurso foi seguido ao longo do tempo em que o projeto esteve em vigor?

Para responder a estas e outras questões será importante perceber toda a filosofia funcional do projeto nas duas escolas.

A candidatura ao projeto fazia disponibilizar um aumento de crédito horário em dezasseis horas letivas à escola, para que esta realizasse os reajustes estruturais para a implementação do projeto.

Para além do referido crédito horário, foi também atribuído um crédito horário para a coordenação do projeto nas escolas.

Houve a necessidade de encontrar nas escolas, quer por contingências legais quer por contingências organizacionais, uma figura que coordenasse uma equipa pedagógica que estivesse envolvida na implementação e desenvolvimento do projeto.

5.3.1. A escolha do coordenador de projeto

No processo de escolha do coordenador o Dir_1 refere que o coordenador deveria ser “(...) uma pessoa aceite pelos seus pares. Segundo que assumisse a liderança. (...) Terceiro ser uma pessoa que quisesse apostar na maioria dos docentes.” (18:38)

Nessa sequência o Coor_1 menciona que “Como coordenador fui escolhido. E aceitei de bom grado, digamos assim, porque o projeto, à partida, pareceu-me bastante atraente.” (06:25)

Para o Dir_2 a escolha de coordenador está relacionada

com o perfil (...) é preciso agarrar os outros, agarrar a escola, agarrar os outros professores. (...) a pessoa que foi escolhida (...) já tinha dado mostra que era capaz de fazer isto porque já está há muitos anos na escola e quando há algo de inovador ela é uma pessoa que agarra, que vai à procura, que é muito autónoma, (...) que facilmente toma a iniciativa. Portanto é uma pessoa que agarra bem os projetos, os projetos novos. Aliás foi-lhe dito mesmo isso, porque (...) acaba por ser uma mais-valia para o projeto, quer uma mais-valia para a própria gestão. (10:34)

O Coor_2 alude que “foi-me feita a proposta diretamente pela diretora da escola. (...). Como eu estava altamente motivada para ele (...) aderi de imediato.” (10:55)

Denota-se que a escolha dos coordenadores, para além de ter sido ponderada após análise do perfil profissional em que cada um se enquadra no cargo, está relacionada com a motivação dos mesmos ao se reverem no cargo e em liderarem uma equipa pedagógica.

5.3.2. Os coordenadores e as equipas educativas

A equipa educativa deveria trabalhar com o coordenador e desenvolver as suas funções, mediante os compromissos assumidos pela escola com o ministério da educação.

Essa mesma equipa foi conhecedora e teve debates de esclarecimento sobre a filosofia pedagógico-estrutural. O Dir_1 relata que

Aquilo que eu quis foi debater o projeto com eles. E foi debatido em grande grupo. (...) falei com eles em torno do efeito de escola, naquilo que se pode ganhar ou se pode perder com turmas homogêneas temporárias, não temporárias. Se a socialização ficam mais ricas com a filosofia da TurmaMais. Debati essas coisas todas. A partir daí foram eles e a responsabilidades deles. (16:39)

O Dir_2 explana que “(...) em termos da gestão (...) e sempre em articulação com a coordenadora, foram definidas algumas orientações (...) Foram definidas todas as orientações” privilegiando as “mais importantes no início do projeto”, ao longo do projeto “foram adequando algumas delas”. As orientações iniciais recaíram quanto “à obrigatoriedade, relativamente à equipa, à constituição de horários, às próprias disciplinas.” (10:34)

Desta forma denota-se que o interesse na implementação do projeto, quer numa quer na outra escola, deveu-se à existência de uma relação entre as prioridades do projeto e os objetivos da escola.

Verificou-se porém, um maior acompanhamento por parte da direção da E_2 do que da direção da E_1, sendo que esta última deliberou toda a responsabilidade no coordenador e na sua equipa pedagógica.

Desta forma recaiu sobre os coordenadores toda a responsabilidade de coordenação da equipa e a aplicação das estratégias/orientações emanadas superiormente.

Essas orientações foram transmitidas pelos coordenadores à sua equipa pedagógica – docentes que tinham ou não as suas disciplinas contratualizadas.

O Coor_2 alude que a transmissão da informação e envolvimento não foi igual. Mediante as características e a grau de envolvimento dos docentes no projeto assim era o interesse que eles demonstravam pelo mesmo. Desta forma,

Com os colegas também foi mais ou menos fácil mas com os que estavam realmente envolvidos. Os das disciplinas intervencionadas porque lhes interessava.

Os diretores de turma também lhes interessava também para saber como comunicar com os pais e porque eu própria os tentei envolver em reuniões iniciais e periódicas durante o primeiro ano.

Os outros colegas da turma, das turmas, dos conselhos de turmas, foi mais difícil porque os docentes têm características. Se calhar não só os docentes só se envolvem nos projetos aos quais estão devidamente motivados e à partida isto provoca uma certa exclusão de algumas disciplinas. (04:26)

Neste mesmo sentido o ProfM_2 (10:30) refere que participava em reuniões que se realizavam “de vez em quando.” e desconhecia se os docentes das disciplinas não envolvidas no projeto tinham ou não conhecimento das orientações.

Para o Coor_1 o envolvimento de todos os docentes foi constante ao longo dos três anos, salientando “que é fundamental que haja um envolvimento de todos os docentes, independentemente de terem TurmaMais ou não terem TurmaMais.”, concluindo que todos os docentes acompanhavam “o trabalho da TurmaMais e continuaram empenhados no processo e participaram na escolha, davam a sua opinião, faziam a sua monitorização” (13:15).

O ProfM_1 alude que “As reuniões eram feitas com todos os professores, mesmo daquelas disciplinas não intervencionadas. Toda a gente manifestava a sua opinião.” (07:51). Opinião partilhada pelo ProfP_1 que acrescenta que as “informações eram partilhadas nas reuniões” e que a partilha da informação “era uma das mais-valias do projeto” (08:10). No entanto “Como nós estávamos integrados no grupo da TurmaMais ... não havia grande troca de ideias porque quem estava na TurmaMais eram os mesmos professores. Isto não saía muito cá para fora para conversar sobre isto. Era tudo feito a nível interno.” (ProfM_1 – 08:25).

As divergências e convergências dos docentes do grupo “TurmaMais” patenteiam que a envolvimento e motivação dos docentes não foram idênticas nas duas escolas e o contágio aos restantes docentes não se verificou, quer por falta de interesse dos docentes quer pelo “aprisionamento” das mudanças estruturais e pedagógicas, indo desta forma ao encontro do anteriormente referido em 2.2.2.

5.3.3. Os coordenadores, alunos e encarregados de educação

Para além dos docentes, os encarregados de educação e os alunos foram confrontados pela implementação do projeto e com tudo o que a ela estava inerente.

O esclarecimento aos encarregados de educação ocorreu nas duas escolas numa reunião do “sétimo ano, aquando do início do projeto” (EE_1 – 07:06), “para explicar o funcionamento do projeto” (Coor_1 – 17:55) e as dúvidas que surgiram “foram logo esclarecidas nessa altura” (Coor_2 – 44:08). No entanto o EE_2, ao referir que “Como é uma experiência, nunca sabemos muito bem”, demonstrou algum receio sobre a sua implementação, refletindo a visão tradicional que se tem da escola.

O EE_1 refere ainda que, para além da informação transmitida na reunião, o seu educando lhe transmitiu algumas informações sobre “o horário (...) disciplinas (...) professores e o grupo de colegas” (06:23).

Desta forma os alunos também foram informados “no sétimo ano” pelo “diretor de turma” (Alu_1 – 02:02; Alu_2 – 03:54).

5.4. O desenvolvimento do projeto nas escolas

A implementação e desenvolvimento do projeto nas escolas de Grândola foi, na maioria dos casos, efetuada de acordo com as orientações emanadas pela equipa de apoio às escolas, criada para o efeito. Contudo esta equipa deu total autonomia às escolas para a realização de alterações metodológicas ao projeto, mediante o que se encontrava expresso no contrato.

5.4.1. Construção dos grupos

Em termos de constituição das turmas, o Coor_2 refere que “não houve grandes alterações” e justifica que “O projeto educativo da escola define a constituição de turmas.” As alterações implementadas enquadram-se “essencialmente, na constituição do conselho de turma. No fundo nós acabamos por não ter uma estrutura de um

conselho de turma” mas “um conselho de ano” e que “foi alargado a todos os anos do terceiro ciclo”. (19:26)

Algumas dessas alterações estruturais deveram-se à imposição da “obrigatoriedade” de frequência de todos os alunos, incluindo os “alunos com necessidades educativas especiais” (Coor_1).

A constituição dos grupos foi feita, nas duas escolas, inicialmente “a partir das notas do sexto ano”, primeiro com os “melhores alunos” e depois os que “não só tinham tido negativas no sexto ano mas como nós fomos vendo ao longo das primeiras seis semanas de aulas estavam com maiores problemas de acompanhamento em diferentes matérias”. (Coor_1 – 07:56)

Segundo o mesmo entrevistado “O primeiro período correu lindamente e o terceiro correu lindamente.” Mas “O segundo período foi mais complicado. Os tais grupos de nível 3 são mais difíceis de gerir.” (09:14)

Em termos pedagógicos foram implementadas algumas alterações e aplicadas práticas já testadas pelos diversos anos de docência de cada um dos professores, mas ambas relacionadas “com a nossa sensibilidade” e “inerentes a um grupo mais pequeno.” (Coor_2 – 16:40)

Denota-se que o critério e o projeto de trabalho acabaram por ser aplicados por quem estava no “terreno”, de forma a gerir as dificuldades sentidas e atingir os objetivos individuais e coletivos. Assim as metodologias podem ter “alguma influência” na melhoria dos resultados dos alunos. (ProfM_2 – 18:33)

Uma das estratégias pedagógicas passa pela adequação do método de trabalho de “cada um dos grupos”, quer em termos de exigência quer em termos de “avaliação escrita” (ProfM_1 – 04:09). A “alteração da planta de não sei de quantas em não sei quantas semanas. (...) O acompanhamento mais personalizado dentro da sala de aula. A verificação de existência de grupos de nível. (...) tínhamos que escolher um grupo que fosse de nível homogêneo”, são algumas das estratégias apontadas pelo ProfM_2 (04:50) e tiveram de “ser diferenciadas ... trabalhar com alunos homogêneos é diferente de trabalhar com grupos heterogêneos.” (Coor_2 – 23:20)

Sobre a adequação funcional, o ProfP_2 refere que

comecei por tentar juntar os alunos mais avançados com alunos com ritmo mais lento de trabalho. Depois no último acabei por achar que essa não era a melhor solução e acabei, também por criar núcleos, dentro das turmas, aqueles que trabalhavam mais depressa e aqueles que trabalhavam mais lentos. Com tarefas diferentes. (06:23)

O Coor_1 partilha da mesma opinião, quando se fala em “trabalho colaborativo dentro da sala de aula. Sobretudo quando estavam tirados da sala de aula os grupos do meio. Em que posemos um aluno bom a apoiar um aluno médio. Nunca um aluno bom a apoiar um aluno fraco.” E justifica afirmando que “Isso gera uma grande instabilidade e o resultado é que o fraco melhora e bom acaba por se perder um pouco. Tentamos juntar alunos com níveis diferentes mas com alguma semelhança para se apoiarem mutuamente.” (09:50)

O ProfM_2 alude a este propósito que, com o tipo de organização de

sala de aula em função do ritmo de aprendizagem. (...) os alunos que andavam mais rápido não tinham de espera pelos que levavam mais algum tempo. E esses mesmos alunos (...) competiam um pouco entre eles na realização das tarefas e ajudavam-se também. (...) E como se ajudavam eu conseguia ir ter com os alunos (...) que tinham um nível de desempenho mais lento e tentar fazer com que eles chegassem mais longe. (18:35)

As alterações organizacionais provocavam alterações ao nível da velocidade de aprendizagem e na resolução das atividades propostas e criam estímulos nos recetores e emissores.

O Alu_2, que esteve num grupo de alunos mais rápido e noutra grupo mais lento onde “havia mais dificuldades”, exprime preferência pelo grupo “mais rápido porque (...) estávamos mais atentos. Era mais rápido, poderíamos tirar curiosidades por já termos a matéria dada e avançada” (08:33) e o Alu_1 refere que “na TurmaMais senti mais que os professores davam mais atenção a mim. E foi benéfico para mim.” (05:40)

O ProfP_1 referiu que “Temos menos alunos na turma, não é? Temos um trabalho mais próximo. Há menos alunos na turma” (05:05). Esta descrição converge com a do ProfP_2 que expressa que “tanto os alunos como nós trabalharmos mais próximo. Também ter uma TurmaMais, dividindo os alunos pelas três turmas, reduz o número de alunos e isso permite chegar a todos e eles terem mais espaço, mais tempo” (23:39).

Os encarregados de educação, cientes dos resultados e dos comportamentos obtidos pelos seus educandos e pelos restantes alunos, referem que para “ela continuava sempre

na TurmaMais.” (EE_2 – 14:46) porque “O grupo torna-se mais homogéneo (...) conseguem trabalhar e progredir mais do que estando na turma de raiz com toda a turma heterogénea (...) Num grupo mais homogéneo dá para trabalhar, dá para progredir.” (EE_1 – 09:05).

Desta forma depara-se com uma organização estrutural semelhante nas duas escolas, dinamizada pela TurmaMais, que proporcionou a implementação e/ou desenvolvimento de pedagogias diferenciadas que causaram alterações comportamentais e educacionais, onde todos os intervenientes referem que foi benéfico nos diferentes quadrantes. Esse benefício foi, também ele, reconhecido pelos encarregados de educação.

5.4.2. Equipa de apoio à escola

Durante o desenvolvimento do projeto TurmaMais as modificações causadas na organização escolar não partiram unicamente do seio da comunidade escolar.

Chegaram às escolas “cartas” emanadas pela equipa de coordenação nacional do projeto que, para além da informação expedida, estiveram presencialmente nas escolas.

As cartas, emanadas pela equipa de coordenação nacional do projeto “ricas em informação pedagógica e a nível das novas propostas organizativas”, foram reencaminhadas “para todos os professores” (Dir_1 – 21:42) para uma “reflexão (...) feita (...) mensalmente”, onde a “informação era muito útil” criando “um frisson, em termos do conselho pedagógico. (...) foi importante (...) nem que seja em certos casos discordarmos e que, foram alguns, porque no fundo nos permitiu consolidar o nosso, que era diferente.” (Dir_2 – 41:12)

As questões emanadas via “cartas” que foram mais debatidas pelas escolas remetem-se a três “sugestões”. São elas: a “avaliação de ciclo”, que incorporava o movimento das *coortes*, “que apesar de estar integrada na lei é algo que houve sempre muitas resistências por parte dos colegas a entenderem” (Coor_1 – 02:01); os “critérios de avaliação” em termos contratualização “de atitudes e valores”; e a “avaliação formativa” associada à avaliação das aprendizagens. (Coor_2 – 21:36)

Como já foi referido, a equipa fez questão de manter contacto presencial com os dinamizadores do projeto nas escolas “pelo menos uma vez por ano” (idem).

A sua presença é relatada como sendo mais um benefício para o projeto, visto que, de entre outros aspetos, possibilitou o esclarecimento de “dúvidas”.

Desta forma, para além das dúvidas esclarecidas pela equipa de coordenação nacional do projeto, despoletou-se um olhar sobre o que se encontrava legislado e que se poderia aplicar no desenvolvimento do projeto TurmaMais em cada uma das escolas, tal como se encontra expresso no Despacho n.º 100/2010, de 5 de janeiro e referido em 2.2.4.

5.4.3. Avaliação de ciclo, critério de avaliação e avaliação formativa

A divulgação das cartas emanadas pela equipa de apoio às escolas por todo o “corpo de docentes” proporcionou “debates” sobre a importância das “avaliações de ciclo” (Coor_1 – 14:01) e originou a produção de “orientações escritas, em termos de coordenação de terceiro ciclo, que provavelmente partindo do pedagógico, (...) para avaliar os alunos ou tentar olhar pelos alunos numa lógica de ciclo” de acordo com as indicações legais (Coor_2 – 20:10).

À semelhança do que se passou com a avaliação de ciclo, os critérios de avaliação foram, também eles, alvo de “debates (...) no que diz respeito às questões atitudinais” (Coor_1 – 14:01) e estes geraram “alguma polémica, (...) mesmo aí as coisas foram discutidas ao nível dos professores da TurmaMais mas (...) passou para a escola toda.”. Alterou-se, em termos de avaliação, a forma de “organização da escola”, uma vez que não existiam “critérios de avaliação” e “cada professor a aplicar os seus critérios aos alunos. Não havia critérios comuns” (Dir_1 – 26:30), passando todos os docentes da escola a aplicar os mesmos critérios, o que permitiu realizar de igual forma uma gestão dos resultados de avaliação, tal como defendido pelo Coor_1.

Mesmo ao lado, na escola vizinha, o mesmo assunto proporcionou igualmente debates nos seus órgãos superiores e, de acordo com Dir_2, “a escola não fez, não aceitou e não concordou e decidiu, que no âmbito da sua autonomia, que não iria fazer a questão de dar conhecimento percentual” uma vez que a escola já tinham sido criado os seus próprios critérios “em termos de perfil dos alunos” aplicados por todos professores, incluindo os professores dos conselhos de turma que estavam envolvidos pelo projeto, “acabaram por utilizar as mesmas metodologias, os mesmos critérios” (16:30).

Refere, o mesmo entrevistado que

deixamos de trabalhar com percentagens e começamos a trabalhar com o perfil do aluno (...) Sempre que os professores perceberam perfeitamente e conseguiram enquadrar o aluno dentro do perfil, (...) o aluno também percebe e o aluno consegue, perfeitamente, enquadrar, dentro de um perfil e sabe, tanto faz ter 45% ou 48% ou 67%, porque o aluno sabe onde é que está enquadrado. (42:23)

Em termos de avaliação formativa patenteou-se nas duas escolas uma uniformização de opiniões. É considerada como “extremamente interessante” (39:41), foi um “reaprender”, uma “reciclagem” uma vez que na altura em que se fizeram as formações pedagógicas iniciais “a avaliação formativa não é aquilo que nós entendemos hoje como avaliação formativa” (Dir_2 – 22:30) e foi como um “relembrar da base da avaliação do terceiro ciclo e secundário que é a avaliação formativa.” (Coor_2 – 18:46)

Este tipo de metodologia avaliativa, com “a realização constante de fichas de avaliação nas diferentes disciplinas. Permitiram um maior acompanhamento dos alunos.” (Coor_1 – 09:50)

O conjunto de informações/orientações emanadas pela equipa de apoio às escolas despoletou o questionamento dos assuntos que lhes estavam a ser apresentados.

De acordo com as suas políticas educativas, as escolas aceitaram e alteraram os seus comportamentos de atuação, como foi o caso da avaliação de ciclo e a avaliação formativa, ou seguiram as orientações pedagógicas produzidas dentro do seio dos seus órgãos, como foi o caso dos critérios de avaliação na E_2. Posição diferente teve a E_1, que, para além de seguir orientações emanadas, produziu uma uniformização de critérios para todos os grupos escolares.

5.4.4. Locais de partilha de experiências

Outros locais que serviram para partilha de informações e aquisição de novos conhecimentos foram os seminários e os encontros regionais que, ao estarem relacionados com o projeto TurmaMais, permitiram aos docentes a aquisição de formação no âmbito da avaliação de ciclo, avaliação formativa e critérios de avaliação. Algumas destas ações, ministradas pela equipa de acompanhamento do Centro de

Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-EU), foram acreditadas (Fialho e Salgueiro, 2011a).

Estas formações criaram nas escolas um contágio formativo, pelo que foram planeadas e/ou desenvolvidas outras ações de formação que constam do plano anual de atividades das escolas, ministradas por “colegas da escola”, sendo assim criado e desenvolvido um ambiente formativo interno.

Este tipo de formação é

baseada na autoformação de cada um. (...) Por exemplo a formação que nós fixemos, em termos de escola, com dois colegas de escola, por exemplo, avaliação formativa das pessoas da minha idade saíram de lá a dizer que não tinham esta perspetiva da avaliação formativa porque a nossa formação foi completamente diferente. (Dir_2 – 25:43)

Para além da formação supracitada o Coor_2 refere, ainda, que foram desenvolvidas ações de formação sobre “tutoria de pares” e “pedagogia diferenciada”, organizadas “por colegas da escola.”

Este tipo de formação é considerado como “importante” uma vez que é “centrada na formação dos assuntos que nos interessam” (Dir_2 – 25:43) porque “aquilo é melhor para os outros mas também para nós” e assim “terão mais mudanças” (Dir_1 – 41:33).

Diversas outras ações de formação encontram-se planeadas para serem desenvolvidas internamente. “O professor gerador de ambientes positivos e de autoestima” que engloba “uma formação inicial e depois uma formação contínua ao longo de um ano”, através da intervenção de um docente que está a desenvolver dissertação de mestrado, é uma delas (Dir_1 – 08:52).

Para este efeito o Dir_2 remata, referindo que a “formação interna é muito importante. Se for com o apoio de uma instituição de ensino superior era excelente! São estudiosos e o conhecimento, alguém que produza conhecimento é sempre, sempre importante!” (25:43)

Estas ações de formação vêm ao encontro da alínea d) do artigo 33º do Decreto – Lei nº 75/2008, de 22 de abril, que dá competências ao conselho pedagógico em “Apresentar propostas e emitir parecer sobre a elaboração do plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente”.

Denota-se aqui a importância da formação contínua e formativa dos docentes das escolas que, para além, de apresentarem uma autonomia de formação, promovida pela sua autoformação, demonstram igualmente um espírito de partilha e uma abertura à mudança e adequação dos conhecimentos à sua realidade profissional. Não significa isto que se descure o contributo de pessoas externas à escola, como é o caso das que pertencem a instituições de ensino superior.

5.4.5. Atuação do Conselho Pedagógico

Para além da competência anteriormente referida, foi também atribuída ao conselho pedagógico a competência, de entre outras, de “Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos;”, exposta na alínea e) do artigo 33º do Decreto – Lei nº 75/2008, de 22 de abril.

Nesse âmbito, para além do que foi descrito sobre a candidatura, implementação e desenvolvimento do projeto TurmaMais, o conselho pedagógico acompanhou sempre de perto todo o trabalho desenvolvido nos anos escolares onde a referida projeto estava a ser aplicada.

Este acompanhamento surge, não só por abranger as suas competências mas também, por este projeto ser aplicada a um ano escolar em cada ano letivo, havendo interesse em debater os assuntos que o projeto trouxe para a escola.

Desta forma sempre que o coordenador “achava oportuno pedia que vigorasse, na ordem de trabalhos, informações sobre o projeto TurmaMais. Debater sobre aquilo que sugeria ou não sugeria o projeto TurmaMais” (Dir_1 – 27:28).

Deste órgão saíam decisões sobre “sugestões” apresentadas à escola pela equipa de coordenação da TurmaMais a nível nacional. Essas sugestões, que como vimos anteriormente, poderiam ser ou não implementadas nas escolas.

Uma situação que engloba os alunos inseridos no projeto TurmaMais, e os restantes alunos, é a retificação da sua avaliação pelo conselho pedagógico.

Nesse contexto o Dir_1 refere que “O conselho validou sempre. Houve de outros, outros anos, que o conselho pedagógico pode dar considerações mas da TurmaMais, não!” e acrescenta que “Não houve nenhuma interferência do conselho pedagógico. Temos que respeitar o conselho de turma” (30:42), justificando

Porque eu penso que a equipa do projeto da TurmaMais avaliou com mais cuidado, teve mais informação, do que com outros. A questão está aí! Tiveram mais atenção com os alunos com retenção repetida, trabalho mais cuidados. Houve uma avaliação normal em que fosse uma avaliação administrativa. Se lá apresentas um recurso qualquer pode ser nenhuma daquelas pessoas do conselho pedagógico conheça o aluno. (31:18)

Situação divergente da do conselho pedagógico vizinho em que “a situação é sempre apreciada com muito, com muito cuidado” para

dar o parecer que considera. E inclusive já tem acontecido já ter dado um parecer e quando chega ao fim chega à conclusão que não ... que é necessário refletir mais um pouco sobre aquela situação e voltar atrás e voltar e decidir negativa ou positivamente à posição que já tomou porque efetivamente o conselho pedagógico gosta de estar confortável com as decisões que toma a todos os níveis mas neste é mais notório. (Dir_2 – 34:21)

O conselho pedagógico de cada uma das escolas atuou de acordo com as suas competências, quer no âmbito da formação dos docentes quer na retificação das avaliações dos alunos. No entanto o conselho pedagógico da E_1 atuou de forma diferente nos pareceres das avaliações dos alunos oriundos do projeto TurmaMais. Na E_2 todas as situações foram analisadas da mesma forma, independentemente dos alunos serem ou não serem provenientes do projeto TurmaMais.

Pelo aquilo que foi descrito, fica demonstrado que o projeto implementada nas escolas não passou ao lado do conselho pedagógico de cada uma, tendo esse órgão debatido, no seio do seu grupo, assuntos provenientes do projeto que poderiam interessar a toda a escola.

5.4.6. O acompanhamento dos encarregados de educação

Os encarregados de educação, como foi descrito no capítulo I e II, têm vindo a adquirir mais espaço de intervenção nas escolas, cujos poderes e os momentos estão legislados. Um dos objetivos do projeto era “atrair” à escola os encarregados de educação dos

alunos envolvidos no projeto e envolvê-los no percurso académico e nos resultados escolares obtidos pelos seus educandos.

Considerado que “o acompanhamento aqui no concelho de Grândola é um acompanhamento relativamente pobre. Porque a esmagadora, ou pelo menos uma percentagem muito grande dos pais não vão à escola” (19:08) e porque

também tem a ver culturalmente com o concelho de Grândola que a nível cultural a maior parte dos pais dos nossos alunos é muito baixa situando-se a média para as senhoras, que um pouco superior ao dos senhores, à volta do 9º ano enquanto que no caso dos pais 4ª classe – 6º ano. Estamos a falar de muita gente que não fez o percurso profissional via escola. Portanto sempre a desvalorizar a escola. Isto em tempos difíceis torna-se ainda mais dramática. (Coor_1 – 30:41)

Os encarregados de educação dos alunos envolvidos na TurmaMais “ficaram muito abertos no princípio” (Dir_2 – 48:26), situação também referida pelo Dir_1 e, concordando com esta verificação, o Coor_1 acrescenta, “dá-me ideia que, geralmente, vinham à escola quando eram contactados pelos diretores de turma” (30:10). Situação reforçada pelo Dir_1 que refere existir uma “cultura, a obrigação de os diretores de turma receberem os encarregados de educação dos alunos a partir das cinco e meia. Depois também é obrigação dos diretores de turma convocar os encarregados de educação sempre que há avaliação formativa ou avaliação sumativa” (48:10). “De iniciativa vontade, geralmente, os encarregados de educação dos alunos melhores.” (Coor_1 – 30:10)

O EE_2 confirma o anteriormente exposto ao referir que a informação sobre o projeto era adquirida nas “Reuniões. Da TurmaMais falava-se nas reuniões de pais. Mas não houve assim um grande feedback”. (16:13)

Nesta sequência o Alu_2 refere que a ida dos encarregados de educação à escola dependia da sua avaliação ao longo do ano,

Claro que se eu tivesse maus resultados claro que se preocupavam mais mas como tinha sempre ... se tinha um teste mostrava sempre, se tinha outro mostrava. Claro que se não mostrasse, se tivesse algum tempo sem mostrar os testes aos meus pais, eles vinham logo à escola.

Verifica-se que “Os pais só sentem a necessidade de ir à escola caso as notas não fossem as ideais ou não mostrasse os testes” (17:07) e “à medida que os filhos crescem, querem cortar-se da tutela (...) os pais dão mais autonomia.” (Dir_1 – 45:20)

Desta forma, conclui-se que a participação dos encarregados de educação nas escolas não se modificou em termos de formas de atuação, verificando-se um maior número de participações no início do projeto, que posteriormente regressou à normal “rotina”. Sendo atribuído um acréscimo da responsabilidade aos educandos, à medida que a idade aumenta, verificando-se opostamente um declínio da participação dos encarregados de educação na escola.

5.5. A avaliação dos alunos

O terceiro ciclo do ensino básico, tal como se encontra definido na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, é composto por três anos de ciclo.

De acordo com o Despacho Normativo n.º1/ 2005, de 5 de janeiro, os alunos no sétimo e oitavo anos, de acordo com os critérios de avaliação da escola onde se encontram matriculados, obtém, na avaliação final, a menção de transitou ou não transitou e no nono ano, perante os critérios definidos pelo mesmo despacho, obtém a menção de aprovado ou não aprovado após a conjugação da avaliação interna e os resultados dos exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática.

Denota-se assim que, durante o seu percurso escolar no terceiro ciclo, os alunos encontram-se sujeitos a uma avaliação interna, que terá em conta os critérios definidos no regulamento interno do estabelecimento de ensino, e uma avaliação externa expressa pela resolução de um exame nacional, às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, tendo em conta os despachos que saem anualmente para o efeito.

Os resultados da avaliação interna e externa dos alunos influenciam a avaliação interna e externa das escolas.

A avaliação interna das escolas surge com a evolução da autonomia das escolas do ensino básico e secundário, obtendo-se a partir de práticas organizacionais estabelecidas pelas mesmas. Essas mesmas práticas refletem, em cada momento de avaliação, o trabalho desenvolvido pela comunidade escolar, que direta ou indiretamente, esteve envolvida nelas. Os resultados obtidos nas diferentes práticas estão sujeitos a uma complexa conjugação de variáveis intrínsecas e extrínsecas à escola.

A avaliação externa da escola, por norma, é caracterizada pelo seu posicionamento no *ranking* de escolas, após divulgação dos resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais.

Para este trabalho empírico serão objeto de análise e posterior avaliação as seguintes variáveis:

- a) Os níveis escolares dos alunos a diferentes disciplinas, nos diferentes anos de ciclo;
- b) Taxas de transição/ não transição e de aprovação/ não aprovação;
- c) Níveis atribuídos nos exames de Língua Portuguesa e Matemática.

As variáveis em estudo serão objeto de comparação ao longo das últimas cinco coortes, sendo que a última corresponde à coorte de aplicação do projeto.

Serão igualmente objeto de comparação os resultados obtidos entre as duas escolas e a nível nacional, ao longo do mesmo período de tempo.

5.5.1. Avaliação interna dos alunos perante a aplicação do projeto

A avaliação interna é totalmente intrínseca às escolas. Da conjugação das diferentes variáveis internas obtém-se os resultados internos da escola.

As variáveis a serem consideradas neste ponto serão as referidas no ponto anterior.

A avaliação dos alunos resulta de um conjunto de variáveis que se traduzem no final em níveis de 1 a 5, propostos por cada docente de disciplina e aprovados pelo conselho de turma, em reunião realizada para o efeito, conforme definido no Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro.

Desta forma, para efeitos de transição de alunos que frequentem o 7º e 8º anos de escolaridade é necessário uma análise de níveis atribuídos a cada uma das disciplinas, aprovados em conselho de turma, tendo em conta a legislação emitida para o efeito e o regulamento interno de escolas. Os critérios de transição definidos neste último poderão ser diferentes de escola para escola.

Este estudo debruçar-se-á sobre as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Inglês, História, Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas.

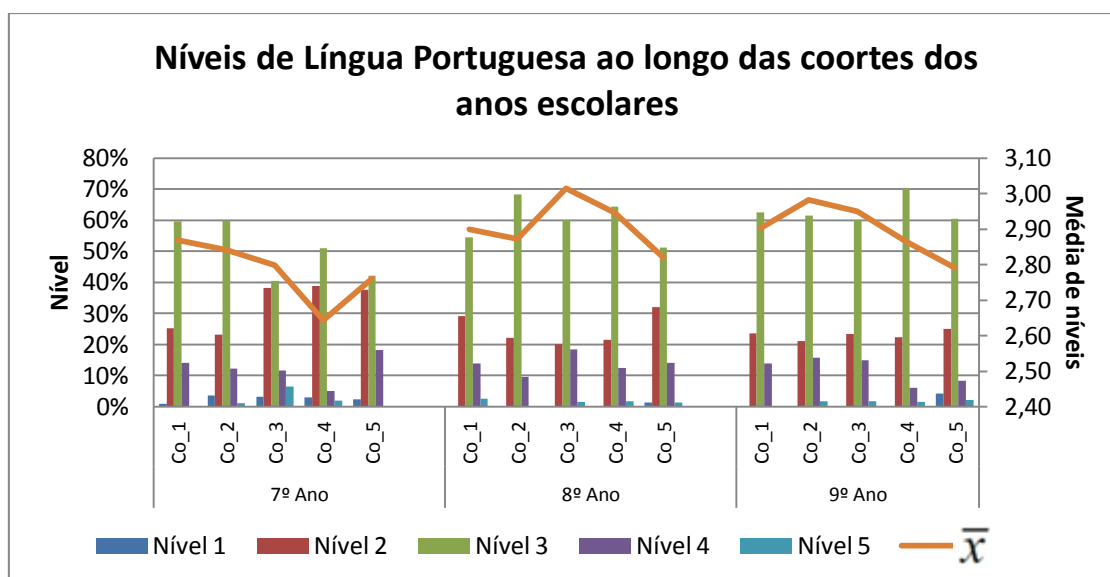
A escolha das referidas disciplinas prende-se por pertencerem a áreas curriculares disciplinares. Outro motivo é o facto de as quatro primeiras terem pertencido ao projeto TurmaMais durante, pelo menos, um ano letivo. Um terceiro motivo realça o facto de as últimas duas disciplinas apresentarem um grande índice de reprovação a nível nacional, apesar de os alunos estarem divididos em turnos, que de acordo com a legislação em vigor.

A apresentação dos dados estará sequenciada por disciplinas, onde serão analisados os seus resultados nos diferentes anos letivos e escolares.

Língua Portuguesa

No gráfico seguinte estão representados os resultados da disciplina de Língua Portuguesa da E_1, expresso em cinco coortes que passaram pelos três anos do terceiro ciclo de ensino básico.

Gráfico 5 - Níveis de Língua Portuguesa ao longo das coortes dos anos escolares na E_1.



Legenda: - Nível 1, 2, 3, 4 e 5 atribuído por cada uma das disciplinas
 \bar{x} é a média dos níveis de cada uma das coortes
 - Co_1, Co_2, Co_3, Co_4, Co_5 são as coortes estudadas sendo a Co_5 a coorte do ano de aplicação do projeto e as restantes as dos anos, respetivamente, anteriores.

Após análise dos dados verifica-se que a Co_5, durante os três anos escolares, apresenta os níveis 1 e 2 mais elevados, comparativamente com as anteriores. O nível 3 da Co_5 apresenta sempre um decréscimo em relação à coorte anterior. Somente no sétimo ano

de escolaridade se observa que a Co_5 apresenta o nível 4 superior a todas as outras do mesmo ano escolar.

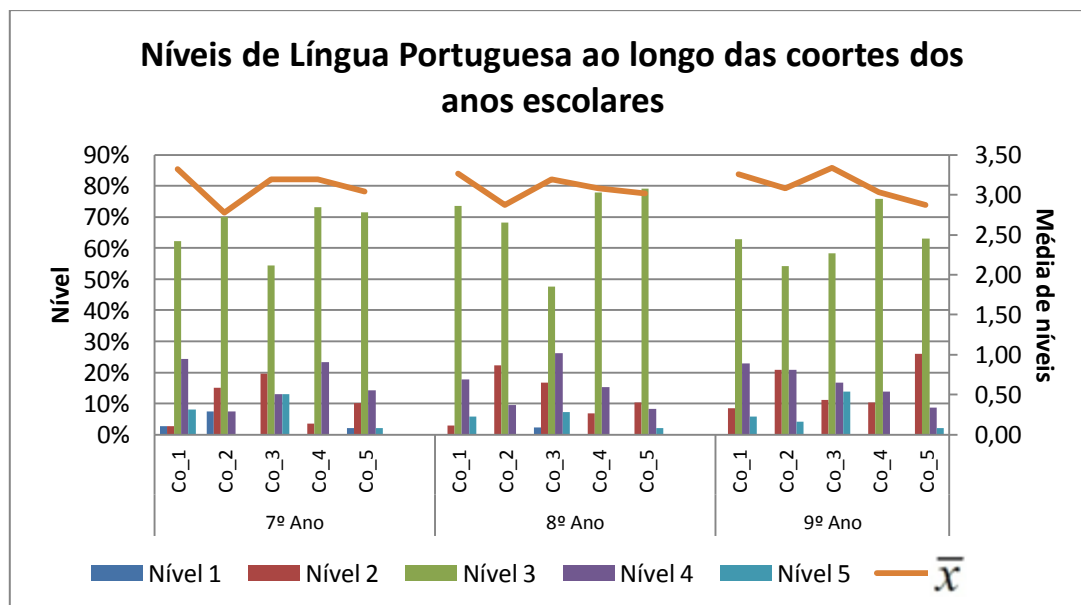
A disciplina apresenta um valor percentual de níveis negativos muito elevado. A Co_5, durante os três anos de escolares, situa-se entre os 29 a 40% de insucesso. Em termos de média é somente no sétimo ano que a Co_5 consegue inverter o decréscimo que se verifica nas coortes anteriores, nos mesmos anos de escolaridade.

Se considerarmos que os alunos acompanham o percurso da coorte ao longo do ciclo observamos que a Co_5 do 7º, 8º e 9º anos escolar fazem migrar os níveis 2 para a direita. O mesmo não aconteceu com os níveis 4, onde a migração mais significativa foi para a esquerda.

A média das coortes, com exceção da Co_3 do 8º ano escolaridade, nunca conseguiu chegar aos 3 pontos. O seu valor mais baixo (2,65) foi obtido pela Co_4 do 7º ano de escolaridade. A Co_5 do 7º, 8º e 9º anos escolar nunca conseguiu superar a média mais alta das restantes coortes, sendo, inclusive, sempre mais baixa que as três primeiras coortes de cada ano escolar.

Tendo o mesmo critério analisam-se agora os resultados da mesma disciplina na E_2.

Gráfico 6 – Níveis de Língua Portuguesa ao longo das coortes dos anos escolares na E_2.



Legenda: - Nível 1, 2, 3, 4 e 5 atribuído por cada uma das disciplinas
 \bar{x} é a média dos níveis de cada uma das coortes
 - Co_1, Co_2, Co_3, Co_4, Co_5 são as coortes estudadas sendo a Co_5 a coorte do ano de aplicação do projeto e as restantes as dos anos, respetivamente, anteriores.

Na E_2 o grafismo da média dos três anos escolares é relativamente semelhante. Apresenta um decréscimo nas últimas três coortes de cada ano escolar. A Co_5 apresenta, com exceção da Co_2 do 7º e do 8º ano, o valor mais baixo.

Em termos de níveis, na Co_5 de cada um dos anos escolares há constante deslocação para a esquerda do nível 3, fazendo aumentar o nível 2 da mesma coorte. É visível uma diminuição do nível 4 em todas as Co_5.

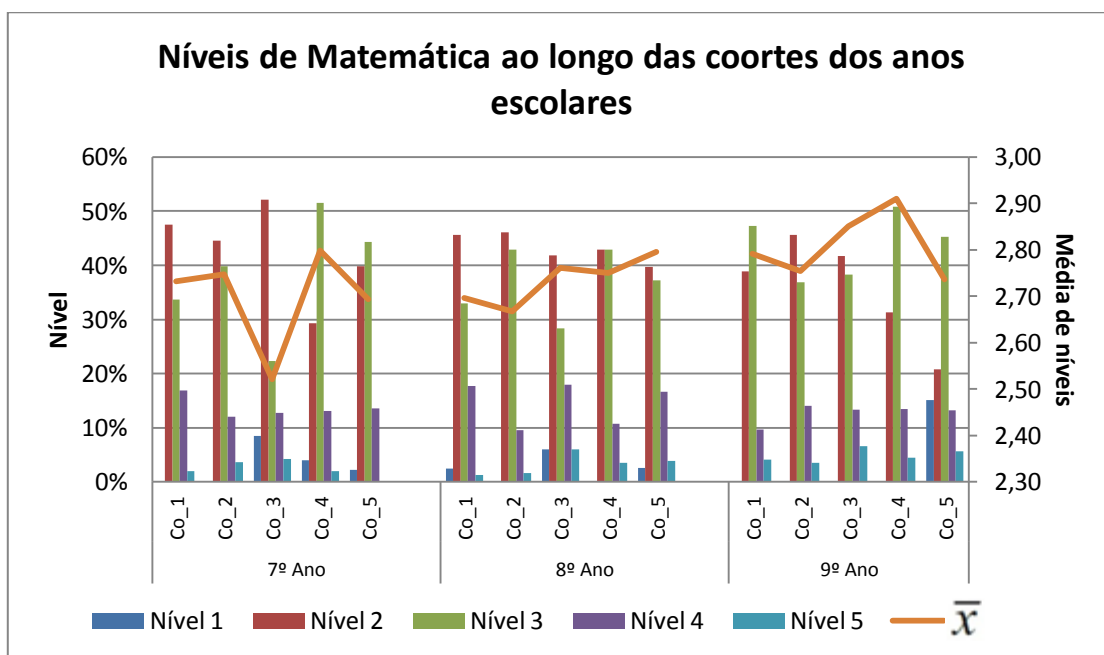
A média de níveis do 9º ano de escolaridade tem vindo, tendencialmente, a diminuir desde a Co_1. Caso excepcional foi a inversão da Co_3.

Em termos de comparação entre escolas a E_2 apresenta, com exceção da Co_2 do 7º ano, valores médios sempre superiores à E_1. A percentagem de níveis 2, das diferentes coortes, é sempre inferior na E_2.

Matemática

Os gráficos seguintes descrevem a evolução das coortes, nos três anos letivos, das duas escolas.

Gráfico 7 – Níveis de Matemática ao longo das coortes dos anos escolares na E_1



Legenda: - Nível 1, 2, 3, 4 e 5 atribuído por cada uma das disciplinas
 \bar{x} é a média dos níveis de cada uma das coortes
 - Co_1, Co_2, Co_3, Co_4, Co_5 são as coortes estudadas sendo a Co_5 a coorte do ano de aplicação do projeto e as restantes as dos anos, respetivamente, anteriores.

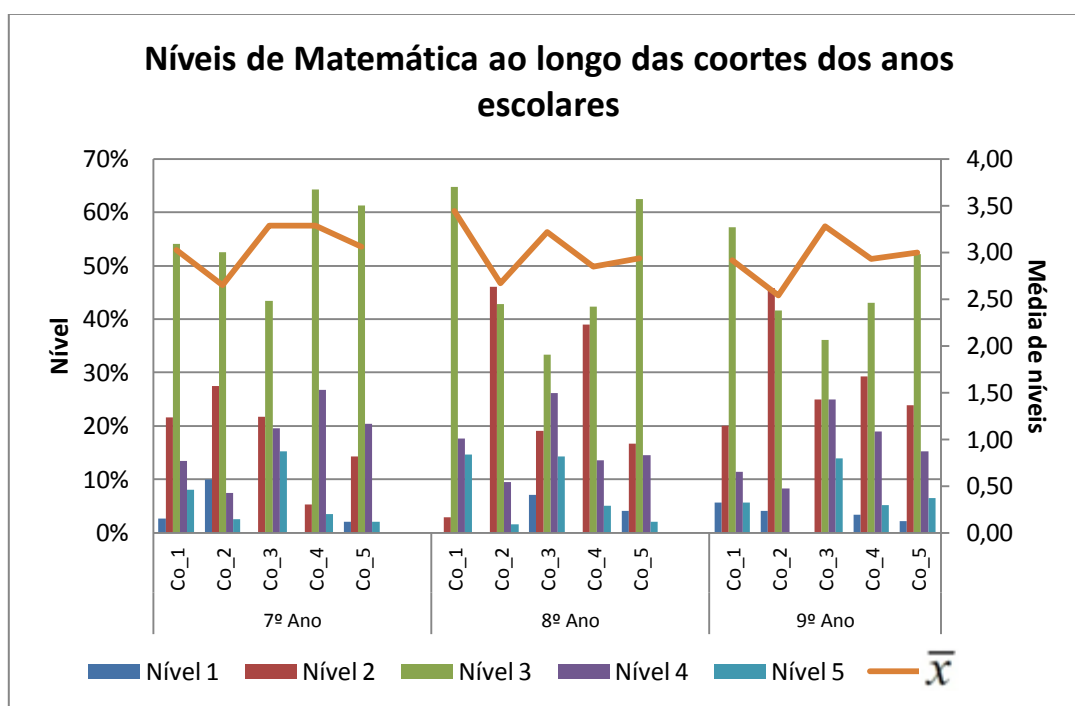
Analisando o gráfico verifica-se que a disciplina de Matemática na E_1 apresenta valores negativos sempre superiores a 30% tendo-se, inclusive, registado uma subida bastante acentuada do nível 1 na última coorte do 9º ano de escolaridade.

O nível dois esteve sempre elevado, demarcando-se, nalgumas coortes, de todos os outros níveis.

Em termos de média, ao longo das coortes do 8º ano escolar, verifica-se, à semelhança do que vinha a decorrer, uma ligeira subida da Co_5.

Os dados, expressos no gráfico seguinte, refletem a avaliação dos alunos na disciplina de Matemática na E_2.

Gráfico 8 – Níveis de Matemática ao longo das coortes dos anos escolares na E_2.



Legenda: - Nível 1, 2, 3, 4 e 5 atribuído por cada uma das disciplinas
 \bar{x} é a média dos níveis de cada uma das coortes
 - Co_1, Co_2, Co_3, Co_4, Co_5 são as coortes estudadas sendo a Co_5 a coorte do ano de aplicação do projeto e as restantes as dos anos, respetivamente, anteriores.

Na E_2, a disciplina de Matemática apresenta, nos três anos escolares, alguma simetria na média dos seus níveis. O mesmo acontece com a distribuição dos níveis. Estes factos evidenciam a possibilidade da avaliação dos alunos que constituem as coortes ter sido sempre idêntica ao longo dos três anos escolares.

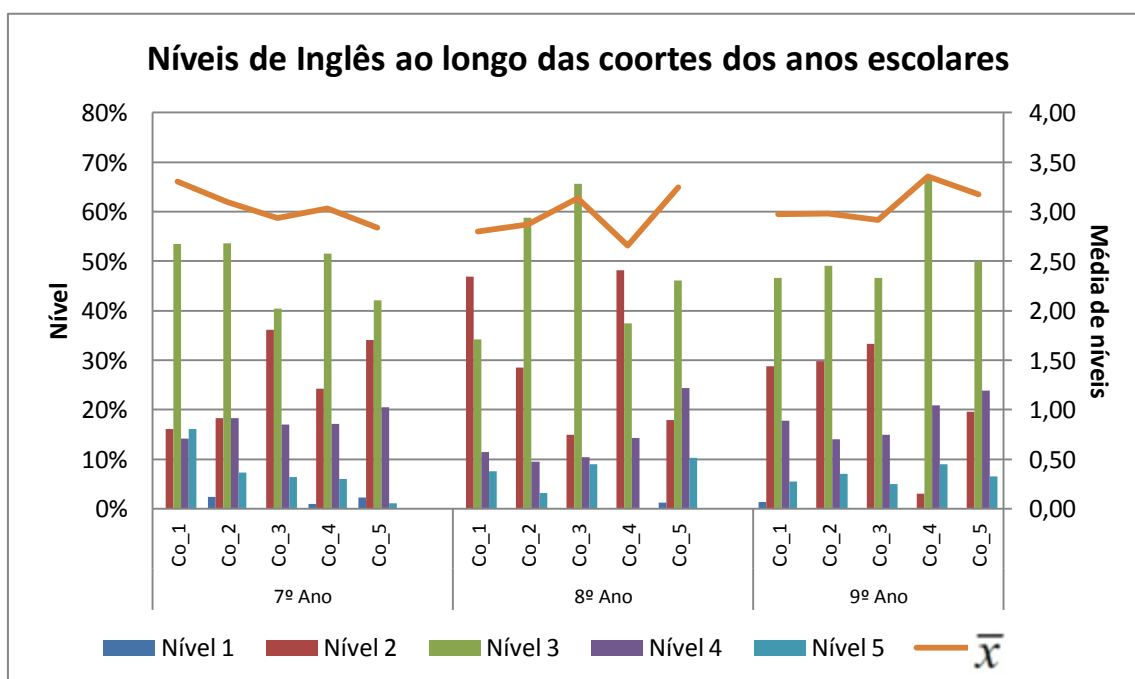
Em termos de média a Co_5 apresenta, no 8º e 9º anos, uma ligeira subida em relação ao ano transato. O inverso acontece no 7º ano.

O sétimo ano escolar, em geral, é aquele apresenta menores valores negativos. Existe a predominância do nível 3 na generalidade das coortes.

Inglês

Os resultados da disciplina de Inglês da E_1 encontra-se expresso no gráfico seguinte.

Gráfico 9 – Níveis de Inglês ao longo das coortes dos anos escolares na E_1.



Legenda: - Nível 1, 2, 3, 4 e 5 atribuído por cada uma das disciplinas

\bar{x} é a média dos níveis de cada uma das coortes

- Co_1, Co_2, Co_3, Co_4, Co_5 são as coortes estudadas sendo a Co_5 a coorte do ano de aplicação do projeto e as restantes as dos anos, respetivamente, anteriores.

Comparativamente às duas anteriores disciplinas, os níveis negativos desta disciplina são relativamente mais baixos nesta escola.

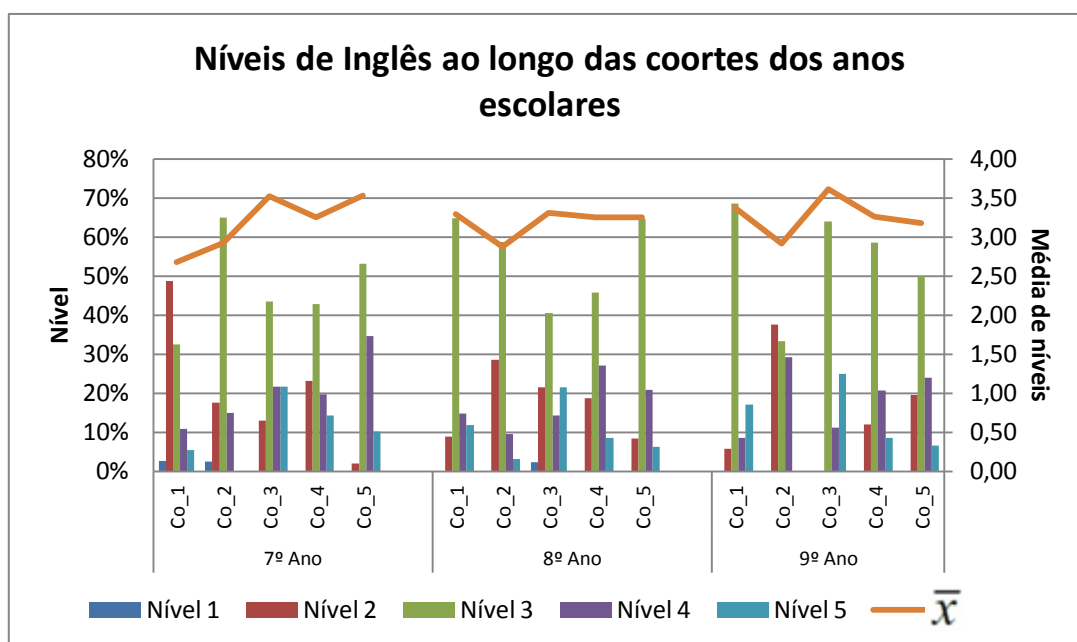
Na Co_5 do 7º e 9º anos verifica-se uma clara deslocação para a esquerda dos níveis 3 e 5 e uma estagnação do nível 4, que originaram uma descida da média, à semelhança do que vinha a acontecer no 7º ano, e uma inversão da ascensão verificada no 9º.

Denote-se que na Co_5 do 7º para o 9º ano houve uma clara deslocação dos níveis para a direita, o que provocou uma subida da média dos níveis. Contudo foi o 8º ano que obteve os melhores resultados fruto da diminuição do nível 2 e obtenção das percentagens mais altas dos níveis 4 e 5.

Comparando a Co_5 com as anteriores verifica-se que o nível 4 obteve sempre aqui os melhores resultados, verificando-se, inclusive, na maior parte das coortes do 8º e 9º anos, um acompanhamento da subida do nível 5.

Para a E_2, os resultados da disciplina de Inglês encontram-se expressos no gráfico seguinte.

Gráfico 10 – Níveis de Inglês ao longo das coortes dos anos escolares na E_2.



Legenda: - Nível 1, 2, 3, 4 e 5 atribuído por cada uma das disciplinas
 \bar{x} é a média dos níveis de cada uma das coortes
 - Co_1, Co_2, Co_3, Co_4, Co_5 são as coortes estudadas sendo a Co_5 a coorte do ano de aplicação do projeto e as restantes as dos anos, respetivamente, anteriores.

Na E_2, comparando os níveis 5 de todas as coortes, verifica-se que a Co_5 nunca conseguiu alcançar os melhores resultados e o nível 4 só foi conseguido no 7º ano de escolaridade.

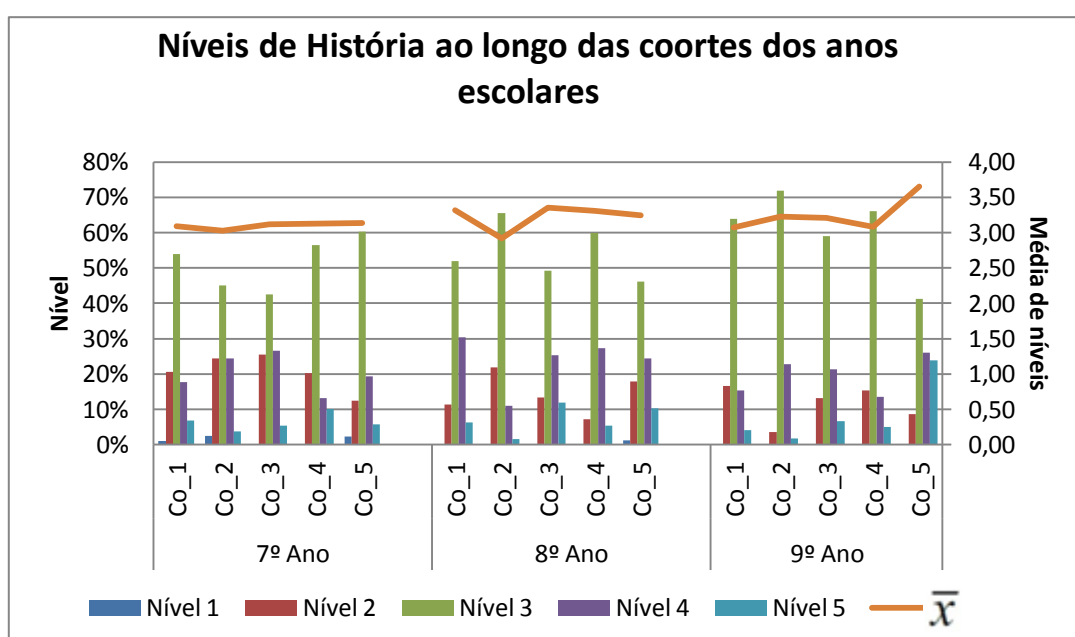
No 9º ano de escolaridade, comparando a Co_5 com a anterior, verifica-se que a deslocação do nível 2 para a direita, que se vinha a verificar no 7º e 8 anos, inverteu-se.

A média dos resultados da Co_5 apresenta um declínio ao longo dos 3 anos. Para a mesma coorte, comparando a percentagem dos níveis da Co_4, verifica-se que o nono ano inverteu a deslocação para a direita, que se vinha a verificar.

História, Ciências Físico-Químicas e Ciências Naturais

Os três gráficos seguintes refletem, respetivamente, os resultados das disciplinas de História, Ciências Físico-Químicas e Ciências Naturais da E_1.

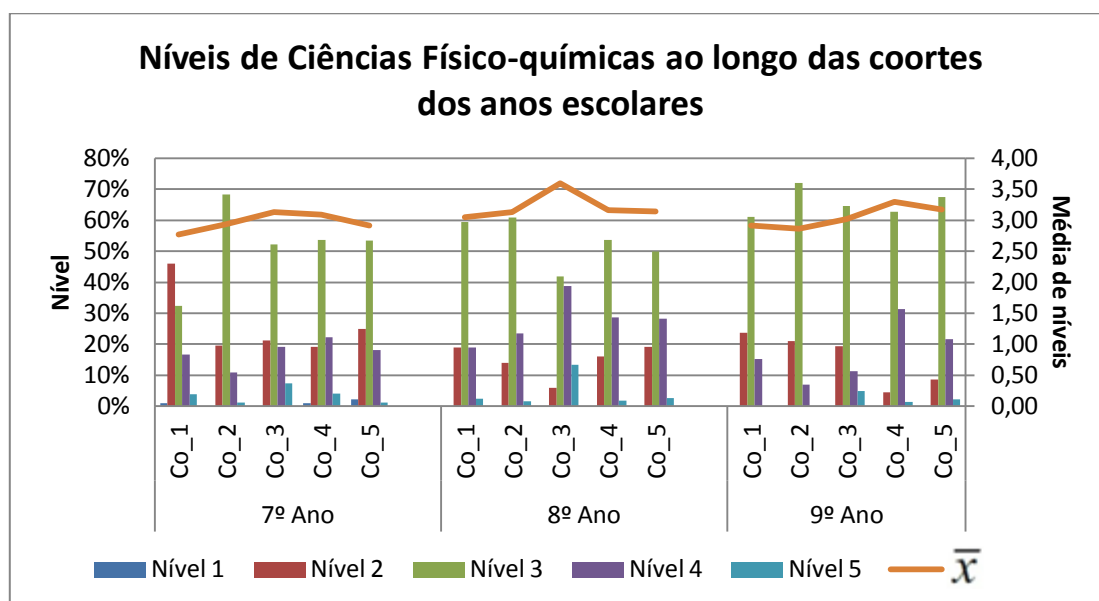
Gráfico 11 – Níveis de História ao longo das coortes dos anos escolares na E_1.



Legenda: - Nível 1, 2, 3, 4 e 5 atribuído por cada uma das disciplinas
 \bar{x} é a média dos níveis de cada uma das coortes
 - Co_1, Co_2, Co_3, Co_4, Co_5 são as coortes estudadas sendo a Co_5 a coorte do ano de aplicação do projeto e as restantes as dos anos, respetivamente, anteriores.

Na disciplina de História verifica-se, nos três anos de escolaridade, uma média relativamente constante, de onde sobressalta a ascensão verificada na Co_5 do 9º ano de escolaridade. É uma disciplina que, nas Co_5, viu, de uma forma geral, oscilar os seus níveis para a esquerda, com um ligeiro aumento percentual do nível dois do oitavo ano da mesma coorte.

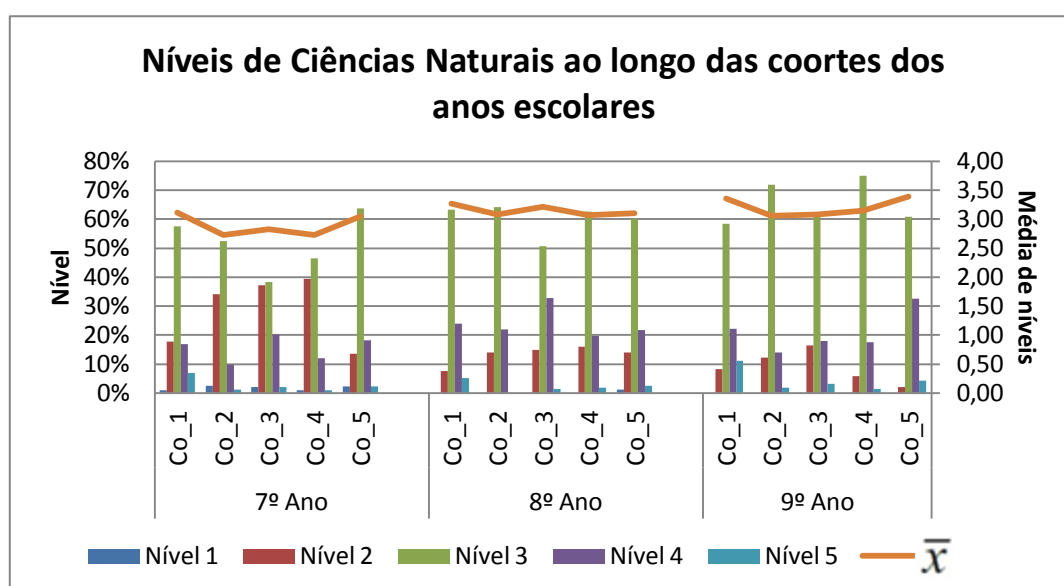
Gráfico 12 – Níveis de Ciências Físico-Químicas ao longo das coortes dos anos escolares na E_1.



Legenda: - Nível 1, 2, 3, 4 e 5 atribuído por cada uma das disciplinas
 \bar{x} é a média dos níveis de cada uma das coortes
 - Co_1, Co_2, Co_3, Co_4, Co_5 são as coortes estudadas sendo a Co_5 a coorte do ano de aplicação do projeto e as restantes as dos anos, respetivamente, anteriores.

Na disciplina de Ciências Físico-Químicas ocorreu uma deslocação dos seus níveis para a esquerda. Como resultado dessa deslocação a média da disciplina na Co_5 manteve-se constante no 8º ano de escolaridade e baixou no 7º e 9º anos. Só no 7º ano esse valor está abaixo no nível 3.

Gráfico 13 – Níveis de Ciências Naturais ao longo das coortes dos anos escolares na E_1.



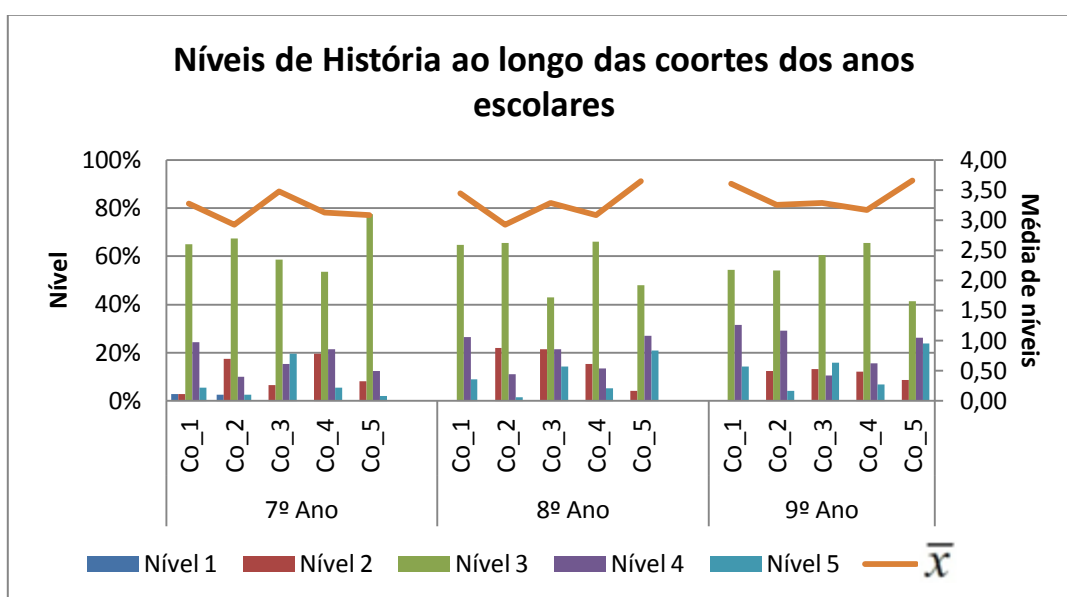
Legenda: - Nível 1, 2, 3, 4 e 5 atribuído por cada uma das disciplinas
 \bar{x} é a média dos níveis de cada uma das coortes
 - Co_1, Co_2, Co_3, Co_4, Co_5 são as coortes estudadas sendo a Co_5 a coorte do ano de aplicação do projeto e as restantes as dos anos, respetivamente, anteriores.

Relativamente às Co_5 do 7º e 9º anos, verificou-se na disciplina de Ciências Naturais, comparativamente a de Ciências Físico-Química, exatamente o inverso, uma ascensão das médias. No 8º ano manteve-se.

Observando a migração dos níveis constata-se que há uma tendência de migração para a direita dos níveis da Co_4 para a Co_5 de cada ano escolar.

Os três gráficos seguintes refletem, respetivamente, os resultados das disciplinas de História, Ciências Físico-Químicas e Ciências Naturais da E_2.

Gráfico 14 – Níveis de História ao longo das coortes dos anos escolares na E_2.

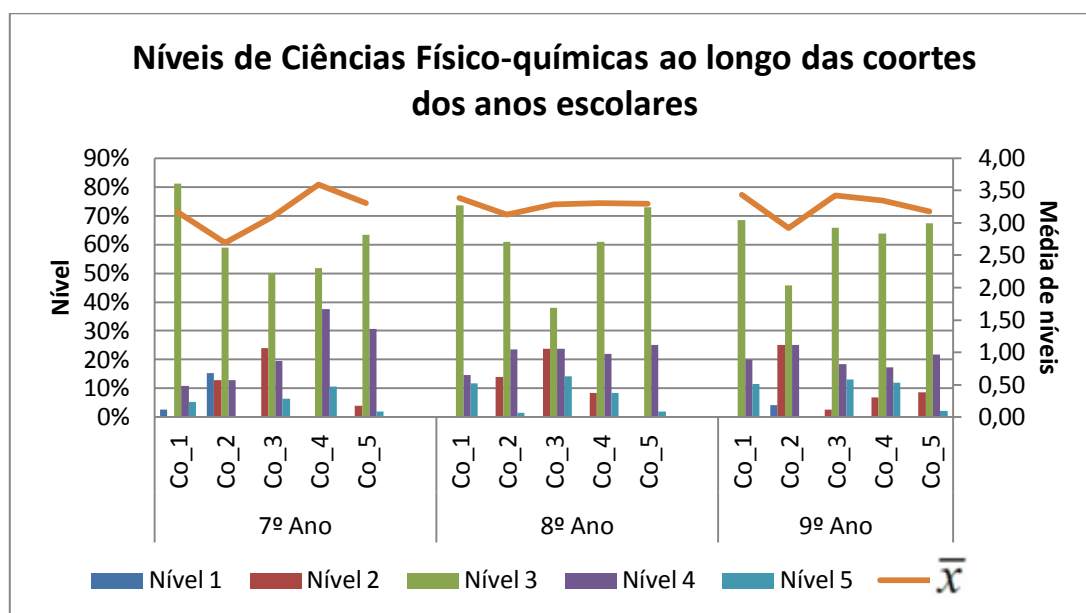


Legenda: - Nível 1, 2, 3, 4 e 5 atribuído por cada uma das disciplinas
 \bar{x} é a média dos níveis de cada uma das coortes
 - Co_1, Co_2, Co_3, Co_4, Co_5 são as coortes estudadas sendo a Co_5 a coorte do ano de aplicação do projeto e as restantes as dos anos, respetivamente, anteriores.

Na disciplina de História da E_2 verifica-se claramente que no 8º e 9º anos houve uma migração dos níveis para a direita, o que fez com que a média tivesse ultrapassado o valor dos 3,5, atingindo os valores mais altos das coortes.

Relativamente ao 7º ano verifica-se uma migração para a direita do nível 2 e para a esquerda dos níveis 4 e 5 o que, como consequência, fez estagnar a média da disciplina.

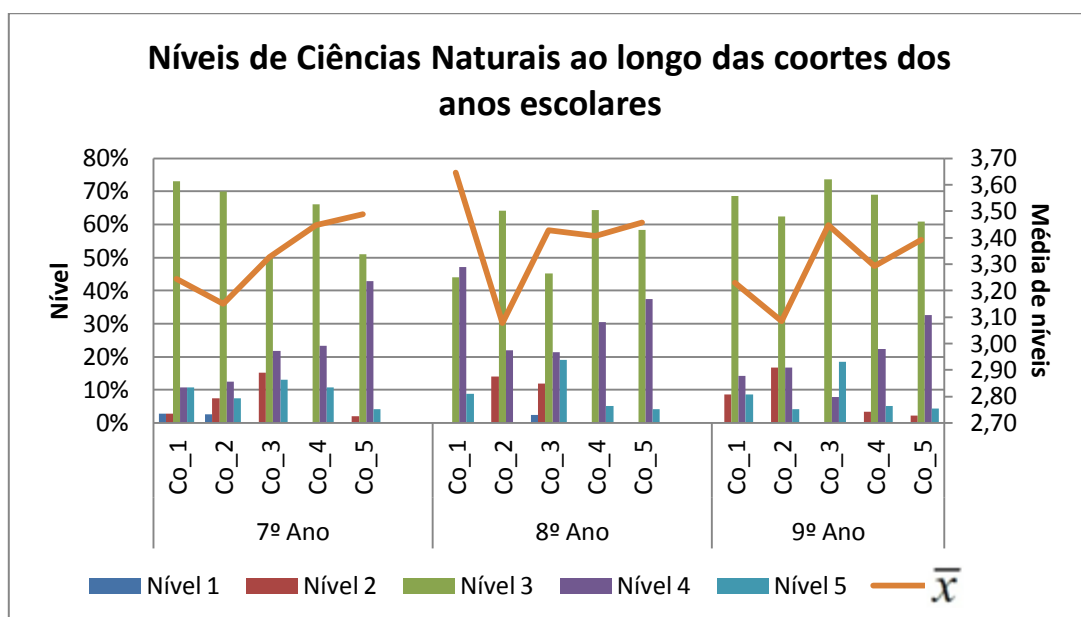
Gráfico 15 – Níveis de Ciências Físico-Químicas ao longo das coortes dos anos escolares na E_2.



Legenda: - Nível 1, 2, 3, 4 e 5 atribuído por cada uma das disciplinas
 \bar{x} é a média dos níveis de cada uma das coortes
 - Co_1, Co_2, Co_3, Co_4, Co_5 são as coortes estudadas sendo a Co_5 a coorte do ano de aplicação do projeto e as restantes as dos anos, respetivamente, anteriores.

Comparando as três Co_5 da disciplina de Ciências Físico-Química verifica-se um deslocamento para a esquerda dos níveis, mantendo ainda a média acima do 3. A mesma coorte, do 7º e 9º anos, obteve uma média inferior à coorte anterior.

Gráfico 16 – Níveis de Ciências Naturais ao longo das coortes dos anos escolares na E_2.



Legenda: - Nível 1, 2, 3, 4 e 5 atribuído por cada uma das disciplinas
 \bar{x} é a média dos níveis de cada uma das coortes
 - Co_1, Co_2, Co_3, Co_4, Co_5 são as coortes estudadas sendo a Co_5 a coorte do ano de aplicação do projeto e as restantes as dos anos, respetivamente, anteriores.

Na disciplina de Ciências Naturais, e analisando os três anos escolares, verifica-se que existe da Co_2 para a Co_3 uma clara tendência de deslocamento dos níveis 4 e 5 para a direita. A situação só é quebrada pela movimentação do nível cinco da Co_3 para a Co_4, que se desloca para a esquerda.

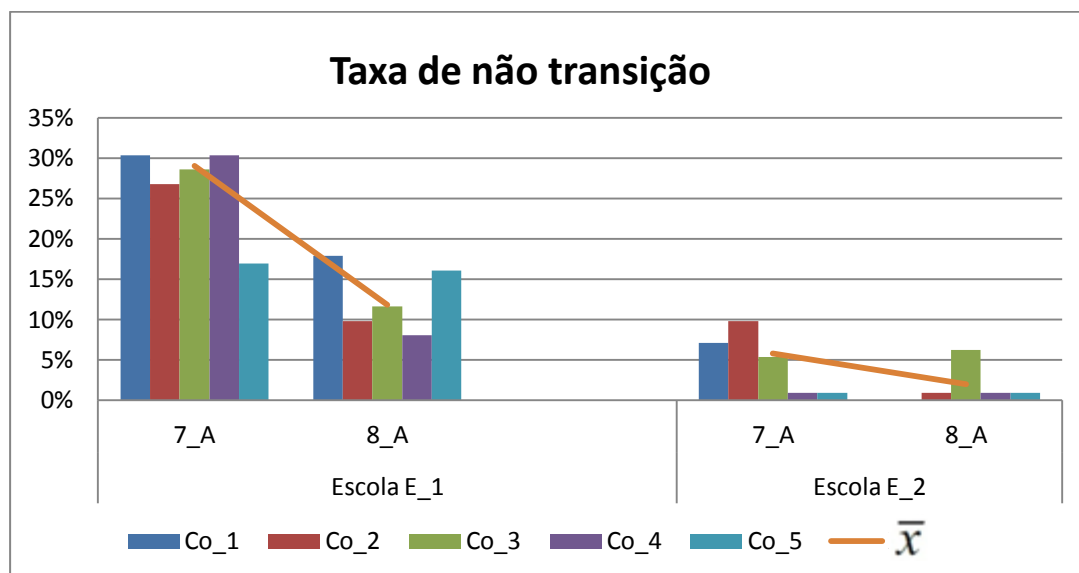
Comparando as três Co_5 verifica-se, ao longo da progressão da escolaridade, um acréscimo do nível três em detrimento do nível 4 da mesma coorte.

Em termos de média verifica-se uma ascensão clara da Co_5 em relação à anterior.

5.5.2. Transições/ não transições

Como foi anteriormente referido, a transição/não transição de um aluno decorre da avaliação dos resultados por parte dos conselhos de turma do 7º e 8º anos. Contudo, não é a única forma de fazer transitar um aluno, pelo que o conselho pedagógico poderá também ele fazer transitar um aluno, tendo em conta os critérios apresentados na legislação.

Gráfico 17 – Taxa de não transição nas E_1 e E_2.



Legenda: - Co_1, Co_2, Co_3, Co_4, Co_5 são as coortes estudadas sendo a Co_5 a coorte do ano de aplicação do projeto e as restantes as dos anos, respetivamente, anteriores.
 7_A e 8_A são, respetivamente, o 7º ano e 8º ano de escolaridade.
 \bar{x} é a média dos níveis das coortes Co_1, Co_2, Co_3 e Co_4.

Analisando o gráfico anterior verifica-se que, em termos de transição, a Co_5 do 7_A da E_1 foi a que mais beneficiou, reduzindo, nalguns casos, para mais de metade a sua

retenção, comparativamente com as coortes anteriores. O seu valor de retenção ficou igualmente abaixo da média das quatro coortes anteriores.

O oposto foi verificado na Co_5 do 8_A, onde a sua taxa de não transição foi de 16%, superada somente pela sua homóloga Co_1. De acordo com os valores obtidos a Co_5 superou, em quatro valores percentuais, a média de não transições das quatro coortes anteriores. Comparando a Co_5 do 7_A com a Co_5 do 8_A a segunda é mais baixa em 1% que primeira.

Relato idêntico é de Calheiros, Lima, Barata, Patrício e Graça (2012) que ao referirem que o projeto TurmaMais tem uma “lógica de ciclo, assim no primeiro ano transitam mais alunos, mas no segundo ano poderão ficar mais alunos retidos.” (p. 247).

Em relação à E_2, os valores das Co_4 e Co_5 do 7_A e 8_A mantiveram-se constantes, em 1% de retenção. Estes valores ficaram, igualmente, abaixo da média das quatro primeiras coortes dos mesmos anos.

No caso no 9º ano de escolaridade o resultado avaliativo, aprovação ou não aprovação, resulta da conjugação dos resultados da avaliação interna e externa dos alunos.

5.5.3. Avaliação externa. A justificação da equidade dos resultados dos exames de Língua Portuguesa e Matemática

Estudos comparativos entre alunos de diferentes países da Europa, realizados no final da década de noventa, levam o PISA a considerar que os alunos portugueses apresentam “maus resultados ... em áreas consideradas como essenciais – Matemática e Ciências”. O Jornal *O Público* publica, em agosto de 2001, o *ranking* das escolas tendo em conta “a informação relativa aos dados dos exames de 12º ano”. Surge, desta forma, um fenómeno novo, a análise reflexiva do “campo educativo”, tendo em conta os resultados obtidos pelos alunos de cada uma das escolas (Melo, 2009, pp.204-211).

Segundo o mesmo autor, a publicação dos *rankings* das escolas vem despoletar dois campos importantes: a oportunidade das famílias terem a possibilidade de “minimizar ou evitar” de colocarem os seus educandos em escolas menos conceituadas; e a confrontação pública do estado, no seu processo avaliativo das escolas, que tinha sido decretada obrigatória em 1993 e só surgiu em 2001 com o “Programa de Avaliação

Integrada”. Os resultados deste mesmo programa foram objeto de análise e verificou-se “a falta de qualidade existente no sistema de ensino público”, cujo combate partiria da avaliação dos “conhecimentos dos alunos através dos resultados dos exames nacionais”.

Desta forma é criado um processo de “accountability” – “a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização” das escolas perante os resultados obtidos, o que não implica que não tenham inicialmente surgido algumas fragilidades em termos da construção e consolidação de uma cultura social e política de prestação de contas e de responsabilização (Afonso, 2009a e Afonso, 2009b).

Tendo em vista a matéria de avaliação da qualidade do ensino básico e secundário, o Conselho Europeu, em Novembro de 2000 (IGE, s/d) propõe a construção de “*benchmarking*” nas escolas com a finalidade de:

- a) Identificar e divulgar boas práticas e instrumentos eficazes, tais como indicadores e critérios de aferição no domínio da avaliação e da qualidade do ensino básico e secundário.
- b) Constituir redes de escolas que, em todos os níveis se apoiem reciprocamente e conferir um impulso externo ao processo de avaliação.

Surge então a necessidade que criar indicadores de medida eficazes para avaliar e difundir os resultados e as boas práticas escolares.

Para Verdasca (2011, pp.48-50) existem dois tipos de indicadores, internos e externos, considerados de “importantes e de certa forma justos”. Os primeiros, cuja responsabilidade é indigitada à escola, focam-se na “sua repetência e sua evolução comparativamente a anos anteriores e na evolução da qualidade do sucesso medida através da distribuição dos níveis de classificação”, mas que não deverão ser utilizados como “critérios de exigência a aplicar ou outros processos de harmonização e comparação entre escolas”. Os segundos debruçam-se na “qualidade dos resultados obtidos nas provas externas de final de ciclo nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática” e servem de “mecanismos de controlo de qualidade educativa”, de forma a garantir credibilidade do processo avaliativo de escola ao longo do ciclo escolar. (pp.48 e 49).

Sobre este assunto, é também referido no relatório, apresentado pelo Júri Nacional de Exames (2011), que:

No processo de exames e de aplicação das provas de aferição o Júri Nacional de Exames pretende ser reconhecido interna e externamente como o garante da equidade entre todos os alunos, consignado na seguinte visão: *Certificar com Equidade*.

Com uma prática consolidada ao longo dos anos pela credibilidade da sua atuação junto da comunidade educativa, o JNE fundamenta a sua intervenção na projeção e defesa constante dos princípios de equidade, justiça, rigor e uma ética que sejam o garante da legalidade no interesse de todos e cada aluno. (p.8)

e que,

A avaliação externa da aprendizagem constitui um meio fundamental na credibilização e regulação do sistema educativo português e encontra-se decisivamente institucionalizado e estabilizado na nossa sociedade. A avaliação externa da aprendizagem, ao certificar e regular a aprendizagem realizada, os conhecimentos e as capacidades adquiridos pelos alunos, contribui de sobremaneira para a consolidação de uma cultura educativa que valoriza o conhecimento e o mérito, bem como, atitudes e valores que são decisivas na formação integral e no projeto de vida dos nossos jovens. (p.100)

5.5.4. Demonstração gráfica comportamental dos resultados dos exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática

Pretende-se agora realizar um estudo comparativo entre os resultados obtidos nos exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática entre as E_1 e E_2 e a nível nacional (Nac).

Para tratamento de dados consideraram-se alguns critérios que se expressam seguidamente:

- a) Contemplar todos os alunos:
 - (i) Que realizaram os exames a nível nacional;
 - (ii) Que realizaram os exames a nível de escola;
 - (iii) Internos de cada escola;
 - (iv) Internos a nível nacional;

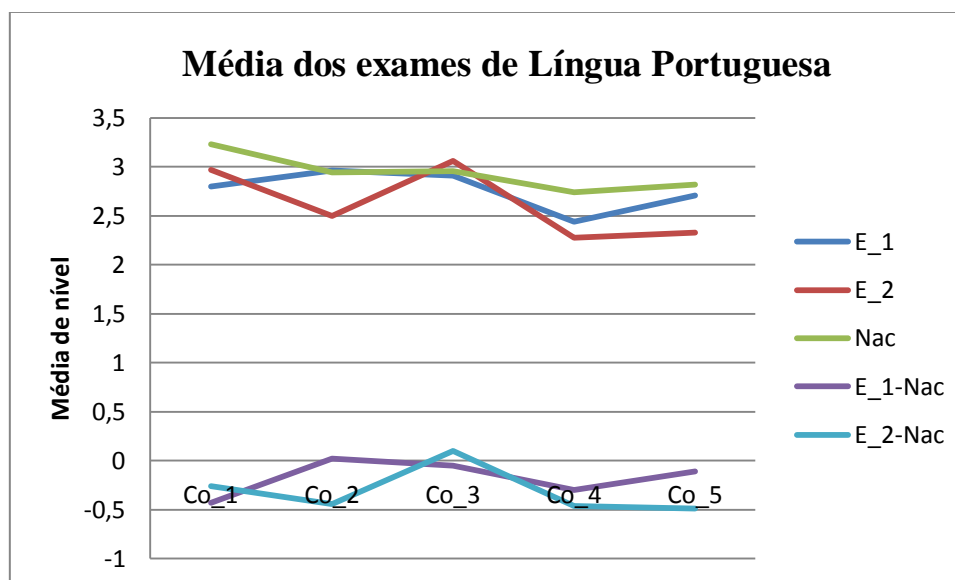
- b) Não contabilizados:
 - (i) Os alunos com necessidades educativas especiais;
 - (ii) Os alunos com Língua Portuguesa não materna que, de acordo com a legislação em vigor (Despacho Normativo nº7/2006, de 6 de fevereiro), não realizavam exames nacionais;
 - (iii) Alunos excluídos por faltas ou alunos que anularam a matrícula.

Desta forma construíram-se a partir dos dados obtidos os gráficos seguintes, que expressam os valores obtidos por cada uma das escolas e a nível nacional, bem como a discrepância entre o valor de cada uma das escolas e o valor a nível nacional, para cada uma das disciplinas em estudo.

Demonstração gráfica comportamental dos resultados dos exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática de todos os alunos

De acordo com os resultados obtidos nos exames nacionais de Língua Portuguesa realizou-se o gráfico seguinte.

Gráfico 18 – Média de níveis obtidos no exame de Língua Portuguesa nas E_1 e E_2 e a nível nacional.



Legenda: - E_1 e E_2 são as duas designações atribuídas às duas escolas em estudo e têm a média do exame com a mesma designação.
 - Nac é média de exames a nível nacional
 - E_1-Nac e E_2-Nac é o valor atribuído à diferença da média do exame das escolas com a média a nível nacional.

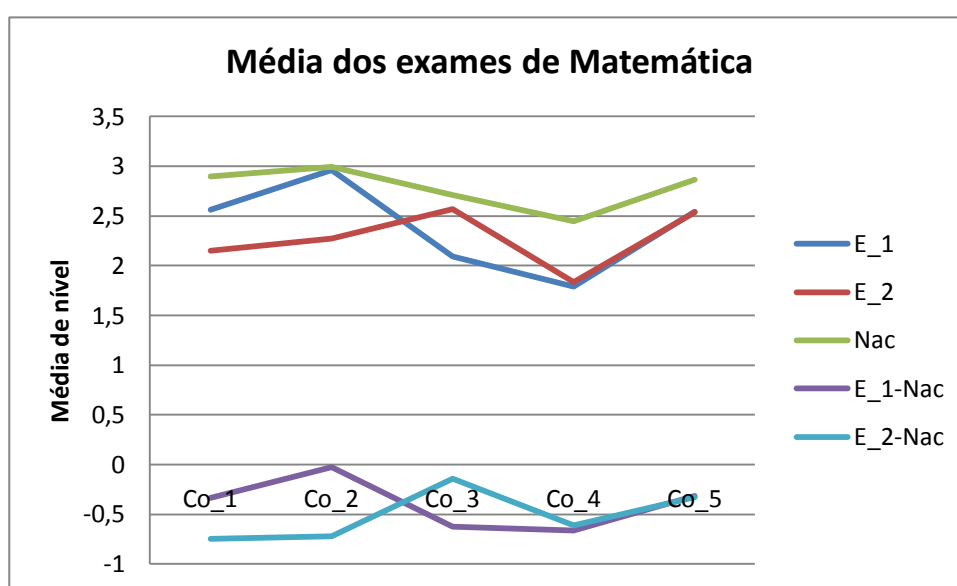
Através da leitura do gráfico verifica-se que a E_1 apresenta, na Co_2 e Co_3, um valor idêntico à média nacional. Nas restantes coortes o valor é substancialmente mais baixo, refletindo-se a negatividade entre a diferença do valor da média de escola com o valor da média a nível nacional. No entanto a Co_5 obteve um valor menos negativo que a Co_1 e Co_4.

Na C_5 da E_2 os valores médios encontram-se abaixo dos 2,5, apresentando, no entanto uma ligeira melhoria em relação a coorte anterior. A Co_3 obteve os melhores resultados, superado em 0,09 a média nacional da mesma coorte.

Comparando a diferença de valores entre a E_2 e o nível nacional constata-se que a Co_5 manteve a tendência de descida iniciada na Co_1 e só invertida pela Co_2.

Em termos de comparação entre escolas é a E_1 que, na Co_5, apresenta melhores resultados, mas ainda assim abaixo da média nacional.

Gráfico 19 – Média de níveis obtidos no exame de Matemática nas E_1 e E_2 e a nível nacional.



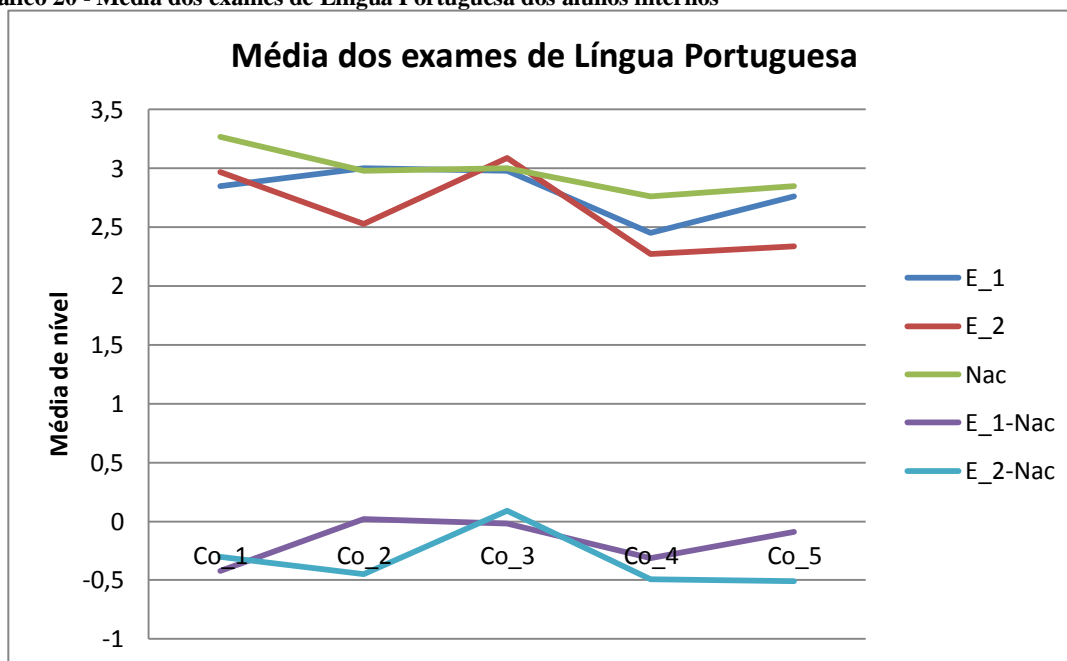
Legenda: - E_1 e E_2 são as duas designações atribuídas às duas escolas em estudo e têm a média do exame com a mesma designação.
 - Nac é média de exames a nível nacional
 - E_1-Nac e E_2-Nac é o valor atribuído à diferença da média do exame dos da escola com a média a nível nacional.

Da análise ao gráfico do exame de Matemática constata-se que a Co_5 apresentou, nas duas escolas, uma inversão dos piores resultados das 4 coortes. Os seus valores foram mais próximos da média nacional, o que originou uma redução da diferença entre cada uma das escolas e o valor a nível nacional.

Demonstração gráfica comportamental dos resultados dos exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática dos alunos internos

Através da mesma metodologia realizou-se o estudo comparativo entre os alunos internos das escolas e os alunos internos a nível nacional e obteve-se o seguinte gráfico.

Gráfico 20 - Média dos exames de Língua Portuguesa dos alunos internos



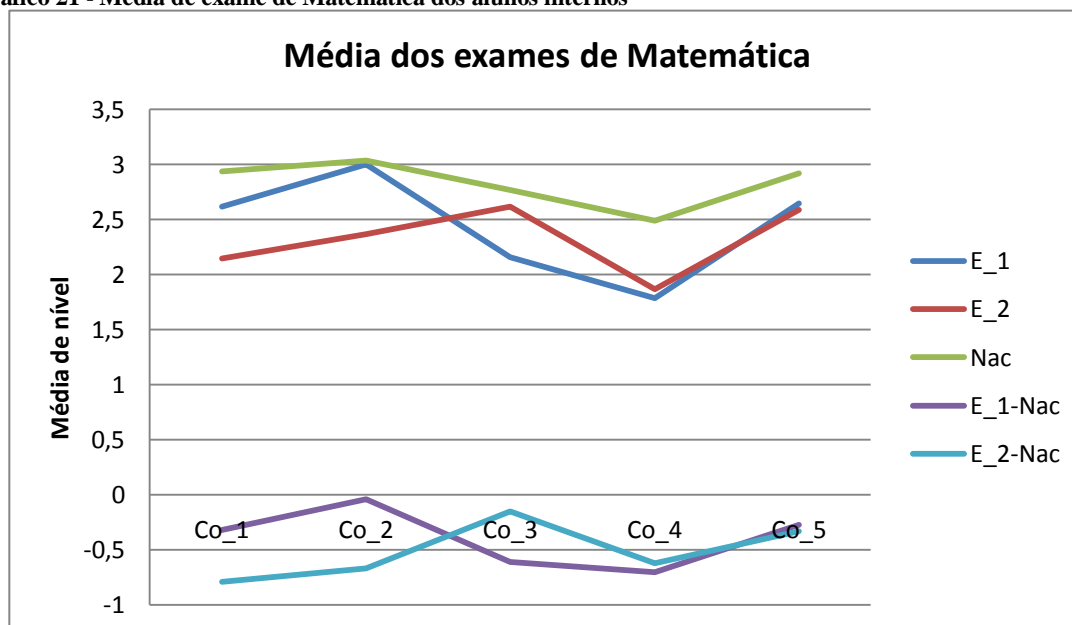
Legenda: - E_1 e E_2 são as duas designações atribuídas às duas escolas em estudo e têm a média do exame com a mesma designação.
- Nac é média de exames a nível nacional.
- E_1-Nac e E_2-Nac é o valor atribuído à diferença da média do exame das escolas com a média a nível nacional.

Da análise do gráfico anterior verifica-se que o comportamento dos níveis, ao longo das cortes, é idêntico aos descritos no gráfico 18. A média de níveis apresenta sensivelmente os mesmos valores do gráfico 18. Quando existem diferenças a média do gráfico anterior é superior ao do gráfico 18 em menos uma décima.

Desta forma o afastamento dos resultados das escolas à média nacional também não é significativo, sendo, por vezes, idêntico.

O gráfico que se segue demonstra o resultado em Matemática.

Gráfico 21 - Média de exame de Matemática dos alunos internos



Legenda: - E_1 e E_2 são as duas designações atribuídas às duas escolas em estudo e têm a média do exame com a mesma designação.
- Nac é média de exames a nível nacional
- E_1-Nac e E_2-Nac é o valor atribuído à diferença da média do exame dos da escola com a média a nível nacional.

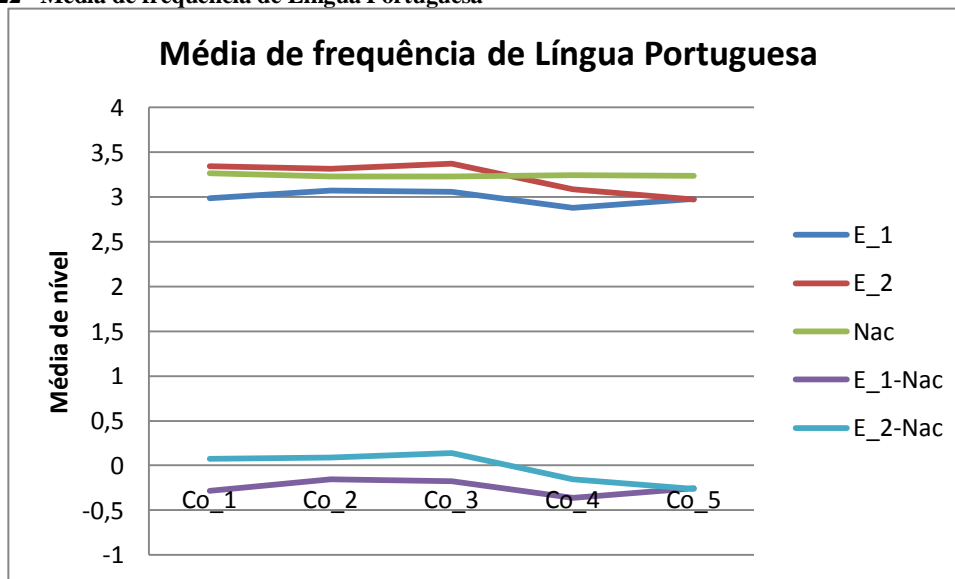
Comparando este gráfico com o gráfico 19 verifica-se que os acontecimentos são idênticos aos descritos aquando da análise dos resultados em Língua Portuguesa.

Desta forma os resultados obtidos pelas duas escolas em ao encontro do que é exposto por Calheiros, Lima, Barata, Patrício e Graça (2012) ao referir que “ao nível da escola, as escolas da tipologia TurmaMais têm menos sucesso no exame de Língua Portuguesa, e que ao nível dos alunos (classificações individuais), as escolas da TurmaMais têm níveis de classificação inferiores a Matemática e a Língua Portuguesa” (p.244). Este facto é justificado pelos autores pela diminuição de filtragem de alunos ao longo do ciclo o que aumentou o número de alunos a exame, o que se verificou na E_2.

Demonstração gráfica comportamental dos resultados das avaliações por frequência dos alunos que realizaram exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática

Os resultados expressos não contemplam as avaliações dos alunos autopropostos nem os alunos que não realizaram o exame.

Gráfico 22 - Média de frequência de Língua Portuguesa



Legenda: - E_1 e E_2 são as duas designações atribuídas às duas escolas em estudo e têm a média do exame com a mesma designação.
- Nac é média de exames a nível nacional
- E_1-Nac e E_2-Nac é o valor atribuído à diferença da média do exame dos da escola com a média a nível nacional.

De acordo com os dados recolhidos verifica-se que a Nac apresenta, ao longo das cinco coortes, uma média de níveis de frequência constante.

A E_2 apresentava até à Co_3 uma média de níveis superior à média nacional. Os resultados da Co_4 e Co_5 baixaram, ficando abaixo da média nacional.

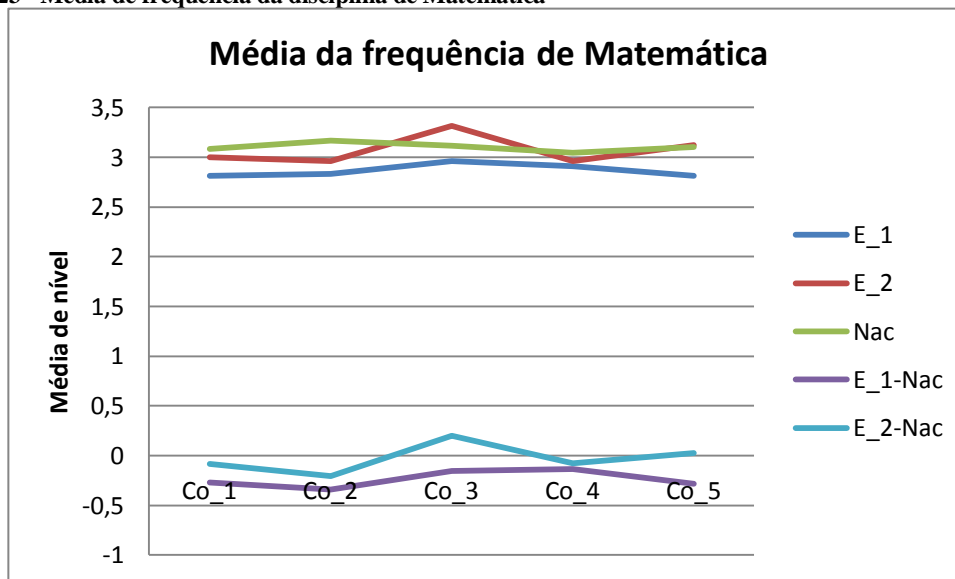
Os valores da Co_5 da E_2 foram aqueles que mais baixaram, tendo, inclusive, ficado abaixo do nível três.

A E_1 tem apresentado, ao longo das cinco coortes, uma média de níveis sempre inferiores à média nacional.

Os alunos da Co_5 não conseguiram alterar os resultados das anteriores coortes na E_1 e apresentaram os mais baixos valores de sempre na E_2.

O gráfico seguinte representa o valor comportamental das mesmas coortes nas duas escolas e a nível nacional.

Gráfico 23 - Média de frequência da disciplina de Matemática



Legenda: - E_1 e E_2 são as duas designações atribuídas às duas escolas em estudo e têm a média do exame com a mesma designação.
- Nac é média de exames a nível nacional.
- E_1-Nac e E_2-Nac é o valor atribuído à diferença da média do exame dos da escola com a média a nível nacional.

De acordo com os dados das cinco coortes, a E_2 é a que apresenta maiores oscilações em termos de resultados por frequência, enquanto a E_1 apresenta sempre valores inferiores a 3, sendo que o valor alcançado pela Co_5 é o mais baixo de todas as cortes.

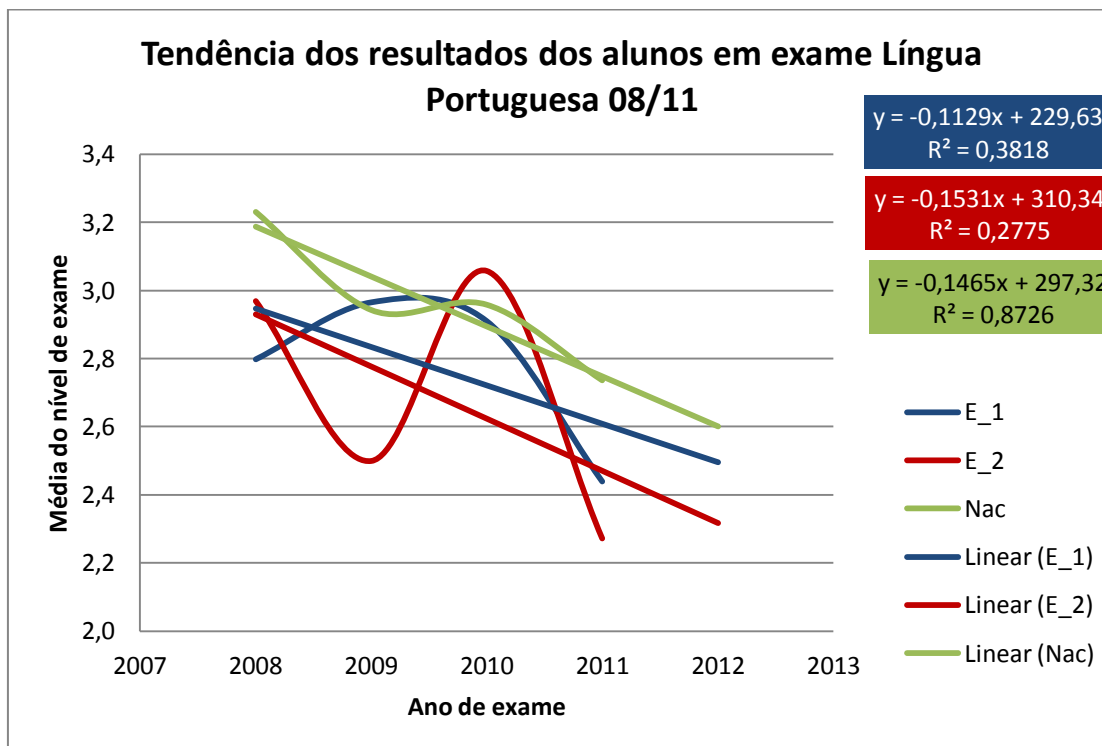
A Co_5 da E_2 apresentou uma média de níveis superiores à Nac. Este facto fez com que a Co_5 da E_2 apresentasse, pela segunda vez em cinco anos, uma média de níveis superiores à nacional, invertendo, inclusive, o comportamento da coorte anterior.

As coortes da E_1 apresentaram sempre uma média inferior à E_2 e à Nac. A Co_5 inverteu para um comportamento descendente a média dos seus níveis e quase alcançava o valor mais baixo de todas as coortes.

5.5.5. Tendência linear dos resultados dos exames nacionais

Tendência linear dos resultados dos exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática de todos os alunos propostos a exame

Gráfico 24 - Tendência de resultados de Língua Portuguesa dos alunos a exame entre 08/11 e previsão para 2012 segundo a sequência dos resultados obtidos.

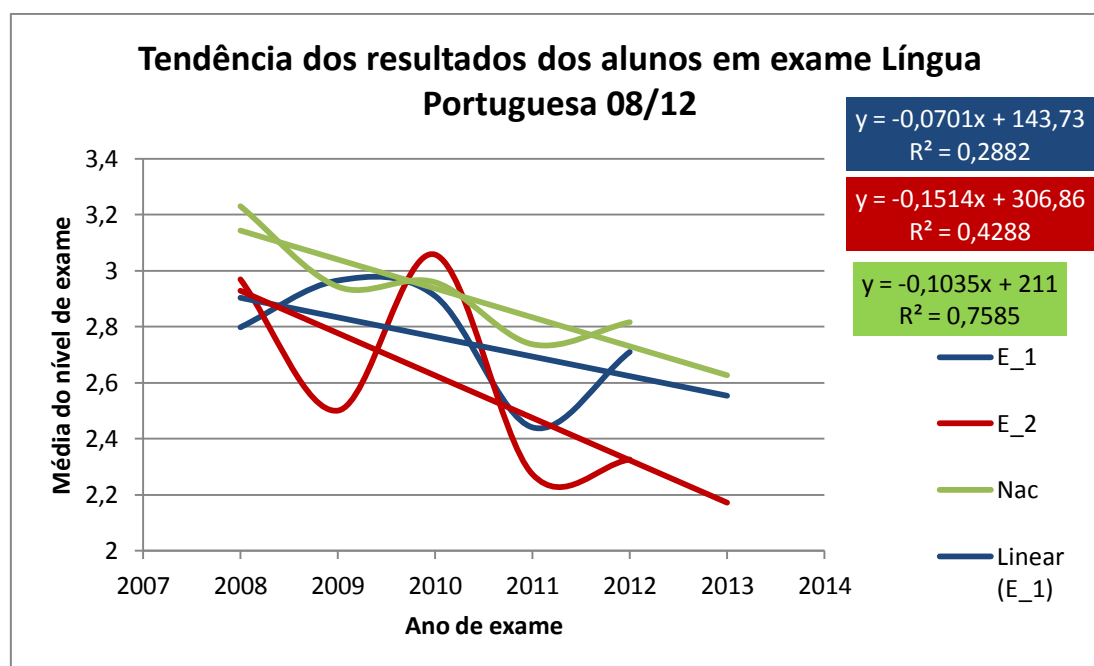


Através da análise do gráfico deparamo-nos com uma grande dispersão dos resultados de E_1 e E_2, que resulta num coeficiente de determinação (r^2) inferior a 0,5 nas duas escolas, sendo mais evidente em E_2, onde se denota uma grande oscilação dos resultados. É na Nac que r^2 apresenta uma linha mais precisa (87%), demonstrando um bom coeficiente de determinação.

O facto da relação dos dados das três amostras em estudo apresentar valores negativos significa que a reta terá uma tendência decrescente, tal como se pode verificar no gráfico. A regressão manifesta-se menos em E_1 do que em E_2 e em Nac.

Denota-se ainda que a perspetiva para o ano seguinte acompanha a tendência decrescente das três amostras, o que não augura bons resultados no ano seguinte. O produto resultante dos trabalhos da escola continuará em quebra, mantendo-se a tendência verificada até então.

Gráfico 25 - Tendência de resultados de Língua Portuguesa dos alunos entre 08/12 e previsão para 2013 segundo a sequência dos resultados obtidos.



Com os resultados obtidos nos exames de 2012 verifica-se uma modificação do comportamento dos resultados obtidos em 2011.

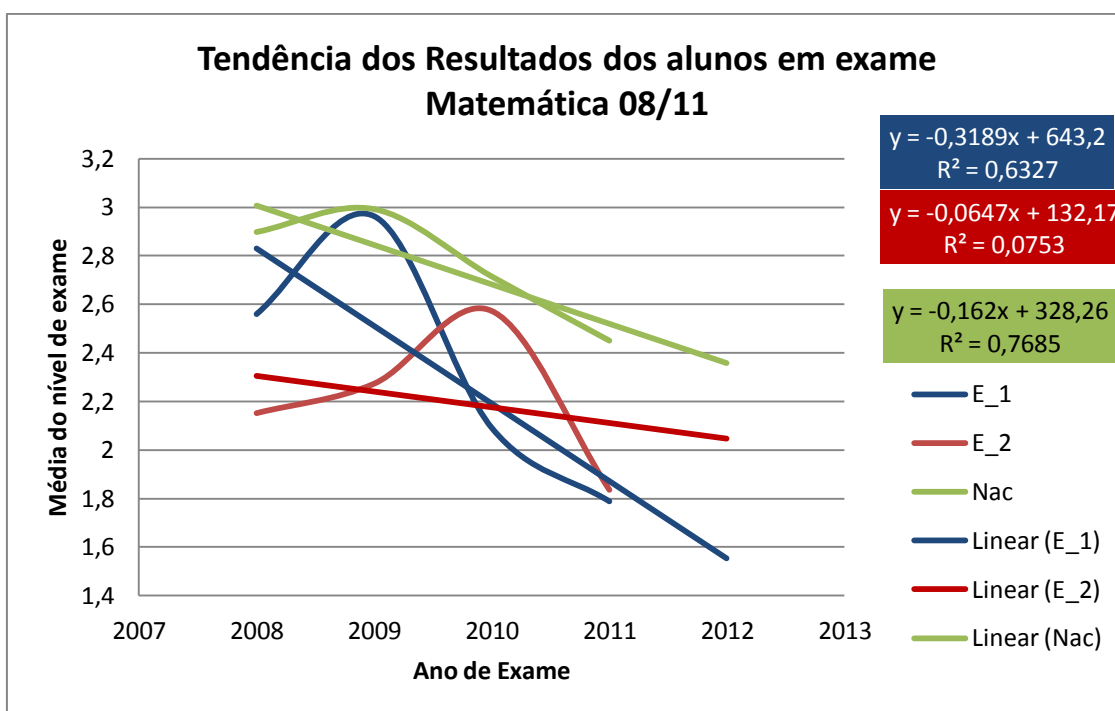
A alteração comportamental dos resultados de 2011 veio provocar uma alteração no declive da reta em E_1 e Nac, onde o declive da reta é menor, contudo manteve-se o declive em E_2.

Assim, e comparativamente com o gráfico anterior, a nível nacional e nas E_1 e E_2, apesar da inversão dos resultados de 2011, ainda apresentam uma quebra na sua produtividade, demonstrada pelo valor negativo da inclinação da reta. Contudo, a inclinação em Nac e E_1 é agora menor, o que indica que os resultados são menos negativos, existindo, inclusive, uma aproximação da E_1 à Nac. O mesmo não acontece com E_2, dado que a inclinação da reta manteve-se, o que provocou um afastamento tendencial à Nac.

O r^2 também se alterou. Em Nac e E_1 baixou para 76% e 29% respetivamente, apresentando uma menor determinação dos valores. Para E_2 os valores são agora mais determinados, apesar de estarem ainda na classificação de fraco.

Desta forma, os dados de E_2, apresentam uma maior fiabilidade correlacional, onde a perda de produtividade da escola em Língua Portuguesa é mais consistente. Para Nac e E_1 a fiabilidade correlacional diminuiu, aumentando a dispersão dos resultados.

Gráfico 26 - Tendência de resultados de Matemática dos alunos entre 08/11 e previsão para 2012 segundo a sequências dos resultados obtidos.



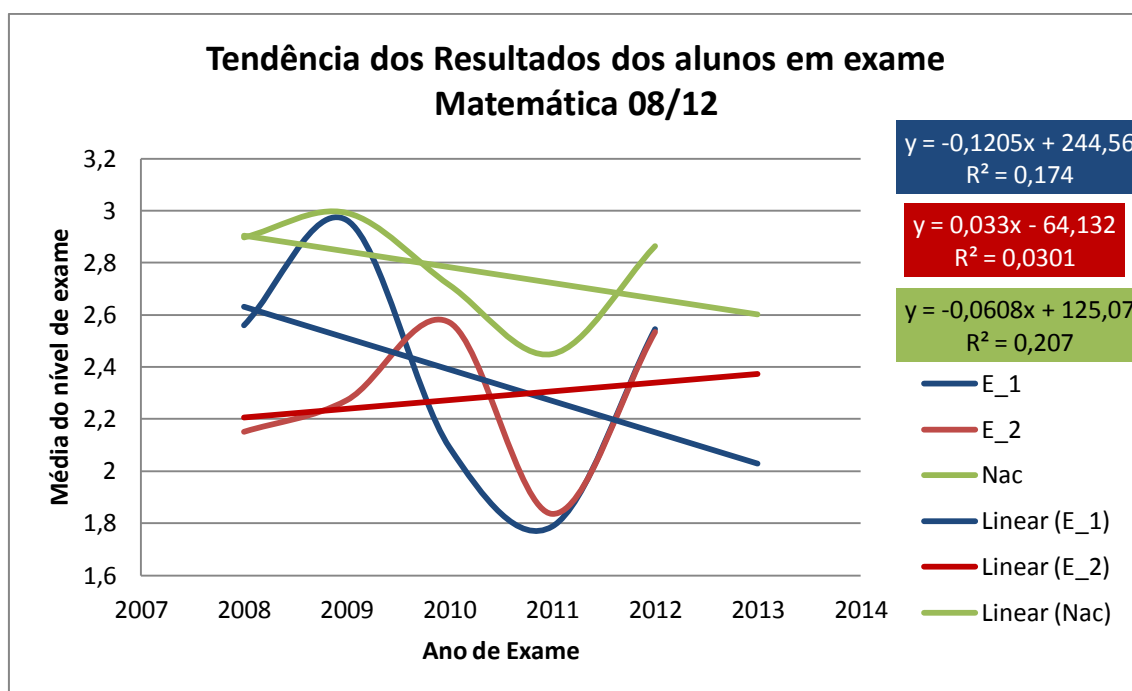
A representação gráfica dos resultados dos exames de matemática do quadriênio 2008-2011 demonstra uma progressão linear negativa, onde a maior inclinação pertence a E_1. Essa progressão linear está associada a uma determinação moderada dos resultados dos seus examinandos. Resultados esses que, de acordo com as projeções para 2012, atingiriam uma média inferior a 1,6 valores, o que implicaria que pelo menos metade dos seus examinando tivessem nível um no exame.

Os resultados de Nac e E_1 expressam uma reta próxima de uma determinação forte para a primeira e uma determinação ínfima para a segunda.

As suas projeções para 2012 também são bastante preocupantes. Verificando-se a projeção, o produto escolar matemático acompanhará a tendência regressiva que se tem vindo a verificar nos últimos anos. Será então urgente alterar o comportamento dos resultados para que a produtividade se altere.

Seguidamente apresentam-se os resultados dos últimos cinco anos, cujo último é o resultado dos alunos de E_1 e E_2 envolvidos no projeto TurmaMais, bem como a projeção para o ano seguinte, caso as tendências se mantenham.

Gráfico 27 - Tendência dos resultados de Matemática dos alunos entre 08-12 e previsão para 2013 segundo a sequências dos resultados obtidos.



Já ficou representado no gráfico 19 que de acordo com os resultados de exame houve uma aproximação da média dos resultados das duas escolas com a média dos resultados obtidos a nível nacional.

O gráfico anterior, para além de espelhar o que foi enunciado anteriormente, reflete uma alteração comportamental das tendências lineares dos resultados. Produziu uma redução da inclinação linear negativa de E_1 e Nac e uma alteração comportamental da reta linear de E_2, que deixou de apresentar uma inclinação negativa para apresentar uma inclinação tendencial positiva, como de resto se encontra representado pelo valor de bx . Contudo os resultados vieram provocar uma maior dispersão dos valores de E_1, E_2 e Nac, indicando que existe uma grande suscetibilidade de alteração comportamental da reta de regressão linear, conforme expresso pelo valor de r^2 .

Tendo em conta os resultados aqui apresentados e movimento das coortes de E_1 e E_2, expressos em 4.5., os resultados de E_1 ficam aquém do esperado dado que foi a escola que, ao longo de cada um dos ciclos, realizou uma maior seleção dos alunos pertencentes a cada uma das coortes. Desta forma seria de esperar que os resultados obtidos na avaliação externa fossem muito superiores à de E_2 e, por ventura, melhores que Nac especialmente em 2012.

A E_2, ao fazer transportar quase a sua totalidade dos seus alunos ao longo seria de esperar que os alunos com menores competências influenciassem de uma forma menos positiva os resultados de exame. No entanto denotou-se uma grande aproximação dos resultados da escola à Nac em 2012.

Assim é em E_2 que o projeto TurmaMais teve mais benefícios.

Tendência linear dos resultados dos exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática dos alunos internos

Os gráficos que se seguem demonstram a tendência dos resultados das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática entre 2008/2011 e 2008/2012, de forma a efetuar-se uma comparação dos resultados antes e após a intervenção do projeto TurmaMais.

Gráfico 28 - Tendência de resultados de Língua Portuguesa dos alunos internos entre 08-11 e previsão para 2012 segundo a sequências dos resultados obtidos.

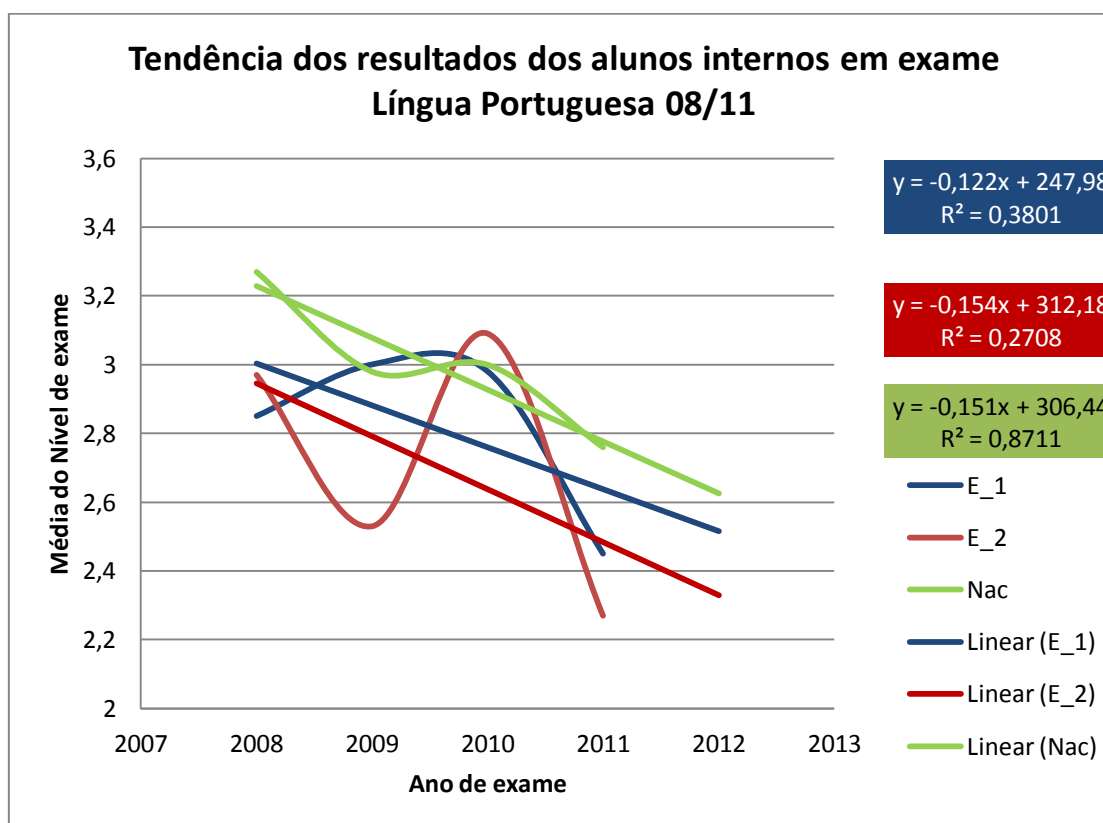
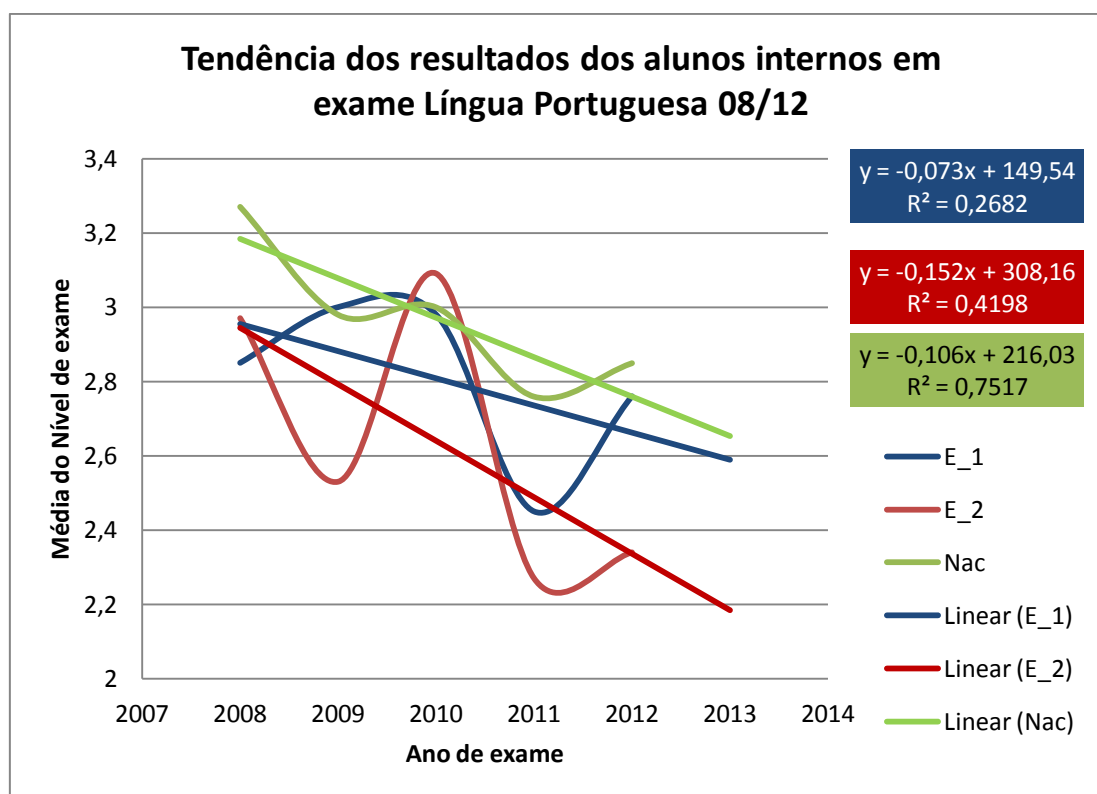


Gráfico 29 - Tendência de resultados de Língua Portuguesa dos alunos internos entre 08-12 e previsão para 2013 segundo a sequencias dos resultados obtidos.



Analisando os dois gráficos anteriores e comparando-os com os gráficos 20 e 21, gráficos que demonstram, respetivamente, os resultados tendenciais dos exames da disciplina de Língua Portuguesa entre os períodos 2008-2011 e 2008-2012, verifica-se que os resultados provocam uma igual demonstração gráfica que só não é um total espelhamento devido a dois factos:

- uma pequena subida do valor da média dos resultados;
- uma alteração no comportamento da reta – aumentou o seu declive negativo de uma forma quase insignificante e o r^2 também baixou, aumentando a dispersão dos resultados.

De seguida representam-se os resultados dos exames de Matemática tendo em conta os mesmos critérios utilizados para Língua Portuguesa.

Gráfico 30 - Tendência de resultados de Matemática dos alunos internos entre 08-11 e previsão para 2012 segundo a sequencias dos resultados obtidos.

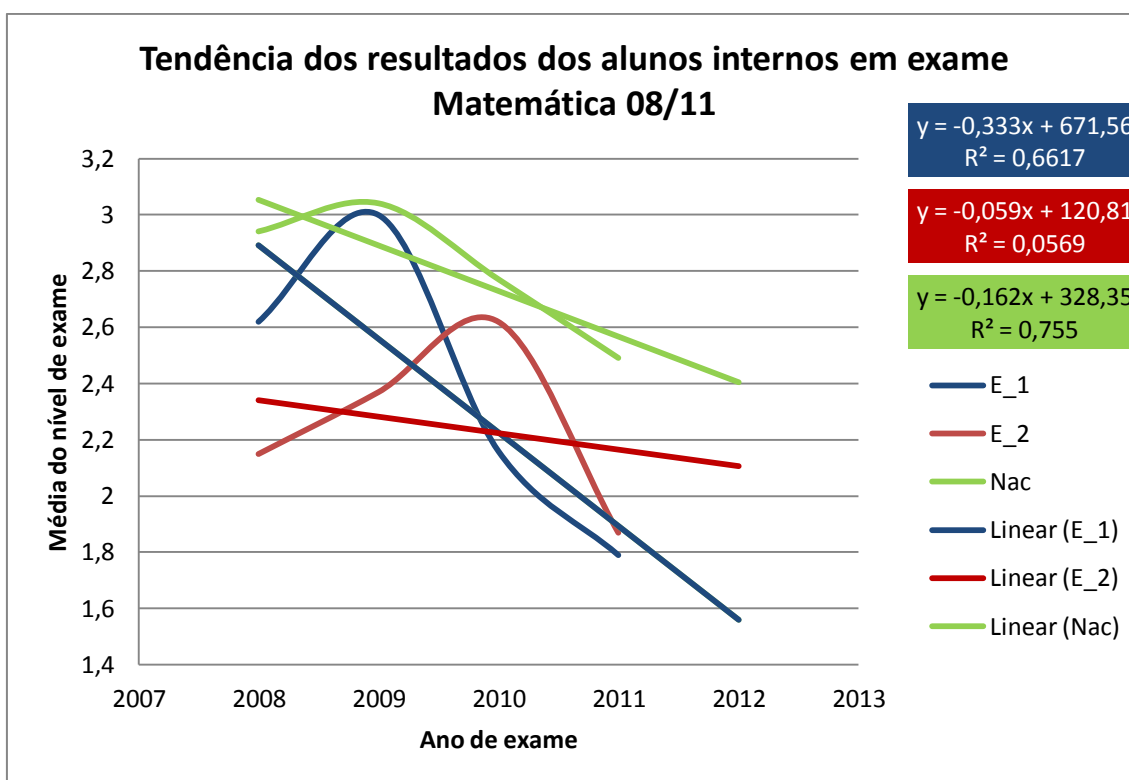
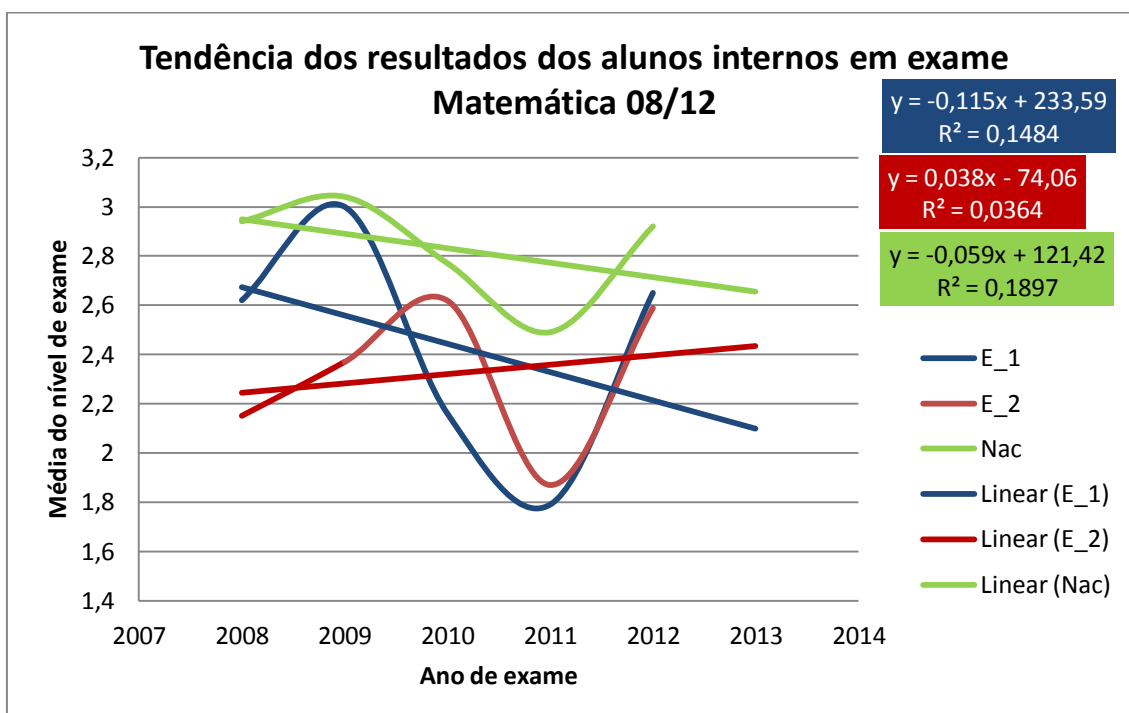


Gráfico 31 - Tendência de resultados de Matemática dos alunos internos entre 08-12 e previsão para 2013 segundo a sequencias dos resultados obtidos.



Analisando os dois gráficos anteriores e comparando-os com os gráficos 22 e 23, gráficos que demonstram, respetivamente, os resultados tendenciais dos exames da

disciplina de Matemática entre os períodos 2008/2011 e 2008/2012, verifica-se que os resultados provocam uma igual demonstração gráfica, com uma pequena subida do valor da média dos resultados.

Em termos de alteração no comportamento da reta verifica-se que existe uma insignificante alteração na inclinação e na dispersão dos resultados de E_1, E_2 e Nac.

Tendência linear dos resultados de frequência dos alunos que realizaram exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática

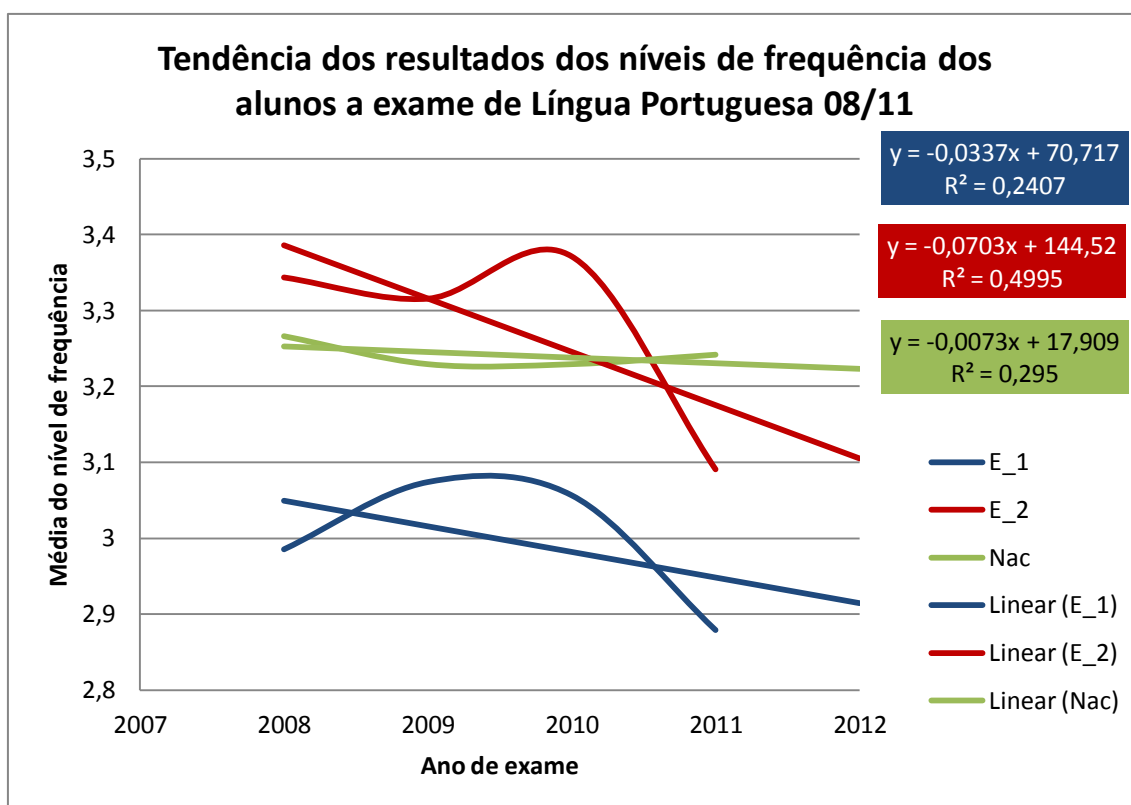
Como foi referido no início deste capítulo a avaliação final dos alunos conjuga a avaliação interna e a avaliação externa, de acordo com Despacho Normativo n.º 6/ 2012, de 10 de abril, despachos anteriores e legislação que regula a educação básica.

Tendo em conta a avaliação interna de escola os gráficos seguintes expressam a média da avaliação interna de frequência dos alunos internos que estavam em condições de serem aprovados, de acordo com o despacho anteriormente referido.

Assim, não foram tidos em conta nesta análise os alunos autopropostos nem os alunos com necessidades educativas especiais.

O gráfico seguinte demonstra os resultados dos níveis de frequência dos alunos de nono ano de escolaridade na disciplina de Língua Portuguesa entre 2008/2011.

Gráfico 32 - Tendência dos resultados dos níveis de frequência dos alunos a exame de Língua Portuguesa (08/11)



De acordo com os resultados verifica-se que as E_1, E_2 e Nac apresentam resultados bastantes díspares.

A Nac apresentou ao longo do período 2008/2011 grande estabilidade de média de níveis, compreendidos sempre entre o 3,2 e o 3,3. A reta de tendência apresenta uma inclinação negativa quase insignificativa.

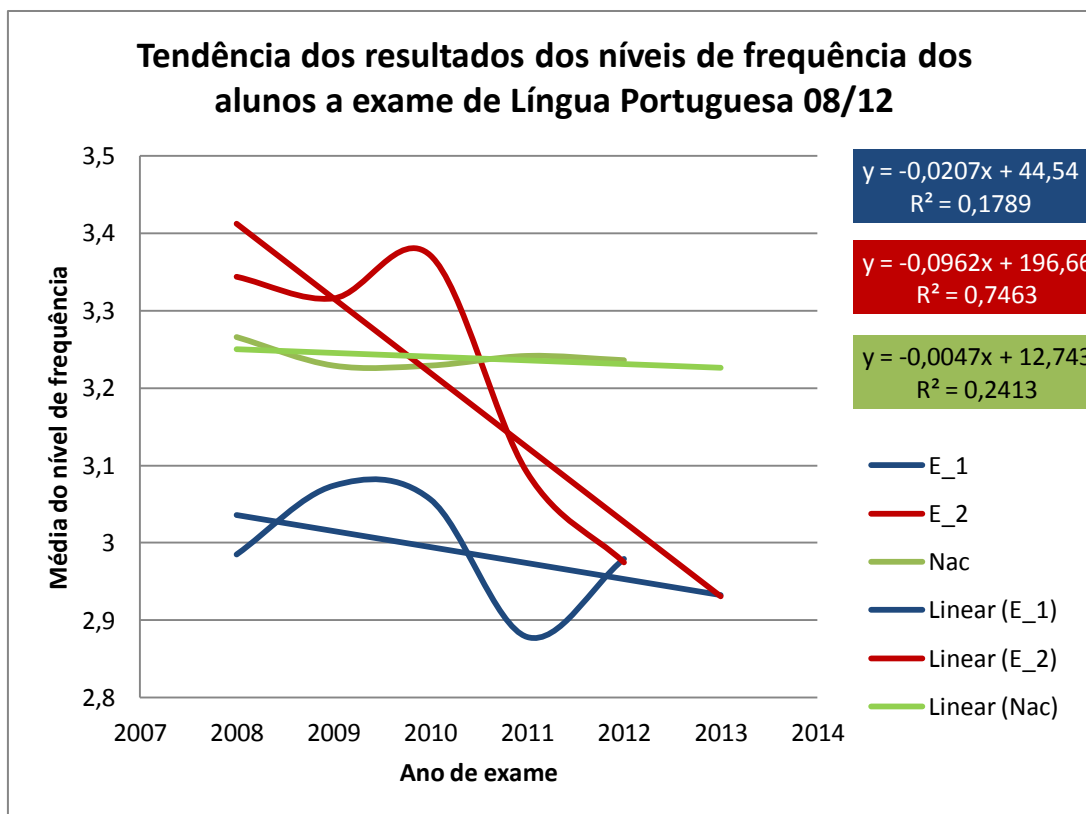
A E_2 é aquela que até 2010 apresentou sempre melhores resultados. Em 2011 os resultados correspondentes à Co_4 foram inferiores em quase três décimas em relação à coorte anterior. Esta forte quebra de resultados provocou a maior inclinação das três retas de tendência.

A E_2 é aquela que apresenta um melhor r^2 .

A disparidade do valor das médias das quatro coortes, o menor valor de média de níveis, inferior a 2,9, uma reta inclinada negativamente e o menor r^2 fazem com que a E_1 seja aquela que apresenta os piores resultados das três amostras em estudo.

Interessa agora saber qual o comportamento e que efeitos produzidos pelos resultados da Co_5 e compará-los com as quatro coortes anteriores.

Gráfico 33 - Tendência dos resultados dos níveis de frequência dos alunos a exame de Língua Portuguesa (08/12)



A E_1 apresentou na Co_5 uma média próxima do nível 3 que, apesar de ser ainda uma média negativa e a segunda pior das cinco coortes, provocou uma inversão dos resultados obtidos pela coorte anterior. Os resultados provocaram uma redução da inclinação da reta.

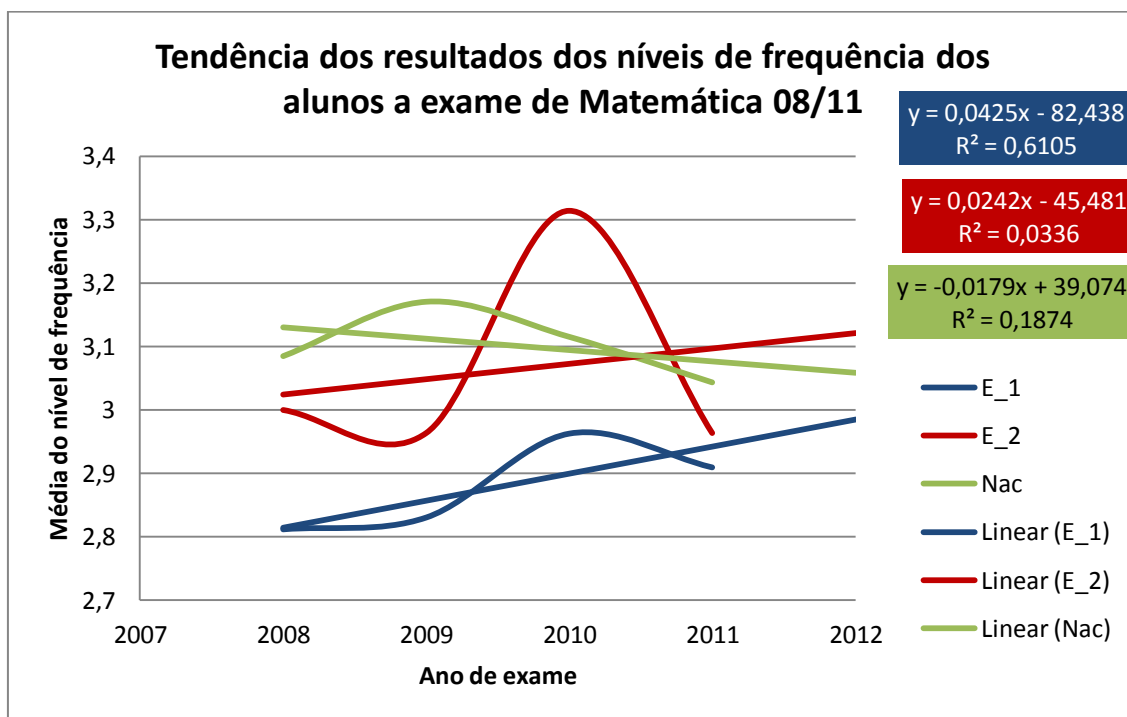
A Co_5 das E_1 e E_2 obtiveram resultados coincidentes.

Em 2012 os alunos da E_2 obtiveram o pior resultado nas cinco coortes. Estes resultados provocaram um continuar da quebra de produtividade, representada através de uma reta fortemente inclinada negativamente, com quase 10% de inclinação, e um r^2 fortemente moderado.

A nível nacional Co_5 apresentou a estabilidade de resultados que tem vindo a ser-lhe característica.

Analisado o comportamento dos resultados de frequência na disciplina de Língua Portuguesa segue-se, dentro do mesmo espírito, a análise do mesmo tipo de resultados na disciplina de Matemática.

Gráfico 34 - Tendência dos resultados dos níveis de frequência dos alunos a exame de Matemática (08/11)

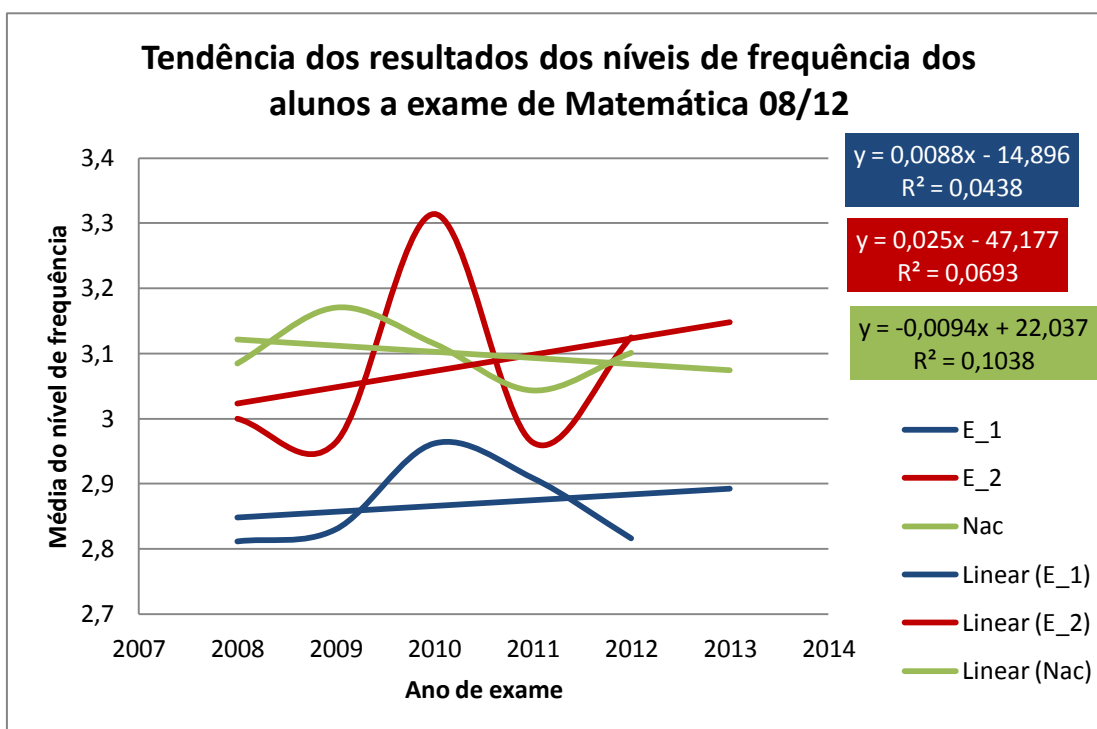


A média de resultados auferidos pela E_1 durante as quatro coortes demonstra que os mesmos são sempre inferiores à sua homologa E_2 e à Nac. Contudo, e apesar da Co_4 apresentar uma quebra de resultados em relação à coorte anterior, a escola tem vindo a melhorar a média dos níveis de frequência dos alunos que vão a exame, como é demonstrado pela inclinação positiva da reta de tendência.

Na E_2 os resultados das coortes rondam, por defeito, uma média de níveis 3 com exceção da Co_3, que atingiu a melhor média das coortes, superior a 3,3. A reta apresentou uma inclinação tendencialmente positiva.

Todas as médias de níveis das duas escolas, com exceção da Co_3 da E_2, atingiram resultados inferiores à Nac. Há ainda a salientar que a Nac apresentou sempre uma média superior a 3.

Gráfico 35 - Tendência dos resultados dos níveis de frequência dos alunos a exame de Matemática (08/12)



De acordo com os resultados obtidos pela Co_5 verifica-se que a E_1 continuou em quebra, igualando o valor das Co_1 e Co_2, as piores médias. Os resultados obtidos provocaram uma diminuição da inclinação da reta de tendência que ainda assim tem uma inclinação positiva.

Ao invés da E_1, a Co_5 da E_2 apresentou uma média de níveis superior em mais de uma décima quando comparada com a média obtida pela Co_4. Os resultados da Co_5 foram os segundos melhores obtidos pela E_2 e foram os melhores das Co_5 quando comparados com os da E_1 e Nac. Desta forma a reta de tendência manteve o seu comportamento tendencial positivo.

A Co_5 da Nac também melhorou os seus resultados, provocando uma diminuição da inclinação da reta, que ainda apresenta um declive negativo.

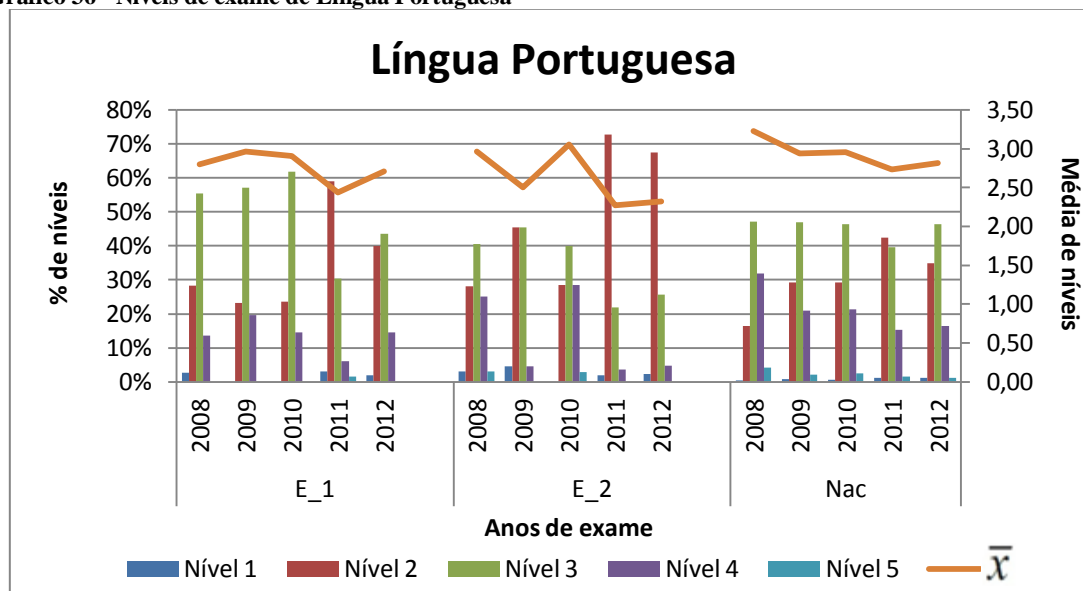
5.5.6. Níveis de exame

À semelhança da apresentação dos níveis de avaliação de um conjunto de disciplinas seguidamente realizar-se-á, de acordo com a mesma metodologia, a apresentação dos

níveis obtidos pelos alunos que realizaram o exame de Língua Portuguesa e Matemática entre os anos de 2008/2012.

O gráfico que se segue representa os níveis e respetiva média de exame de Língua Portuguesa.

Gráfico 36 - Níveis de exame de Língua Portuguesa



Legenda: - Nível 1, 2, 3, 4 e 5 atribuído por cada uma das disciplinas
 \bar{x} é a média dos níveis de cada uma das coortes
 - Co_1, Co_2, Co_3, Co_4, Co_5 são as coortes estudadas sendo a Co_5 a coorte do ano de aplicação do projeto e as restantes as dos anos, respetivamente, anteriores.

Da análise dos resultados verifica-se que a E_2 é aquela que apresenta uma maior percentagem de níveis dois em todos os anos de exame. Em contrapartida a percentagem de níveis três também tem decrescido desde 2009. A sua melhor média foi alcançada em 2010 graças à grande percentagem de níveis quatro alcançados. Em 2012 os resultados alcançados ficaram muito próximos dos piores das cinco cortes que tinham sido registados no ano transato.

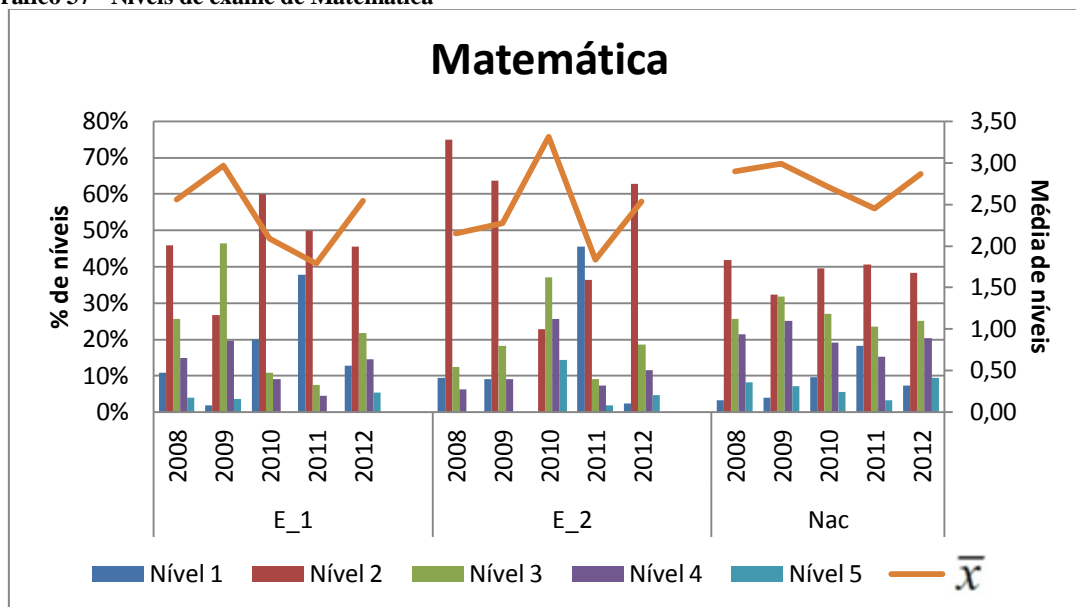
Na E_1 verifica-se que existiram três anos - 2009, 2010 e 2012 - em que a sua média ficou a par da média obtida a nível nacional. Os níveis obtidos em 2012 proporcionaram uma melhoria de resultados relativamente ao ano anterior, com uma média muito próxima da média nacional, mas foram também os segundos piores resultados das cinco coortes.

Em termos de resultados da Nac verifica-se o aumento do nível dois e uma redução do nível quatro, quebrados em 2012, e uma estabilidade do nível três, quebrado pelos

resultados de 2011. Estes resultados provocam uma quebra quase constante da sua média.

O gráfico que se segue representa os resultados dos exames de Matemática dentro do mesmo período de tempo.

Gráfico 37 - Níveis de exame de Matemática



Legenda: - Nível 1, 2, 3, 4 e 5 atribuído por cada uma das disciplinas
 \bar{x} é a média dos níveis de cada uma das coortes
 - Co_1, Co_2, Co_3, Co_4, Co_5 são as coortes estudadas sendo a Co_5 a coorte do ano de aplicação do projeto e as restantes as dos anos, respetivamente, anteriores.

Da análise do gráfico verifica-se uma grande oscilação dos resultados nas duas escolas e na Nac.

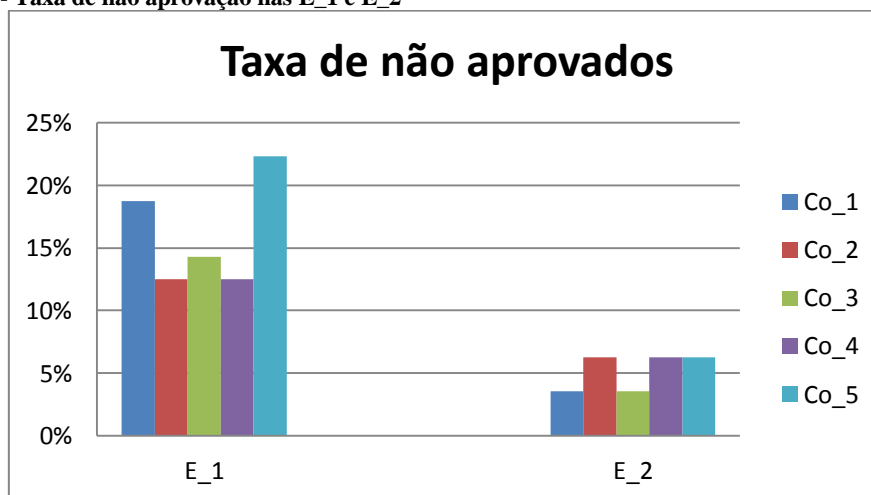
A E_2 é aquela que, por norma, apresenta uma maior percentagem de níveis inferiores a três. Este comportamento não se verificou em 2010, ano em que foram obtidos os melhores resultados, superando os resultados da E_1 e Nac. Quando comparado com o ano anterior, 2012 apresentou uma melhoria bastante significativa da média dos seus níveis. Essa média só foi superada no ano de 2010.

O ano de 2012 foi também um ano de viragem dos resultados para a E_1 e para a Nac, que viam a média dos seus níveis apresentar um comportamento descendente desde 2009.

5.5.7. Aprovação e não aprovação dos alunos de 9º ano

No final de cada ciclo a diplomação dos alunos ocorre com a atribuição da menção de aprovado após a conjugação dos dados da avaliação interna da escola e os resultados dos exames nacionais, anteriormente referidos, obedecendo aos critérios definidos por lei. Os alunos que não atingirem esses critérios não serão diplomados, recebendo a menção de não aprovado.

Gráfico 38 - Taxa de não aprovação nas E_1 e E_2



Legenda: - E_1 e E_2 são as escolas em estudo.
- Co_1, Co_2, Co_3, Co_4, Co_5 são as coortes estudadas sendo a Co_5 a coorte do ano de aplicação do projeto e as restantes as dos anos, respetivamente, anteriores.

De acordo com a leitura do gráfico constata-se que a E_1 obteve na Co_5 a taxa de não aprovados de 22%, superior em 9% à Co_4. Significa que quase um quarto dos alunos que frequentaram o nono ano de escolaridade não foi diplomado. Esta taxa foi o pior registo das cinco coortes analisadas.

Por seu turno a E_2, apesar de manter o seu pior registo de 6%, a taxa de não diplomados começa a ser constante e é significativamente mais baixa quando comparada com a sua homóloga.

5.6. Avaliação dos resultados obtidos com desenvolvimento do projeto

Apresentando, em jeito de resumo, os dados obtidos e analisados das Co_5 de cada ano escolar da E_1 podemos verificar que:

- I. para o 7_A,

- a. entre disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês, a única em que a média não baixou foi a de Língua Portuguesa, contudo mantiveram-se todas abaixo do nível 3.
- b. entre as três disciplinas não obrigatórias a enquadrar o projeto analisadas, somente Ciências Naturais fez elevar a sua média aproximando-se da média de História, que ficou estagnada nos 3,2;
- c. a taxa de não transição foi reduzida substancialmente, quase para metade, relativamente à coorte anterior;

II. para o 8_A,

- a. Língua Portuguesa e Matemática baixaram a sua média e Inglês subiu;
- b. a taxa de não transição quase que duplicou comparativamente com a da coorte anterior;
- c. História e Ciências Físico-Químicas, apesar da ligeira descida de uma décima em relação à anterior, mantiveram a sua média acima dos 3;
- d. a taxa de não transição quase que duplicou;

III. Para o 9_A:

- a. Língua Portuguesa, Matemática e Inglês baixaram a sua média;
- b. Quando comparado com a coorte anterior, a Co_5 apresentou a Ciências Físico-Químicas uma ligeira descida na sua média, e a Ciências Naturais e a História uma subida. Essa subida foi mais acentuada na disciplina de História, que ultrapassou os 3,5;
- c. os resultados dos exames de Língua Portuguesa e Matemática foram os melhores e com tendência a aproximarem-se da média nacional, com uma décima para a primeira disciplina e a mais de três décimas para a segunda. Estes resultados verificaram-se tanto para os alunos internos como para o conjunto de todos os alunos que realizaram o exame;
- d. os resultados provocaram uma redução da inclinação linear negativa dos exames das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;
- e. os resultados de frequência de Língua Portuguesa e Matemática em 2012 foram inversos. Língua Portuguesa melhorou os seus níveis relativamente à coorte anterior, enquanto que em Matemática a média de níveis continuou o declínio iniciado em 2010;

- f. a taxa de não aprovação quase duplicou;
- g. em 2012 os níveis de Língua Portuguesa sofreram uma visível deslocação para a direita, invertendo a descida de média que se vinha a verificar desde 2009. A Matemática o comportamento dos níveis alteraram-se positivamente para a direita.

Para a escola E_2 verifica-se que:

IV. Para o 7_A:

- a. a média desceu nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Em Inglês subiu, ultrapassando os 3,5;
- b. as médias das disciplinas de História e Ciências Físico-Químicas desceram, sendo a descida mais acentuada nesta última. Ciências Naturais manteve a tendência na subida;
- c. existe uma reduzida taxa de retenção, que se manteve em 1%;

V. Para o 8_A:

- a. a disciplina Matemática teve uma ligeira subida na sua média. A média na disciplina de Língua Portuguesa desceu e na disciplina de Inglês manteve-se;
- b. a média das disciplinas de História e Ciências Naturais subiu significativamente e em Ciências Físico-Químicas manteve;
- c. existe uma reduzida taxa de retenção que se manteve em 1%;

VI. Para o 9_A:

- a. a média de Língua Portuguesa desceu ligeiramente, situando-se agora abaixo dos 3. Inglês teve o mesmo reflexo, mas mantendo-se acima dos 3. Matemática teve ligeira subida;
- b. a média a História e Ciências Naturais subiu significativamente. Ciência Físico-químicas manteve-se;
- c. os resultados de frequência de Língua Portuguesa e Matemática em 2012 foram inversos. Matemática melhorou os seus níveis relativamente ao ano anterior, tendo mesmo ultrapassado a média nacional, enquanto que

Língua Portuguesa a média de níveis continuou o declínio iniciado em 2010;

- d. nos exames nacionais verificou-se uma aproximação à média nacional na disciplina de Matemática e um afastamento na disciplina de Língua Portuguesa, tanto dos alunos internos como no conjunto de todos os alunos que realizaram o exame;
- e. os resultados dos exames das disciplinas de Língua Portuguesa provocaram uma inclinação linear negativa, idêntica à que se vinha a manifestar com os dados das quatro coortes anteriores. Na disciplina de Matemática a inclinação linear inverteu-se, passando a ter agora uma inclinação linear positiva, ainda que pouco acentuada;
- f. a escola manteve a sua taxa de não aprovação em 6%;
- g. em 2012 os níveis de exame de Língua Portuguesa quase que igualaram os piores resultados obtidos em 2011, verificando-se uma ligeira deslocação dos níveis para a direita. A Matemática verifica-se uma clara deslocação de todos níveis para a direita, obtendo-se a segunda melhor média das cinco séries, com uma redução do afastamento da distância à nacional.

Em termos comparativos de escolas verifica-se que, para a Co_5, a E_2 foi aquela que obteve melhores resultados, semelhantes aos que vinham a ser alcançados pelas coortes anteriores.

Desta forma conclui-se que com a aplicação do projeto as escola não viram favorecidos os resultados académicos, existindo mesmo na E_1 um caso em que a taxa de retenção quase duplicou. Contudo, verifica-se um maior movimento da coorte no sétimo ano de escolaridade.

Importa saber se os resultados obtidos distinguem-se dos esperados devido à nova organização escolar ou se, pelo contrário, esta organização escolar impediu que os resultados ficassem mais distantes negativamente do que se esperava.

Auscultados os intervenientes, todos são unânimes em referir que o projeto TurmaMais foi uma mais-valia em termos de obtenção de melhores resultados. Não existe, no

entanto, unanimidade em relação aos locais onde se verificam as principais intervenções do projeto.

Para Alu_1 “a TurmaMais ajudou alguns alunos” (20:17). Visão idêntica é a do Dir_1, que refere que os resultados internos “Foram melhores por culpa do projeto da TurmaMais tendo em conta aquilo que os alunos eram antes de entrarem no sétimo ano (...) Se não fosse a TurmaMais isto seria uma desgraça completa”, com uma mortalidade perto dos cinquenta por cento, classificada como “uma taxa de mortalidade que eu não sei se haveria cemitérios para enterrar a todos” (38:39).

De acordo com o Coor_1, em termos de avaliação de ciclo de ensino, “as melhorias são mínimas.” É considerada como “uma melhoria desigual” que ronda “os dois ou três por cento” (20:32). Acrescenta que se o projeto da TurmaMais não tivesse sido aplicada “Muitos mais não tinham chegado ao nono ano”, o que provocou que no nono ano o nível de retenção fosse “semelhante àquele que habitualmente tínhamos no sétimo ano” (23:04). Realça, no entanto, que “houve uma aproximação muito real das notas de exame e as notas da avaliação interna”, realçando o aspeto como “importante.”

Essa aproximação deve-se à pouca benevolência e à muita exigência dos níveis de “notas atribuídas” na avaliação interna, o que terá provocado um sucesso inferior, comparativamente, aos anos anteriores. Esta exigência centra-se nos resultados da “avaliação externa”, pelo que o “sucesso (...) a nível externo foi bastante superior nos últimos três anos”, com “uma pequena discrepância de avaliações” entre a avaliação interna e a avaliação externa, o que proporcionou “resultados internos, nos últimos, (...) inferiores” (09:41).

Também, numa perspetiva de avaliação de ciclo o Dir_2 salienta que

há alunos que se nós não tivéssemos trabalhado com eles em grupos mais homogêneos, com objetivos, com metodologias diferentes, com objetivos de os recuperar e recuperar atempadamente, há alunos que não teriam chegado, naturalmente, ao fim do seu ciclo de estudos. (28:51)

A visão do Coor_2 recai sobre os “resultados positivos no dia-a-dia”, mas questiona o futuro escolar dos alunos caso não tivessem sido transportados e o impacto que esse transporte provoca nos resultados finais de avaliação com lógica de ciclo, quando refere que o “nível de insucesso muito maior no final do ciclo, também por causa da avaliação

externa” e acrescenta que é “maior do que (...) noutras situações em que a lógica de ciclo não era tomada em consideração” (29:32).

Os factos aqui descritos influenciaram os resultados finais da avaliação de ciclo, no nono ano e poderão ter levado à quase duplicação das não aprovações de ciclo na E_1.

Por outro lado a intervenção dos docentes da E_2 em combinação com os critérios de aprovação de escola, conjugando a avaliação interna com a avaliação externa, terá proporcionado a aprovação dos alunos, garantindo oportunidades para a sua diplomacia. Contudo a escola paga uma elevada fatura com a discrepância entre a avaliação interna e a avaliação externa, causando um posicionamento no ranking pouco desejado.

5.7. Relacionamento da comunidade escolar

Dentro de uma comunidade as relações entre os indivíduos que a compõem e o meio são constantes. Numa comunidade escolar a situação é similar.

As relações estabelecidas entre a população que compõe a comunidade escolar e as características do meio que a envolve têm influência nas atitudes que os intervenientes tomam.

Sabendo que as questões atitudinais são tidas em conta no processo avaliativo, de acordo com peso atribuído, elas irão, por sua vez, influenciar os resultados de avaliação sumativa uma vez que “Se melhorar as suas posturas, obrigatoriamente, o clima de escola entrepares, intra-alunos e vai conduzir, obrigatoriamente, a melhores resultados.” (Dir_1 – 02:08)

Como referido em 2.2.4., o projeto TurmaMais não deixou de contemplar este ponto, onde se apresentaram metas a serem melhoradas em termos comportamentais e relacionais.

Este mesmo ponto era uma questão que se pretendia ver resolvida uma vez que “As prioridades estão apontadas e estão definidas é dar respostas aos problemas educativos e formativos dos alunos” (01:45), sendo que “os problemas educativos têm a ver com o melhorar pessoas, melhorar os comportamentos, melhorar a relação entre eles” (Dir_1 –

02:08) e que desta forma “venham a ter sucesso educativo e não apenas sucesso escolar” (Dir_2 – 02:12).

Importa aqui saber quais foram as alterações comportamentais e relacionais verificadas entre os intervenientes com a implementação do projeto TurmaMais e de que forma é que essas mesmas alterações interferiram nos resultados verificados.

5.7.1. Professores – Alunos

O relacionamento entre professor-aluno está muito dependente do local onde é prestado o serviço de ensino. O local interfere no tipo de postura que os alunos e os próprios professores adotam. O local onde existe um maior contacto entre ambos é, sem dúvida, a sala de aula. É aqui que ocorrem a maior parte dos conflitos relacionais entre professores e alunos.

De acordo com os dados recolhidos dos entrevistados da E_1 “o trabalho dentro da sala de aula, em muitos casos, não é feito em sossego, em pares, em harmonia”, o que vai levar à existência de “muitas distrações ... muitas perdas de tempo, ... muitos desperdiçadores” (Dir_1 – 03:11).

Quando o grupo fica mais homogéneo, com alunos de “níveis mais baixos entre o 2 e o 3”, o trabalho do docente torna-se “muito complicado”, acabando por não ter “mãos a medir” no acompanhamento aos alunos e por estes serem “mais problemáticos” (Alu_1 – 12:25). Situação diferente acontece quando a homogeneidade dos grupos é constituída pelos alunos de melhores níveis, dado que existe outra “disponibilidade ... como nós estávamos ao mesmo nível era mais fácil” (Alu_1 – 04:48).

Refere o mesmo entrevistado que “os professores que tinham a disciplina na TurmaMais conseguiam dar mais apoio e que tiveram oportunidade de ter os grupos mais reduzidos. Os professores que tinham a turma de origem davam esses apoios mas não tanto aplicado” (29:00), uma vez que todos os alunos da turma estavam presentes.

A mesma situação é opinada pelo ProfP_1 ao referir que a conjugação de um menor número de alunos “facilita o relacionamento” e o facto de ter existido um acompanhamento dos “alunos ao longo dos três anos e haver um maior conhecimento dos alunos” permitiu “ter aumentado um bocadinho” a relação entre ambos. (14:42)

Contudo “os professores também podem ser os criadores de conflitos”, de uma forma “muitas vezes inconscientemente”. Este facto está relacionado com a “forma como lidam com os conteúdos, a forma como transmitem os conteúdos que têm de ensinar, as posturas relacionais que possibilitam ou não possibilitam” (Dir_1 – 04:00).

Desta forma, “Se não houver bons comportamentos, boas atitudes, os alunos que ali estão não podem aprender na sala de aula (...) Portanto a escola tem de se por, esta escola tem de se por ... aqui que deverá fazer é enfrentar, tentar resolvê-lo, tentar minorá-lo” (Dir_1 – 03:52).

Como vimos em 5.2 o fator de indisciplina foi um dos motivos que levou a que a E_1 se tivesse candidatado ao projeto TurmaMais. Esta situação que veio a colher bons frutos uma vez “a partir do oitavo ano eu não tenho nenhum procedimento disciplinar. No sétimo ano tenho alguns.”. No entanto, com alunos que não estavam envolvidos no projeto houve a “necessidade de recorrer a procedimentos disciplinares” (Dir_1 – 44:00).

A indisciplina na sua escola é vista pelo Dir_2 como algo que não está relacionado “com o grupo de alunos” que a escola acolhe, que “vêm, de outras escolas, com situações bastante complexas para resolver.”. Com o projeto TurmaMais, o grupo de alunos que nela estão inseridos, quando “vieram para cá para o sétimo ano (...) eram (...) extremamente complicados”, mas nos últimos três anos “a situação tem diminuído” (44:06).

Com a aplicação no projeto TurmaMais “é possível ao professor atender às dificuldades, sejam elas quais for, e às características específicas de cada aluno”, levando a “uma maior proximidade” entre professor aluno. “Há tempo dentro da sala para estar com os alunos. Há tempo para se estabelecer uma relação que não tem que ser de amizade, mas de respeito mutuo e de conhecimento mutuo” e que permitiu que “alunos muito introvertidos, alunos com muita dificuldade em expor as suas dificuldades (...) conseguiram abordar o professor.” (Coor_2 – 39:56)

A mesma opinião é partilhada pelo Alu_2 que refere que nas turmas de origem, onde se encontravam todos os alunos, “era mais complicado porque há mais alunos. Então os professores não podem esclarecer as dúvidas a todos. E na TurmaMais poder-se-ia esclarecer dúvidas a todos” e “conhecemos mais os professores, falam mais” (08:05).

Calheiros, Lima, Barata, Patrício, e Graça, (2012) são concordantes com os relatos anteriores ao referirem que o PMSE e neste caso o projeto TurmaMais “tem um efeito positivo na proximidade da relação do professor com os seus alunos” (p.246).

Esta aproximação de professor-aluno, como vimos, permitiu um acompanhamento mais próximo dos alunos, responsável pela redução de procedimentos disciplinares nas escolas ao longo dos três anos de implementação do projeto.

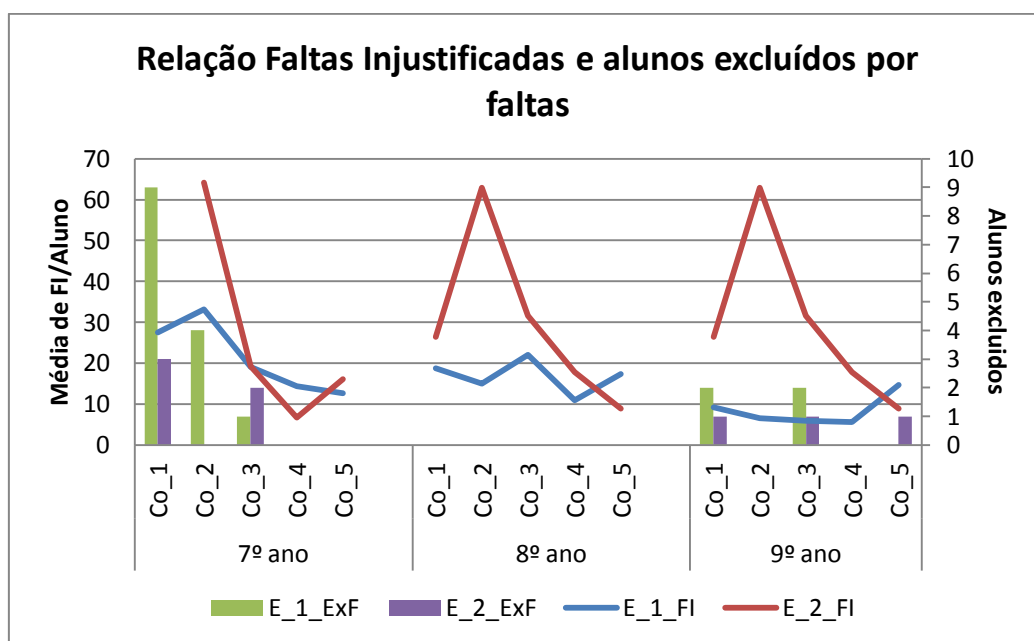
A ausência de procedimentos disciplinares que, na maioria dos casos, advêm de conflitos ocorridos entre o professor e o aluno, levará a que haja um menor número de faltas injustificadas provenientes desta situação.

Desta forma poder-se-ia analisar o comportamento dos alunos a partir das faltas injustificadas e as suas possíveis consequências ao longo do ano letivo.

Assim, através dos dados recolhidos construiu-se o gráfico a partir das faltas injustificadas, que demonstra o comportamento das coortes nos respetivos anos escolares e as possíveis consequências que daí poderão ter advindo.

A falta de dados relativos às faltas injustificadas na E_2 levou a que não fosse possível representar graficamente o comportamento das mesmas.

Gráfico 39 - Relação de faltas injustificadas e alunos excluídos nas escolas



Em termos de faltas injustificadas, comparando as duas escolas, verifica-se a existência de uma realidade bastante distinta que se tem vindo a aproximar nos últimos anos, sendo bastante coincidente na Co_5, coorte que esteve envolvida no projeto. Os alunos da E_2 têm, por norma, um maior número de faltas injustificadas. Esta situação foi invertida pela Co_5 no 8º e 9º anos de escolaridade, que, para além de continuar a registar um decréscimo do número de faltas injustificadas desde a Co_2, registou um menor número de faltas por aluno do que na E_1.

Comparando as coortes verifica-se que a Co_2 da E_2 é aquela que tem um maior registo de faltas injustificadas, evidenciando mais de sessenta faltas injustificadas por alunos ao longo do ciclo.

Contudo a situação não levou a que, ao longo do ciclo, qualquer aluno ficasse excluído por faltas. Quase se pode dizer que os alunos controlavam as suas faltas para que essa situação não se verificasse.

A Co_5 da E_2 alterou o seu comportamento ascendente de faltas injustificadas no sétimo ano e passou a ter um comportamento descendente no oitavo e nonos anos de escolaridade. Este comportamento vem ao encontro dos anteriores relatos do entrevistado Dir_2, quando este refere que inicialmente houve alunos problemáticos no sétimo ano e que o seu comportamento alterou-se a partir do oitavo ano.

Por outro lado, verifica-se que, apesar do número de faltas injustificadas da Co_5 da E_2 ter atingido o valor mais baixo de todas as coortes de nono ano, existiu um aluno que reprovou por excesso de faltas, o que é indicador que esse mesmo aluno acumulou um grande número de faltas em pelo menos uma disciplina e que todos os seus similares tiveram um menor número.

Da interpretação do gráfico denota-se que a exclusão de faltas encontra-se expressa nos extremos dos ciclos, com maior predominância no sétimo ano e sendo mais evidente na E_1.

Contudo, ao longo do ciclo, é a E_2 que apresenta a única exclusão por faltas nas duas últimas coortes.

Ao analisar o gráfico anterior verifica-se que o número de faltas injustificadas da Co_5 da E_1 atingiu os valores mais altos de todas as coortes em estudo para o nono ano de escolaridade.

Comparando estes resultados com os resultados expressos nos gráficos 15 e 22, gráfico de não transição e gráfico de não aprovação, verifica-se que o número de faltas injustificadas da E_1 aumentou na Co_5, assim como o número de alunos que não transitaram do oitavo para o nono ano e os alunos que não foram diplomados por terem sido reprovados no nono ano da mesma coorte.

Sabendo, pelos relatos do Dir_1, que a E_1 não registou processos disciplinares, subentendendo-se que o número de faltas injustificadas oriundas de atitudes comportamentais terão sido reduzidas, as faltas existentes verificam-se devido à não comparência dos alunos às aulas e à falta de entrega de documentos justificativos de faltas por parte dos encarregados de educação.

5.7.2. O aluno

Relacionamento aluno – aluno

O bom ambiente escolar passa de igual forma pelas boas relações estabelecidas entre alunos, que, por norma, são maioritariamente estabelecidas intraturmas. Porém, no caso em estudo o contacto entre alunos de interturmas foi bastante evidente.

Nos anos que não estavam abrangidos pelo projeto foi detetada “concorrência entre turmas em que eles se deem mal, um bocadinho mal. Com este projeto o facto de serem misturados alunos de turmas de origem fez com que eles comesçassem a relacionar-se melhor uns com os outros.” (ProfM_1 – 14:25)

Da mesma opinião é o ProfP_1 que acrescenta que com o projeto “os alunos conheciam-se. Isso ajudou a gerir.” (15:36) os relacionamentos entre os diferentes alunos das diferentes turmas.

Para o Alu_1 a presença de alunos de turmas diferentes dentro de uma sala de aula foi mais que um simples conhecer. Trouxe “amizades. Conhecemos melhor uns aos outros.” (03:30)

No que concerne às “relações aluno – aluno” o Coor_2 considera que “o grupo de amizades é muito forte. Chega a ser mais forte que a importância da família e que a importância da escola, então é muito maior”. Tais afetos fizeram com que não existissem “atritos entre alunos de turmas diferentes” (41:05).

De acordo com o mesmo coordenador, o modelo de rotatividade de alunos pela TurmaMais fez com que “as resistências que havia em se sentar ao lado ou na mesma sala de X pessoa, de X colega perdeu-se porque afinal o colega era uma pessoa como outra qualquer” (41:05).

No entanto este comportamento não foi adquirido no imediato. “Na TurmaMais, como eles estão todos juntos, notou-se sempre alguma separação no primeiro e segundo ano entre” os alunos das diferentes turmas. (ProfP_2 – 27:26)

Opinião partilha pelo Coor_2 ao referir que “diluiu-se o conceito de turma”, situação verificada aquando a realização de “visitas de estudo e noutras situações”. (42:42)

A mistura de alunos num ambiente diferente do seu habitual poderia provocar uma retração nos seus comportamentos e autoestima.

Os relatos dos entrevistados ProfP_1, ProfM_1, Alu_1 e EE_1 são coincidentes no que diz respeito ao relacionamento comportamental entre alunos de turmas diferentes.

O Alu_1 refere que a TurmaMais trouxe “amizades, conhecemos melhor uns aos outros, enquanto se não houvesse TurmaMais nãoos conhecíamos tão bem” (03:30)

O ProfP_1 compara o comportamento de turmas dentro e fora do projeto ao referir

Julgo que ajudou bastante nessa relação entre as várias turmas. É normal, aliás, já tive outras experiências, não é, os alunos das várias turmas não se daram. Com o projeto ou por causa do projeto esse distanciamento entre os alunos das várias turmas não condicionou, pelo contrário, os alunos conheciam-se. Isso ajudou a gerir. (15:36)

O ProfM_2 refere que

Houve alterações. Nós estamos habituados a termos turmas, em que haja concorrência entre turmas em que eles se deem mal, um bocadinho mal. Com este projeto o facto de serem misturados alunos de turmas de origem fez com que eles começassem a relacionar-se melhor uns com os outros. (14:25)

e,

As relações humanas que se criaram entre os alunos foram muito boas porque ao longo (...) os alunos conheciam-se, não para a TurmaMais e como conheciam uns

colegas (...) não houve aqueles de problemas de indisciplina, de concorrência entre as turmas a nível de resultados. Porque eles próprios faziam a nova turma e ficavam muito entusiasmados por integrarem a TurmaMais. (02:20)

Para o EE_1

Ela gostou muito de estar com outros, fez novas amizades e a partir daí desse contacto ela continuou conviver com esses colegas e falava e trocava aquilo que era feito nas aulas e o que é que estavam a aprender. Para ela foi bom. Em relação aos outros alunos também não tive conhecimento de ter havido assim problemas, conflitos. Acho que foi benéfico. (28:16)

Denota-se pelos relatos que na E_1 a TurmaMais provocou uma profunda alteração relacional positiva entre os alunos, especialmente entre alunos de turmas diferentes, causando consequências na diminuição ou eliminação dos conflitos existentes.

Na E_2 verificaram-se igualmente transformações relacionais entre os alunos ao longo do triénio.

O ProfP_2 refere que “Na TurmaMais, como eles estão todos juntos, notou-se sempre alguma separação no primeiro e segundo ano entre a turma A e a Turma B. Neste último ano penso ... tenho a certeza houve um relacionamento muito melhor entre eles e com os professores” (27:26). Desta forma diluiu-se “o conceito de turma”, conduzindo à “ausência de atritos que nós vemos noutras turmas em visitas de estudo” (Coor_2 – 42:42).

Autoestima

De acordo com os relatos recolhidos dos entrevistados da E_1 a TurmaMais provocou alterações na autoestima e a autoconfiança dos alunos.

O Alu_1 refere que “Ver-me num grupo de nível 4-5, o mesmo que eu e que estava nesse nível tão bom, sinto-me confiante. Afinal tenho mesmo capacidades.” (32:08)

Essas capacidades não eram só reconhecidas mas também desenvolvidas uma vez que “Notava-se que havia alunos que lutavam para chegar à TurmaMais, naquele grupo que nós dizíamos que era o grupo de elite, o grupo que tinha ... grupo de nível cinco. Muitos deles ficavam muito contentes quando integravam esse grupo de alunos” (02:47)

e quando não iam “ficavam muito desiludidos por não terem ido para a turma do nível cinco e depois no ano a seguir foram” (ProfM_1 – 16:23).

Na E_2 os alunos apresentaram uma “melhoria da autoestima. Mas lenta”, justificada pela necessidade de visualizarem os resultados. Esses resultados estavam relacionados com a falta de “esclarecimento das suas dúvidas”. “Foi possível dizer aos alunos que aquela dúvida é normal. Foi possível eu pô-los a expor uma dúvida que acharia que era um patetice ao pé de outros alunos” (Coor_2 – 50:13).

Para o mesmo entrevistado essa situação verifica-se porque “os alunos não conheciam (...) os docentes”. Essa alteração comportamental foi “um sucesso que demora tempo” (50:13)

O ProfP_2 corrobora a opinião do Coor_2 no que se refere à evolução da autoestima, mas não para todos os alunos. Para os alunos medianos era indiferente a sua presença na TurmaMais, mas “para os alunos com mais dificuldades, (...) a TurmaMais contribuiu (...) para a autoestima mas até na forma como participavam. De forma útil.” (28:50)

5.7.3. Alunos – Encarregados de educação

Importa aqui saber qual o tipo de relacionamento e acompanhamento que os encarregados de educação fazem aos seus educandos, fazendo eles parte da comunidade escolar.

Entrevistando o Alu_1 este refere que o seu encarregado de educação lhe “fazia várias perguntas sobre se estava a correr bem, se aquilo estava a ser benéfico para mim” e opinava sobre as mudanças estruturais e pedagógicas implementadas referindo que “era melhor para mim porque não havia tanto barulho, a turma era muito mais pequena, dava mais atenção a mim. E eu sei que ela gostou.” (10:50)

O entrevistado EE_1 refere ter um relacionamento muito próximo da sua educanda, uma vez que “fala muito comigo sobre o que aconteceu, os testes que têm, como correu as aulas. Ela partilha muito comigo como funcionaram as aulas, o que fez, como correu.” (03:23)

No entanto o acompanhamento, em termos de orientação de metodologia de estudo, tem vindo a diminuir desde o sexto ano, onde existia uma maior orientação por parte do

encarregado de educação em relação ao seu educando. A aluna passou a ser “autônoma” mas “pede alguma ajuda quando está com alguma dúvida, mas é raro.” (EE_1 – 03:46)

A elevada literacia do entrevistado e o regular trabalho com livros e pesquisas teve, segundo o mesmo, “alguma influência” no comportamento da sua educanda “porque ela, desde pequenina, que ia para ao pé de mim, quando eu estava a pesquisar, ou mesmo durante a licenciatura, ela punha-se ao pé de mim e “mãe o que estás a fazer? E mostra!”” (05:47). Desta forma a sua educanda adotou uma metodologia de trabalho e de estudo recorrendo ao material das aulas, aos apontamentos, às pesquisas e às requisições de livros. (05:06)

Um desenho diferente é efetuado pelo entrevistado EE_2. Apesar de, tal como acontece com o EE_1, a ajuda ser cada vez menor ela estará condicionada às suas competências, “naquilo que está ao meu alcance. Certos trabalhos, alguns métodos de estudo”, quando a sua educanda o questiona sobre as tarefas que tem que cumprir (03:16).

Em termos de relacionamento entre encarregada de educação e educanda a situação diverge da relatada por EE_1. Segundo EE_2 as informações que a sua educanda lhe transmite são obtidas a “saca-rolhas”. A característica de ser introvertida, não conversar sobre os assuntos da escola “que é mesmo característica dela. (...) Desde a creche não tem a tenência de contar. Só sei por outros e pergunto-lhe, ela confirma ou não, mas também não entra em muitos pormenores” (09:15).

O acompanhamento escolar dos encarregados de educação aos seus educandos passa também pelo dever de verificar a assiduidade às aulas. Quando este não é cumprido cabe ao encarregado de educação, quando o educando é menor de idade, apresentar, de acordo com a lei, uma justificação para a ausência do seu educando.

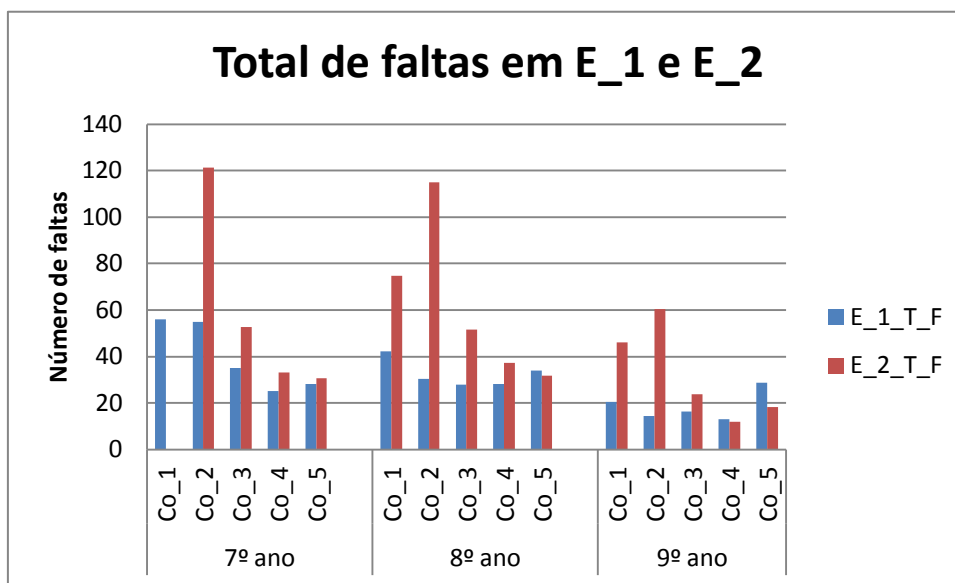
Assim, dependendo do tipo de justificação apresentada para a falta a mesma pode ou não ser aceite pela escola. Posteriormente essa falta é contabilizada como falta justificada se a justificação for aceite ou falta injustificada se a justificação não for aceite.

Acontece, porém, que à escola nem sempre chega qualquer tipo de justificação das faltas de presença dos educandos. Esse incumprimento poderá ser motivado por três situações: o encarregado de educação nunca teve conhecimento das faltas, as faltas não

tenham qualquer justificação para ser apresentada pelos encarregados de educação ou o encarregado de educação não apresenta interesse pela justificação das faltas.

Atendendo a que um maior acompanhamento dos encarregados de educação aos seus educandos poderá dissuadir a não comparência às aulas e assim diminuir quer as faltas injustificadas quer o total de faltas analisemos os gráficos seguintes.

Gráfico 40 - Total de faltas em E_1 e E_2



Analisando o gráfico, em termos do número de faltas por aluno, na E_2 verifica-se que existe um comportamento uniforme, quer em termos de comportamento tendencial das coortes ao longo do ciclo, quer na redução do número de faltas no nono ano de escolaridade, comparativamente ao sétimo e oitavo anos de escolaridade da mesma coorte.

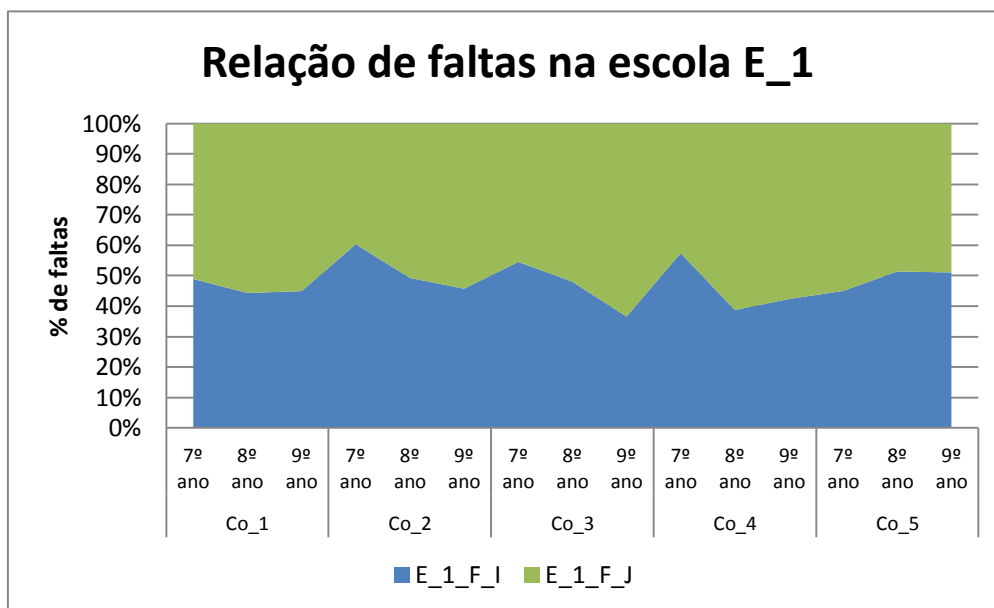
À semelhança do referido em 5.7.1., a E_2 é a que apresenta um maior número total de faltas sendo a Co_2 a mais representativa ao longo de todo o ciclo e a Co_5 a que apresenta um menor número total de faltas nos dois primeiros anos do ciclo, com uma descida do oitavo para o nono ano.

Por seu lado, a E_1 apresenta ao longo do ciclo uma sensível diminuição do número total de faltas nas primeiras quatro coortes e uma sensível estagnação do número total de faltas na Co_5, sendo que este valor é o mais alto de todas as coortes no nono ano.

Como referido anteriormente as faltas podem-se subdividir em faltas justificadas e faltas injustificadas.

Será pertinente e oportuno analisar o comportamento de ambas ao longo do ciclo nas escolas.

Gráfico 41 - Relação de faltas na E_1



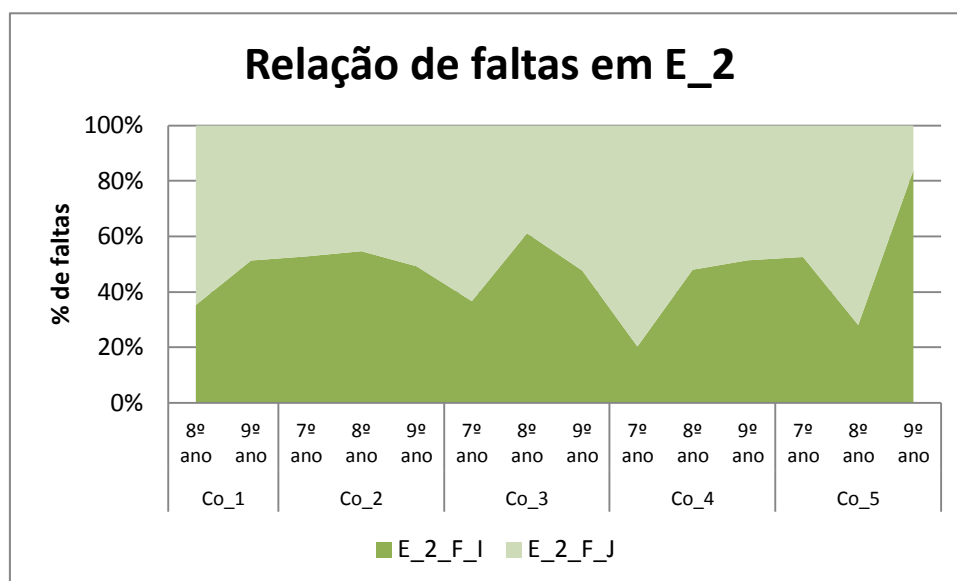
Da leitura do gráfico denota-se que a E_1 apresenta nas quatro primeiras coortes um comportamento tendencialmente uniforme, que é invertido pela Co_5.

Assim, ao longo do ciclo, houve uma tendência dos alunos da Co_5 apresentarem uma maior percentagem de faltas injustificadas e diminuir, respetivamente, a percentagem de faltas justificadas.

Tendo em conta os deveres dos encarregados de educação anteriormente mencionados, a estabilização do número total de faltas por aluno da Co_5 e que estas se traduzem, ao longo do ciclo, num aumento da percentagem de faltas injustificadas, significa que para esta coorte houve um menor acompanhamento por parte dos encarregados de educação aos seus educandos, tal como referido anteriormente por EE_1 e pelos Dir_1 e Coor_1.

Importa agora perceber como se comportaram as coortes, ao longo do ciclo, na E_2 relativamente às faltas justificadas e faltas injustificadas.

Gráfico 42 - Relação de faltas na E_2



As coortes em análise apresentam um comportamento bastante heterogêneo e inconstante, não estando definida a tendência do comportamento dentro da própria coorte nem entre coortes. No entanto é a Co_2 que apresenta uma maior homogeneidade nos resultados ao longo do ciclo e um maior número total de faltas.

Comparando a Co_5 com as restantes coortes verifica-se que o oitavo ano é aquele que apresenta uma maior percentagem de faltas justificadas. Opondo-se a este, o nono ano é aquele que apresenta uma maior percentagem de faltas injustificadas.

É de notar que Co_5 é a coorte que, apesar da ligeira subida no nono ano, apresenta um menor número total de faltas.

Tendo em conta os relatos do Dir_2 sobre a alteração comportamental dos alunos da Co_5, quando, referiu que no sétimo ano existiam alunos que apresentavam um comportamento menos correto e que o seu comportamento foi alterado no oitavo ano e mantido no nono ano, e os relatos dos restantes entrevistados da E_2, quando referem que existiu uma maior aproximação relacional entre alunos-alunos e professores-alunos, as faltas injustificadas não terão, na sua maioria, origem disciplinar, o que pode significar que as faltas tiveram origem por não comparência dos alunos às aulas.

Conclui-se que a maioria das faltas injustificadas registadas pela Co_5 no nono ano não foram justificadas pelos encarregados de educação, tal como se encontra expresso nas atas das reuniões de avaliação.

Assim neste contexto, e à semelhança do que ocorreu com os encarregados de educação da E_1, os encarregados de educação da E_2 também não realizaram o devido acompanhamento dos seus educandos.

5.7.4. Encarregados de educação – encarregados de educação

O direito de participação dos pais e encarregados de educação na vida da escolar está consagrado na LBSE e concretiza-se através da organização e colaboração em iniciativas, visando a promoção da melhoria da qualidade do ensino.

Assim,

eles contribuirão para a elaboração do projeto curricular de turma; para a análise dos problemas de integração dos alunos; para a análise do relacionamento entre os alunos, os professores e os EE; para a promoção de atividades diversas, como, por exemplo, de colaboração entre a escola e a comunidade (Zenhas, 2009, s/n)

Em determinados momentos da avaliação educativa dos seus educandos, os encarregados de educação são chamados à escola para tomarem conhecimento das avaliações formativas e sumativas.

Nesses momentos, para os presentes, existe disponibilidade de trocas de informações, de contactos entre os seus pares e de fazerem eleger os seus representantes, que poderão ser o elo de ligação entre restantes os encarregados de educação e os professores. Os representantes dos encarregados de educação poderão, ainda, ter assento no conselho pedagógico e no conselho geral, se pertencerem à associação de pais e encarregados de educação, caso esta exista. Têm o dever de, tal como os restantes encarregados de educação, comparecer quando solicitados.

Denota-se aqui que os encarregados de educação podem ter intervenção nos órgãos mais importantes da escola.

Os encarregados de educação entrevistados foram, também eles, eleitos como representantes de encarregados de educação numa das reuniões de turma dos seus educandos.

Ambos referem que os contactos entre eles e os restantes encarregados de educação foram praticamente nulos, apesar de disponibilizar o “meu mail para os pais que

estavam presentes. Ele [diretor de turma] ficou responsável por dar o meu mail aos outros encarregados de educação” (EE_1 – 22:40).

O EE_2 considera que o cargo de “representantes dos encarregados de educação (...) é uma coisa que não existe (...) é um cargo fictício” (20:52). Acrescenta que os encarregados de educação não mostram disponibilizarem para se candidatarem ao cargo porque “não é uma coisa para elas entrarem como veículo para alcançar qualquer coisa ou assim”. No entanto os encarregados de educação, segundo o mesmo entrevistado, “queixarem-se de uma coisa e nem seque existe associação de pais” (19:40).

A falta de contactos entre os encarregados de educação e os seus representantes leva a que, nas duas escolas, encarregados de educação “vão ter com o diretor de turma e resolvem as coisas assim” (EE_2 – 19:50).

Desta forma o contacto com os encarregados de educação é “difícil”. Essas dificuldades são acrescidas quando não se frequentam os mesmos espaços sociais, quando os encarregados de educação são de fora da localidade ou ainda mais quando não são do concelho.

Denota-se aqui um afastamento dos diversos encarregados de educação em debate, em conjunto, os seus e os problemas do grupo, não fazendo requerer os seus direitos, alheando-se dos seus deveres enquanto responsáveis pela educação dos seus educandos e como cidadãos e membros de uma comunidade escolar.

5.7.5. Encarregados de educação – Professores

Para os professores entrevistados o contacto com os encarregados de educação efetuaram-se, predominantemente, via diretor de turma. Exemplo disso é a referência do ProfM_2 que disse que como “não sou diretora de turma, portanto não tive oportunidade de lidar com o encarregado de educação diretamente.” Tendo, no entanto, efetuado contactos “através da caderneta” escolar do aluno (14:10).

Tal como exposto no ponto anterior, os encarregados de educação quando tinham necessidade de resolver qualquer questão falavam diretamente com o diretor de turma que era, igualmente, professor dos seus educandos mas cujo assunto poderia ou não estar relacionado com a sua disciplina ou com a sua função como diretor de turma.

Esses contactos eram mantidos preferencialmente nas “reuniões normais”, que por regra são precedidas de convocatória por parte do diretor de turma, por “vontade própria” dos próprios encarregados de educação ou no final das reuniões (EE_2 – 02:48, EE_1 – 16:40).

Para o EE_1 as reuniões são um momento “importante” onde é dado a conhecer

do que está a ser feito (...) se está a correr bem, medidas que estão a ser tomadas, (...) outros problemas que a turma tem. Comportamento, mais este aluno está a progredir ou não está. Também nos pedem ou pediram opiniões. Acho que foi muito importante pelo menos no meu caso foi muito importante darmos ali a opinião sobre o que estava a ser feito. E também é a postura para ir para lá. (24:23)

Para o mesmo entrevistado nas turmas em que existem graves problemas de comportamento, como era aquela em que é representante dos encarregados de educação, é importante a “responsabilização dos encarregados de educação” dos alunos com “problemas de comportamento”.

Uma outra visão dos contactos entre os encarregados de educação e os professores é a visão do Alu_2, que refere que a necessidade dos encarregados de educação se deslocarem à escola depende da ausência de informação relativamente ao percurso escolar dos seus educandos ou da insatisfação face aos resultados obtidos.

5.8. Síntese dos resultados da implementação do projeto TurmaMais

Tabela 6 - Pontos fortes e fracos

Pontos fortes	Pontos fracos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Grupos de alunos mais pequenos; ✓ Grupos mais homogêneos; ✓ Estruturação de equipas pedagógicas de ciclo; ✓ Reestruturação dos conselhos de turma; ✓ Diferenciação pedagógica; ✓ Reformulação das condições de avaliação; ✓ Colaboração entre pares; ✓ Melhoria das relações aluno-aluno e aluno-professor; ✓ Maior envolvência dos encarregados de educação durante o início do projeto; ✓ Formação contínua, interna e externa, de professores; ✓ Melhoria dos resultados internos; ✓ Acompanhamento de uma equipa de monitorização; ✓ Melhoria de autoestima e autoconfiança; ✓ Grande envolvência dos coordenadores e diretores de turma; ✓ Alargamento do projeto PMSE a outros anos escolares não contratualizados. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Incapacidade de fixar os encarregados de educação durante todo o projeto; ✓ Diminuição da participação dos professores das disciplinas não envolvidas ao longo do projeto; ✓ Fraca participação das escolas na rede escolar; ✓ A não obtenção do sucesso escolar contratualizado; ✓ Aumento de não transições e de não aprovações no oitavo e nono ano escolar.

CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1. Conclusões

Neste ponto, procede-se a uma síntese reflexiva sobre os resultados dos dados recolhidos, subjacentes ao objetivo geral que é “Qual o resultado da aplicação do PMSE, no projeto TurmaMais, desenvolvido no seio das escolas do concelho de Grândola e que mudanças se verificaram com a sua implementação no seio da comunidade escolar”.

Desta forma tentou verificar-se se a aplicação do projeto TurmaMais, no âmbito do PMSE, foi favorável à diminuição do insucesso escolar e, consecutivamente, ao aumento do sucesso escolar no concelho de Grândola, conduzindo ao aumento do número de diplomados.

A investigação surgiu das preocupações do investigador em relação ao insucesso escolar que, apesar de tantas intervenções, teima em não se alterar. O estudo de caso aqui apresentado, particularizado pela organização escolar referida anteriormente, não tem como intenção generalizar o estudo, visto que se foca em duas instituições de um único concelho.

Para além do objetivo principal, a identificação dos pontos fortes e fracos do projeto TurmaMais é um ponto a ter em conta, a fim de virem a ser propostas sugestões de melhoria aos responsáveis pela organização escolar. Os resultados obtidos, para além de algumas potencialidades, evidenciam, contudo, diversos riscos que o modelo encerra. De entre as variáveis que comprometem o sucesso escolar e que, nalguns aspetos, são inerentes ao PMSE, são de destacar: a estruturação organizacional e pedagógica nas escolas, em particular na sala de aula; a estrutura curricular; a função desempenhada por cada um dos intervenientes no processo de educação; o relacionamento dos alunos com os seus pares, com os professores; a intervenção dos encarregados de educação no processo de avaliação; e a constante alteração das políticas educativas vigentes.

A grande maioria dos resultados obtidos pelas diferentes coortes dos diferentes anos demonstra que a progressão não se verifica, existindo mesmo casos em que a situação regride, comparativamente às coortes anteriores à aplicação do projeto.

Face ao exposto, e tendo por referência os objetivos que nortearam a investigação, apresentam-se a seguir, de forma resumida, os principais resultados alcançados, que se julgam pertinentes relevar neste contexto, em jeito de conclusão.

Q1 – Diagnosticar o resultado obtidos na avaliação interna e externa pelos alunos que estiveram envolvidos no PMSE no projeto TurmaMais.

Aquando da avaliação interna, verifica-se a existência de resultados por parte de aproximadamente cem por cento dos alunos que se fizeram matricular e que finalizaram o ano de escolaridade no seu respetivo estabelecimento. Conclui-se, desta forma, que o abandono escolar tem vindo a diminuir nos últimos anos no concelho de Grândola, sendo praticamente idêntico nas duas escolas aqui estudadas.

Analisando os resultados das duas escolas verifica-se que estes são bastante díspares quer em termos de avaliação quer em termos de comportamento de coortes.

A E_2 apresenta um histórico comportamental de movimentos de coortes, ao longo do ciclo, visível pelos resultados obtidos pelos seus alunos das cinco coortes aqui apresentadas, onde a sua percentagem de insucesso ronda os seis por cento ao longo do ciclo. Em termos de avaliação, a Língua Portuguesa foi a única disciplina, aqui apresentada, em que os resultados contrariam ao previsto.

Por seu turno a E_1 apresenta uma taxa de insucesso mais elevada, predominado o insucesso no início e no final do ciclo. Esta incapacidade de um grande número de alunos alcançarem o sucesso leva a que na E_1 se verifique, ao longo do ciclo, uma redução do número de alunos, o que provoca igualmente uma redução do número de turmas, como demonstrado nos dados da amostra.

A conjugação dos resultados alcançados pelos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês parecem ser os responsáveis pelo aumento de possíveis reprovações no nono ano de escolaridade. Estas foram as disciplinas “obrigadas” a entrar no projeto TurmaMais.

De acordo com os resultados da avaliação externa a situação é igualmente distinta nas duas escolas. Após a aplicação do projeto TurmaMais verifica-se que a Co_5 apresentou um melhor histórico de resultados externos a Língua Portuguesa na E_1 e um melhor histórico de resultados externos a Matemática na E_2.

Contudo verifica-se que, em ambas as escolas, os resultados apresentam uma aproximação aos resultados da média nacional, resultante da ascensão dos resultados da Co_5 nas duas disciplinas, que acompanhou a subida a nível nacional.

Os resultados são mais evidentes na disciplina de Matemática do que na disciplina de Língua Portuguesa nas duas escolas.

Q2 – Comparar os resultados obtidos pelos alunos envolvidos no PMSE, projeto TurmaMais, a outros alunos de diferentes coortes para o mesmo ciclo de estudos.

De acordo com os dados recolhidos, após o seu tratamento e análise, verifica-se que o projeto TurmaMais permitiu que os alunos da E_1 alterassem o comportamento manifestado pelas coortes anteriores, apurando-se uma diminuição do número de retenções característico da escola no início do terceiro ciclo.

Contudo o oposto veio a verificar-se nos restantes anos do ciclo, onde o número de alunos não transitados, no oitavo ano, e de não aprovados, no nono ano, foi muito superior ao das coortes anteriores.

Situação diferente foi a verificada na E_2, onde os resultados obtidos igualaram os mínimos do insucesso diagnosticado nas quatro cortes anteriores à da intervenção, quando comparadas com os dois primeiros anos do ciclo. Igualou o valor máximo de duas das quatro coortes anteriores, sendo, igualmente, superior à média de todas as coortes.

Deste forma poder-se-á concluir que em os resultados obtidos pela Co_5 fruíram dois diagnósticos: um positivo, que foi a obtenção de melhores resultados nos exames a nível nacional das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, nas quais houve uma subida, invertendo a tendência verificada, pelo menos, pela coorte anterior; um outro, que se prende com o facto dessas melhorias terem sido insuficientes para minimizar os resultados internos, que para além de serem, em alguns casos, inferiores aos verificados nas coortes anteriores, provocaram uma igual percentagem de não aprovações na E_2 e

superaram o valor máximo de não aprovações na E_1. Nesta última o seu valor quase duplicou comparativamente à coorte anterior.

Verificada a elevada percentagem de não transição e de não aprovação dos alunos da E_1, conjuntamente com a redução do número de alunos das coortes ao longo do ciclo poder-se-ia pensar que os alunos abandonariam a escola. Contudo, não é o que se verifica, existindo um abandono do ensino de currículo normal por parte dos alunos que migram para outro tipo de currículo formativo, como é o caso dos Cursos de Educação e Formação.

Na E_2 esta situação ocorre esporadicamente, uma vez que existe uma baixa taxa de retenção, evitando a migração para os Curso de Educação e Formação. Realça-se que alguns dos alunos que frequentam os cursos de formação da E_2 são provenientes da E_1.

Q3 – Identificar os principais pontos fortes do PMSE no projeto TurmaMais.

Para além dos pontos fortes mencionados em 5.8. há a salientar a diminuição de insucesso dos alunos de sétimo ano da Co_5.

Q4 – Identificar os principais pontos fracos do PMSE no projeto TurmaMais.

Os pontos fracos encontram-se, igualmente, mencionados em 5.8. Para além destes há a salientar a “melhoria desigual” que ronda os “2 ou 3 por cento”, onde “perto de cinquenta por cento dos alunos ficaram retidos” na E_1 (Coor_1 – 20:32).

Na E_2 há a salientar o pouco envolvimento dos professores das disciplinas não intervencionadas e uma menor motivação dos professores que, ao longo do ciclo, viam a sua disciplina sair do projeto. Situação idêntica se verificou na coordenação do projeto.

Q5 – Perceber na perspetiva dos diretores, professores, encarregados de educação e alunos, se o PMSE no projeto TurmaMais proporciona alterações benéficas no desempenho dos alunos.

De acordo com os depoimentos recolhidos e aqui apresentados denota-se que as perspetivas da comunidade educativa poder-se-iam dividir em três contextos diferentes:

- a) O grupo constituído por diretores e coordenadores conjeturava no projeto uma via para responder aos seus anseios, por um lado invertendo o histórico de

insucesso e indisciplina escolares, por outro dando oportunidade de aprofundar conhecimentos e reconhecer o mérito dos alunos que apresentam melhores resultados;

- b) O grupo dos docentes de Língua Portuguesa e Matemática que se encontrava expectante sobre os possíveis impactos do projeto no seio das suas disciplinas e na possível melhoria de resultados dos seus alunos;
- c) O grupo de alunos e encarregados de educação que inicialmente se encontravam reticentes quanto às alterações que o projeto iria provocar na “rotina diária da sala de aula”.

Com o desenvolvimento do projeto a verdadeira realidade veio a desvendar-se e o grupo dos entrevistados pôde ter a noção dos acontecimentos reais dentro da sua escola.

Contudo, todos são unânimes ao referirem que o projeto TurmaMais fora benéfica para alcançar melhorias de resultados e alterações de comportamentos estruturantes dentro da escola e que o projeto deveria continuar.

Q6 – Diagnosticar a eficácia das novas metodologias propostas durante a aplicação do PMSE.

Os resultados obtidos durante a aplicação do projeto poderão ser divididos em grupos: os resultados académicos e os comportamentos sociais. É de relembrar que os resultados aqui apresentados foram obtidos através da comparação entre a coorte onde foi aplicado o projeto TurmaMais com as coortes anteriores.

De acordo com os dados recolhidos e as análises efetuadas verifica-se que o projeto permitiu a melhoria de resultados académicos em situações muito restritas e pontuais.

Na maioria das análises efetuadas conclui-se que o grupo onde foi aplicado o projeto TurmaMais não apresentou melhorias significativas e em alguns casos os resultados foram mais baixos do que os das coortes anteriores.

Em termos de comportamentos sociais, no relacionamento entre alunos e a restante comunidade escolar, verificam-se grandes melhorias. De acordo com os dados recolhidos e os relatos efetuados, esta evolução foi progressiva e o seu auge foi atingido no nono ano.

Contudo, nem todos os comportamentos sociais tiveram a mesma evolução. A intervenção expressiva e presente dos encarregados de educação no início da aplicação do projeto, que correspondeu ao início de ciclo, e uma postura mais ausente e a delegação de maior autonomia nos alunos no final do ciclo, ostentaram um comportamento inverso.

Recordemos que quando os encarregados de educação estiveram mais presentes, mais assíduos e acompanhantes das atividades educativas os alunos apresentaram melhores resultados académicos. Quando esta “responsabilidade” foi regredindo e atribuída maior responsabilidade aos alunos o insucesso aumentou, tal como é referido por Vasconcelos, Freitas e Teixeira (2011).

Desta forma poder-se-á concluir que as escolas apresentaram uma eficiência pontual, sem ter conseguido atingir a eficácia tão desejada.

Essa ineficácia poderá não ser atribuída somente à atuação das entidades que foram mais intervenientes, nem àqueles que se presaram pela sua ausência ou insuficiência de envolvimento.

Contudo, a conjugação entre todos os responsáveis pelo processo educativo parece ser a melhor forma de eliminar o insucesso escolar, que de outra forma só seria possível através de um sucesso administrativo, tal como referido na introdução e defendido por Patrício (1987).

No entanto a conjugação entre os diversos elementos só será possível se existir entre eles uma abertura e cada um deles tomar a si a responsabilidade ativa no processo, sendo que a sua inoperância deverá ser sancionada pelos restantes membros. Existe mesmo quem defenda um alargamento da intervenção das autarquias, quer em termos de organização curricular e de combate ao insucesso (Dir_1 – 54:15), quer na responsabilização dos seus funcionários, sempre que estes tenham a seu cargo educandos que não apresentem sucesso. Neste último caso seriam ainda englobadas as restantes entidades empregadoras do concelho que se fazem representar no Conselho Geral de Escolas, que tivessem encarregados de educação com educandos na escola.

A implementação de um processo de combate ao insucesso escolar partilhado por alguém que fique de fora e se demita das suas responsabilidades fará com que todo o investimento material, financeiro e humano disponibilizado para a implementação e

desenvolvimento de qualquer projeto, neste caso o PMSE, se possa tornar ineficaz na concretização dos objetivos propostos.

Caso as entidades competentes decidam não continuar a aplicação deste tipo de projetos no combate ao insucesso dever-se-ão encontrar alternativas ou dar continuidade a algumas medidas que regularmente são reformuladas, como é o caso das alterações/reformulações curriculares.

Contudo, se o olhar estiver voltado para a instituição escola e não para toda a comunidade escolar, continuará a existir um lado que é responsável pela educação e formação dos alunos, em nada será beliscado nem comprometido pelas responsabilidades civilizadas, civis e normativas que lhe são impostas.

Importa assim criar mecanismos em que todos os intervenientes no processo educativo – ministérios da educação, escola, professores, alunos e encarregados de educação – sejam responsabilizados e reconhecidos pelo seu trabalho, empenho e aplicação, quer sejam eles profissionais da educação ou não.

Com diria Alfred Einstein “A mente que se abre a uma nova ideia jamais volta ao seu tamanho original”. Desta forma as escolas que procuram alternativas de combate ao insucesso deixam de estar estagnadas e agregadas a esse mesmo insucesso.

6.2. Sugestões para futuras investigações

De acordo com a investigação, parece pertinente que surjam outros estudos que possam conduzir a novos caminhos, de forma a analisar o impacto dos projetos escolares como formas organizacionais de combate ao insucesso escolar. Desta forma, apresentam-se algumas sugestões:

- Estender geograficamente o estudo a outras escolas envolvidas no projeto, realizando o mesmo caminho aqui exposto ou criando outros projetos de estudo que possam avaliar o impacto do projeto TurmaMais de uma forma mais vasta;
- Realizar um estudo comparativo entre um conjunto de escolas que tenham e não tenham desenvolvido o projeto;

- Realizar um estudo comparativo dentro das mesmas escolas, de forma a verificar-se a consolidação das práticas adquiridas e comparar resultados pós TurmaMais;
- Realizar um estudo evolutivo de uma coorte de alunos de uma ou várias escolas onde se desenvolveu o projeto e avaliar a evolução destes desde o 2º ciclo e comparar os resultados das disciplinas bases do 3º ciclo;
- Acompanhar o estudo do desenvolvimento educativo dos alunos envolvidos no projeto ao longo do nível secundário e compará-los com outros pares que não tenham estado envolvidos no projeto;
- Realizar um estudo direcionado aos intermediários da escola, tendo em conta o seu funcionamento e importância organizacional e funcional no combate ao insucesso escolar;
- Perceber os contributos dos diretores de turma, como cargo intermédio e de interligação entre alunos, docentes, encarregados de educação e órgãos superiores, no combate ao insucesso escolar;
- Perceber os contributos dos encarregados de educação no acompanhamento das aprendizagens dos alunos e nos órgãos estruturantes das escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____ (2010). *Relatório de Acompanhamento das Escolas de Tipologia Híbrida*. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.

_____ (S/d). *Análise de regressão linear simples*. Departamento de matemática. Escola Superior de Tecnologia de Viseu. Consultado a 07-03-2013 em: <http://www.estv.ipv.pt/PaginasPessoais/psarabando/regressao%20simples%20aluno.pdf>

1646-0219

Afonso, A. (2009a). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*.

Afonso, A. (2009b). Políticas avaliativas e *accountability* em educação — subsídios para um debate ibero-americano. *Sísifo / revista de ciências da educação · n.º 9 · mai/ago 09*. issn 1646-4990. Consultado a 29 de julho de 2012 em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20AAFONSO.pdf>

Agrupamento Vertical de Escolas de Grândola (2010). *Projeto Educativo 2010-2013*.

Alves, J. (2010). *Monotorização do Programa Mais Sucesso_Fenix. Relatório*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Porto.

Alves, J. (2011). *Acompanhamento científico do Programa Mais Sucesso_Fénix. Relatório*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Porto.

Alves-Pinto, C. (2008). *Alunos na Escola. Imagens e interações*. ISET

Amaral, E. (2010). *Aulas 13, 14 e 15. Correlação e Regressão*. Consultado a 07-03-2013 em <http://www.ernestoamaral.com/docs/dcp854b-102/Aula13-15.pdf>

Azevedo, J. (2003). *Avaliação dos resultados escolares. Medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Asa Editores, S.A.

Azevedo, M. (2009). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares: sugestões para estruturação escrita*. Lisboa. Universidade Católica Editora.

Bang, J. (2003). A integração dos alunos imigrantes no sistema de ensino dinamarquês. *Agora IX - Modelos alternativos de formação, Salónica, 26–27 de Junho de 2000* (pp. 13-20). Luxemburgo: Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional.

Benavente, A. (1990). “Insucesso escolar no contexto português – Abordagem, concepções e políticas”. Em *Análise social*, Vol. XXV. Acedido em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223034893G8cGD1nd2Zt45QL6.pdf>

Bertrand, Y.; & Valois, P. (1994). *Paradigmas Educacionais. Escola e Sociedade*. Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.

Biklen, S. & Bogdan, R. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bilha, M. (S/D). *Percursos Curriculares Alternativos; das políticas às práticas: um estudo de caso*. Tese de Mestrado inédita. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Bizarro, A; Bizarro, R. (2005). Carta Educativa do Concelho de Grândola. Câmara Municipal de Grândola.
- Calado, S. & Ferreira, S. (2005). Análise de documentos: Métodos de recolha e análise de dados. Metodologia da Investigação I. DEFCUL. <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>
- Calheiros, M^o.; Lima, L.; Barata, C.; Patrício, J.; & Graça, J. (2012). *Avaliação do Programa Mais Sucesso Escolar*. CIS-IUL/ISCTE/IUL. **Edição:** Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência – Ministério da Educação e Ciência. <http://www.gepe.min-edu.pt>
- Cardoso, C. (2001). *Gestão Intercultural do Currículo 3º Ciclo*. Secretariado Entreculturas. Presidência do Conselho de Ministros. ME.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CEDEFOP (2000). *Agora IX. Modelos alternativos de formação*. Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional, 2003
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988). *Proposta Global de Reforma*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do ME.
- Correia, T. (2003). *Insucesso Académico no IST*. Consultado a 15/12/2009 em http://groups.ist.utl.pt/unidades/aep/files/Ins_Acad_IST_vfinal.pdf
- Costa, A. (s/d). *Entrevista*. Ciência Viva. Consultado a 08/08/2012 em <http://www.cienciaviva.pt/projectos/esat/materiais/guiaio.pdf>
- Costa, L. (2011). *AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE. Perceções dos professores sobre o último modelo da ADD e os seus efeitos nas práticas docentes. (Um estudo de caso)*. Dissertação de mestrado inédita. Universidade de Évora.
- Costa, M. (2008). *Política de Escola e Representações sobre o Insucesso Escolar. Um Estudo de Caso Comparativo*. Tese de Mestrado inédita. Instituto Superior De Ciência do Trabalho e da Empresa. Departamento de Sociologia
- Costa, M.; & Melo, A. (1999). *Dicionário da Língua Portuguesa*. 8.^a edição. Porto. Porto Editora.
- Crahay, M. (1999). *Podemos Lutar Contra o Insucesso Escolar?* Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.
- Cruz, T. (2009). *Carta à escola*. ME para escolas TurmaMais.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Edições ASA.
- Direção-Geral de Educação (2011). *Relatório de Avaliação Anual do Programa Mais Sucesso Escolar 2010-2011*. Lisboa 2011. Ministério da Educação.
- Escola Secundária António Inácio da Cruz (2010). *Projeto Educativo 2010-2013*.

Eurydice (Junho de 2009). *Fichas sínteses nacionais sobre os sistemas educativos na Europa e reformas em curso*. Obtido em 03 de Maio de 2011, de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_PT_PT.pdf.

Favinha, M.; Silvestre, M^a. & Magro-C, T. (2011). *Monotorizar resultados para avaliar segundo a lógica de ciclo: tecnologia de suporte avaliativo do Projecto TurmaMais*. Obtido em 05 de junho de 2011, de <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/4476/1/Monitorizar%20resultados%20artigo%20final%2016Out2011.pdf>

Fernandes, D. (1994). *Avaliação Criterial/ Avaliação normativa*. In: "Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem". Obtido em 03 de Maio de 2011, de http://www.dgidc.min-edu.pt/secundario/Documents/avaliacao_criterial.pdf

Fernandes, P. (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e desafios*. Porto. Porto Editora.

Fialho, I. & Salgueiro, H. (2011a). *Relatório de Meta-avaliação 2011. Programa Mais Sucesso Escolar – Turma Mais*. Évora. Universidade de Évora.

Fialho, I. & Salgueiro, H. (2011b). *TurmaMais e Sucesso Escolar. Contributos teóricos e práticos*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Universidade de Évora.

Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). *TurmaMais e Sucesso Escolar. Fragmentos de um percurso*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Universidade de Évora.

Fialho, I.; Sebastião, L. & Salgueiro, H. (2010). *Relatório de Meta-avaliação 2010. Programa Mais Sucesso Escolar – Turma Mais*. Évora. Universidade de Évora.

Forgiarini, S.; Silva, João. (s/d). *Escola Pública: Fracasso Escolar numa Perspectiva Histórica*. Consultado a 5 de dezembro de 2011 em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-2.pdf>

Formosinho, J. & Machado, J. (2008). "Currículo e organização. As equipas educativas como modelo de organização pedagógica" em *Currículo sem Fronteiras*. Universidade do Minho. Acedido em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.pdf

Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto. Porto Editora.

Formosinho, J. (1987). "O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único". Em *O sucesso em questão*. Braga: Universidade do Minho

Formosinho, J. (1988a). "Princípios para a organização e Administração da Escola" em CRSE (ME), *A Gestão do Sistema Escolar*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do ME, pp. 53 – 102.

Formosinho, J. (1988b). "Fatores institucionais: organizar a escola para o sucesso educativo", em CRSE (ME). *Medidas que promovam o sucesso educativo*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do ME, pp. 105 – 136.

Freitas, C (2001). Contributos para a história da Avaliação Educacional em Portugal: Os anos 70. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 14, n.º 1. Universidade do Minho, Braga, pp. 95-130.

GEPE (2010). http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=376&fileName=50_Anos_Est_Edu.pdf . consultado a 8 de fevereiro de 2011.

IGE, (s/d) - http://www.ige.min-edu.pt/site_actividadesv2/benchmarking_texto.htm#_ftn1 , consultado a 27 de Setembro de 2012

Iturra, R. (1990a). *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra. Ensaios de Antropologia Social sobre o Insucesso Escolar*. Lisboa. Escher Publicações.

Iturra, R. (1990b). *A Construção Social do Insucesso Escolar. Memórias e Aprendizagens em Vila Ruiva*. Lisboa. Escher Publicações.

JNE (2011). *Avaliação externa da aprendizagem. Exames nacionais e provas de avaliação*. ME e Ciência.

Lopes, C. (2009). Sócrates preside a audição de peritos sobre escolaridade obrigatória de 12 anos. *Jornal de Notícias*. Acedido em 12, 12, 2009, em: http://www.publico.clix.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/socrates-preside-a-audicao-de-peritos-sobre-escolaridade-obrigatoria-de-12-anos_1376858

Magro-C, T. (2011). Projeto TurmaMais: Origem e Descrição do Modelo Organizacional em *TurmaMais e Sucesso Escolar. Contributos teóricos e práticos*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Universidade de Évora.

ME (2005). *Medidas de combate ao insucesso escolar*. ME. Lisboa. Acedido em 01, 12, 2009, em: <http://www.min-edu.pt/np3/3714.html>

ME (2009a). *Medidas de combate ao insucesso escolar*. ME. Lisboa. Acedido em 01, 12, 2009, em: <http://www.min-edu.pt/np3/3527.html>

ME (2009b). *Mais Sucesso Escolar. Projectos de combate ao insucesso escolar no ensino básico*. Boletim dos professores N.º 15. Número especial. ME. Lisboa. Acedido a 12, 12, 2009 em: http://www.min-edu.pt_np3content_newsId=3539&fileName=boletim15_opt2

Melo, M (2009). *Os professores do ensino secundário e os rankings escolares: reflexos da reflexividade mediatizada*. Fundação Manuel Leão. Vila Nova de Gaia.

Mendonça, A. (2006). *A problemática do Insucesso Escolar. A Escolaridade obrigatória no Arquipélago da Madeira em finais do século XX (1994-2000)*. Dissertação de doutoramento em Sociologia da Educação. Universidade da Madeira. Funchal.

Mishel, L. & Rothstein R. (2002). *The Classe Size Debate*. Economic Policy Institute. Washington, D. C.

Morais, C. (s/d). *Descrição, análise e interpretação de informação quantitativa. Escalas de medida, estatística descritiva e inferência estatística*. Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Bragança. Bragança. Acedido em <http://www.ipb.pt/~cmmm/discip/ConceitosEstatistica.pdf>

Oliveira, A. (2009). *O regresso à escola dos alunos em abandono escolar – contributo de um Programa Integrado de Educação e Formação*. Porto. Universidade portugalense Infante D. Henrique.

Organisation for Economic Co-Operation and Development (2009). *Highlights From Education at a Glance 2009*. OCDE Publishing. Paris.

- Patrício, M. (1987). “A promoção do sucesso educativo ou o sentido da reforma” em CRSE (ME). *Documentos Preparatórios – I*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do ME, pp. 143 – 164.
- Pires, E. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e comentários*. Edições ASA.
- Pires, E. (1994) *Promovendo o sucesso educativo em Portugal*. Brasília. Em Aberto. Acedido em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/968/871>
- Rangel, A. (1994). *Insucesso Escolar*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Rodrigues, J. (2012). *A memória e a actualidade das tabernas do concelho de Grândola*. Trabalho de Projecto Mestrado em Práticas Culturais para Municípios. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa.
- Roldão, M^a. (1999). *Gestão curricular – Fundamentos e práticas*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Lisboa.
- Sarmento, M. (2000). *Lógica de acção nas escolas. Ciências da Educação*. Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação. Lisboa
- Sarmento, M.; Sousa, T.; & Ferreira, F. (1998). *A evolução do sistema educativo e o PRODEP. Tradição e mudança na escola rural. Estudo de caso*. Lisboa. Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do ME.
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa. Editorial Presença.
- Sil, V. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar. Percepções, estratégias e opiniões dos professores - estudo exploratório*. Instituto Piaget.
- Silva, R. (2004). *Desenvolvimento profissional de professores de matemática do 2º ciclo do ensino básico: insucesso escolar e estratégias para o minorar*. 2004. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Consultado a 05 de dezembro de 2011 em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/678>
- Sousa, A. (2008). *Coeficiente de correlação Linear de Pearson*. Departamento de matemática. Consultado 18 de agosto de 2012. em http://www.aurea.uac.pt/pdf_MBA/coef_correl_Pearson.pdf
- Teixeira, M. (2008). Clima de Escolas na perspectiva dos alunos. Em Alves-Pinto, C. (org.), *Alunos na Escola: Imagens e Interações*. Porto. Editor ISET.
- UENEWS (2012). *Projeto TurmaMais... à conversa com José Verdasca*. Newsletter da universidade de Évora em http://www.uenews.uevora.pt/maio2012/newsletter_texto_principal_maio.html
- Varelas, I. (2010). *O Desporto Escolar como Medida de Combate ao Insucesso e Abandono Escolar*. Universidade de Trás os Montes e Alto Douro Mestrado em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário.
- Vasconcelos, A; Freitas, E & Teixeira, J. (2011). Plano Pais+. Relato de uma prática. Em *TurmaMais e Sucesso Escolar. Contributos teóricos e práticos*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Universidade de Évora.

Verdasca, J. (1995). *Instrumentos de diagnóstico de planeamento em educação*. Universidade de Évora, pp 13-119.

Verdasca, J. (2007a). ‘TurmaMais’: uma experiência organizacional direccionada à promoção do sucesso escolar. Em *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. v.15, n.55, p. 241-254. Acedido em 26, 11, 2009, em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n55/a05v1555.pdf>

Verdasca, J. (2007b). *Cadernos de Organização e Administração Escolar. A turma como unidade de Análise*. N.1, pp. 37-80. Acedido em 26, 11, 2007, em: <http://www.ciep.uevora.pt/publicacoes/CadOAE/n01/art03/03.pdf>

Verdasca, J. (2008). “TurmaMais”: Uma tecnologia organizacional para promoção do sucesso. *Sucesso e insucesso: Escola, Economia e sociedade*. Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 139-176.

Verdasca, J. (2009). Projeto TurmaMais: Reagrupar sem segregar e melhorar resultados. *Dossier: Em busca do sucesso escolar*. Noesis, revista trimestral n.º 78 julho/setembro 2009.

Verdasca, J. (2010). *Temas de educação. Administração, organização e política*. Lisboa. Edições Colibri.

Verdasca, J. (2011a). TurmaMais e Sucesso escolar – contributos teóricos e práticos. *Ciclo de estudos, unidade base da organização pedagógica da escola*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Universidade de Évora.

Verdasca, J. (2011b). *Projecto ‘TurmaMais’: reagrupar sem segregar e melhorar resultados*. PROFRORMA N.º2.

Verdasca, J.; Cruz, T. (2006). O projecto TurmaMais: dialogando em torno de uma experiência no combate ao insucesso e abandono escolares. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º 5, Universidade Católica Portuguesa, pp. 113-128. http://www.ciep.uevora.pt/publicacoes/documentos/verdasca_turmamais.pdf

Vieira, C., & Cristóvão, D. (2007). *Insucesso Escolar na Universidade de Évora. Instrumentos de recolha de opinião: contributos para um diagnóstico*. Évora: Universidade de Évora.

Yin, R. (2001). *Estudo de Caso. Planeamento e Métodos*. Porto Alegre. Bookman.

Zenhas, A. (2009). Representante dos Encarregados de Educação. *Educare.pt : O Portal da Educação*. Consultado a 10-01-2012 em: <http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=103762311B463A1FE0440003BA2C8E70&opsel=2&channelid=0>

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril

Decreto-Lei n.º 35/88, de 4 de Fevereiro

Diário da República n.º 17/88, de 21 de Janeiro

Diário da República n.º 182, I-B Série, de 8 de agosto de 1991

Despacho n.º 100/2010 de 5 de janeiro de 2010 – Ministério de Educação

Despacho n.º 13 599/2006 de 28 de Junho de 2006, Diário da República, 2.ª série. ME. Lisboa.

Despacho n.º 14 026/2007 de 3 de Julho de 2007, Diário da República, 2.ª série—N.º 126. ME. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 50/2005 de 9 de Novembro, Diário da República - I Série-B. ME. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de Janeiro, Diário da República - I Série-B. ME. Lisboa

EDITAL MAIS SUCESSO ESCOLAR. Abertura do regime de acesso ao apoio a conceder pelo ME a Projectos de Escola para a melhoria dos resultados e do sucesso escolares e redução do abandono no ensino básico. Gabinete da Ministra. ME

Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Base do Sistema Educativo).

WEBGRAFIA

http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=292%3Aeducacao-e-formacao&catid=42&lang=pt (consultada em 5/12/2011).

www.cm-grandola.pt (consultado a 24 de agosto de 2012).

http://pascal.iseg.utl.pt/~ppereira/publico/Publico%2005_04_03%20entrevista.pdf (consultada em 8/02/2012).

http://sitio.dgide.min-edu.pt/PressReleases/Documents/EDITAL_mais_sucesso_escolar.pdf (consultada em 8/12/2009).

www.min-edu.pt (consultada em 1/12/2009).

<http://www.drealentejo.pt> (consultada em 10/01/2010).

<http://www.cienciaviva.pt/rede/risco2004/entrevistas/#> (consultado em 05/04/2012).

<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/MEM-TG1.htm> (consultado em 04/04/2012).

http://www.netprof.pt/servlet/getDocumento?TemaID=NPL070103&id_versao=11895 (consultado em 04/04/2012).

<http://www.dgide.min-edu.pt> (consultado a 07/07/2010)

Apêndices

Apêndice I - Guião de entrevista – Diretor de Escola

Tema e Finalidade da Investigação – *Ser Mais em Grândola – Um estudo de caso com a implementação do Projeto TurmaMais como medida no combate ao insucesso escolar no concelho de Grândola*

Enquadramento da entrevista: O estudo de caso pretende conhecer o impacto do programa Mais Sucesso Escolar, com o projeto TurmaMais, na promoção do sucesso escolar nas escolas do concelho de Grândola, que adotaram este projeto, tendo em conta o seu currículo, estrutura administrativa, questões pedagógicas aplicadas pelos docentes e intervenção dos alunos e encarregados de educação no projeto.

Interlocutores chave a entrevistar:

- Através deste guião de entrevista pretendemos entrevistar o Diretor de Escola
- A escolha do Diretor de escola prende-se por ser a pessoa, de acordo com as suas competências pedagógico administrativo de escola, a mais conhecedora das mediadas de gestão curricular de escola e relação entre escola-comunidade de acordo com a cultura escolar a desenvolver.
- A entrevista será semiestruturada e áudio-gravada, posteriormente transcrita e analisada salvaguardando sempre o anonimato do entrevistado.

Objetivos da entrevista:

Com o desenvolvimento desta investigação pretende-se conhecer as principais implicações da implementação do Projeto Mais Sucesso Escolar, com o projeto TurmaMais, na organização da escola, no envolvimento e participação dos elementos da gestão, dos professores, alunos e comunidade escolar, comparando-as com anos letivos anteriores à sua implementação.

Nota: Os entrevistados serão aqui identificados no género masculino independentemente do entrevistado ser do sexo masculino ou feminino.

- O termo TurmaMais refere-se ao projeto em todas as turmas do ano intervencionado e não à turma que teve origem a partir da intervenção do projeto.

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para a formulação de perguntas	Observações
A Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar quais os principais objetivos da entrevista. - Motivar o entrevistado para a colaboração no estudo. - Garantir a confidencialidade das informações e o anonimato dos entrevistados. 	<p>Dar a conhecer ao entrevistado o objetivos gerais do estudo.</p> <p>Estabelecer um clima de empatia com o entrevistado(a) garantindo a este a confidencialidade de todas as informações transmitidas na entrevista.</p> <p>Sublinhar a importância do contributo que o entrevistado pode dar para a investigação, em função da sua experiência.</p> <p>Pedir autorização ao entrevistado para fazer gravação áudio da entrevista.</p> <p>Agradecer a ajuda e a colaboração do entrevistado.</p> <p>Colocar à disposição a transcrição da entrevista para correção de possíveis equívocos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A ordem das questões será a adequada ao desenvolvimento da entrevista.

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para a formulação de perguntas	Observações
B Caraterização da experiência, pessoal, pedagógica e profissional do entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a experiência profissional do entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> - Há quantos anos é professor? - Qual o seu grupo de recrutamento escolar? - Para além do cargo de diretor de escola já exerceu outros cargos pedagógico administrativo na escola? <ul style="list-style-type: none"> - Quais? - Há quanto tempo se encontra a trabalhar nesta escola? - Há quantos anos exerce o cargo de direção de escola? - Há quantos anos é diretor desta escola? - O que significa para si ser diretora uma escola? - Quais são para si as principais prioridades na direção de escola? 	

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para a formulação de perguntas	Observações
C	<p>- Conhecer os motivos e envolvimento da candidatura ao projeto TurmaMais.</p> <p>- Conhecer as medidas de implementação e desenvolvimento do projeto na escola.</p>	<p>Para que o projeto TurmaMais fosse implementada na escola teve, inicialmente, de ser candidatada.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais os reais motivos que levaram a escola a apresentar a candidatura do projeto TurmaMais? - Participou na candidatura da escola ao projeto TurmaMais? - De que forma? <p>Implementação e desenvolvimento do projeto TurmaMais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais as principais alterações verificadas com a implementação projeto? - De que forma, em termos de estruturação e organização de grupos professores, disciplinas e alunos, é que, como diretor, resolveu implementar do projeto na escola? - Houve algumas orientações emanadas à escola nesse sentido? - Como diretor deu alguma ordem/orientação formais ou informais de como o projeto deveria ser implementada e desenvolvida na escola? - Quais? E de que forma? - E a escolha do coordenador como foi efetuada? - Que tipo e em que momentos é que tem feedback deste? - De que forma é que o Conselho Pedagógico aborda todas as temáticas relacionadas com o projeto TurmaMais? - Os docentes cujas suas disciplinas não se encontravam envolvidas no projeto acompanharam o desenvolvimento e tiveram conhecimento das orientações dadas aos docentes cujas disciplinas estavam envolvidas no projeto? - De que forma? - É por norma efetuar sessões de formação formais ou informais? - De que forma foi trabalhado com os encarregados de educação a implementação e desenvolvimento do projeto TurmaMais? 	

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para a formulação de perguntas	Observações
<p>D</p> <p>Caracterização das relações e metodologias pedagógicas entre os docentes, alunos, escola e comunidade escolar.</p>	<p>- Compreender as implicações pedagógicas do projeto no seio da escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comparativamente a outros anos, a taxa de sucesso escolar dos alunos envolvidos pelo projeto alterou-se? De que forma? - Se sim, quais as condições que levaram a essa alteração? (diferenciação pedagógica; uniformização dos critérios de avaliação, intervenção do conselho pedagógico e da direção; ...) - A alteração deveu-se somente à avaliação dos docentes e/ou teve a intervenção do Conselho Pedagógico? - Comparando a avaliação interna e externa como classifica os resultados escolares de acordo com os resultados obtidos? - Se o projeto não tivesse sido desenvolvido na escola, na sua opinião a taxa de sucesso teria sido idêntica, isto é, os mesmos alunos teriam transitado ao longo do ciclo? - Quantos alunos não teriam chegado ao 9º ano se não tivessem sido intervencionados dentro do projeto? - Quantos não teriam concluído o 9º ano se não tivessem sido intervencionados dentro do projeto? - A intervenção da equipa técnica não docente trouxe benefícios para aquisição dos resultados alcançados? - Se sim: de que forma? Se não: porquê? - A intervenção da equipa técnica não docente trouxe benefícios para aquisição dos resultados alcançados? - Os docentes envolvidos ou não no projeto tiveram algum tipo de formação antes e no decurso do mesmo? - Onde? Quais? Que nível de participação e satisfação dos mesmos? - Quais os pontos fortes e fracos encontrados neste projeto? - Comparando com anos em anteriores, considera que o desempenho cívico dos alunos melhorou? De que forma? - Existe uma melhor qualidade relacional entre o professor e o aluno e a turma? 	

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para a formulação de perguntas	Observações
E Caracterização da relação social dos alunos e comunidade escolar com a escola.	- Conhecer a relação escola-docentes-alunos-encarregados de educação no decurso do projeto.	<ul style="list-style-type: none"> - De acordo com o feedback dos docentes como caracteriza a relação que existe entre os alunos da mesma turma e alunos de turmas diferentes? - De que forma é que os encarregados de educação acolheram a implementação e desenvolvimento do projeto? - Qual ou quais a forma/s de participação da comunidade escolar, nomeadamente encarregados de educação, com a escola? - Houve uma maior participação dos encarregados de educação na escola? - O projeto permitiu melhorar a autoestima e a confiança individual e coletiva dos alunos? 	

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para a formulação de perguntas	Observações
F Informações complementares	- Recolher dados que poderão ter ficado omissos durante a entrevista.	- Gostaria de acrescentar alguma coisa que não foi dito no decorrer desta entrevista?	

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para a formulação de perguntas	Observações
G Agradecimentos	- Agradecer a colaboração da entrevistada.	- Agradecer a amabilidade e o tempo despendido para a entrevista.	

Apêndice II - Guião de entrevista – Coordenador de projeto

Tema e Finalidade da Investigação – *Ser Mais em Grândola – Um estudo de caso com a implementação do Projeto TurmaMais como medida no combate ao insucesso escolar no concelho de Grândola*

Enquadramento da entrevista: O estudo de caso pretende conhecer o impacto do programa Mais Sucesso Escolar, com o projeto TurmaMais, na promoção do sucesso escolar nas escolas do concelho de Grândola, que adotaram este projeto, tendo em conta o seu currículo, estrutura administrativa, questões pedagógicas aplicadas pelos docentes e intervenção dos alunos e encarregados de educação no projeto.

Interlocutores chave a entrevistar:

- Através deste guião de entrevista pretendemos entrevistar o coordenador do projeto
- A escolha do coordenador de projeto prende-se por ser a pessoa, de acordo com as suas competências pedagógico administrativo de escola, pertencente ao conselho de turma, conhecedora das orientações emanadas pelos órgãos que lhes estão suprajacentes e que tem uma relação de proximidade entre escola-comunidade de acordo com o cargo que desenvolve.
- A entrevista será semiestruturada e áudio-gravada, posteriormente transcrita e analisada salvaguardando sempre o anonimato do entrevistado.

Objetivos da entrevista:

Com o desenvolvimento desta investigação pretende-se conhecer as principais implicações da implementação do Projeto Mais Sucesso Escolar, com o projeto TurmaMais, na organização da escola, no envolvimento e participação dos elementos da gestão, dos professores, alunos e comunidade escolar, comparando-as com anos letivos anteriores à sua implementação.

Nota: Os entrevistados serão aqui identificados no género masculino independentemente do entrevistado ser do sexo masculino ou feminino.

- O termo TurmaMais refere-se ao projeto em todas as turmas do ano intervencionado e não à turma que teve origem a partir da intervenção do projeto.

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para a formulação de perguntas	Observações
A Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar quais os principais objetivos da entrevista. - Motivar o entrevistado para a colaboração no estudo. - Garantir a confidencialidade das informações e o anonimato dos entrevistados. 	<p>Dar a conhecer ao entrevistado o objetivos gerais do estudo.</p> <p>Estabelecer um clima de empatia com o entrevistado garantindo a este a confidencialidade de todas as informações transmitidas na entrevista.</p> <p>Sublinhar a importância do contributo que o entrevistado pode dar para a investigação, em função da sua experiência.</p> <p>Pedir autorização ao entrevistado para fazer gravação áudio da entrevista.</p> <p>Agradecer a ajuda e a colaboração do entrevistado.</p> <p>Colocar à disposição a transcrição da entrevista para correção de possíveis equívocos.</p>	<p>- A ordem das questões será a adequada ao desenvolvimento da entrevista.</p>

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para a formulação de perguntas	Observações
B Caraterização da experiência, pessoal, pedagógica e profissional do entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a experiencia profissional do entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> - Há quantos anos é professor? - Qual o seu grupo de recrutamento escolar? - Para além do coordenador de escola já exerceu outros cargos na escola? - Quais? - Há quanto tempo se encontra a trabalhar nesta escola? - Há quantos anos exerce o cargo docente? - O que significa para si ser coordenador de projeto? - Quais são para si as principais prioridades coordenação de um projeto? 	

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para a formulação de perguntas	Observações
<p>C</p> <p>Caraterização da secção organizacional da escola tendo em conta os órgãos administrativos, professores, alunos, comunidade escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os motivos e envolvimento da candidatura ao projeto TurmaMais. - Conhecer as medidas de implementação e desenvolvimento do projeto na escola. 	<p>Para que a projeto TurmaMais fosse implementada na escola teve, inicialmente, de ser candidatada.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quando a escola apresentou a candidatura ao projeto TurmaMais teve conhecimento dos reais motivos que a levaram a apresentar a candidatura? - Participou na candidatura da escola ao projeto TurmaMais? - De que forma? <p>Implementação e desenvolvimento do projeto TurmaMais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais as principais alterações verificadas com a implementação projeto? - De que forma, em termos de estruturação e organização de grupos professores, disciplinas e alunos, é que, como coordenador, resolveu coordenar o projeto na escola? - Houve algumas orientações emanadas à e/ou pela escola nesse sentido? - Como coordenador deu alguma ordem/orientação formais ou informais de como o projeto deveria ser implementada e desenvolvida na escola? - Quais? E de que forma? - Como foi efetuada a sua escolha como coordenador? - Como coordenador que tipo e em que momentos transmite de informação aos docentes e ao diretor? - Os docentes cujas suas disciplinas não se encontravam envolvidas no projeto acompanharam o desenvolvimento e tiveram conhecimento das orientações dadas aos docentes cujas disciplinas estavam envolvidas no projeto? - De que forma? - É por norma efetuar sessões de formação formais ou informais? - De que forma foi trabalhado com os encarregados de educação a implementação e desenvolvimento do projeto TurmaMais? 	

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para a formulação de perguntas	Observações
<p>D</p> <p>Caracterização das relações e metodologias pedagógicas entre os docentes, alunos, escola e comunidade escolar.</p>	<p>- Compreender as implicações pedagógicas do projeto no seio da escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que comparativamente a outros anos, a taxa de sucesso escolar dos alunos envolvidos pelo projeto alterou-se? De que forma? - Se sim, quais as condições que levaram a essa alteração? (diferenciação pedagógica; uniformização dos critérios de avaliação, intervenção do conselho pedagógico e da direção; ...) - Comparando a avaliação interna e externa como classifica os resultados escolares de acordo com os resultados obtidos? - Se o projeto não tivesse sido desenvolvido na escola, na sua opinião a taxa de sucesso teria sido idêntica, isto é, os mesmos alunos teriam transitado ao longo do ciclo? - Quantos alunos não teriam chegado ao 9º ano se não tivessem sido intervencionados dentro do projeto? - Quantos não teriam concluído o 9º ano se não tivessem sido intervencionados dentro do projeto? - A intervenção da equipa técnica não docente trouxe benefícios para aquisição dos resultados alcançados? - Se sim: de que forma? Se não: porquê? - Os docentes envolvidos ou não no projeto tiveram algum tipo de formação antes e no decurso do mesmo? - Onde? Quais? Que nível de participação e satisfação dos mesmos? - Quais os pontos fortes e fracos encontrados neste projeto? - Comparando com anos em anteriores, considera que o desempenho cívico dos alunos melhorou? De que forma? - Existe uma melhor qualidade relacional entre o professor e o aluno e a turma? 	

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para a formulação de perguntas	Observações
E			
Caracterização da relação social dos alunos e comunidade escolar com a escola.	- Conhecer a relação escola-docentes-alunos-encarregados de educação no decurso do projeto.	- De acordo com o feedback dos docentes como caracteriza a relação que existe entre os alunos da mesma turma e alunos de turmas diferentes? - De que forma é que os encarregados de educação acolheram a implementação e desenvolvimento do projeto? - Qual ou quais a forma/s de participação da comunidade escolar, nomeadamente encarregados de educação, com a escola? - Houve uma maior participação dos encarregados de educação na escola? - O projeto permitiu melhorar a autoestima e a confiança individual e coletiva dos alunos?	

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para a formulação de perguntas	Observações
F			
Informações complementares	- Recolher dados que poderão ter ficado omissos durante a entrevista.	- Gostaria de acrescentar alguma coisa que não foi dito no decorrer desta entrevista?	

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para a formulação de perguntas	Observações
G			
Agradecimentos	- Agradecer a colaboração da entrevistada.	Agradecer a amabilidade e o tempo despendido para a entrevista.	

Apêndice III - Guião de entrevista – professor de projeto

Tema e Finalidade da Investigação – *Ser Mais em Grândola – Um estudo de caso com a implementação do Projeto TurmaMais como medida no combate ao insucesso escolar no concelho de Grândola*

Enquadramento da entrevista: O estudo de caso pretende conhecer o impacto do programa Mais Sucesso Escolar, com o projeto TurmaMais, na promoção do sucesso escolar nas escolas do concelho de Grândola, que adotaram este projeto, tendo em conta o seu currículo, estrutura administrativa, questões pedagógicas aplicadas pelos docentes e intervenção dos alunos e encarregados de educação no projeto.

Interlocutores chave a entrevistar:

- Através deste guião de entrevista pretendemos entrevistar o professor que esteve a sua disciplina dentro do projeto
- A escolha do professor cuja sua disciplina esteve dentro do projeto prende-se por ser a pessoa, de acordo com as suas competências pedagógicas de escola, pertencente ao conselho de turma, conhecedora das orientações emanadas pelos órgãos que lhes estão suprajacentes e que tem uma relação de proximidade entre escola-comunidade de acordo com o cargo que desenvolve.
- A entrevista será semiestruturada e áudio-gravada, posteriormente transcrita e analisada salvaguardando sempre o anonimato do entrevistado.

Objetivos da entrevista:

Com o desenvolvimento desta investigação pretende-se conhecer as principais implicações da implementação do Projeto Mais Sucesso Escolar, com o projeto TurmaMais, na organização da escola, no envolvimento e participação dos elementos da gestão, dos professores, alunos e comunidade escolar, comparando-as com anos letivos anteriores à sua implementação.

Nota: Os entrevistados serão aqui identificados no género masculino independentemente do entrevistado ser do sexo masculino ou feminino.

- O termo TurmaMais refere-se ao projeto em todas as turmas do ano intervencionado e não à turma que teve origem a partir da intervenção do projeto.

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para a formulação de perguntas	Observações
A Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar quais os principais objetivos da entrevista. - Motivar o entrevistado para a colaboração no estudo. - Garantir a confidencialidade das informações e o anonimato dos entrevistados. 	<p>Dar a conhecer ao entrevistado o objetivos gerais do estudo.</p> <p>Estabelecer um clima de empatia com o entrevistado garantindo a este a confidencialidade de todas as informações transmitidas na entrevista.</p> <p>Sublinhar a importância do contributo que o entrevistado pode dar para a investigação, em função da sua experiência.</p> <p>Pedir autorização ao entrevistado para fazer gravação áudio da entrevista.</p> <p>Agradecer a ajuda e a colaboração do entrevistado.</p> <p>Colocar à disposição a transcrição da entrevista para correção de possíveis equívocos.</p>	<p>- A ordem das questões será a adequada ao desenvolvimento da entrevista.</p>

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para a formulação de perguntas	Observações
B Caraterização da experiência, pessoal, pedagógica e profissional do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a experiencia profissional do entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> - Há quantos anos é professor? - Qual o seu grupo de recrutamento escolar? - Quais os cargos que já exerceu na escola? - Quais? - Há quanto tempo se encontra a trabalhar nesta escola? - O que significa para si ser professor de disciplina que está envolvida no projeto? - Quais são para si as principais prioridades da sua disciplina dentro projeto? 	

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para a formulação de perguntas	Observações
<p>C</p> <p>Caraterização da secção organizacional da escola tendo em conta os órgãos administrativos, professores, alunos, comunidade escolar</p>	<p>- Conhecer os motivos e envolvimento da candidatura ao projeto TurmaMais.</p> <p>- Conhecer as medidas de implementação e desenvolvimento do projeto na escola.</p>	<p>Para que o projeto TurmaMais fosse implementado na escola teve, inicialmente, de ser candidatada.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quando a escola apresentou a candidatura ao projeto TurmaMais teve conhecimento dos reais motivos que a levaram a apresentar a candidatura? - Participou na candidatura ao projeto TurmaMais? - Se sim: De que forma? Se não: porquê? <p>Implementação e desenvolvimento do projeto TurmaMais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais as principais alterações verificadas com a implementação projeto? - Ao longo do desenvolvimento do projeto de que forma é que organizou o seu grupo de alunos em termos estruturais e pedagógicos? - Houve algumas orientações emanadas à e/ou pela escola nesse sentido? - Opinou sobre algumas formais ou informais de como ao projeto deveria ser implementada e desenvolvida na escola? - Quais? E de que forma? - Como docente que tipo e em que momentos transmitiu informação ao coordenador e ao diretor? - É por norma efetuar sessões (reuniões) de formação formais ou informais? - Os docentes cujas suas disciplinas não se encontravam envolvidas no projeto acompanharam o desenvolvimento e tiveram conhecimento das orientações dadas aos docentes cujas disciplinas estavam envolvidas no projeto? - De que forma? - Desenvolveu algum tipo de trabalho com os encarregados de educação durante a implementação e desenvolvimento do projeto TurmaMais? - Se sim: quais? Se não? Porquê? 	

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para a formulação de perguntas	Observações
<p>D</p> <p>Caracterização das relações e metodologias pedagógicas entre os docentes, alunos, escola e comunidade escolar.</p>	<p>- Compreender as implicações pedagógicas e estruturais do projeto no seio da escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que comparativamente a outros anos, a taxa de sucesso escolar dos alunos envolvidos pelo projeto alterou-se? De que forma? - Se sim, quais as condições que levaram a essa alteração? (diferenciação pedagógica; uniformização dos critérios de avaliação, intervenção do conselho pedagógico e da direção; ...) - Comparando a avaliação interna e externa como classifica os resultados escolares de acordo com os resultados obtidos? - Se o projeto não tivesse sido desenvolvido na escola, na sua opinião a taxa de sucesso teria sido idêntica, isto é, os mesmos alunos teriam transitado ao longo do ciclo? - Quantos alunos não teriam chegado ao 9º ano se não tivessem sido intervencionados dentro do projeto? - Quantos não teriam concluído o 9º ano se não tivessem sido intervencionados dentro do projeto? - A intervenção da equipa técnica não docente trouxe benefícios para aquisição dos resultados alcançados? - Se sim: de que forma? Se não: porquê? - Os docentes envolvidos ou não no projeto tiveram algum tipo de formação antes e no decurso do mesmo? - Onde? Quais? Que nível de participação e satisfação dos mesmos? - Quais os pontos fortes e fracos encontrados neste projeto? - Comparando com anos em anteriores, considera que o desempenho cívico dos alunos melhorou? De que forma? - Existe uma melhor qualidade relacional entre o professor e o aluno e a turma? 	

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para a formulação de perguntas	Observações
E	- Conhecer a relação escola-docentes-alunos-encarregados de educação no decurso do projeto.	- Como caracteriza a relação que existe entre os alunos da mesma turma e alunos de turmas diferentes? - Houve uma maior participação dos encarregados de educação na escola? - O projeto permitiu melhorar a autoestima e a confiança individual e coletiva dos alunos?	
Caracterização da relação social dos alunos e			

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para a formulação de perguntas	Observações
F	- Recolher dados que poderão ter ficado omissos durante a entrevista.	- Gostaria de acrescentar alguma coisa que não foi dito no decorrer desta entrevista?	
Informações complementares			

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para a formulação de perguntas	Observações
G	- Agradecer a colaboração da entrevistada.	Agradecer a amabilidade e o tempo despendido para a entrevista.	
Agradecimentos			

Apêndice IV - Guião de entrevista – Aluno de projeto

Tema e Finalidade da Investigação – *Ser Mais em Grândola – Um estudo de caso com a implementação do Projeto TurmaMais como medida no combate ao insucesso escolar no concelho de Grândola*

Enquadramento da entrevista: O estudo de caso pretende conhecer o impacto do programa Mais Sucesso Escolar, com o projeto TurmaMais, na promoção do sucesso escolar nas escolas do concelho de Grândola, que adotaram este projeto, tendo em conta o seu currículo, estrutura administrativa, questões pedagógicas aplicadas pelos docentes e intervenção dos alunos e encarregados de educação no projeto.

Interlocutores chave a entrevistar:

- Através deste guião de entrevista pretendemos entrevistar um aluno que entrou no projeto TurmaMais.
- A escolha do aluno prende-se por ser a pessoa que se encontrou enquadrado numa turma envolvida no projeto TurmaMais. Desta forma poderá expressar de que forma é que o currículo escolar desenhado para o projeto teve influência na sua aprendizagem e expressar os condicionantes e vantagens da mesma.
- A entrevista será semiestruturada e áudio-gravada, posteriormente transcrita e analisada salvaguardando sempre o anonimato do entrevistado.

Objetivos da entrevista:

Com o desenvolvimento desta investigação pretende-se conhecer as principais implicações da implementação do Projeto Mais Sucesso Escolar, com o projeto TurmaMais, na organização da escola, no envolvimento e participação dos elementos da gestão, dos professores, alunos e comunidade escolar, comparando-as com anos letivos anteriores à sua implementação.

Nota: Os entrevistados serão aqui identificados no género masculino independentemente do entrevistado ser do sexo masculino ou feminino.

- O termo TurmaMais refere-se ao projeto em todas as turmas do ano intervencionado e não à turma que teve origem a partir da intervenção do projeto.

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para a formulação de perguntas	Observações
A Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar quais os principais objetivos da entrevista. - Motivar o entrevistado para a colaboração no estudo. - Garantir a confidencialidade das informações e o anonimato dos entrevistados. 	<p>Dar a conhecer ao entrevistado o objetivos gerais do estudo.</p> <p>Estabelecer um clima de empatia com o entrevistado garantindo a este a confidencialidade de todas as informações transmitidas na entrevista.</p> <p>Sublinhar a importância do contributo que o entrevistado pode dar para a investigação, em função da sua experiência.</p> <p>Pedir autorização ao entrevistado para fazer gravação áudio da entrevista.</p> <p>Agradecer a ajuda e a colaboração do entrevistado.</p> <p>Colocar à disposição a transcrição da entrevista para correção de possíveis equívocos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A ordem das questões será a adequada ao desenvolvimento da entrevista.

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para a formulação de perguntas	Observações
B Caraterização da experiência, pessoal, pedagógica e profissional do entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a experiencia profissional do entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> - É aluno de que ano? - Em que ano veio para a escola? - Já reprovou algum ano letivo? - Quais? - Desde que ano escolar esteve integrado numa turma onde esteve a ser desenvolvido no projeto TurmaMais? 	

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para a formulação de perguntas	Observações
<p>C Caraterização da secção organizacional da escola tendo em conta os órgãos administrativos, professores, alunos, comunidade escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os motivos e envolvimento da candidatura ao projeto TurmaMais. - Conhecer as medidas de implementação e desenvolvimento do projeto na escola. 	<p>Para que o projeto TurmaMais fosse implementada na escola teve, inicialmente, de ser candidatada.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quando é que teve conhecimento que na escola iria ser implementado o projeto TurmaMais? - Quem lhe transmitiu essa informação? - De que forma? - O que pensou, na altura, sobre o assunto que lhe estavam a transmitir? <p>Implementação e desenvolvimento do projeto TurmaMais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como é que constituía TurmaMais? - De que forma é que ocorria a rotação dos elementos que constituíam a TurmaMais? - De que forma foi trabalhado com os encarregados de educação a implementação e desenvolvimento do projeto TurmaMais? - Até quando é que a TurmaMais esteve implementada na escola? - O seu encarregado de educação teve conhecimento da implementação do projeto TurmaMais na escola? - Como? 	

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para a formulação de perguntas	Observações
<p>D</p> <p>Caracterização das relações e metodologias pedagógicas entre os docentes, alunos, escola e comunidade escolar.</p>	<p>- Compreender as implicações pedagógicas do projeto no seio da escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O relacionamento entre alunos de turmas diferentes teve influência com a aplicação do projeto? - De que forma? - E o relacionamento com os docentes ficou mais próximo, mais afastado ou idêntico aos docentes que não tiveram intervenção do projecto? - A forma de trabalhar e desenvolvimento das actividades propostas é melhor, pior ou igual? - De que forma? - Em que difere a forma de trabalho entre os docentes e alunos das disciplinas envolvidas no projeto com aquelas que não estão intervencionadas? - De quais gosta mais de desenvolver o seu trabalho? - Porquê? - Considera que este projeto foi importante para conseguir o sucesso nas disciplinas envolvidas no projeto? - Acha o trabalho desenvolvido nas disciplinas envolvidas no projecto foi importante e impulsionador para conseguir melhores resultados nos exames finais? - Se o projeto não tivesse sido desenvolvido na escola, na sua opinião a taxa de sucesso teria sido idêntica, isto é, teria tido os mesmos resultados? - Se o projeto não tivesse sido desenvolvido na escola, na sua opinião, teria conseguido os mesmos resultados? - Porquê? - Quais os pontos fortes e fracos encontrados neste projeto? - Comparando com anos em anteriores, considera que o seu desempenho cívico melhorou? De que forma? 	

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para a formulação de perguntas	Observações
E	<p>- Conhecer a relação escola-docentes-alunos-encarregados de educação no decurso do projeto.</p>	<p>- Como caracteriza a relação que existe entre os alunos da mesma turma e alunos de turmas diferentes?</p> <p>- Seria a mesma se não estivessem todos envolvidos no projeto?</p> <p>- E a relação entre professor – aluno, como é?</p> <p>- Será idêntica às dos restantes professores que não têm a disciplina envolvida no projeto?</p> <p>- Como é que o seu Encarregado de Educação viu a implementação e desenvolvimento do projeto na escola?</p> <p>- Acha que o seu encarregado de educação teve uma maior ou menor participação na escola do que se o projeto não tivesse sido implementado?</p> <p>- Porquê?</p> <p>- O projeto permitiu melhorar a autoestima e a confiança individual e coletiva dos alunos?</p> <p>- Porquê?</p>	
<p>Caracterização da relação social dos alunos e comunidade escolar com a escola.</p>			

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para a formulação de perguntas	Observações
F Informações complementares	- Recolher dados que poderão ter ficado omissos durante a entrevista.	- Gostaria de acrescentar alguma coisa que não foi dito no decorrer desta entrevista?	

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para a formulação de perguntas	Observações
G Agradecimentos	- Agradecer a colaboração da entrevistada.	Agradecer a amabilidade e o tempo despendido para a entrevista.	

Apêndice V - Guião de entrevista – Encarregado de educação

Tema e Finalidade da Investigação – *Ser Mais em Grândola – Um estudo de caso com a implementação do Projeto TurmaMais como medida no combate ao insucesso escolar no concelho de Grândola*

Enquadramento da entrevista: O estudo de caso pretende conhecer o impacto do programa Mais Sucesso Escolar, com a metodologia TurmaMais, na promoção do sucesso escolar nas escolas do concelho de Grândola, que adotaram esta metodologia, tendo em conta o seu currículo, estrutura administrativa, questões pedagógicas aplicadas pelos docentes e intervenção dos alunos e encarregados de educação no projeto.

Interlocutores chave a entrevistar:

- Através deste guião de entrevista pretendemos entrevistar o encarregado de educação que teve o seu educando dentro do projeto.
- A escolha do encarregado de educação prende-se por ser uma pessoa que é encarregado de educação de um aluno que se encontrou enquadrado numa turma envolvida no projeto TurmaMais. Desta forma poderá expressar de que forma é que o currículo escolar, desenhado para o projeto, teve influência na aprendizagem do seu educando, expressar os condicionantes e vantagens do mesmo, relatar como desempenhou as suas competências enquanto encarregada de educação, representante dos encarregados de educação e a relação tida com os seus pares.
- A entrevista será semiestruturada e áudio-gravada, posteriormente e analisada salvaguardando sempre o anonimato do entrevistado.

Objetivos da entrevista:

Com o desenvolvimento desta investigação pretende-se conhecer as principais implicações da implementação do Projeto Mais Sucesso Escolar, com o projeto TurmaMais, na organização da escola, no envolvimento e participação dos elementos da gestão, dos professores, alunos e comunidade escolar, comparando-as com anos letivos anteriores à sua implementação.

Nota: - Os entrevistados serão aqui identificados no género masculino independentemente do entrevistado ser do sexo masculino ou feminino.

- O termo TurmaMais refere-se ao projeto em todas as turmas do ano intervencionado e não à turma que teve origem a partir da intervenção do projeto.

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para a formulação de perguntas	Observações
A Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar quais os principais objetivos da entrevista. - Motivar o entrevistado para a colaboração no estudo. - Garantir a confidencialidade das informações e o anonimato dos entrevistados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conhecer ao entrevistado o objetivos gerais do estudo. - Estabelecer um clima de empatia com o entrevistado garantindo a este a confidencialidade de todas as informações transmitidas na entrevista. - Sublinhar a importância do contributo que o entrevistado pode dar para a investigação, em função da sua experiência. - Pedir autorização ao entrevistado para fazer gravação áudio da entrevista. - Agradecer a ajuda e a colaboração do entrevistado. - Colocar à disposição a transcrição da entrevista para correção de possíveis equívocos. 	<ul style="list-style-type: none"> - A ordem das questões será a adequada ao desenvolvimento da entrevista.

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para a formulação de perguntas	Observações
B Caraterização da experiência, pessoal e profissional do entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a experiencia profissional do entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua profissão? - Quais as suas habilitações escolares? - Pensou progredir nos estudos? - Frequentas ações de formação? - É encarregada de educação de um aluno? - O seu educando veio para a escola em que ano? - O seu educando já reprovou algum ano? - Como efetuou o acompanhamento do seu educando ao longo do percurso escolar? Na escola? Em casa? - Influência da profissão no comportamento do estudo do educando? 	

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para a formulação de perguntas	Observações
<p>C</p> <p>Caraterização da secção organizacional da escola tendo em conta os órgãos administrativos, professores, alunos, comunidade escolar</p>	<p>- Conhecer os motivos e envolvimento da candidatura ao projeto Mais Sucesso Escolar na metodologia TurmaMais.</p> <p>- Conhecer as medidas de implementação e desenvolvimento do projeto na escola.</p>	<p>Para que projeto fosse implementado na escola teve, inicialmente, de ser candidatada.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como teve conhecimento da implementação do projeto TurmaMais na escola? - O que lhe foi transmitido sobre o funcionamento do projeto TurmaMais? - Quem lhe transmitiu essa informação? - De que forma? - O que pensou, na altura, sobre o assunto que lhe estavam a transmitir? <p>Implementação e desenvolvimento do projeto TurmaMais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como é que constituía TurmaMais? - De que forma é que ocorria a rotação dos elementos que constituíam a TurmaMais? - De que forma foi trabalhado com os encarregados de educação a implementação e desenvolvimento do projeto TurmaMais? - Até quando é que a TurmaMais esteve implementada na escola? - Em termos pedagógicos, que diferenças encontrou no projeto? - Sentiu a necessidade de ter um acompanhamento mais próximo do seu educando por este estar mais envolvido no projeto? De que forma? Em casa? Na escola? - O seu educando costumava falar regularmente sobre o desenvolvimento de todas as atividades desenvolvidas na sala de aula? - Que feedback tinha dos professores e do seu educando sobre as questões escolares? - Considera importantes as informações que lhe chegam? Em que medida? 	

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para a formulação de perguntas	Observações
<p>D</p> <p>Caracterização das relações e metodologias pedagógicas entre os docentes, alunos, escola e comunidade escolar.</p>	<p>- Compreender as implicações pedagógicas e estruturais do projeto no seio da escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os resultados académicos estavam de acordo com a sua expectativa? Internos e externos? - Como caracteriza a relação que existe entre os alunos da mesma turma? e alunos de turmas diferentes? - Como classifica o relacionamento dos alunos da mesma turma e de turmas diferentes? - Como classifica o relacionamento tido entre os educandos e os professores? - Como classifica o desenvolvimento das atividades dentro da sala de aula? - Considera que o projeto permitiu aumentar a autoconfiança e autoestima do seu educando? - Considera que os resultados seriam diferentes caso o projeto não tivesse sido implementado? De que forma? - Quais os pontos fortes e pontos fracos do projeto? - O seu educando vai progredir nos estudos? Em que área? A pretendida? A continuação do estudo deve-se a uma obrigatoriedade legal ou opção? 	

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para a formulação de perguntas	Observações
E			
Caracterização da relação social dos alunos e comunidade escolar com a escola.	- Conhecer a relação escola-docentes-alunos-encarregados de educação no decurso do projeto.	<ul style="list-style-type: none"> - Participa nas reuniões de encarregados de educação? - Foi representante dos encarregados de educação? - Houve uma maior participação dos encarregados de educação na escola? - Mantinha contactos com os restantes encarregados de educação? - Que assuntos/ informações eram questionados por vós? - Acha importante a participação dos encarregados de educação nas reuniões intercalares de avaliação? - Apresentava assuntos debatidos entre os encarregados de educação? 	

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para a formulação de perguntas	Observações
F			
Informações complementares	- Recolher dados que poderão ter ficado omissos durante a entrevista.	- Gostaria de acrescentar alguma coisa que não foi dito no decorrer desta entrevista?	

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para a formulação de perguntas	Observações
G			
Agradecimentos	- Agradecer a colaboração da entrevistada.	Agradecer a amabilidade e o tempo despendido para a entrevista.	