



# TurmaMais: Um Estudo de Caso Sobre o Sucesso/Insucesso Escolar

*Teodolinda Magro da Cruz*

Tese apresentada à Universidade de Évora  
para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação

ORIENTADORES : *José Cortes Verdasca*  
*José Matias Alves*

ÉVORA, outubro de 2014







# TurmaMais: Um Estudo de Caso Sobre o Sucesso/Insucesso Escolar

*Teodolinda Magro da Cruz*

Tese apresentada à Universidade de Évora  
para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação

ORIENTADORES : *José Cortes Verdasca*  
*José Matias Alves*

ÉVORA, outubro de 2014



## DEDICATÓRIA

À minha mãe  
que em 1937 completou a escolaridade obrigatória da 3.<sup>a</sup> classe;  
que no ano em que nasci deixou de trabalhar de sol a sol tendo obtido  
o privilégio de ver a sua jornada de trabalho encurtada para 8 horas diárias  
e que ao decidir fazer a 4.<sup>a</sup> classe tornámo-nos companheiras de  
escola tendo ambas sido submetidas, em 1974, ao último exame nacional do  
ensino primário do período do Estado Novo.

À Joanna  
princípio e fim deste escrito.

## AGRADECIMENTOS

Por ordem de chegada neste empreendimento expresso a minha gratidão:

ao Hélder, meu antigo aluno, que pelas suas retenções sucessivas no 7.º ano de escolaridade me guiou à pergunta certa;

à Maria Helena Caracol Araújo que me convidou para com ela partilhar a direção da Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel de Estremoz e, no decorrer desse tempo, apoiou as minhas tentativas de reorganizar o funcionamento do 3.º ciclo;

ao Moisés Batista Pereira que, enquanto diretor da mesma escola, se debateu interna e externamente pela implementação continuada do projeto TurmaMais;

à Diretora Regional de Educação do Alentejo Dr.ª Teresa Godinho que autorizou o funcionamento experimental do projeto TurmaMais apesar da sua desconformidade legal;

ao Professor Doutor José Lopes Verdasca pelo tanto que permitiu. Primeiro por ter reconhecido utilidade no projeto TurmaMais aceitando o desafio lançado pela Dr.ª Teresa Godinho de, através do Departamento de Pedagogia de Educação da Universidade de Évora, proceder ao seu acompanhamento científico. Segundo pelo facto de enquanto Diretor Regional de Educação do Alentejo ter desempenhado um papel de relevo na criação do Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE) permitindo, deste modo, o alargamento do projeto TurmaMais a mais de meia centena de escolas a nível nacional. Terceiro por toda a generosa disponibilidade demonstrada na orientação deste trabalho e por se constituir como figura referencial na estruturação do meu pensamento. Quarto pelo tanto futuro a partilhar;

ao Professor Doutor José Bravo Nico por me ter lançado o desafio de tentar transformar o conhecimento profissional em conhecimento científico;

ao Professor Doutor José Matias Alves pela confiança, comentários e presença sempre inexcedível na orientação deste trabalho;

à Professora Doutora Maria Clara Barata pelas ajudas aleatórias num reafirmado testemunho de que as relações entre as pessoas podem ser francas, simples e felizes.

## RESUMO

Nos últimos 50 anos, o sistema educativo português assistiu ao progressivo alargamento da escolaridade obrigatória e universal de quatro anos de escolarização, primeiro para os seis anos em 1964, depois para os nove anos em 1986 para, finalmente, se fixar nos 12 anos a partir de 2009. Alcançada que foi, em princípios da década de 80 do século XX, a universalização acedida e sucedida da escolaridade de quatro anos, falta ainda atingir-se a universalização de acesso e de sucesso dos 12 anos de frequência obrigatória.

Como resposta a esta problemática foi criado o projeto TurmaMais. Neste projeto procurou-se melhorar as taxas de sucesso através do recurso ao reagrupamento temporário de alunos e a práticas profissionais e adocráticas (Mintzeberg, 2010) na organização escolar. Alcançado esse objetivo na sua escola matricial (Secundária/3 da Rainha Santa Isabel, de Estremoz), o projeto foi alargado a cerca de seis dezenas de escolas que participaram no PMSE (Programa Mais Sucesso Escolar) entre os anos letivos de 2009-10 a 2012-13. Para este estudo de caso foi feita uma amostragem por conveniência de cinco escolas PMSE para investigação das seguintes questões:

- i) A tecnologia organizacional TurmaMais contribui para o aumento do sucesso escolar?
- ii) Os atores envolvidos no projeto TurmaMais percecionam o insucesso escolar como um facto predominantemente social, organizacional ou individual?

Para responder a estas questões delineou-se uma metodologia mista de pesquisa recorrendo a técnicas de recolha de dados assentes no questionário de atitudes face ao projeto TurmaMais a alunos (n=311), na entrevista a docentes e membros da direção (n=10) e nos resultados da avaliação. Procedeu-se à análise estatística (descritiva e inferencial) dos dados recolhidos através dos questionários e dos resultados da avaliação e usou-se a análise de conteúdo nos dados das entrevistas.

Os resultados do estudo apontam para um aumento das taxas de sucesso das escolas da amostra, quer face às médias nacionais, quer face ao seu sucesso histórico. Os inquiridos reconheceram a importância do projeto TurmaMais i) no aumento do sucesso escolar e da qualidade do mesmo ii) na melhoria das condições organizacionais da escola e iii) no maior comprometimento partilhado de todos os atores (alunos, pais e professores) na obtenção do sucesso escolar. Na discussão analisam-se as implicações destes resultados para a prática dos profissionais.

Palavras-Chave: sucesso escolar; organização escolar; TurmaMais; reagrupamento de alunos.

## The “TurmaMais” or ClassroomPlus Project: a case study concerning school success/failure.

### ABSTRACT

In the past fifty years, the Portuguese educational system has witnessed the progressive extension of compulsory and universal schooling from 4 years of school, first to 6 years in 1964, then to 9 years in 1986, to finally settling at 12 years from 2009 onward. Having been reached the universalization of the 4 years of schooling in access and success in the beginning of the 80s in the twentieth century, we still lack the universalization in access and success of the 12 years of compulsory attendance.

In order to address this problem, the “TurmaMais” or **ClassroomPlus** Project was designed. In this project we aimed to improve school success using the temporary reassignment of students and stimulating professional and *adhocratic* professional practices (Mintzeberg, 2010) in school organization. Having reached this goal in its matriarchal school (Secundária/3 da Rainha Santa Isabel in Estremoz), the project was then extended to another sixty-plus schools that participated in the PMSE (Programa Mais Sucesso Escolar) between the school years of 2009-10 to 2012-13. In this case study, five PMSE schools were selected by convenience sampling to address the following questions:

- i) Does the organizational technology TurmaMais contribute to the improvement of school success?
- ii) Do the actors involved in the TurmaMais project perceive school failure as a predominantly social, organizational or an individual fact?

Taking in consideration these research questions, a mixed-methods methodology was designed using data collection based on an attitudes questionnaire regarding the TurmaMais project directed at students (n=311), interviews directed at teachers and school council board members (n=10), and assessment results. Descriptive and inferential statistical analysis of the questionnaire and assessment results data were developed, and content analysis of the interview data was used.

The results of the study point to an increase in the success rates for the sample schools, when compared to the national averages, and the historic averages of success. The interviewed recognized the importance of the TurmaMais project in i) the increase in school success and quality of success; ii) the improvement in the organizational properties of the school, and iii) the larger commitment shared by all stakeholders (students, parents and teachers) in the attainment of school success. In the discussion we analyze the implications of these results for professional practice.

**Keywords:** school success; school organization; TurmaMais; student reassignment.

# ÍNDICE GERAL

<b>DEDICATÓRIA</b> .....	<b>I</b>
<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>II</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>III</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>IV</b>
<b>ÍNDICE GERAL</b> .....	<b>V</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	<b>VII</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS</b> .....	<b>VII</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS</b> .....	<b>IX</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS UTILIZADAS</b> .....	<b>X</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
ENQUADRAMENTO GERAL DO ESTUDO .....	1
PROBLEMA E QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO.....	5
PRESSUPOSTOS E OBJETO DO ESTUDO .....	8
DA ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	11
<b>1 O SÉCULO XX E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO</b> .....	<b>16</b>
INTRODUÇÃO .....	16
1.1 MARCOS INTERNACIONAIS.....	17
1.2 MARCOS NACIONAIS .....	29
1.3 JUSTIÇA E IGUALDADE NA EDUCAÇÃO.....	43
1.4 NASCIMENTO E AFIRMAÇÃO DO PROJETO TURMAMAIS .....	53
1.5 O REAGRUPAMENTO DE ALUNOS COMO MODELO TEÓRICO E CONCEPTUAL: QUESTÕES E PROBLEMAS .....	79
<b>2 TEORIAS E DEBATES EM TORNO DO SUCESSO ESCOLAR</b> .....	<b>94</b>
INTRODUÇÃO .....	94
2.1 O INSUCESSO ESCOLAR ENQUANTO FACTO SOCIAL .....	95
2.2 O INSUCESSO ESCOLAR ENQUANTO FACTO ORGANIZACIONAL.....	107
2.3 O INSUCESSO ESCOLAR ENQUANTO FACTO INDIVIDUAL .....	123
2.4 O MOVIMENTO DE EFICÁCIA E MELHORIA DAS ESCOLAS E O SUCESSO ESCOLAR .....	133
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>152</b>
INTRODUÇÃO .....	152
3.1 DESIGN DA INVESTIGAÇÃO.....	153
3.1.1 <i>O estudo de caso como estratégia de investigação</i> .....	153
3.1.1.1 Filiação da investigação no estudo de caso.....	160
3.1.2 <i>Seleção da metodologia</i> .....	164
3.1.2.1 Metodologia qualitativa vs. metodologia quantitativa .....	164
3.1.2.1.1 A questão epistemológica.....	164
3.1.2.1.2 A questão da aceitação da abordagem qualitativa .....	167
3.1.2.1.3 A questão da justificação teórica.....	168
3.1.2.1.4 A questão da recolha de dados.....	169
3.1.2.1.5 Características, vantagens e desvantagens das abordagens quantitativas e qualitativas 172	
3.1.2.1.6 Metodologias mistas.....	174
3.1.2.2 Opção metodológica.....	176
3.1.3 <i>Instrumentos de Recolha de Dados</i> .....	179
3.1.3.1 Questionário de atitudes dos alunos face à TurmaMais.....	180

3.1.3.2	A Entrevista .....	209
3.1.3.3	Análise dos resultados da avaliação dos alunos .....	216
3.1.4	<i>Técnicas de Análise de dados</i> .....	217
3.1.4.1	O questionário de atitudes e a análise dos resultados da avaliação .....	218
3.1.4.2	A entrevista.....	219
3.1.5	<i>Questões de natureza ética</i> .....	226
3.1.6	<i>Participantes</i> .....	228
3.1.6.1	População e amostra.....	228
3.1.6.1.1	Questionário de atitudes dos alunos face à TurmaMais.....	232
3.1.6.1.2	Entrevista .....	232
3.1.6.2	Dimensão da amostra.....	233
3.1.6.2.1	Questionário de atitudes dos alunos face à TurmaMais.....	234
3.1.6.2.2	Entrevistas .....	252
3.1.6.2.3	Análise dos resultados da avaliação dos alunos .....	254
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO DOS DADOS</b> .....	<b>255</b>
	INTRODUÇÃO .....	255
4.1	QUESTIONÁRIO DE ATITUDES DOS ALUNOS FACE À TURMAMAIS.....	255
4.2	ENTREVISTA .....	272
4.3	ANÁLISE DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DOS ALUNOS.....	289
<b>5</b>	<b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>293</b>
	INTRODUÇÃO .....	293
5.1	TURMAMAIS E AUMENTO DO SUCESSO ESCOLAR.....	294
5.2	ECOSSISTEMA TURMAMAIS E AUMENTO DO SUCESSO ESCOLAR.....	299
5.3	INSUCESSO ESCOLAR: UM FACTO SOCIAL, ORGANIZACIONAL OU INDIVIDUAL? .....	302
	<b>CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES E REFLEXÕES</b> .....	<b>310</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>318</b>
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>346</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: ESQUEMA ORGANIZATIVO DA POSSÍVEL ROTAÇÃO DE ALUNOS ENTRE AS TURMAS DE ORIGEM E A TURMA MAIS.....	64
FIGURA 2: POSSÍVEL DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS, NO 1.º PERÍODO, COM A PRIMEIRA MODALIDADE DO PROJETO TURMA MAIS SEM RECURSO A CRÉDITO HORÁRIO ADICIONAL .....	66
FIGURA 3: POSSÍVEL DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS, NO 2.º PERÍODO, COM A PRIMEIRA MODALIDADE DO PROJETO TURMA MAIS, SEM RECURSO A CRÉDITO HORÁRIO ADICIONAL .....	67
FIGURA 4: POSSÍVEL DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS, NO 3.º PERÍODO, COM A PRIMEIRA MODALIDADE DO PROJETO TURMA MAIS, SEM RECURSO A CRÉDITO HORÁRIO ADICIONAL .....	68
FIGURA 5: POSSÍVEL DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS A PARTIR DE TRÊS TURMAS COM ALUNOS COM NEE, NA SEGUNDA MODALIDADE DO PROJETO TURMA MAIS, SEM RECURSO A CRÉDITO HORÁRIO ADICIONAL.....	71
FIGURA 6: POSSÍVEL DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS A PARTIR DE QUATRO TURMAS COM ALUNOS COM NEE, NA SEGUNDA MODALIDADE DO PROJETO TURMA MAIS, SEM RECURSO A CRÉDITO HORÁRIO ADICIONAL.....	72
FIGURA 7: ECOSISTEMA PSICOPEDAGÓGICO TURMA MAIS.....	74
FIGURA 8: AS CINCO COMPONENTES BÁSICAS DA ORGANIZAÇÃO (MINTZBERG, 2010, P. 38, ADAPTADO).....	116
FIGURA 9: CONTÍNUUM DE INTERVENÇÃO ENTRE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E NÃO PARTICIPANTE. ....	162
FIGURA 10: POSIÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO PRESENTE ESTUDO .....	179

## ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1: TAXA DE RETENÇÃO E DESISTÊNCIA NO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO ENTRE OS ANOS LETIVOS DE 1995/96 E 2002/03 (GEPE, 2009, P. 262). ....	40
QUADRO 2: IMAGENS, VALORES, PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES DOS MUNDOS EM QUE A ESCOLA PODE CENTRAR A SUA AÇÃO. ELABORAÇÃO PRÓPRIA A PARTIR DA LEITURA DE ESTÊVÃO (2004). ....	50
QUADRO 3: CONDIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO TURMA MAIS NA ERSI E SUA EXTENSÃO A OUTRAS ESCOLAS A NÍVEL NACIONAL ENTRE OS ANOS LETIVOS DE 2002/03 A 2013/17.....	77
QUADRO 4: ACEÇÕES DA ESCOLA ENQUANTO ORGANIZAÇÃO (ADAPTADO DE LIMA, 1998, PP.49-62). ....	108
QUADRO 5: CARACTERÍSTICAS DO MODELO BUROCRÁTICO. INSPIRADO EM WEBER (1982).....	110
QUADRO 6: VANTAGENS DO MODELO BUROCRÁTICO. INSPIRADO EM WEBER (1982). ....	110
QUADRO 7: DESVANTAGENS DO MODELO BUROCRÁTICO. INSPIRADO EM WEBER (1982). ....	111
QUADRO 8: DIMENSÃO DE TRÊS CONFIGURAÇÕES ESTRUTURAIS SEGUNDO MINTZBERG (2010, P. 492-493, ADAPTADO).....	115
QUADRO 9: CARACTERÍSTICAS DAS BUROCRACIAS PROFISSIONAIS E CONSEQUÊNCIAS DA SUA PRAXIS NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR (INSPIRADO EM MINTZBERG, 2010, PP. 379- 408). ....	117
QUADRO 10: CARACTERÍSTICAS DAS BUROCRACIAS MECANICISTA E CONSEQUÊNCIAS DA SUA PRAXIS NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR (INSPIRADO EM MINTZBERG, 2010, PP. 345- 378). ....	120
QUADRO 11: CARACTERÍSTICAS DAS ORGANIZAÇÕES ADHOCRÁTICAS E CONSEQUÊNCIAS DA SUA PRAXIS NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR (INSPIRADO EM MINTZBERG, 2010, PP. 457- 494). ....	121
QUADRO 12: OS PROCESSOS DAS ESCOLAS EFICAZES (INSPIRADO EM SAMMONS, ET AL., 1995)...140	

QUADRO 13: COMPARAÇÃO DE ALGUMAS CARACTERÍSTICAS E VANTAGENS DAS ABORDAGENS QUANTITATIVAS E QUALITATIVAS.....	172
QUADRO 14 : SÍNTESE DAS VANTAGENS DAS ABORDAGENS QUANTITATIVA E QUALITATIVA.....	173
QUADRO 15 :SÍNTESE DAS DESVANTAGENS DAS ABORDAGENS QUANTITATIVA E QUALITATIVA.....	173
QUADRO 16: ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	215
QUADRO 17: DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA PARA A ENTREVISTA POR FUNÇÃO DOCENTE/ESCOLA.....	216
QUADRO 18: CARACTERÍSTICAS ETÁRIAS DE GÊNERO E ESPECIALIZAÇÃO ACADÊMICA DOS PARTICIPANTES NAS ENTREVISTAS. ....	233
QUADRO 19: CONSTRUÇÃO DA DIMENSÃO DA AMOSTRA DO QAFTM. ....	236
QUADRO 20: DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS DA AMOSTRA DAS ESCOLAS NO CONTEXTO TERRITORIAL. ....	237
QUADRO 21: RELAÇÃO ENTRE HISTÓRICO DE REPETÊNCIA DOS ALUNOS E SUBSÍDIO ASE.....	242
QUADRO 22: TESTES DE QUI-QUADRADO PARA A RELAÇÃO ENTRE HISTÓRICO DE REPETÊNCIA DOS ALUNOS E SUBSÍDIO ASE .....	242
QUADRO 23: RELAÇÃO ENTRE A ESCOLARIDADE DAS MÃES E O HISTÓRICO DE REPETÊNCIA DOS ALUNOS. ....	243
QUADRO 24: TESTES DE QUI-QUADRADO PARA A RELAÇÃO ENTRE ESCOLARIDADE DA MÃE E HISTÓRICO DE REPETÊNCIA. ....	244
QUADRO 25: RELAÇÃO ENTRE A ESCOLARIDADE DOS PAIS E O HISTÓRICO DE REPETÊNCIA DOS ALUNOS. ....	245
QUADRO 26: TESTES DE QUI-QUADRADO PARA A RELAÇÃO ENTRE ESCOLARIDADE DA MÃE E HISTÓRICO DE REPETÊNCIA. ....	247
QUADRO 27: MÉDIAS COMPARATIVAS ENTRE O NÍVEL DE AVALIAÇÃO DO GRUPO E O SEXO.....	248
QUADRO 28: TABELA DE ANOVA PARA AS MÉDIAS COMPARATIVAS ENTRE O NÍVEL DE AVALIAÇÃO DO GRUPO E O SEXO. ....	249
QUADRO 29: MÉDIAS COMPARATIVAS ENTRE O NÍVEL DE AVALIAÇÃO DO GRUPO E O ASE. ....	249
QUADRO 30: TABELA DE ANOVA PARA AS MÉDIAS COMPARATIVAS ENTRE O NÍVEL DE AVALIAÇÃO DO GRUPO E ASE. ....	250
QUADRO 31: MÉDIAS COMPARATIVAS ENTRE O NÍVEL DE AVALIAÇÃO DO GRUPO E A ESCOLARIDADE DA MÃE. ....	250
QUADRO 32: TABELA DE ANOVA PARA AS MÉDIAS COMPARATIVAS ENTRE O NÍVEL DE AVALIAÇÃO DO GRUPO E A ESCOLARIDADE DA MÃE. ....	251
QUADRO 33: MÉDIAS COMPARATIVAS ENTRE O NÍVEL DE AVALIAÇÃO DO GRUPO E A ESCOLARIDADE DO PAI. ....	251
QUADRO 34: TABELA DE ANOVA PARA AS MÉDIAS COMPARATIVAS ENTRE O NÍVEL DE AVALIAÇÃO DO GRUPO E A ESCOLARIDADE DO PAI.....	252
QUADRO 35: RELAÇÃO ENTRE A IDADE DOS ALUNOS E O SEU HISTÓRICO DE REPETÊNCIA. ....	257
QUADRO 36: MÉDIAS COMPARATIVAS ENTRE O NÍVEL DE AVALIAÇÃO DO GRUPO E A IDADE. ....	258
QUADRO 37: TABELA DE ANOVA PARA AS MÉDIAS COMPARATIVAS ENTRE O NÍVEL DE AVALIAÇÃO DO GRUPO E A IDADE.....	258
QUADRO 38: CONSTRUÇÃO DO RÁCIO POR ITEM ENTRE AS RESPOSTAS CONCORDANTES E DISCORDANTES. ....	259
QUADRO 39: RELAÇÃO DE ITENS DO QAFTM.....	260
QUADRO 40: DEZ ITENS COM MAIOR RÁCIO DE CONCORDÂNCIA .....	260
QUADRO 41: DEZ ITENS COM MENOR RÁCIO DE CONCORDÂNCIA. ....	261
QUADRO 42: ANÁLISE DA FIDELIDADE DO QAFTM.....	264
QUADRO 43: QUADRO DE INTERPRETAÇÃO DO COEFICIENTE DE ALFA DE CRONBACH INSPIRADO EM RUIZ, 1998. ....	264
QUADRO 44: MÉDIA SIMPLES DE CADA DIMENSÃO ESPECULATIVA.....	266
QUADRO 45: ESTRUTURA DE CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA. ....	273
QUADRO 46: COMPARAÇÃO DAS TAXAS DE SUCESSO (HISTÓRICO E OBTIDO POR ANO) NAS ESCOLAS DURANTE OS ANOS LETIVOS DE VIGÊNCIA DO PROJETO TURMA MAIS COM AS TAXAS DE SUCESSO NACIONAIS (SUCESSO HISTÓRICO E OBTIDO POR ANO).....	289
QUADRO 47: COMPARAÇÃO DAS TAXAS DE SUCESSO (HISTÓRICO E OBTIDO POR ANO) NAS ESCOLAS DURANTE OS ANOS LETIVOS DE VIGÊNCIA DO PROJETO TURMA MAIS COM AS TAXAS DE SUCESSO NACIONAIS (SUCESSO HISTÓRICO E OBTIDO POR ANO).....	289

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA SEGUNDO A IDADE. ....	237
GRÁFICO 2: DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA SEGUNDO O SEXO. ....	238
GRÁFICO 3: DISTRIBUIÇÃO DOS RESPONDENTES PELO NÍVEL DE DESEMPENHO EM QUE SE AUTO DEFINEM. ....	239
GRÁFICO 4: HISTÓRICO DE REPETÊNCIA DOS RESPONDENTES AO QAFTM. ....	239
GRÁFICO 5: DIMENSÃO DA AMOSTRA DOS ALUNOS SUBSIDIADOS E NÃO SUBSIDIADOS. ....	240
GRÁFICO 6: ESCOLARIDADE DAS MÃES. ....	240
GRÁFICO 7: ESCOLARIDADE DOS PAIS. ....	241
GRÁFICO 8: REPRESENTAÇÃO DA IDADE DOS ENTREVISTADOS POR CADA ESCOLA. ....	252
GRÁFICO 9: AMOSTRA DOS ENTREVISTADOS POR SEXO. ....	253
GRÁFICO 10: DISTRIBUIÇÃO DOS ENTREVISTADOS PELAS RESPECTIVAS ÁREAS DE DOCÊNCIA. ....	253
GRÁFICO 11: FREQUÊNCIA DOS ALUNOS DO 7.º AO 9.º, ANO NAS CINCO ESCOLAS DA AMOSTRA, NO DECORRER DO PROJETO TURMAMAIS. ....	254
GRÁFICO 12: POSIÇÃO DOS ALUNOS, SEGUNDO O SEU PERFIL, NA ESCALA DO QAFTM FACE À DIMENSÃO 1 “TURMAMAIS RESPONSÁVEL PELO AUMENTO DO SUCESSO ESCOLAR”. ....	267
GRÁFICO 13: POSIÇÃO DOS ALUNOS, SEGUNDO O SEU PERFIL, NA ESCALA DO QAFTM FACE À DIMENSÃO 2 “TURMAMAIS RESPONSÁVEL PELO AUMENTO DA QUALIDADE DO SUCESSO ESCOLAR”. ....	268
GRÁFICO 14: POSIÇÃO DOS ALUNOS, SEGUNDO O SEU PERFIL, NA ESCALA DO QAFTM FACE À DIMENSÃO 3 “AMBIENTE DE TRABALHO NA TURMAMAIS”. ....	269
GRÁFICO 15: POSIÇÃO DOS ALUNOS, SEGUNDO O SEU PERFIL, NA ESCALA DO QAFTM FACE À DIMENSÃO 4 “CONDIÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA TURMAMAIS”. ....	270
GRÁFICO 16: POSIÇÃO DOS ALUNOS, SEGUNDO O SEU PERFIL, NA ESCALA DO QAFTM FACE À DIMENSÃO 5 “TURMAMAIS E AFETOS”. ....	271
GRÁFICO 17: DIFERENCIAL ENTRE A TAXA DE SUCESSO OBTIDAS E A TAXA DE SUCESSO HISTÓRICO NAS ESCOLAS E A NÍVEL NACIONAL. ....	290
GRÁFICO 18: TAXAS DE SUCESSO DAS ESCOLAS E NACIONAIS NO TRIÊNIO EM QUE DECORRE O PROJETO TURMAMAIS. ....	291
GRÁFICO 19: ANÁLISE COMPARATIVA DOS RESULTADOS DA ESCOLA 4 NO SEU SUCESSO HISTÓRICO E NO SUCESSO HISTÓRICO NACIONAL. ....	292

## LISTA DE ABREVIATURAS UTILIZADAS

ASE – Ação Social Escolar  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
DGEstE – Direção - Geral dos Estabelecimentos Escolares  
DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular  
DREA - Direção Regional de Educação do Alentejo  
DREALG - Direção Regional de Educação do Algarve  
DRELVT - Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo  
DREN - Direção Regional de Educação do Norte  
DSRA - Direção Serviços Região Alentejo  
DSRALG - Direção Serviços Região Algarve  
DSRC - Direção Serviços Região Centro  
DSRLVT - Direção Serviços Região Lisboa e Vale do Tejo  
DSRN - Direção Serviços Região Norte  
ESRSI – Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz  
IGEC - Inspeção Geral da Educação e Ciência  
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo  
MEC - Ministério da Educação e Ciência  
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico  
ONU – Organização das Nações Unidas  
QAFTM – Questionário de Atitudes dos Alunos Face à TurmaMais  
PISA - Programme for International Student Assessment  
PMSE – Programa Mais Sucesso Escolar  
UE – União Europeia  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura  
UNICEF – *United Nations Children's Fund* (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

# INTRODUÇÃO

## ***Enquadramento Geral do Estudo***

Assiste-se, nos finais do século XX e inícios do século XXI, a uma prática avaliativa que tende a abranger todas as áreas do sistema educativo nacional. A primeira área do sistema educativo a trazer para a arena da esfera pública as questões da avaliação em educação ocorreu com as publicações dos *rankings* das escolas de acordo com os resultados dos alunos nos exames nacionais de 12.º ano (reintroduzidos em 1996). Estes *rankings* foram elaborados a partir de 2001, pela imprensa escrita, e têm tido significativa repercussão nos *mass media* e na opinião pública. Em 2008 a problemática da avaliação de desempenho dos docentes, por ter sido alvo de enorme contestação dos professores, trouxe para o debate público mais uma área de avaliação em que o sistema educativo se move. Os resultados internacionais dos alunos portugueses, nomeadamente nos testes PISA (*Programme for International Student Assessment*) sob a coordenação da OCDE (Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económica), em que Portugal participou a partir de 2000, levaram também a opinião pública a ser confrontada com a comparação das posições obtidas pelos alunos portugueses face aos seus colegas de outros países. Dessa visibilidade se concluiu que os alunos portugueses obtinham, aos 15 anos de idade, desempenhos bem abaixo da média dos alunos dos outros países nos domínios avaliados pelo PISA (leitura, matemática e ciências) começando apenas em 2011 a registar-se uma aproximação dos resultados à média da OCDE. Movimentos avaliativos de diversas áreas do sistema educativo, menos perceptíveis na opinião pública, já tinham, contudo, iniciado o seu processo. A sujeição dos alunos a exames nacionais de Português e Matemática no 9.º ano (em 2005) e, pouco depois, a avaliação externa a que as escolas passaram a ser sujeitas alargaram o âmbito da avaliação dos vários domínios do sistema educativo. A progressiva monitorização dos resultados dos alunos no final de cada ciclo, pela realização das provas de aferição no 4.º e 6.º ano a Língua Portuguesa e Matemática, com intenção de

regulação das práticas internas da escola foi, nos últimos anos, substituída pela obrigatoriedade da realização de exames nacionais a essas disciplinas no final do 2.º ciclo (6.º ano) em 2012 e no final do 1.º ciclo (4.º ano) em 2013.

O crescente número de escolas que vão firmando com a tutela Contratos de Autonomia tem obrigado, também, as unidades orgânicas a um processo de atenta monitorização dos resultados obtidos e de contratualização de novas metas de desempenho dos alunos.

A exposição anual da escola aos resultados externos do desempenho dos alunos nos exames nacionais de 4.º, 6.º e 9.º ano tem um peso significativo na avaliação externa das escolas feita pela IGEC (Inspeção Geral da Educação e Ciência). Para além dos domínios de prestação do serviço educativo e liderança e gestão o domínio dos resultados académicos é o primeiro objetivo a ser considerado (IGEC, 2013) pela IGEC na avaliação das escolas tendendo até a sobredeterminar os restantes. Cada unidade orgânica tem, também por isso, um olhar atento sobre os resultados da avaliação externa dos alunos. Os resultados dos desempenhos académicos dos alunos têm ainda um papel fundamental, quer na averiguação do cumprimento dos objetivos das escolas no seu Contrato de Autonomia, quer na continuidade de vários Programas em que a escola se pode envolver (e.g. o PMSE – Programa Mais Sucesso Escolar - e os TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária-), quer ainda na possibilidade da escola beneficiar de créditos horários letivos suplementares (de acordo com os artigos 11.º, 12.º, 13.º e 14.º do Despacho normativo n.º 6 de 2014). A crescente tendência do sistema educativo português de se apropriar de práticas baseadas no conceito de *accountability* é assim uma evidência. Existe a pretensão desta *accountability* integrar as três dimensões que a caracterizam: avaliação, prestação de contas e responsabilização (Afonso, 2009). A prestação de contas exigida pela tutela é assim precedida da dimensão avaliativa interna e/ou externa marcadamente voltada para os resultados académicos dos alunos dando lugar à responsabilização podendo a mesma assumir a forma de prémio (e.g. atribuição ou não de créditos letivos adicionais) ou de sanção (e.g. diminuição ou extinção de créditos

letivos adicionais). Parece assim ser clara a importância que o sistema educativo dá aquilo a que Verdasca (2002, p. 73) denomina como “lógica de orientação educativa centrada na conformidade de objetivos e resultados”, sendo as restantes lógicas de orientação educativa subordinadas a esta: a da “conformidade processual” e a de “*locus* de tomada de decisão”.

Verifica-se no sistema de ensino português que as diferentes zonas de tomada de decisão sobre as questões educativas (sejam as centrais como a Assembleia da República, o Governo e a administração educativa central; sejam as de maior proximidade à frente de combate do terreno educativo – a escola e a turma) orientam a sua ação para os resultados académicos dos alunos. Num claro peso dos poderes centrais (administração educativa) sobre os poderes periféricos (a escola) a lógica de conformidade processual ambiciona regular e controlar todo o *locus* decisional. O modo como se faz (Bilhim, 1998) passa a ser tão importante como os resultados do que se faz. A padronização das práticas tornadas oficiais têm como intuito garantir os resultados. Deste modo a “tecnoestrutura” (Mintzberg, 2010) está sediada na zona central e intermédia de decisão dificultando às organizações periféricas, como a escola, a criação de novos esquemas de planificação e avaliação dos modos de trabalho e de controlo da qualidade do que produzem. Estando nas escolas o “centro operacional”- os professores- ficam sem capacidade de introduzirem mudanças desejadas já que estas só podem advir do “vértice estratégico” (Mintzberg, 2010).

A lógica dominante atual do sistema educativo português, virada para a conformidade de objetivos e resultados, inscreve-se em modelos de organização racionais-produtivos, pretendendo assegurar o cumprimento de objetivos através de ações pré-orientadas rentabilizando os recursos disponíveis de modo eficiente para se assegurar os melhores resultados. Remontando-se às ideias propostas por Tyler (1967) para avaliação dos objetivos encontra-se em Stufflebeam e Shinkfield (2007) dois importantes protagonistas nos tempos atuais (com propostas de avaliar os conteúdos através das suas dimensões de “contexto”, “*input*”, “processo” e “produto”). A lógica organizacional de conformidade aos objetivos e resultados

fundamenta-se na recolha de dados objetivos através de instrumentos estandardizados com vista a avaliações externas passíveis de comparação. Criticada por não atentar à subtilidade das interações humanas (Stecher & Davis, 1987) é a resposta neoliberal aos mercados que, segundo esta visão do mundo, regula toda a ação da sociedade. A ideia da educação como um serviço e não primordialmente como um direito passa a ter primazia. O primado da liberdade de escolha e de satisfação do cliente impõe-se sobre o primado da igualdade de oportunidades (nas suas diferentes manifestações – de acesso, sucesso, e usufruto dos bens educacionais) assistindo-se ao predomínio da ética meritocrática. A escola-empresa que vive da competição e para estimular a competição e a diferença torna-se um modelo de atração (Estêvão, 2012). Em vez da formação do indivíduo para a cidadania esta escola empresarialista e mercantil forma indivíduos para o mercado de trabalho (Estêvão, 2013).

Quando a questão da garantia do direito de igualdade de oportunidades, no campo da educação, se cruza com as ideias suprarreferidas passa a ser questionado o modo como se pode atingir o sucesso escolar para todos e até onde e como esse empreendimento deve ser levado a cabo. Pretende-se discutir o contributo do reagrupamento de alunos e do ecossistema psicopedagógico proposto pelo projeto TurmaMais na possibilidade da diminuição do número do insucesso escolar nos desempenhos dos alunos e na possibilidade das escolas se apropriarem de mecanismos organizacionais que fomentem a igualdade de oportunidades. Assim, respondendo à tendência cada vez maior da “métrica” introduzida no sistema educativo nacional e atendendo às preocupações com o princípio da igualdade de oportunidades pretende-se saber sobre a possibilidade do projeto TurmaMais, pela valorização que dá ao trabalho desenvolvido em sala de aula, à organização escolar e ao aumento das expectativas de todos os envolvidos no processo educativo (pais, alunos e professores) contribuir para o aumento sustentado das taxas de sucesso dos alunos.

## ***Problema e Questão de Investigação***

Um dos pilares da sociedade democrática é o acesso igualitário dos cidadãos à educação. A garantia do direito de acesso à educação a um número cada vez maior de jovens, infelizmente, não tem sido suficiente para a promoção de uma educação de qualidade a todos eles.

Apesar da generalização da escolaridade universal e obrigatória de, pelo menos 9 anos, na maioria dos países democráticos, os jovens provenientes de meios socioculturais mais desfavorecidos continuam a apresentar altas taxas de abandono e retenção.

A necessidade de promoção do sucesso escolar, almejada pelos estados democráticos, nem sempre é bem compreendida, quer pela comunidade educativa, quer pela sociedade em geral. Os altos ideais de uma escola para todos são confundidos com um ensino facilitador e de baixa qualidade das aprendizagens.

Estas preocupações tiveram, também, eco na escola em que a autora deste estudo leciona. A observação de taxas de insucesso elevadas nos alunos do 3.º ciclo e a dificuldade em encontrar soluções que permitissem inverter esta situação foi o problema vivido para o qual as respostas conhecidas não conseguiram trazer soluções. O projeto TurmaMais nasce como uma tentativa de responder ao problema detetado acoplando uma intervenção ao mesmo tempo organizacional e pedagógica. A nível organizacional prevê duas linhas de atuação. A primeira sustenta-se na criação de grupos de alunos com menor heterogeneidade relativa que se movimentam, periodicamente, entre a turma de origem e uma turma a mais, por forma a exponenciar as possibilidades do ensino diferenciado. A segunda permite que a Equipa Educativa de docentes trabalhe segundo práticas de burocracia profissional e até mesmo adocráticas (Mintzberg, 2010) centrando a sua ação não no Conselho de Turma mas no Conselho de Ano. A intervenção pedagógica do projeto TurmaMais é explicitada através do seu ecossistema pedagógico que prevê a necessidade da Equipa Educativa

basear a sua intervenção em ações concertadas que permitam o aumento de práticas de autorregulação atitudinal dos alunos e valorizem atividades de avaliação formativa com recurso à monitorização e contratualização progressiva de metas de aprendizagem.

O presente trabalho filia-se, assim, nas ideias de Strauss e Corbin (2009, p. 49) ao defenderem que “a experiência profissional frequentemente resulta no julgamento que alguma característica da profissão ou sua prática não é tão efetiva, eficiente, humana ou justa. Assim, acredita-se que um (...) estudo de pesquisa deve ajudar a corrigir esta situação”.

Bourdieu, Chamboredon e Passeron (referenciados por Quivy & Campenhoudt, 2013, p. 25) afirmam ser três os procedimentos em que qualquer investigação se deve basear. O primeiro será um ato de “ruptura”, o segundo de “construção” e o terceiro de “verificação”. Esta foi também uma inspiração seguida no decorrer de todo o longo processo, de cerca de 12 anos, que culminou com este trabalho.

O tema do sucesso/insucesso escolar tem sido profundamente debatido e estudado, quer no século passado, quer nos primórdios do século XXI. A importância do estudo da temática sucesso/insucesso escolar insere-se na mais vasta problemática da democratização das sociedades e da forma desta operacionalizar o ideal de igualdade de oportunidades. Década após década tem-se debatido a capacidade maior ou menor da escola em assegurar a igualdade de oportunidades. Aprofundou-se, na linha da Sociologia da Educação, o estudo da escola como promotora das desigualdades ao encarar-se o insucesso escolar como um facto eminentemente social. Elencaram-se inúmeros fatores que asseguram a qualidade do ensino e das aprendizagens mostrando que a escola pode ter um papel ativo na diminuição dos fatores de risco associados ao insucesso, no âmbito do movimento de melhoria e eficácia das escolas. Discorreu-se sobre os contributos da Sociologia das Organizações para a compreensão da organização escolar e dos modos desta se tornar mais eficiente e eficaz. Estudou-se o papel do indivíduo enquanto possibilitador de gerar mudanças

com repercussão no coletivo, no quadro da Sociologia da Ação. É na linha dos contributos de todo este imenso corpo de conhecimento já produzido que este trabalho pretende situar-se tentando a resposta à questão de partida:

- a tecnologia organizacional TurmaMais contribui para o aumento do sucesso escolar?

O projeto TurmaMais, através da tecnologia já descrita, pretende criar mudanças na escola para diminuir o insucesso escolar. Torna-se, por isso, importante utilizar como principais pontos teóricos desta investigação as contribuições: i) dos estudos que apontam o insucesso escolar como um facto eminentemente social (convocando, entre outros, autores como Bourdieu, Passeron e Chamboredon), ii) que olham para o sucesso/insucesso escolar como um facto decorrente de problemas no funcionamento da organização escolar (apelando às ideias de autores como Thompson, Mintzberg, Licínio Lima, Cohen e Merton, entre outros), e, por fim iii) de investigações que abordam a importância do papel do ator social enquanto construtor da realidade permitindo assim perceber se o sucesso/insucesso escolar poderá ter responsabilidade individual (ideias de Weber; Boudon; Duru-Bellat; Giddens; Crozier & Friedberg; Dubet e Derouet, entre outros).

A problemática abordada neste estudo pretende analisar se as mudanças na organização escolar implementadas pelo projeto TurmaMais foram percebidas como conseguidas pelos diferentes atores direta e indiretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (alunos, professores e diretores) e se, através delas, foi possível aumentar o sucesso escolar.

Ao referir-se, no presente trabalho, o conceito de insucesso escolar entende-se o mesmo como a capacidade da organização escolar aumentar o número de transições/aprovações diminuindo o número de retenções. Fala-se do insucesso em *strictus sensus* medido com base nas certificações e nas reprovações (Pires, 2000). É excluído assim, desta análise, o mais profundo (e muito desejado) sucesso educativo, no sentido lato, pela complexidade e

profundidade dos problemas que o rodeiam, pois também há o insucesso escolar em relação à educação “a não realização pessoal, o desenvolvimento psicomotor atrofiado e, [entre outros], o fracasso na promoção social” (Pires, 2000, p. 233). Contudo, apesar desta restrição na análise do conceito de insucesso, considera-se que o insucesso do aluno contém também, de algum modo, o insucesso da escola enquanto organização e o insucesso do papel dos atores que se movem no meio escolar (principalmente alunos e professores). Daí considerar-se como hipótese básica de que os fatores que contribuem para o sucesso/insucesso escolar serem, quer de ordem socioeconómica e cultural, quer de ordem organizacional, quer ainda do foro da ação individual.

Considera-se que a tecnologia organizacional TurmaMais pressupõe uma tecnologia intensiva no sentido que Thompson (1976) lhe atribui com ações próprias da burocracia profissional e da adhocracia na aceção de Mintzberg (2010). Fazem ainda parte integrante da tecnologia organizacional TurmaMais: i) a rotação temporária dos grupos de alunos, ii) a particular atenção à monitorização de atitudes e valores, iii) o uso sistemático da avaliação formativa, iv) e a monitorização e contratualização de metas de aprendizagem. A tecnologia organizacional TurmaMais é assim resumida no ecossistema psicopedagógico TurmaMais que adiante se explanará (*Vide* ponto 1.4, Capítulo 1, p. 74).

### ***Pressupostos e Objeto do Estudo***

O estudo baseou-se na observação de cinco escolas usando a metodologia de estudo de caso.

Pretendeu-se perceber se a tecnologia organizacional TurmaMais conseguiu contribuir para o aumento do sucesso escolar.

O conceito de sucesso escolar foi considerado na sua dimensão de transição/aprovação sendo os seus indicadores recolhidos através dos dados

estatísticos das avaliações de final de ano das escolas, no decorrer dos três anos letivos que compõem o 3.º ciclo. Esses indicadores foram depois comparados com as médias nacionais e com o sucesso histórico de cada escola para se compreender o sentido das médias de sucesso obtidas. A percepção dos alunos e dos professores sobre o aumento do sucesso escolar foi também outro indicador recolhido através de um questionário de atitudes face ao projeto TurmaMais (QAFTM) feito aos primeiros e de entrevistas realizadas com os segundos.

O conceito de tecnologia organizacional TurmaMais foi considerado nas dimensões anteriormente referidas. Os indicadores foram recolhidos através de entrevistas feitas a professores e diretores das escolas e de questionários de atitudes face à TurmaMais relativos aos alunos.

Os estudos sobre a organização escolar aparecem historicamente ligados, quer às conclusões do Relatório Coleman que, na década de 60, mostrou a fragilidade da escola em assegurar o cumprimento do ideal de igualdade de oportunidades, quer ao movimento que, a partir do Reino Unido, pretendeu renovar a Sociologia da Educação. O primeiro facto irá influenciar o estudo dos fatores de eficácia da escola e contextualizá-los e, pelo segundo, irá haver uma incidência da unidade de análise sociológica nas realidades microssociológicas. Ao nível escolar é a organização individual da escola que passa a ser alvo possível de análise (Barroso, 2005).

Também o conceito de organização acaba por evoluir. Friedberg (1995) considera que a noção de organização passa a evidenciar uma diferença entre dois paradigmas referindo que “deixa de designar um objeto social específico [e passa a ser percebido] enquanto processo de construção de uma ordem local (...) central e omnipresente da construção da acção colectiva dos homens” (Friedberg, 1995, p. 29-30).

O estudo sobre a organização educativa traz de novo, segundo Barroso (2005, p. 33) “o facto de ela ser individualmente considerada como um objeto social, com identidade própria” e sobre a qual a produção de teoria

consegue trazer novas representações do real. Aqui se consubstancia a cientificidade do objeto dos estudos sobre a organização das escolas.

Nos anos 80 os estudos de organização educacional têm um grande desenvolvimento em França e nos anos 90 aparecem em Portugal. A Sociologia das Organizações Educativas tem vindo a ser sedimentada em Portugal, nas últimas três décadas, integrando abordagens “da Sociologia das Organizações e, também, as contribuições da Teoria das Organizações e das Ciências da Administração, com especificidades político-educativas, organizacionais e administrativas do sistema educativo e das escolas em Portugal” (Lima, 2011, p. 16).

A escola vista como organização tem integrado diversos objetos de estudo ao nível da investigação produzida em Portugal. Alguns ainda com escassa produção como é o caso da avaliação educacional, outros mais férteis em número de análises. Um desses objetos é o relacionado com o estudo das teorias, imagens e metáforas organizacionais e a sua comparação com a realidade escolar, através de estudos de caso que se preocupam com o conhecimento da ação educativa numa esfera microssociológica. O estudo da organização escolar baseado nas diversas imagens da escola com o recurso às metáforas organizacionais (Morgan, 2006) surge na investigação educacional em Portugal, a partir do início da década de 90 e, alguns dos primeiros trabalhos referentes a estas construções teóricas foram referenciados por Lima (1996) no seu artigo: *Construindo um objeto de estudo: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola*.

Outros objetos de estudo da escola enquanto organização surgem com frequência na análise de temas relacionados com a democracia e a participação nas escolas, bem como sobre as identidades dos professores do ensino primário e secundário. Aliás para Lima (2011, p. 43) “qualquer estudo organizacional em torno de políticas, orientações e regras, práticas e ações, de tipo educativo ou pedagógico, em contexto escolar ou não escolar, pode ser *lato sensu* considerado um exercício de hermenêutica organizacional”.

A proposta deste estudo é a de ensaiar uma articulação entre o modo de funcionamento das escolas analisadas no âmbito da possível influência do projeto TurmaMais da deslocação no *continuum* das suas práticas de uma ação centrada entre a anarquia organizada e a burocracia racional. O que aqui se propõe é o estudo do *locus* de produção (Lima, 1998) no sentido deste tentar responder aos desafios exógenos, complexos e, por vezes, contraditórios da e sobre a escola. Que desafios são esses? Os de garantir a igualdade de oportunidades numa escola cada vez mais encaminhada para uma justiça meritocrática e gerenciada numa perspetiva de mercado.

### ***Da Organização da Tese***

Feito o enquadramento geral do estudo, debatida a problemática em análise, exposta a questão de investigação e os conceitos que a enformam foram apresentados os pressupostos em que assenta a investigação e o objeto de estudo em que se filia. O restante trabalho organiza-se em cinco capítulos que agora se apresenta.

O primeiro capítulo aborda o modo como a democratização do ensino foi sendo construída, no decorrer do século XX, através dos principais marcos internacionais, emanados da Organização das Nações Unidas e seus órgãos especializados (UNICEF e UNESCO), e das medidas que em Portugal foram sendo tomadas para alargar a escolaridade obrigatória. A questão da igualdade de oportunidades para assegurar o direito à educação é aqui também abordada do ponto de vista da ideia de justiça educativa. A justiça em educação afigura-se um conceito polissémico que contém no seu seio várias visões do mundo, logo, vários tipos de justiça em educação consoante a visão do mundo que se defenda. Integrado neste vasto movimento internacional e nacional de assegurar uma escolaridade obrigatória alargada e sucedida nasce o projeto TurmaMais cujas bases teóricas e organizacionais aqui são descritas.

O segundo capítulo aborda quatro grandes paradigmas teóricos que se debruçaram sobre as questões da escola e da sua capacidade de promover ou não o sucesso escolar. O primeiro filia-se na Sociologia da Educação e pressupõe o insucesso um facto social decorrente de dimensões como o capital escolar e o *status* dos pais. O segundo apoia-se na Sociologia das Organizações e equaciona o insucesso escolar enquanto um facto eminentemente organizacional. Analisa dimensões como a imagem organizacional das escolas, a estrutura da organização escolar e o impacto da tecnologia usada nos processos e resultados da organização. O terceiro paradigma teórico abordado inscreve-se na área da Sociologia da Ação e questiona o papel individual como fator de sucesso ou insucesso escolar. Centra-se na análise de dimensões como a cooperação e o conflito do indivíduo ou na margem de liberdade do ator social para compreender de que modo as dinâmicas do sujeito podem influenciar o coletivo. Por fim, este capítulo termina com a apresentação dos contributos do movimento de melhoria e eficácia da escola debatendo as questões em torno do modo como uma escola se deve organizar para permitir o sucesso de um maior número de alunos.

O terceiro capítulo descreve a metodologia de trabalho usada neste estudo justificando a sua filiação no estudo de caso com recurso a metodologias mistas (quantitativas e qualitativas). Aqui se descrevem os instrumentos de recolha de dados usados nesta pesquisa. A saber: i) questionário de atitudes dos alunos face ao projeto TurmaMais(QAFTM); ii) entrevistas a professores e membros da gestão da escola e iii) recolha de dados estatísticos referentes à avaliação final dos alunos no decorrer dos três anos do 3.º ciclo. Os participantes neste estudo foram também alvo de caracterização neste capítulo.

No capítulo quarto é feita a apresentação dos dados. O questionário de atitudes do aluno analisou as variáveis de contexto e a escala de atitudes face à TurmaMais. Num primeiro momento cruzaram-se as variáveis idade do aluno, histórico de repetência e autoavaliação. Num segundo momento calcularam-se os rácios de concordância/discordância dos inquiridos para

cada item de modo a encontrar-se os 10 itens com maior e menor rácio de concordância. Foram então especulativamente criadas as cinco Dimensões do questionário de atitudes. Criaram-se as categorias e subcategorias de análise da entrevista bem como os indicadores a identificar através da análise de conteúdo. As unidades de registo foram contabilizadas na grelha de análise das entrevistas e procedeu-se finalmente à exposição em categorias da voz dos entrevistados. Os dados das avaliações dos alunos das escolas alvo da amostra e das avaliações a nível nacional foram recolhidos em tabelas descrevendo cada uma, por ano letivo, as taxas médias de sucesso histórico a nível nacional e de cada escola, bem como as taxas médias de sucesso obtidas por cada escola e a nível nacional. Fez-se a partir destes dados, apresentação gráfica dos resultados obtidos pelas escolas na comparação com os resultados anteriores e os resultados obtidos no decorrer do projeto, bem como na comparação com as médias nacionais.

O quinto capítulo discute os resultados obtidos pelo questionário de atitudes dos alunos, pelas entrevistas e pela análise dos resultados das avaliações dos anos. Aí se conclui que as taxas de sucesso das escolas foram superiores, na esmagadora maioria dos casos, quer às taxas de sucesso obtidas anteriormente pelas escolas, quer às médias nacionais de sucesso. A perceção dos alunos e professores vai também no sentido de reconhecer à tecnologia organizacional TurmaMais capacidade de aumentar o sucesso e a qualidade do sucesso escolar. Das narrativas dos docentes depreende-se que o ecossistema psicopedagógico TurmaMais foi incorporado nas suas práticas de sala de aula. Mais admitem que a escola, enquanto organização, conseguiu apropriar-se do sentido da sua missão. Reconhecem ainda à ação dos diferentes atores educativos (alunos e professores) capacidade de atuarem positivamente face a alguns dos condicionalismos culturais e socioeconómicos determinantes do insucesso escolar.





# 1 O SÉCULO XX E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

## *Introdução*

No decorrer deste capítulo serão referenciados os principais marcos internacionais que, no decorrer do século XX, sedimentaram os princípios da democratização do ensino.

Analisar-se-á o eco que os movimentos internacionais de democratização do ensino tiveram a nível nacional, para a promoção de um ensino universal e equitativo, e os principais marcos nacionais que permitiram a extensão da escolaridade obrigatória até aos 18 anos. Os conflitos entre uma tradição de ensino seletivo e a necessidade da massificação do ensino serão alvo de discussão.

As questões da justiça e da igualdade na educação serão revistas por forma a entender-se que a diferentes conceitos de justiça educativa correspondem diferentes finalidades da função da escola. Os debates em torno do conceito de igualdade de oportunidade serão evocados para que se compreenda como diferentes tipos de justiça educativa levam a novas e subtis desigualdades.

O modo como nasceu e se afirmou o projeto TurmaMais será alvo de uma descrição. Os problemas reais que levaram à sua formulação, a evolução dos diferentes modos organizativos do projeto, o esclarecimento do ecossistema psicopedagógico em que se move, os resultados obtidos na sua escola matricial e o modo como a sua tecnologia organizacional se estendeu a outras escolas, a nível nacional, serão apresentados de modo pormenorizado.

Sendo condição necessária do projeto TurmaMais o reagrupamento temporário de alunos entre as turmas serão abordadas as questões e os problemas amplamente debatidos nas Ciências da Educação, relativamente aos fatores que podem contribuir para tornar a turma mais eficaz e eficiente

na melhoria das aprendizagens dos alunos. Questões como tamanho e composição da turma e heterogeneidade e homogeneidade dos grupos de trabalho serão abordadas à luz do que tem sido possível concluir após longos anos de investigação em educação sobre estas temáticas.

## **1.1 Marcos Internacionais**

Dois meses após o término da II.<sup>a</sup> Guerra Mundial, foi adotada em Londres a Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO). Entrando em vigor um ano depois, em novembro de 1946, declara no seu Preâmbulo (UNESCO, 2002):

que uma vez que as guerras se iniciam nas mentes dos homens, é nas mentes dos homens que devem ser construídas as defesas da paz (...); Que a grande e terrível guerra que acaba de chegar ao fim foi uma guerra tornada possível pela negação dos princípios democráticos da dignidade, da igualdade e do respeito mútuo dos homens (...); Que a ampla difusão da cultura, e da educação da humanidade para a justiça, para a liberdade e para a paz são indispensáveis para a dignidade do homem (...).

Os estados signatários deste documento expressam a sua crença na igualdade de oportunidades de todos os indivíduos no acesso à educação. Na alínea b) do ponto 2 do artigo I da Constituição da UNESCO a promoção da “educação popular” é vista como uma medida propiciadora do multilateralismo internacionalista dos povos, com forte pendor democrático, almejando a melhoria da vida dos cidadãos. A UNESCO enuncia como seu objetivo a operacionalização de medidas práticas que permitam aos países signatários concretizar os ideais de igualdade no acesso à educação: iguais oportunidades apesar das diferenças económicas e sociais, de género e de etnia.

Em 1948, três anos após a assinatura da Carta das Nações Unidas, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclama o texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos no qual defende que “toda a pessoa tem direito à educação” (ONU, 1948). Assim, entre os vários ideais a que os

povos e nações deveriam ascender, conta-se o direito à educação, merecendo a sua descrição três pontos no 26.º artigo de um total de 30 artigos que enformam este instrumento jurídico inspirador de tratados internacionais e leis nacionais.

O primeiro ponto, além de assegurar o direito à educação a todo o indivíduo, estabelece que o ensino básico ou primário deve ser gratuito e obrigatório. Apela à generalização do ensino técnico e profissional a invoca o direito de equidade dos sujeitos no acesso ao ensino superior, de acordo com a norma meritocrática. O segundo ponto direciona o objetivo da educação para a criação de uma consciência de fraternidade entre os povos, assegurando a paz entre as nações, desenvolvendo assim as potencialidades individuais dos seres humanos e assegurando a defesa dos direitos e liberdades pessoais. O terceiro ponto do artigo 26.º assegura aos progenitores o direito de escolha do tipo de educação a conceder aos seus descendentes (ONU, 1948).

Ficaram, destarte, definidos os níveis de educação a que os indivíduos têm direito e a clara recomendação que os estados membros da ONU devem fornecer aos seus cidadãos a escolaridade universal e obrigatória ao nível do ensino primário. Ficam definidas as finalidades da educação e asseguram-se os direitos dos pais na escolha prioritária das características da educação a ser fornecida a seus filhos.

Em 1959 a Declaração Universal dos Direitos da Criança introduz no Princípio V, pela primeira vez, o tema do direito aos cuidados diferenciados no acesso à educação às crianças portadoras de deficiência física ou mental. O Princípio VII desta declaração garante o direito à gratuidade e ao acesso obrigatório do ensino primário a todas as crianças. O objetivo é desenvolver na criança aptidões que a tornem útil à sociedade é, assim, enunciado o pressuposto de que a educação recebida deve, não só desenvolver a sua cultura geral, por forma a permitir-lhe igualdade de oportunidades, como atender às “suas aptidões e sua individualidade” (UNICEF, 1959).

O aparecimento em 1960 da Convenção contra a Discriminação na Educação, patrocinada pela UNESCO, marca um momento de clarificação na questão dos direitos à educação por uma diversidade de fatores. Em primeiro lugar este documento define abertamente o que entende por discriminação. Logo no artigo 1.º sustenta que as diferenças de etnia, de género, linguísticas, religiosas ou de opinião não só não podem levar a um tratamento desigual das crianças no acesso à educação, como a limitação de um grupo, ou de um sujeito, aos níveis inferiores de educação são inaceitáveis. Este artigo considera ainda que a igualdade de tratamento no acesso à educação é diminuída sempre que escolas ou sistemas de ensino separam indivíduos ou grupos. A separação atrás referida não é considerada discriminatória, como se depreende no artigo 2.º, se houver equivalência na qualidade da oferta educativa no caso de: i) haver escolas separadas por género; ii) por escolha dos pais as crianças frequentarem escolas ou sistemas diferentes por motivos religiosos ou linguísticos; iii) existência de ensino privado caracterizado por não excluir qualquer grupo. É reforçado, no artigo 4.º, o propósito já enunciado da Declaração dos Direitos Humanos, de transformar o ensino primário universal e gratuito, generalizando o acesso ao ensino secundário e tornando possível o acesso ao ensino superior de acordo com as capacidades dos alunos (UNICEF, 1960).

Com a Convenção Contra a Discriminação na Educação, são lançadas em 1960, as ideias base que em 1994 foram aprofundadas na Declaração de Salamanca e que adiante serão explicitadas.

Em 1966, a Assembleia Geral das Nações Unidas adota a resolução n.º 2.200-A (XXI), através da qual foi aprovado o Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais. Neste pacto se reafirma, mais uma vez, o direito à gratuidade e universalidade de acesso dos cidadãos ao ensino primário (artigo 13.º, § 2, ponto 1); a implementação, desejavelmente gratuita e progressiva, do ensino secundário e técnico e do ensino superior a todos os jovens (artigo 13.º, § 2, ponto 2 e 3) e o acesso à alfabetização dos que nunca frequentaram a escola, bem como a conclusão do ensino básico para os que apesar da frequência não concluíram os estudos (artigo 13.º, § 2,

ponto 4). No artigo 14.º deste pacto foi dado um prazo máximo de dois anos para que os países signatários elaborassem um plano que alargasse a escolaridade obrigatória e gratuita. (ONU, 1966).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção contra a Discriminação na Educação e o Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais são os três documentos que formam o corpo jurídico do direito internacional basilar sobre as questões do direito à educação. Outros instrumentos internacionais surgiram, posteriormente, com o objetivo de clarificar as ações a ter em conta por forma a desenvolver, na prática, a implementação deste direito.

Em 1979, na Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres, a ONU obriga os estados membros a tomarem medidas que permitam, em igualdade de género, o acesso à educação pré-escolar e ao ensino regular, profissional e técnico (artigo 10.º, alínea a). É estimulada a educação mista, e alerta-se para a necessidade de extinguir preconceitos de género no acesso a qualquer nível de ensino e no tipo de ensino ministrado (artigo 10.º, alínea c). Nas alíneas d), e) e f) do artigo 10.º exorta-se para que os programas de bolsas de estudo, de alfabetização e de redução da taxa de abandono escolar permitam a equidade entre os géneros (ONU, 1979).

Verifica-se, isto posto, a existência de um gradual caminho traçado pela ONU (e seus órgãos especializados) que foi permitindo, ao longo de várias décadas, criar um conjunto de instrumentos legais que lutassem contra qualquer tipo de desigualdade de acesso à educação e que fossem reforçadas, clarificadas e objetivadas as anteriores metas de melhoria de acesso de todos os cidadãos à educação.

Em novembro de 1989 a Assembleia Geral das Nações Unidas adota, pela resolução n.º 44/25, a Convenção sobre os Direitos Humanos que entra em vigor na ordem internacional em Setembro de 1990. Este órgão da ONU menciona a sua profunda preocupação pelas condições que continuam a

ameaçar o desenvolvimento de milhares de crianças em distintas partes do planeta, nomeando o analfabetismo e as várias situações críticas que para isso contribuem. Desta forma, os problemas relacionados com a educação voltam a ser apontados como centrais na melhoria do bem-estar das crianças.

O ponto 3 do artigo 23.º da Convenção sobre os Direitos Humanos reconhece às crianças com qualquer tipo de deficiência o real direito à educação e formação gratuitas em caso de necessidade dos seus progenitores. No artigo 28.º é reconhecido o direito de acesso à educação assegurando, os Estados signatários da Declaração, a igualdade de oportunidades para que i) os estudos do ensino primário se tornem gratuitos e universais; ii) o ensino secundário se torne acessível a todos garantindo apoios financeiros às famílias desfavorecidas economicamente; iii) o ensino superior se torna acessível a todos, mediante as reais capacidades dos indivíduos para o frequentarem; iv) se diminua a taxa de abandono e aumente a taxa de frequência escolar; v) a disciplina praticada na escola em caso algum seja atentatória da dignidade dos indivíduos; e, por fim, vi) que os países em vias de desenvolvimento possam receber ajuda internacional no combate ao analfabetismo e na promoção de uma educação de qualidade às suas crianças. As finalidades da educação são claramente enunciadas, no artigo 29.º, devendo as crianças aperfeiçoarem harmoniosamente as suas capacidades intelectuais e físicas sendo educadas no respeito pelas liberdades basilares e convicções expressas na Carta das Nações Unidas. O respeito pelo meio ambiente e pelos grupos minoritários e diferenciados, o espírito fraterno entre os povos e o acolhimento tolerante das diversas culturas são referenciados como outros fins a que a educação da criança deve obedecer (UNICEF, 1989).

A ONU (através dos seus órgãos especializados, programas e fundos) apesar de há mais de quatro décadas legislar e apoiar, na prática, a democratização do ensino a nível mundial conclui, em finais da década de 80, que o desafio continua a ser enorme (UNESCO, 1990). Os problemas económicos, os conflitos bélicos e a destruição do meio ambiente agravaram

as condições de milhões de indivíduos e a sua falta de acesso à educação não permite um vigoroso combate e esses mesmos problemas. O reconhecimento do muito a fazer no campo da educação é acompanhado pela esperança de que situações propícias a nível mundial (o fim do mundo bipolar, o maior reconhecimento dos direitos das mulheres, os continuados avanços científicos e culturais e a maior capacidade de comunicação a nível planetário) poderão, pela primeira vez, levar à possibilidade do cumprimento das metas da educação da ONU. Esta organização realiza, por isso, em 1990, a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia). É criado o movimento Educação para Todos. O grande objetivo é o de criar um compromisso das nações, a nível global, que possibilite, no prazo de uma geração, não apenas o acesso à escolaridade básica a todas as crianças, jovens e adultos, mas que se assegure a qualidade desta educação para se alcançar níveis superiores de aprendizagens e capacitações para a vida. A melhoria da qualidade da educação básica, a par da sua universalização, torna-se, pela primeira vez, uma pretensão da UNESCO. Mais, o ponto 2 do artigo 3 da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) afirma que só a qualidade das aprendizagens permitirá a equidade na realização da educação básica. O artigo 4 deste documento faz um claro apelo para que a preocupação dos estados se desloque das matrículas no ensino básico para a aprendizagem de “conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores” (UNESCO, 1990). A medida desta aspiração obrigará à introdução, quer de metas de aprendizagem, quer de mecanismos de avaliação dos sistemas educativos.

A Declaração de Jomtien de 1990 alarga a discussão do tema da inclusão escolar vindo a surgir em 1994 a Declaração de Salamanca. Esta estipula os princípios, as políticas e práticas a adotar na educação das crianças com necessidades educativas especiais. O ponto 2 desta Declaração proclama que são as escolas regulares as mais capacitadas para garantir o direito à educação das crianças com necessidades educativas especiais dada a sua orientação inclusiva e a sua eficiência na “relação custo-qualidade” (UNESCO, 1994). O enquadramento da ação da Declaração

de Salamanca tem como princípio guia a ideia de que é a escola que se deverá adaptar a todas as crianças, logo passam a ser consideradas para efeitos de dispensa de necessidade educativas especiais as crianças que apresentem históricos de vida especiais (deficientes, sobredotadas, trabalhadoras, membros de famílias pertencentes a qualquer tipo de minoria ou excluídas). Neste contexto, qualquer criança que apresente dificuldades relacionadas com a vida escolar, ainda que transitoriamente, é considerada alvo de necessidades educativas especiais, devendo, tal como as crianças com deficiência física ou psíquica frequentar a escola regular e, encontrar nela, soluções para as suas dificuldades.

Em 2000 (uma década após a Declaração Mundial de Educação para Todos de Jomtien), o Fórum Mundial de Educação, reunido em Dakar (Senegal), define seis objetivos da Educação para Todos a alcançar em 2015, como “um compromisso coletivo para a ação” (UNESCO, 2000, ponto 2). De entre estes objetivos destacam-se os seguintes: i) que todas as crianças cumpram, com qualidade de aprendizagens, o ensino primário obrigatório e gratuito; ii) o acesso equitativo às aprendizagens e à formação para a vida ativa; iii) o acesso à educação por ambos os género e iv) assegurar uma educação de excelência nas áreas da matemática e da formação para a vida com resultados que possam ser medidos e validados.

Em setembro de 2012 a ONU lança a iniciativa Educação em Primeiro Lugar com o objetivo de voltar a alertar para a necessidade de serem cumpridas as metas para 2015 acordadas internacionalmente em Dakar. Esta é uma clara vontade de cumprimento dos compromissos assumidos pelas nações, no campo da educação: conseguirem levar todas as crianças à frequência da escola e melhorarem a qualidade da aprendizagem para a promoção de uma cidadania ativa.

Todo o trabalho produzido pela ONU e seus órgãos especializados no campo da educação tem sido acompanhado, a nível mundial pela criação de vários instrumentos jurídicos regionais onde o direito à educação é reconhecido através de inúmeras Cartas e Declarações de Direitos Humanos

ou da Criança, bem como de Convenções reguladoras dos direitos das minorias.

A União Europeia respondendo às exigências internacionais no campo da melhoria da educação e à diminuição de competitividade da sua economia no quadro da globalização ensaia, na década de 90, uma convergência das suas políticas educativas (que até à assinatura do Tratado de Maastricht - 1992 - eram da exclusiva responsabilidade de cada Estado-membro). Anteriormente a este tratado foram criados programas de mobilidade dos jovens estudantes e projetos de parceria entre diversos sistemas de ensino. A cooperação nas áreas da formação e da educação na União Europeia e as determinações do Fórum Mundial da Educação de 2000 (apelando à monitorização das medidas de melhoria das aprendizagens e formação) vão levar à consagração de metas a alcançar pelos Estados-membros da União Europeia a partir da Estratégia de Lisboa (2000), nomeadamente, na formação ao longo da vida dos jovens que entre os 18 e os 24 anos abandonaram precocemente os estudos. Produto da reflexão proposta pelo Conselho Europeu de Lisboa de 2000 foi apresentado em 2004 o programa “Educação e Formação 2010” que previa metas a atingir pela União Europeia até essa data. Essas metas previam: i) reduzir pelo menos a 10% a taxa de abandono precoce; ii) reduzir em 20% o número de alunos que apresentam baixos resultados avaliados pelo PISA (Programme for International Student Assessment); iii) aumentar para 85% a conclusão dos estudos do ensino secundário; iv) reduzir as desigualdades de género no ensino superior e aumentar em 15% os cursos de matemática, ciências e tecnologias e v) fazer com que 12,5% da população adulta participe em formação ao longo da vida (União Europeia, 2004).

Preocupada com problemas de equidade e de eficiência dos sistemas educativos a União Europeia apresenta, em 2006, um conjunto de propostas aos seus Estados- membros para aumentar a qualidade da educação e da formação (Comissão Europeia, 2006). Aumentando a equidade no acesso ao ensino e à formação dos seus cidadãos a UE pretende não só diminuir os custos associados às desigualdades no acesso à educação e formação,

como também tornar-se mais competitiva. No ponto 2 deste documento esclarece que a promoção da equidade e da eficiência nos sistemas educativos europeus são conceitos que não podem ser excludentes pretendendo a UE que ambos tenham de ser alcançados. Dando conta de tendências e investigações realizadas, sobretudo no espaço europeu, cujo alvo é reforçar mutuamente a equidade e a eficiência, esclarece que: i) o risco de exclusão social e de desemprego é maior nas pessoas com mais baixa escolarização havendo na UE, em 2004, 32% de mão-de-obra pouco especializada; ii) existem enormes “custos ocultos”, nunca calculados em cada sistema nacional de contabilidade pública, relacionados com a baixa escolarização: menores receitas fiscais para os Estados, maiores gastos na saúde, apoio social e em problemas decorrentes da menor coesão social; iv) o investimento em educação deve ser encarado, no longo prazo, como propiciador de profundas melhorias na situação económica dos países por proporcionar junto das populações mais desfavorecidas e, nos anos iniciais da sua formação, um maior retorno ao longo da vida; v) a monitorização dos progressos feitos em cada Estado-membro é importante pelo que a recolha fidedigna dos dados é essencial e, finalmente, refere que vi) a educação não pode sozinha diminuir as desigualdades sociais se não conjugar esforços com políticas de emprego, saúde, justiça, inclusão e apoios sociais.

Para se assegurar a equidade e a eficiência da educação e formação no espaço europeu a União Europeia exorta os seus Estados-membros a: i) investir no ensino pré-escolar de qualidade, especialmente nas crianças desfavorecidas, com programas subsequentes de ensino de línguas e de adaptação social para evitar, a curto prazo, o abandono escolar precoce, melhorar os resultados escolares e aumentar as competências e, no futuro, diminuir gastos maiores com políticas sociais de desemprego, apoio na saúde e reinserção; ii) melhorar a qualidade do ensino básico para todos, nomeadamente para os grupos desfavorecidos evitando colocar as crianças antes dos 13 anos em escolas diferentes, de acordo com as suas aptidões (denominado *tracking*). Já o agrupamento de alunos em turmas menos heterogéneas, dentro do mesmo estabelecimento de ensino, cumprindo adaptações programáticas (o chamado *streaming*) de acordo com as suas

aptidões é considerada uma prática que, ao contrário do *tracking* precoce, não cria as diferenças acentuadas nas aprendizagens das crianças oriundas de meios mais desfavorecidos; iii) proporcionar uma maior autonomia das escolas conjugada, quer com a responsabilização medida pelas avaliações obtidas pelos alunos a nível interno e externo (provas nacionais), quer pela atenção a níveis de equidade a atingir e iv) apostar na qualidade, experiência e motivação dos docentes para alcançarem maiores níveis de qualidade e equidade nas aprendizagens (Comissão Europeia, 2006).

A União Europeia criou em 2010 uma agenda para o seu desenvolvimento que denominou estratégia Europa 2020 com cinco objetivos a alcançar, num prazo de 10 anos. O quarto objetivo é relacionado com a educação: a dupla proposta de reduzir a taxa de abandono escolar precoce para níveis inferiores a 10% e um aumento de 40% de licenciados entre os 30 e os 34 anos (Comissão Europeia, 2006).

### **Concluindo**

Criada para promover a paz mundial e assegurar melhores condições de vida às populações a ONU fez da promoção da educação dos povos uma das suas importantes bandeiras. A Constituição da UNESCO de 1946 traz para a ribalta a ideia de que é função das nações assegurarem a igualdade de acesso ao direito à educação a todos os indivíduos independentemente do género, etnia e estatuto socioeconómico (UNESCO, 2002).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 institui o direito à educação como um dos direitos humanos. O assegurar desse direito, ao nível do ensino primário, leva não só à sua obrigatoriedade como à sua gratuidade. O acesso ao ensino superior aparece ligado à ideia de meritocracia, logo só daqueles que desenvolvam condições que o mereçam e, nestes caso o seu acesso deve ser equitativo. Neste instrumento jurídico, pela primeira vez, apela-se à generalização do ensino técnico e profissional (ONU, 1940).

A Declaração Universal dos Direitos da Criança introduz, a partir de 1959, a ideia do direito à educação das crianças portadoras de deficiência física ou psíquica e acentua o direito ao ensino primário a todas as crianças apelando ao desenvolvimento das aptidões pessoais de cada ser humano (UNICEF, 1959).

Em 1966 a ONU inaugura a criação de metas temporais para a implementação de medidas de promoção do direito à educação. Ao aprovar o Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais estabelece o prazo máximo de dois anos para que os países signatários criem um plano que garanta o alargamento da escolaridade gratuita e obrigatória (ONU, 1966).

A Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), cria em 1990 o movimento Educação para Todos. Mais uma vez se cria um prazo (neste caso o tempo de uma geração), para se aumentar a qualidade da educação, para além da sua universalização, ao nível do ensino básico a crianças, jovens e adultos. A novidade da introdução da preocupação com as aprendizagens de qualidade aparece aliada à ideia de que só um ensino de qualidade cumpre a equidade de acesso ao direito à educação. Para que estes objetivos sejam avaliados a UNESCO propõe a criação de metas de aprendizagem e de modalidades de avaliação dos sistemas de ensino por forma a serem monitorizados os progressos mundiais (UNESCO, 1990).

A Declaração de Salamanca, em 1994, apela à integração nas escolas regulares de crianças portadoras de deficiência referindo que essas escolas deverão ser dotadas de condições que permitam o atendimento das necessidades especiais de educação dessas crianças. Mais é referido, no enquadramento da ação desta Declaração, quando se alarga o conceito de necessidades educativas especiais a todas as crianças que, momentaneamente ou permanentemente, tenham dificuldades de

cumprimento da sua vida escolar dado o seu histórico de vida pessoal (UNESCO, 1994).

O Fórum Mundial da Educação em 2000, reafirma em Dakar (Senegal), a necessidade de se continuar a fazer cumprir, com qualidade, a escolaridade obrigatória e gratuita básica em ambos os géneros e a monitorização dos resultados alcançados na excelência das aprendizagens relacionadas com o cálculo e no acesso à formação para a vida ativa (UNESCO, 2000). Estes objetivos do movimento Educação para Todos que deverão ser alcançados até 2015 continuam em finais de 2012 a merecer, por parte da ONU, toda a atenção através da iniciativa Educação em Primeiro Lugar, lançada pelo seu secretário-geral, Ban Ki-moon (UNESCO, 2012).

Os ecos do Fórum Mundial da Educação de 2000 sentiram-se também na UE tendo esta, por proposta da Estratégia de Lisboa, criado metas claras no campo da educação relacionadas com a redução das taxas de abandono escolar para níveis inferiores a 10% e o aumento para 85% das taxas de conclusão do ensino secundário, com a melhoria dos desempenhos dos alunos nas provas do PISA, com 40% de jovens com ensino superior e o alargamento da frequência no ensino superior em áreas científicas e tecnológicas e com o aumento da frequência da formação ao longo da vida (União Europeia, 2004).

Em 2006 a UE propõe aos seus Estados-membros uma atenção focalizada no equilíbrio entre a eficiência e a equidade em cada um dos seus sistemas educativos. Neste sentido aconselha sólidos investimentos no ensino precoce, o abandono de práticas de separação de alunos em escolas diferenciadas antes dos 13 anos, a possibilidade da prática de criação de turmas menos heterogéneas, com atenção ao currículo, em escolas com ensino regular, a conjugação da autonomia da escola com as práticas de responsabilização dos resultados obtidos pelos alunos e níveis de equidade a respeitar e, finalmente, uma chamada de atenção no alocar dos melhores e mais experientes profissionais da educação no trabalho direto com os alunos

e as escolas onde se verifiquem maiores problemas de aprendizagem (Comissão Europeia, 2006).

A estratégia Europa 2020 volta a propor que, até ao final de segunda década do século XXI, os Estados-membros aumentem para 40% o número de licenciados entre os 30 e os 34 anos e obtenham uma taxa de abandono escolar precoce inferior a 10% (Comissão Europeia, 2006).

O projeto TurmaMais implementa-se na Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel no ano letivo de 2002/03 com objetivo de aumentar as taxas de transição e conclusão dos alunos do ensino básico e é proposto, pelo Ministério da Educação, como tecnologia organizacional a adotar (a partir do ano letivo 2009/10) pelas escolas que o pretendam através da criação do Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE). Este trabalho investiga o contributo dado pelo projeto TurmaMais (num estudo de caso no âmbito do PMSE) no assegurar do direito à educação enquanto direito humano primordial, respondendo assim às inquietações da ONU e da UE sobre as questões de equidade no ensino básico universal e gratuito.

## **1.2 Marcos Nacionais**

A tecnologia organizacional TurmaMais propõe uma solução de organização escolar possibilitadora da melhoria das aprendizagens de todos os alunos. Por esta razão enquadra-se num largo movimento internacional, com poderoso eco nacional, de tornar a escola um espaço de realização pessoal, social, profissional, científico e cultural para todos. Longo tem sido o percurso do sistema educativo português para se fazer cumprir o ideal de acesso e sucesso de todos ao e no ensino. A escolaridade obrigatória primária, depois alargada ao ensino preparatório, mais tarde à conclusão do 3.º ciclo e, finalmente em 2009, à idade de 18 anos são os principais passos tendentes à universalização do ensino. Se até finais da década de 70 o acesso à frequência da escolaridade obrigatória foi o grande obstáculo à sua

universalização (recorde-se que em 1974/75 cerca de 15% das crianças ainda não frequentava o 1.º ciclo e cerca de 72% não frequentavam o 2.º ciclo de acordo com os dados do GEPE, 2009), após inícios da década de 80, já garantido o acesso universal ao 1.º ciclo com taxas de escolarização a atingir os 100% (GEPE, 2009, p.65) e alargada para 15 anos a presença de todos na escola, em 1986, tornou-se evidente a dificuldade em atingir o sucesso escolar que a universalidade do ensino básico almejava. São os traços principais deste longo caminho construído a mais das vezes através de uma “carpintaria sistémica”, para usar a expressão de Rui Grácio citada por Pires (2000, p. 31), que aqui se dá conta.

Deve-se ao Marquês de Pombal, em 1772, a apropriação por parte do estado laico da criação do ensino primário oficial, segundo a Carta de Lei de 6 de novembro, com o planeamento de uma rede pública de escolas para o efeito, deixando o ensino das primeiras letras de ser responsabilidade essencial da família e da Igreja (Gomes, 1982). Contudo esta determinação deveria apenas ser estendida “ao maior número de povos e de habitantes deles, que a possibilidade pudesse permitir” de acordo com o que se lê no Preâmbulo da referida Carta Lei, citado por Gomes (1982, p. 25). Bebendo nas ideias Iluministas do século XVIII que tanto o influenciaram, o Secretário de Estado do Reino no tempo de D. José I, via a aprendizagem da escrita e da leitura como garantia do acesso dos povos à felicidade, mas apenas na medida das possibilidades já existentes no país. Sendo a existência de um ensino básico universal historicamente inspirada nos ideais iluministas a sua aplicação prática não assumiu em Portugal as condições de acesso a todos.

Cerca de meio século depois, a Carta Constitucional de 1826 garante que “a instrução primária é gratuita a todos os Cidadãos” (Artigo 145.º, § 30) com o objetivo da sua universalização. Apesar do articulado as condições dessa gratuidade nunca foram operacionalizadas e a sua extensão a “todos os Cidadãos” nunca passou da intenção da lei.

Mais de 80 anos depois, a I.ª República que com a monarquia constitucional pretende pela educação instaurar uma nova ordem política (o

liberalismo contra o absolutismo esta última e a república contra a monarquia a primeira) promulga, cinco meses após a sua instauração, o Decreto de 30 de março de 1911 que cria o ensino primário elementar obrigatório de três anos para todas as crianças de ambos os sexos e com idades entre os 7 e os 10 anos e, em 1919, a reforma do Ministro da Instrução, Leonardo Coimbra, alarga a obrigatoriedade da escolaridade do ensino primário geral para cinco anos, com frequência até aos 12 anos (Igreja, 2004). Os conturbados anos de agitação política e financeira deste período histórico (a que também não foi irrelevante a simultaneidade da I.<sup>a</sup> Guerra Mundial) deixaram mais uma vez nas intenções a aplicação da escolaridade universal.

Com a instauração da Ditadura Militar e, posteriormente do Estado Novo, o ideário republicano ao nível da educação sofreu profundas alterações, assumindo a educação uma finalidade nacionalista e capaz de controlar e manter a mobilidade social no níveis que ao estado interessasse, ideia tão bem sintetizada nas palavras de Carneiro Pacheco, Ministro da Educação Nacional, citadas por Rosas (2001, p. 1036) “um lugar para cada um, cada um no seu lugar”. Em 1952, o Decreto n.º 38968, assinado pelo Ministro da Educação Nacional, Pires de Lima, faz um histórico das principais reformas tendentes à obrigatoriedade da escolaridade primária e conclui que “afirmá-lo em texto legal não basta para todas as crianças frequentarem efectivamente a escola” (ponto 15). Neste decreto são apresentados dados das taxas de analfabetismo no país informando que o mesmo se situava em 75,9% em 1890, em 70,3% em 1911, em 61,8% em 1930 e, finalmente, em 1950 em 40,4% (ponto 2). Por essa razão são tomadas medidas neste disposto legislativo para aumentar a frequência da escolaridade obrigatória (na sequência da Campanha de Educação Popular iniciada neste mesmo ano e que durará até 1956) tais como a comprovação da realização da escolaridade obrigatória para pessoas com menos de 21 anos que procurem emprego no Estado ou no tecido empresarial privado, bem como no acesso ao exame de condução. São também aplicadas multas aos pais podendo os mesmos não receber os subsídios criados para estimular a ida à escola. Está-se, no entanto a falar, de uma escolaridade obrigatória de 3 anos, até porque, como refere o ponto 26 deste decreto, a extensão dos anos de

frequência da escolaridade foi “objecto de estudo e reconheceu-se que, não se tendo conseguido até ao presente executar em toda a latitude o princípio da escolaridade obrigatória do ensino elementar, não conviria, por enquanto criar novas responsabilidades neste domínio”. Assim sendo, só em 1956, com o Decreto-Lei n.º 40464 de 31 de dezembro se decreta a escolaridade obrigatória de 4 anos mas apenas para “os menores de sexo masculino” (ponto 9). Uma das medidas que ainda assim tendiam para o cumprimento desta obrigatoriedade era a de prover a que as crianças que ficavam a mais de 3 ou 4 Km de distância da escola pudessem ter transporte gratuito. Recorde-se que em 1952, quatro anos antes, o Decreto n.º 38969 de 27 de outubro, libertava estas crianças da obrigatoriedade do ensino primário a par dos “menores incapazes por doença ou por defeito orgânico ou mental” (alínea a, ponto 1 do artigo 4.º). Em 1960, pela mão de Leite Pinto, a escolaridade obrigatória é alargada a ambos os sexos para a 4.ª classe até aos 12 anos. Estas medidas inscreveram-se no Projeto Regional do Mediterrâneo (que acabou por integrar, para além de Portugal, países como a Espanha, Grécia, Turquia, Itália e Jugoslávia), no âmbito dos planos de fomento da OCDE, neste caso particular, na área da educação devido à ação de procura de apoio técnico internacional encetada por Leite Pinto. Já com Galvão Teles como Ministro da Educação Nacional, ainda no âmbito do plano de fomento da educação da OCDE, a escolaridade obrigatória é alargada em 1964 para os 14 anos de idade. Assim se inicia aquilo que Miranda (1981), citado por Teodoro (2000, p. 54) designa por “ocdeísmo” da educação portuguesa e que vai ganhando influência nos “gabinetes de planeamento educativo”. A escolaridade básica de 6 anos torna-se assim obrigatória através do Decreto-Lei n.º 45810/1964 de 9 de julho que amplia o ensino primário para dois ciclos “um elementar, correspondente às actuais quatro classes, e outro complementar, constituído por duas novas classes” (artigo 1.º). Surge a 5.ª e 6.ª classes obrigatórias, apenas dispensadas para quem frequentar “até final o 1.º ciclo do ensino liceal ou o ciclo preparatório do ensino técnico profissional” (ponto 3 do artigo 3.º). Na prática temos a escolaridade obrigatória até à 6.ª classe para os alunos que não irão prosseguir estudos e a criação de um ciclo preparatório para prosseguimento de estudos que será unificado no ciclo preparatório para o ensino secundário

através do Decreto-Lei n.º 47480, em 1967. É assim acrescentada a escolaridade obrigatória que acaba por estar sujeita não à conclusão dos estudos do ensino primário mas à preparação dos estudos seguintes. Como os estudos posteriores não eram ainda obrigatórios para a maioria dos alunos que abandonavam a escola após os 14 anos (após conclusão do ciclo preparatório) este ciclo de estudos não tinha o objetivo de concluir o ensino primário tornava-se, deste modo, pouco útil à vida dos alunos. Nas palavras de Pires (2000, p. 105) estava criado um “limbo escolar”.

A reforma de Veiga Simão encetada em 1973 com a publicação da Lei n.º 5/73 de 25 de julho, e nunca aplicada na prática devido à sua proximidade da revolução do 25 de abril de 1974, previa uma escolaridade básica obrigatória de 8 anos (ponto 6, Base VI) dividida em dois ciclos de 4 anos cada. O primeiro ciclo corresponderia à escola primária (ponto 2, Base VII) e o ciclo preparatório, também de 4 anos, previa um primeiro ano no qual a organização pedagógica facilitasse “aos alunos a transição do ensino primário para o ensino preparatório e a sua melhor adaptação a este último” (ponto 5, Base VIII).

A Constituição da República Portuguesa (Lei Constitucional n.º 1/2005), entrada em vigor a 25 de abril de 1976, dois anos após a democratização do país, consagra como tarefa fundamental do Estado, após a sua sétima revisão, “assegurar o ensino” (artigo 9.º, alínea f.). Garante “a liberdade de aprender e ensinar” (artigo 43.º, ponto 1) e estipula o direito de todos à educação (artigo 73.º, ponto 1). Este direito é assegurado pela “democratização da educação” que leve à “igualdade de oportunidades”, à “superação das desigualdades económicas, sociais e culturais” com o objetivo de alcançar o “progresso social” (artigo 73.º, ponto 2). A “igualdade de oportunidades de acesso” é tido como um direito a par do direito ao “êxito escolar” (artigo 74.º, ponto 1) cabendo ao Estado “assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito” (artigo 74.º, ponto 2, alínea a). Torna-se assim do foro do direito constitucional o direito à educação e ao sucesso escolar de todos, expresso enquanto “êxito escolar”, por forma a garantir o ensino básico.

A escolaridade universal e obrigatória de 6 anos, instituída em 1964, mantém-se por mais de 20 anos apesar da instauração da democracia em 1974. Só 11 anos após a democratização em Portugal houve condições políticas e parlamentares para se iniciarem negociações convergentes entre as diferentes forças políticas representadas na Assembleia da República para se fazer uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a primeira desde 1936. É aprovada em 1986 a Lei n.º 46 de 14 de outubro que estabelece que o direito à educação (artigo 73.º, ponto 1) previsto na Constituição da República Portuguesa se garante por uma “acção formativa” continuada “orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (ponto 2, artigo 1.º da Lei n.º 46/ 1986 de 14 de outubro). A LBSE pressupõe de entre os seus vários princípios organizativos a necessidade de prover às diferenças individuais (alínea d do artigo 3.º) e o de permitir a realização individual (alínea f do artigo 3.º). Os pontos 1 e 3 do artigo 6.º preveem o ensino básico universal e gratuito de nove anos de escolaridade até aos 15 anos de idade. É assegurado que um dos objetivos do ensino básico é o de “criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos” (alínea o do artigo 7.º). O ensino é organizado em três ciclos sendo o 1.º ciclo “globalizante, da responsabilidade de um professor único” (alínea a do ponto 1 do artigo 8.º), no 2.º ciclo prevê-se a organização “por áreas disciplinares (...) em regime de professor por área” (alínea b do ponto 1 do artigo 8.º), por fim o 3.º ciclo será organizado com “um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas e (...) um professor por disciplina” (alínea c do ponto 1 do artigo 8.º) ou por área disciplinar. A LBSE prevê uma articulação entre os três ciclos através de “uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (ponto 2 do artigo 8.º). O cumprimento da escolaridade obrigatória leva ainda a que se olhe prioritariamente para os “apoios e complementos educativos” (ponto 2 do artigo 24.º) dirigidos, preferencialmente, até ao 9.º ano tendo essas medidas como finalidade “contribuir para a igualdade de oportunidade de acesso e sucesso escolar” (ponto 1 do artigo 24.º). São

ainda consagradas diferentes formações para os docentes da escolaridade básica. Os professores do 1.º e 2.º ciclo serão formados nas escolas superiores de educação (alínea a do ponto 1 do artigo 31.º) e os professores do 3.º ciclo e ensino secundário continuarão a ser formados nas universidades (alínea c do ponto 1 do artigo 31.º). Apenas os cursos de formação de professores do 2.º e 3.º ciclo vão conferir o grau de licenciado. É ainda prevista a qualificação de professores para o ensino especial (ponto 1 do artigo 33.º) e para o apoio educativo (ponto 3 do artigo 33.º). Ao nível do desenvolvimento curricular pressupõe-se a existência em todos os ciclos de “uma área de formação pessoal e social” (ponto 2 do artigo 47.º). A LBSE prevê que no prazo de um ano após a sua publicação legislação complementar em forma de decreto-lei seja publicada sobre uma vasta área que exige regulamentação específica, entre a qual se inclui, a “gratuidade da escolaridade obrigatória” (alínea a do ponto 1 do artigo 59.º), “formação do pessoal docente” (alínea b do ponto 1 do artigo 59.º), carreira docente (alínea c do ponto 1 do artigo 59.º), “administração e gestão escolares” (alínea d do ponto 1 do artigo 59.º) e “planos curriculares do ensino básico” (alínea e do ponto 1 do artigo 59.º).

Em termos de acesso e sucesso dos alunos à escolaridade obrigatória e universal de nove anos o que mudou após a LBSE? Os dados estatísticos disponíveis dizem-nos que entre 1974/75 e 1979/80 a taxa de escolarização do 1.º ciclo aumentou de 85,2% para 94,8% tendo atingindo os 100% de escolarização pela primeira em 1980/81, mantendo-se nessa taxa até ao presente (GEPE, 2009, p. 65). Assim sendo, o ensino primário obrigatório de 4 anos para ambos os sexos só conseguiu o acesso de todas as crianças em idade escolar 20 anos depois da sua promulgação e apenas oito anos letivos antes de a LBSE voltar a alterar a extensão da escolaridade obrigatória. A frequência do 2.º ciclo apresenta em 1986/87 (ano da aprovação da LBSE) uma taxa de escolarização de 62,7% (era de 27,9% em 1974/75, segundo dados do GEPE, 2009) tendo atingindo no ano letivo de 2011/12 uma taxa de escolarização de 92,3% (DGEEC, 2013, p. 27). A frequência do 3.º ciclo apresentava no ano da aprovação da LBSE uma taxa de escolarização de 41,2% (em 1974/75 era de 21,9%, segundo o GEPE, 2009) sendo em

2011/12 (quase três décadas depois) de 89,9%. Apesar do claro aumento nas taxas de matrícula entre 1974 e 2011 a universalidade de frequência da escolaridade de nove anos, obrigatória com a LBSE de 1986, ainda não foi alcançada. Cerca de 9% dos alunos com idade de frequentar o 2.º e 3.º ciclo não o frequentavam no ano letivo de 2011/12.

Da análise da evolução das taxas de retenção e desistência observa-se que houve entre o ano letivo de 1995/96 (primeiro ano de que há registo destes dados) e 2011/12 uma diminuição no insucesso do 1.º ciclo de 10,4% (GEPE, 2009, p. 66) para 4,4% (DGEEC, 2013, p. 31). No 2.º ciclo a taxa de insucesso entre os mesmos anos (e segundo as mesmas fontes) desceu de 13,3% para 11,2% e no 3.º ciclo de 18,4% para 15,6%. Pode-se afirmar assim que, no ano letivo de 2011/12 a taxa de retenção e desistência dos alunos do ensino básico obrigatório era de 9,7% contra 13,8% em 1995/96. Durante estes 17 anos deu-se uma redução média da taxa de insucesso no ensino obrigatório de nove anos de cerca de 4,1%. Se agregarmos o número de alunos com insucesso no ensino básico obrigatório em 2011/12 com os alunos que não frequentam e deveriam frequentar a totalidade do 3.º ciclo teremos cerca de 19% dos alunos para quem a universalidade acedida e sucedida da escolaridade obrigatória de nove anos, de acordo como enunciado da LBSE, não se realizou o que nos leva a concluir que “os apoios e complementos educativos”, consignados no ponto 2 do artigo 24.º da LBSE, não conseguiram “contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar” (ponto 1 do artigo 24.º).

Analise-se agora possíveis razões do constrangimento no cumprimento da escolaridade obrigatória de nove anos, tanto mais que a escolaridade obrigatória, em 2009, já foi expandida dos 15 para os 18 anos. Um ano após a publicação da LBSE nenhuma legislação complementar havia sido produzida de acordo com o enunciado no artigo 59.º. Apesar das novas exigências deste diploma a sua aplicação prática não suscitou suficiente interesse político para em tempo útil ser operacionalizado. Não obstante este atraso legislativo e criada que foi a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) surgem, logo em 1987, algumas recomendações à

aplicação da LBSE. Nessas recomendações ressalta a necessidade das escolas de 2.º, 3.º ciclo e secundário construírem um Projeto Educativo próprio e se organizarem para permitir integração e sequencialidade no funcionamento do ensino básico de nove anos, surgindo a ideia de criar centros educativos capazes de articular em espaços próximos os três ciclos obrigatórios. O professor tutor e a criação de grupos de ensino aptos a lidar com a diversidade dos alunos são outras ideias apresentadas (CRSE, 1997). Estas recomendações interpretavam o espírito da LBSE ao permitirem que cada escola, através de um projeto integrado e sequencial, planeasse num curto prazo a sua intervenção para permitir o apoio à diversidade de públicos para quem o ensino se tornou obrigatório e dessem aos três ciclos de ensino a “sequencialidade progressiva” (ponto 2 do artigo 8.º) prevista da Lei de Bases. Segundo Lima (2000) o documento produzido pelo CRSE (1997) apresenta algumas propostas que poderiam também inquirar o cumprimento dos pressupostos da LBSE nomeadamente i) alguma subordinação do 1.º e do 2.º ciclo ao 3.º ciclo tornando-se patamares para alcançar este último e não cada ciclo visto como ponto de partida das competências obtidas no anterior. É a “sequencialidade regressiva” de que fala Pires (2000, p.141) que submeteu, ainda segundo o autor, todo o edifício escolar nacional a uma preparação para o ensino superior e ainda o facto ii) do 2.º ciclo surgir totalmente disciplinarizado, contrariando assim a sua organização por “áreas disciplinares” (alínea b do ponto 1 do artigo 8.º), sujeitando a LBSE à formação de professores existente e não prevendo uma formação de professores capaz de trabalhar os ideais da nova lei. Estas críticas que apontam para a “sequencialização regressiva” e para a balcanização disciplinar ameaçando o espírito da LBSE fundamentam-se na ideia de que o acesso e o sucesso de todos aos nove anos de escolaridade não seriam alcançados se a organização curricular do 2.º e 3.º ciclo fosse vista como preparatória para a continuação dos estudos no ensino secundário (estando este claramente submetido à necessidade de preparação para a entrada no ensino superior). Assim sendo estes dois ciclos não tinham como função assegurar a “formação geral comum a todos os portugueses” (alínea a do artigo 7.º) iniciada no 1.º ciclo. Este pressuposto deixaria de ser cumprido se a “formação geral” ficasse reduzida ao predomínio de um currículo

“gnoseocêntrico” (Pires, 2000, p. 142) mais propício ao sucesso escolar de uns do que de outros, logo socialmente diferenciador (Formosinho, 1986), portanto, não “comum” nem para “todos os portugueses”, como tal não universal.

Da análise do Estatuto da Carreira de Educadores da Infância e de Professores do Ensino Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril), aprovado quatro anos após a LBSE, ressalta logo no seu Preâmbulo, a “consagração” da manutenção de uma carreira única docente (já legislada anteriormente pelo Decreto-Lei 409/89). Daqui se depreende que a escolaridade universal assente na atenção à diversidade de públicos, exigindo, por isso uma diversidade de docentes nela envolvidos, não foi alvo de atenção singular. A formação de professores de apoio educativo (para além das Necessidades Educativas Especiais) prevista no ponto 3 do artigo 33.º da LBSE não mereceu qualquer referência no Estatuto da Carreira Docente. Nos deveres profissionais dos docentes (artigo 10.º) existe um silêncio sobre a necessidade de proporcionar aos alunos o cumprimento da escolaridade obrigatória, logo a obrigatoriedade do ensino até aos 15 anos não levou o Estado a obrigar aos seus “agentes” a garantirem o sucesso escolar (Pires, 2000, 183).

Ainda em 1990 é iniciada a experiência das Escolas Básicas Integradas (Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90, de 06 de março) tentando dar corpo à ideia da escolaridade básica obrigatória de nove anos e integrando na organização escolar os três ciclos obrigatórios. Só em 1993, através do Despacho 45/SEEBS/SERE/93 de 03 de dezembro a gestão das escolas integradas passa a ter representantes de todos os ciclos com a existência de um Projeto Educativo comum criando-se, em termos espaciais, a ideia de instalações comuns ou de escola sede. Mas a compartimentação dos ciclo culturalmente alicerçada por anos de práticas levou a uma incipiente articulação dos diferentes ciclos da escolaridade obrigatória, até porque, como refere Pires (2000. p. 41) “não vale a pena casar à força se a vocação é de vestal”.

Para além da falta de apropriação por parte dos docentes da ideia de “sequencialidade progressiva” (ponto 2 do artigo 8.º da LBSE), da balcanização dos saberes propensa à disciplinarização e à não agregação de áreas disciplinares (alínea b do ponto 1 do artigo 8.º) privilegiando “a componente curricular académica” (Formosinho, 1988, p. 107) em detrimento da “formação geral” (alínea a do artigo 7.º da LBSE) medidas tendentes a garantir uma gestão pedagógica e espacial comum (Despacho 45/SEEBS/SERE/93 de 03 de dezembro) integrando os diferentes ciclos também não se mostraram eficazes, dadas as práticas culturais, representações mentais e diferentes formações iniciais dos professores dos três ciclos da escolaridade obrigatória que contribuíram para a manutenção do isolamento característico entre os professores dos três ciclos de ensino agora tornados obrigatórios.

Curioso é ressaltar que o sistema de avaliação dos alunos ficou inalterado durante seis anos após o alargamento da escolaridade obrigatória de nove anos. Só em 1992 (e após a organização curricular de 1989) se introduz um regime de avaliação (abrangendo os alunos na escolaridade obrigatória) adequado à organização do ensino por ciclos de estudo e não por anos de escolaridade. É entendido no Despacho Normativo n.º 98-A/92 de 20 de junho que a avaliação no ensino básico “incide sobre o cumprimento dos objectivos gerais de cada um dos ciclos e dos objectivos específicos de cada uma das disciplinas ou áreas disciplinares” (ponto 1). Além da função de “instrução” a avaliação deve ter em conta a função de “estímulos” e de “socialização”, bem como “os processos de aprendizagem, o contexto” em que a mesma decorre (ponto 2). A avaliação é vista não só no seu pendor informativo mas como propiciadora de decisões sobre as “necessidades dos alunos” (ponto 7) convidando assim os professores ao recurso a meios, métodos e reflexões sobre a sua ação e a dos alunos que diminuíssem o insucesso escolar (ponto 8). Surgem quatro modalidades de avaliação: a formativa (tornada a principal modalidade – ponto 18), a sumativa, a aferida e a especializada (ponto 12) pretendendo-se que se passasse do modelo de avaliação centrado nos resultados das aprendizagens para o modelo de avaliação centrado na melhoria das aprendizagens (Fernandes, 2008). Um

dos pontos mais fraturantes para a prática efetiva das escolas deste diploma legal, observado pela autora deste trabalho nos anos letivos seguintes à sua implementação, em duas diferentes escolas, foi a ideia de “avaliação sumativa extraordinária” (pontos 36 a 40) por tornar extraordinária a prática da reprovação dos alunos nos anos intermédios de ciclo. Apesar de há seis anos a LBSE ter anunciado a “unidade global do ensino básico” (ponto 2 do artigo 8.º) o entendimento prático de tal articulado não tinha sido devidamente entendido e o “plano de recuperação do aluno” para “reforço de medidas de apoio educativo” (ponto 38 do Despacho Normativo n.º 98-A/92) passou a ser considerado o “preço a pagar” em termos burocráticos pelo professor que quisesse propor ao aluno um nível inferior a 3. Dessa “carga burocrática” foram libertos os docentes do ensino secundário o que, em termos de perceções levou à ideia que esse era o nível de ensino onde o rigor no ensino e aprendizagem poderia permanecer. Sendo o Despacho 98-A publicado em 20 de junho de 1992 e os primeiros dados de que dispomos com informações sobre a taxa de retenção e desistência datarem de 1995/96 é conveniente verificar o impacto deste instrumento legal nos resultados das avaliações dos alunos nos dez anos letivos seguintes (contanto com dados dos últimos oito destes dez anos). O quadro 1 mostra a evolução das taxas de retenção e desistência no período em causa.

	1995/96		1996/97		1997/98		1998/99		1999/00		2000/01		2001/02		2002/03	
E. básico	13,8		15,2		13,8		13,2		12,6		12,7		13,6		13	
Ensino secundário	C.G.	C.T.														
	69,5	59,2	67	55	67	56	66	56	64,9	56,2	62,5	53,2	64,9	54,2	68,7	57,8

**Quadro 1: Taxa de retenção e desistência no ensino básico e secundário entre os anos letivos de 1995/96 e 2002/03 (após tratamento de dados recolhidos em GEPE, 2009, p. 262).**

Os resultados das taxas de retenção e desistência no ensino básico, entre os anos letivos de 1995/96 e 2002/03, mostram que 86,5% dos alunos obtiveram sucesso registando-se uma taxa constante anual de insucesso entre 13% e 14% ao longo destes 8 anos. No ensino secundário a taxa de sucesso foi de cerca de 34% nos cursos gerais e de 30% nos tecnológicos com taxas de insucesso anuais oscilantes nos cursos gerais entre 63% a 70% e nos cursos tecnológicos entre 53% e 58% (GEPE, 2009, p. 262). O que estes números nos revelam é que a continuada aplicação do Despacho

Normativo n.º 98-A/92 nos 10 anos a seguir à sua publicação não permitiu uma diminuição das taxas de insucesso no ensino básico, mantendo-se estas, tal como as taxas de insucesso do ensino secundário, praticamente inalteráveis. Assim, a perceção que se tinha que as reprovações no ensino secundário eram bem mais elevadas que no ensino básico são aqui bem demonstradas mas a diminuição das taxas de reprovação não ocorreram no ensino básico, contrariando a perceção que tal tinha ocorrido (logo o Despacho Normativo n.º 98-A/92 não se mostrou eficaz).

A dificuldade ainda hoje sentida de dar cumprimento à LBSE de uma escolaridade acedida e sucedida de nove anos (hoje aumentada após a extensão da escolaridade obrigatória para 12, no seguimento da terceira alteração à Lei de Bases com a publicação da Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto que leva até aos 18 anos a universalidade do ensino) leva a concluir que as políticas educativas e a escola portuguesa ainda não conseguiram promover práticas de promoção do sucesso escolar. Talvez porque, tal como Pires refere (2000, p. 186), se tenha procedido a uma “massificação do ensino” e não a um “ensino de massas” por se ter optado por alargar a frequência mantendo um modelo curricular e práticas avaliativas centrados na seleção dos alunos para ensino superior em vez de se ter conseguido optar por práticas intencionais que garantissem uma maior qualidade nas aprendizagens de todos. Talvez porque a escolaridade básica e universal de nove anos nunca deixou de ser espartilhada em ciclos curtos (mais adequados às formações base dos docentes do que à democratização do ensino), mais ou menos desagregados entre si, no mínimo com pouco conhecimento do currículo dos ciclos anteriores e até com um orgulhoso desprezo por esse desconhecimento acabando por adaptar os conceitos operatórios de uma escolaridade de elites à escolaridade de massas.

Sendo o insucesso escolar incompatível com a universalização do ensino, sendo que a quase universalidade de acesso não corresponde à universalidade do sucesso as várias finalidades da escola são postas em causa. Não conseguindo assegurar o direito à educação de todos enquanto um dos direitos humanos básicos a finalidade moral da escola (Pires, 2000)

não é alcançada já que não assegura a igualdade de oportunidades a que uma sociedade democrática almeja. Encarada a finalidade da escola sobre um prisma funcionalista no qual o investimento em educação é visto como a base do desenvolvimento económico e da coesão social, por permitir um valor acrescentado de capital humano, também o insucesso escolar aparece como um investimento falhado permitindo menos lucros futuros. O insucesso escolar aparece, nestas perspetivas, como imoral e antieconómico e, em termos individuais a obrigatoriedade do ensino força o aluno a duas obrigações a da frequência da escola e a do risco do insucesso educativo (Formosinho, 1988). Sendo responsabilidade social do Estado e da sociedade a implementação do paradigma de igualdade e justiça através de uma escola para todos como é que a escola se organiza para o alcançar? Que margens de liberdade dispõe a escola para inverter uma organização curricular baseada na “sequencialidade regressiva” dos ciclos, sujeitos à miragem de preparar para o ensino superior, com um peso preponderante da vertente académica do currículo (de que a generalização e aumento de disciplinas sujeitas a exames nacionais em todos os finais de ciclo da escolaridade obrigatória é um possível exemplo) e do pendor da avaliação sumativa com o aparente menosprezo da avaliação formativa (Alves, 2013)?

Foi da escuta atenta sobre a questão do insucesso escolar bater sempre à porta dos mesmos, ano após ano (Formosinho, 1988) que a tecnologia organizacional TurmaMais emergiu. Foi da tentativa de intervir na esfera da escola sabendo que esta não pode alterar i) os *currícula* que são nacionais, ii) as condições socioeconómicos das famílias cujos educandos são propensos a maior insucesso escolar, iii) a formação inicial e continuada de professores para poderem ser dotados de práticas e perspetivas teóricas imbuídas dos objetivos de uma educação para todos, que se propôs a rotação de grupos de alunos entre a TurmaMais e as turmas de origem de acordo com critérios que permitam o sucesso escolar de um maior número de alunos. O projeto TurmaMais cria espaços e tempos que permitem i) aos alunos um aumento da sua motivação pelo trabalho e a melhoria dos resultados escolares e ii) aos docentes a aplicação das técnicas de trabalho constituintes do ecossistema psicopedagógico TurmaMais fazendo do

Conselho de Turma uma Equipa Educativa (Formosinho & Machado, 2009) que alicerça a sua ação profissional, quiçá adhocrática, (Mintzberg, 2010) em práticas de monitorização e contratualização do trabalho efetuado e a efetuar, de avaliação formativa e do recurso a técnicas de sociabilização em sala de aula promotoras de um clima de trabalho positivo. Contrariando a prática que faz dos apoios institucionais dispensados aos alunos uma “realização incipiente, em regra desconexa e marginal” (Pires, 2000, p.150), exigindo ainda “um falhanço prévio para justificação dos remédios, num sadismo incompreensível para o sistema que se reclama de educativo” (Pires, 2000, p. 35) o projeto TurmaMais caracteriza-se pela prestação de apoios continuados à especificidade de cada grupo de alunos (diferenciação pedagógica) fazendo dos “apoios e complementos educativos” previstos no ponto 2 do artigo 24.º da LBSE o garante da “igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar” (ponto 1 do artigo 24.º da LBSE).

A metodologia organizativa TurmaMais propõe uma solução de organização escolar promotora da eficácia das aprendizagens de todos os alunos. Por esta razão enquadra-se num largo movimento internacional, com poderoso eco nacional de tornar a escola um espaço de realização pessoal, social, profissional, científica e cultural para todos.

### **1.3 *Justiça e Igualdade na Educação***

A justiça e a educação têm encontrado um grande ponto de confluência no princípio da igualdade de oportunidades, contudo, além deste, outros princípios foram acoplados à ideia de justiça (como os princípios de mérito, eficácia, qualidade e competição) fazendo com que o conceito de justiça possa ser diferente de acordo com a realidade organizacional da escola e suas finalidades (Estêvão, 2004).

A criação de acesso à escola de todos criando condições de igualdade de oportunidades tem sido encarada pela sociedade em geral e pelas organizações internacionais (e.g. ONU e UNESCO) como o modo pelo qual o

direito à educação pode ser assegurado aos cidadãos. Também os governos nacionais têm criado inúmeros dispositivos legais no sentido de alargarem a oportunidade dos cidadãos ao acesso à educação, quer na formação inicial, quer no apoio à educação de adultos, quer ainda em programas de formação ao longo da vida. A extensão da escolaridade obrigatória em Portugal de quatro para seis anos (em 1964), depois para nove anos de escolaridade (em 1986) e, finalmente em 2009, para 12 anos de frequência insere-se nesta ideia de assegurar a um maior número de cidadãos um maior acesso no tempo a níveis mais altos de educação. A questão que se coloca é a de que se a este alargamento obrigatório de frequência corresponde um real alargamento da igualdade de oportunidades de sucesso e de justiça escolar.

No decorrer do século XX a função da escola, e com ela a noção de justiça, tem variado de acordo com as diferentes finalidades que lhe são acometidas. Nos anos 50 e 60 a visão dominante da justiça escolar era baseada na ideia de igualdade de oportunidades como pressuposto absoluto. Na década de 70, sob influência dos trabalhos de Bourdieu e Passeron, sobretudo “A Reprodução” começam a ser explorados novos princípios de justiça de acordo com a crítica à cultura dominante (Derouet, 1992, p. 34). Na década de 80 do século XX a escola passou a ser influenciada por práticas e teorias advindas da esfera do mundo empresarial. Mantendo-se a ideia da necessidade da justiça e da igualdade de oportunidades e a crítica à dominância cultural da elite nos saberes reproduzidos na escola juntam-se a estas ideias os princípios da eficácia e de mercado para bem gerir a escola e os seus resultados. A gestão da eficácia e dos resultados passa a ser o principal objetivo da regulação escolar. Estas ideias fundaram a atual regulação da escola baseada em princípios neoliberais que colocam a liberdade de escolha das escolas pelas famílias no topo das prioridades promovendo a concorrência e centrando o debate no confronto entre modelo público e privado de ensino (Estêvão, 2004, p. 50). O estado social que a todos pretendia assegurar igualdades de oportunidades mudou agora o seu papel para se assumir como estado gerencial preocupado, preferencialmente, com o assegurar da garantia dos resultados. É à evolução do conceito de democracia que aqui se assiste e não a uma demissão do papel do estado

face à educação. A uma lógica de justiça educativa baseada na igualdade de oportunidades contrapõe-se agora uma lógica de justiça baseada tanto no conceito de igualdade de oportunidades quanto no conceito de *accountability* (Derouet, 2010). Às questões da igualdade de oportunidades sobrepõe-se o princípio da liberdade de escolha da educação vista como um serviço prestado ao cliente (aluno e pais) e não como um direito humano básico. Quando a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada pela UNESCO em 1990, estipula o objetivo da educação mundial centrar-se concomitantemente no acesso e na qualidade das aprendizagens dos cidadãos como garantia da igualdade de oportunidades a medida dessa qualidade e o modo como se atinge passa a ser continuamente discutida e reinterpretada à luz das variadas ideias teleológicas defendidas para a educação.

Interpretações advindas do mundo empresarial olham para a igualdade de oportunidades como um princípio que necessita ser avaliado à luz dos resultados acadêmicos obtidos. Afirma-se assim o antigo conceito de meritocracia (patente nas lutas entre a burguesia e a nobreza na luta ao acesso ao poder da primeira, a partir do século XVIII e, mais tarde continuado pelo ideário republicano na sua luta contra a monarquia) afirmando que a educação é justa se cada um obtiver determinados resultados de acordo com o seu quociente de inteligência (QI) e os seus esforços. Neste caso a existência de alunos com fraco desempenho acadêmico é perfeitamente possível de ser aceite e mantida dado que o conceito de justiça educativa assim o determina (Derouet, 1989). Tratando todos os alunos do mesmo modo com o objetivo de no final hierarquizar as suas aquisições de acordo com o mérito chega-se a dois princípios contraditórios de justiça que levam à injustiça da desigualdade (Dubet, 2008).

A justiça educativa vista como os resultados escolares (obtidos pelo mérito ou pela eficiência do aparelho escolar) transforma o princípio da igualdade de oportunidades na preocupação apenas em assegurar a igualdade dos resultados como afirma Gewitz (1998) referenciado por Estêvão (2004). Há quem se questione sobre a relação que podemos admitir

entre meritocracia e igualdade de oportunidades para o estabelecimento da justiça na educação. Dubet (2008, p. 289) fá-lo nestes termos:

a função da distribuição escolar sustenta-se em escolhas de justiça escolar. Qual o lugar que concordamos dar ao mérito? Qual a influência do mérito escolar que decidimos ser aceitável na obtenção de melhores posições de carreira profissional? Estas questões são políticas e sociais na medida que determinam uma redistribuição de cargos, vantagens e desvantagens associadas aos diversos grupos envolvidos na competição escolar<sup>1</sup>

Rawls (2000) formula a sua teoria da justiça com base na liberdade e na equidade. A igualdade meritocrática só é aceitável e considerada justa caso seja ponderada através de dois princípios moderadores. O primeiro é o princípio da diferença. No campo da educação este princípio deve permitir assegurar a todos um escolaridade básica comum que os qualifique de acordo com os limites do razoável e que a diferença se deve basear, para ser justa, na ideia de vantagem para todos. O segundo princípio é o da igualdade de oportunidades que, nas suas três dimensões referidas por Pires (1988) - de acesso à escolarização, de acesso ao sucesso escolar e de acesso ao usufruto dos bens educacionais - obrigaria a que os cargos e as posições se tornassem acessíveis a todos. No caso da educação obrigaria a que a certificação escolar não fosse a única a permitir o acesso às funções para que as desigualdades escolares não tivessem um peso avassalador nas desigualdades sociais. Rawls firma o princípio da superioridade da igualdade de oportunidades face ao princípio da diferença. O confronto entre equidade e meritocracia leva Dubet (2008, p. 301) a questionar:

será justo que os vencedores da igualdade das oportunidades fiquem com todos os recursos e que os outros fiquem sem nenhum devido ao único pretexto de terem tido menos mérito? Uma sociedade construída sobre a igualdade de oportunidades perfeitamente justa poderia, ao mesmo tempo, ser perfeitamente desigual<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> La fonction de distribution scolaire est sous-tendue par des choix de justice sociale. Quelle place accordons-nous au mérite? Quelle emprise du mérite scolaire sur les carrières sociales trouvons-nous acceptable? Ces questions-là sont politiques et sociales, dans la mesure où elles déterminent une redistribution des positions, des avantages et des handicaps associés aux divers groupes engagés dans la compétition scolaire.

<sup>2</sup> Serait-il juste que les vainqueurs de l'égalité des chances possèdent toutes les ressources et que les autres n'en aient aucune sous le seul prétexte qu'ils auraient moins de mérite?

O assegurar o princípio da igualdade através do princípio da diferença parece ter encontrado eco positivo em Durut-Bellat (2009) ao propor uma escolaridade básica comum a todos permitindo, posteriormente ao cumprimento desta, uma justiça meritocrática nos anos mais elevados da formação do cidadão.

Também Dubet (2008, p. 297) é de opinião que é perfeitamente possível, e não contraditório, exigir um bom nível de formação básica a todos os alunos e permitir uma formação excecional às elites.

Autoras como Lynch e Lodge (2002) ao estudarem por um período de dois anos 12 escolas explorando as questões do poder e da igualdade, tanto na sala de aula como na sala de professores, relatam o modo como a escola se relaciona com os problemas de etnia, classe social, género e religião concluindo que o uso e o abuso do poder nas escolas levantam várias questões de grande importância para a vida dos alunos e até dos professores. Referem que o princípio de igualdade de oportunidades não pode ser o único definidor da igualdade em educação. Mesmo este ideal aplicado à educação dificilmente pode ser entendido como um fenómeno de mera redistribuição igualitária para todos uma vez que se torna necessário atender a questões de diferenças (e.g. género), de representação (e.g. questões de poder) e afetivas (e.g. questões de dependência e interdependência dos atores escolares). Para estas autoras o acesso aos bens educativos são dominados por estes fatores e a igualdade de oportunidades mesmo que assegurada não garante o acesso aos bens educativos.

As ideias de igualdade e de justiça na educação não se configuram lineares sendo necessário integrar em cada uma delas diferentes esferas conceptuais de acordo com o paradigma político, social e económico em que se situe a nossa observação do mundo e, conseqüentemente, da escola.

---

Une société construite sur une égalité des chances parfaitement juste pourrait, en même temps, être parfaitement inégalitaire.

Estêvão (2004, p. 40 e 46) propõe os conceitos de “igualdade complexa” e de “justiça complexa” para ser possível entender as esferas de influência ideológica, cultural e económica que concorrem para estes princípios. Assim sendo a ideia de “igualdade complexa” não integra apenas a igualdade das condições socioeconómicas mas também a necessidade de se alargar o conceito de igualdade de condições à esfera cultural (e.g. questões de género, étnicas e de nacionalidade) integrando ainda outras condições passíveis de ilegitimamente fazer com que grupos ou pessoas isoladas possam ter efeito sobre o aumento das desigualdades em educação dado os diferentes tipos de controlo que podem exercer (social, económico, cultural, relacional ou outro).

A ideia de “justiça complexa” alicerça-se na visão de que a justiça escolar é profundamente influenciada pelos poderes dominantes sobre a escola (e.g. modo de organização do currículo que privilegia os detentores das chaves da cultura dominante) e o modo como a escola age de acordo com os valores económicos, sociais e simbólicos que privilegia por forma a diminuir as diversas desigualdades que no campo social ultrapassam a mera “questão de classe” (Estêvão, 2004, p. 46) dando origem ao interesse, segundo Dubet (2001) por outras desigualdades para além das do berço ou de classe. Segundo este pensador há um maior acesso à educação e a patamares sociais mais elevados dos filhos das “classes trabalhadoras”, contudo, as qualificações e os empregos a que acedem situam-se num patamar de relevância económica, social e de poder menores. O mesmo se passa com os menores salários e lugares de poder conseguidos pelas mulheres, apesar de décadas de medidas tendentes à igualdade de oportunidades entre os géneros e à dificuldade de entrada no mercado de trabalho dos mais jovens com salários não compatíveis com as suas habilitações. Está-se assim, segundo este autor, perante múltiplas e multiplicadas desigualdades de tal modo que “a descrição das desigualdades é inesgotável” Dubet (2001, p. 12).

A pluralidade e complexidade da(s) justiça(s) escolar(es) levam a que a escola possa ser vista como “um lugar de vários mundos” (Estêvão, 2004,

p. 91) cada um deles privilegiando uma diferente realidade organizativa da escola, com diferentes concepções pedagógicas, éticas e justificações sobre a causa do insucesso escolar e do objetivo da autonomia das escolas.

Na sua obra de 2002, *Globalização, Metáforas Organizacionais e Mudança Educacional: dilemas e desafios*, Estêvão defende a ideia que o diferente modo de organização da escola leva a que esta privilegie diferentes esferas de atuação socioeconómica e política associando a imagem de escola como comunidade educativa à esfera doméstica, a imagem de escola como empresa educativo à esfera industrial, a imagem de escola como escola cidadã à esfera cívica e a imagem de escola SA à esfera mercantil. Partindo destes diferentes mundos em que a escola se pode mover, o autor (Estêvão, 2004) recorrendo a ideias de Derouet (1989), Dubet (1999) e Starrat (1991 e 1994) faz corresponder a cada um destes diferentes modos de organização da escola diferentes razões apontadas para o insucesso escolar, diversas concepções pedagógicas, representações da justiça escolar para os alunos e diferentes éticas da justiça que levam a vivências educativas diferentes. Vai ainda o autor fazer corresponder a cada um dos “vários mundos” em que a escola pode centrar a sua ação os diferentes tipos de justiça que o caracterizam e as razões que levam à reivindicação de práticas autónomas por parte das escolas ou estimuladas pela tutela.

O quadro 2 resume as principais ideias que levam a considerar-se complexa a ideia de justiça quando aplicada ao âmbito da educação e a diferente praxis e ethos a ela correspondentes.

<b>Mundos</b>	<b>Doméstico</b>	<b>Industrial</b>	<b>Cívico</b>	<b>Mercantil</b>	<b>Mundial/trans nacional</b>
<b>Ideias</b>					
<b>Imagem da realidade organizacional da escola (Estêvão, 2002)</b>	Comunidade Educativa	Empresa Educativa	Escola Cidadã	Escola SA	Organização Polifónica
<b>Tipo de justiça (Estêvão, 2004)</b>	Privada e de proximidade.	Da eficiência e da eficácia.	Igualitária e solidária.	Individualista e concorrencial.	Mundial e conexcionista.
<b>Razões do</b>	INJUSTO	JUSTIFICADO	COMPREENSÍVEL	INEVITÁVEL	

Mundos Ideias	Doméstico	Industrial	Cívico	Mercantil	Mundial/transnacional
<b>Insucesso (Derouet, 1989)</b>	Falta de atenção a fatores sociais, económicos, culturais e afetivos. Subjetividade na avaliação.	Alunos sem sucesso nos testes, no trabalho e nos resultados.	Ensino massificado mantém práticas seletivas não privilegiando outras dimensões (avaliação formativa, participação...).	A um exagero igualitário dos docentes correspondem baixos estímulos dos alunos não interiorizando esquemas competitivos	
<b>Concepções pedagógicas (Dubet, 1999)</b>	Intimistas e personalizadas para formar o indivíduo no saber-ser.	Meritocráticas e técnicas para o saber-fazer resolvendo problemas e avaliando desempenhos.	Nacionalmente estabelecidas. Saber organizado nas disciplinas com ideias claras e a palavra e o saber valorizados		
<b>Representações da justiça para o aluno (Dubet, 1999)</b>	<b>RESPEITO</b> Aceitam diferenças nos resultados baseadas no mérito desde que não haja tratamentos indigno para desempenhos menores.	<b>MÉRITO</b> Correspondência entre contributo (trabalho feito) e retribuição (nota obtida).	<b>IGUALDADE</b> Coesão do grupo é o máximo ideal. Todos têm de ser tratados do mesmo modo independentemente do desempenho		
<b>Autonomia para (Estêvão, 2004)</b>	aumentar a proximidade dos atores	maximizar o rendimento e racionalizar a gestão	chegar à igualdade pelo diverso e aprofundar a democracia emancipadora.	lutar contra a concorrência. Aumentar a competitividade. Satisfazer os clientes.	Transportar o local para o global e transnacional
<b>Aspetos éticos provenientes (Starrat, 1991 e 1994)</b>			<p><b>das características de uma ação justa (ética da justiça):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- clarificação dos valores</li> <li>- resolução negociada conflitos</li> <li>- equilíbrio interesse</li> <li>- atores participam nos processos que lhe interessam</li> <li>- discussão pública dos problemas</li> <li>- comunicação intersubjetiva e pública de temas éticos</li> <li>- criação ordem social justa</li> <li>- igualdade mantendo a diferença</li> <li>- políticas diferenciadoras que não inferiorizam</li> <li>- inter/multiculturalidade</li> <li>- politização das desigualdades</li> </ul> <p><b>das características da “justiça afetiva ou de amor” (Estêvão, 2004, p. 87) (ética do cuidado):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fidelidade às pessoas</li> <li>- respeito pela individualidade</li> <li>- lealdade ao coletivo</li> <li>- celebração da amizade</li> <li>- relações personalizadas</li> <li>- cooperação</li> <li>- parcialidade a favor dos desfavorecidos</li> <li>- autonomia vivida em e através da solidariedade</li> <li>- simbologia do reconhecimento do papel dos outros</li> <li>- reconhecimento da dimensão afetiva da justiça</li> </ul>	<p><b>da gestão empresarial (ética da crítica):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- reprodução <i>status quo</i></li> <li>- predestinação social</li> <li>- instrumentalidade e tecnicismo do ensino e avaliação</li> <li>- ciência endeusada</li> <li>- individualismo na realidade pessoal</li> <li>- privatismo moral</li> <li>- conformidade e passividade face à autoridade</li> <li>- privilégios da hierarquia</li> <li>- distinções de classe</li> <li>- hierarquia do poder definida</li> <li>- só o interesse de alguns</li> <li>- estereótipos culturais negativos</li> <li>- domínio e submissão de diferentes capitais e poderes</li> <li>- práticas baseadas no <i>habitus</i></li> <li>- inclusão pela não-participação</li> <li>- rótulo moral e académico do aluno</li> <li>- ideologia meritocrática</li> <li>- práticas seleção na organização das turmas</li> <li>- processo tecnocrático de avaliação</li> <li>- <i>ranking</i> das escolas</li> </ul>	

Quadro 2: Imagens, valores, práticas e representações dos mundos em que a escola pode centrar a sua ação. Elaboração própria a partir da leitura de Estêvão (2004).

Os diferentes mundos a que correspondem diferentes formas de justiça e práticas de ação levam a que os atores sejam obrigados não só a tomar uma decisão sobre qual o mundo pelo qual optam, de acordo com a sua visão da sociedade, como a aprofundarem a compreensão sobre a lógica

dos diferentes mundos em confronto. Deste modo as opções internas de uma escola sobre as práticas educativas que levam ao conformismo com as taxas de insucesso escolar dos alunos ou à sua tentativa de redução são inscritas em convicções políticas, ideológicas, sociais, económicas e culturais expressas. O que de pior se pode esperar da ação dos profissionais de educação de uma escola é que estes múltiplos princípios sejam desconhecidos ou insuficientemente refletidos.

É imperioso atentar que são complexos e intrincados os conceitos de justiça e igualdade na esfera educacional. A aparente ideia igualizadora de levar os alunos a atingir melhores desempenhos académicos, aumentando o sucesso escolar, tanto pode ser enraizada num tipo de justiça “individual e concorrencial”, própria do “mundo mercantil” e incentivada por um Estado Neoliberal, quanto pode embasar-se em princípios de justiça “da eficiência e da eficácia” advindos do “mundo industrial”, como ainda advogar uma justiça “igualitária e solidária” própria do “mundo cívico”, característico de um Estado Social. É o foco dos agentes educativos que determina o tipo de justiça educativa que se quer alcançar. O princípio de igualdade de oportunidades irá fundar-se numa racionalidade instrumental da justiça (na capacidade individual dos alunos - modelo escola SA - ou na meritocracia - modelo de empresa educativa-) ou numa justiça de racionalidade comunicativa em que o modelo de “escola cidadã” promove práticas de avaliação formativa para promover a aprendizagem e a participação de todos? Este poder de comunicação exaltado na “escola cidadã” leva Muret (1999, citado por Estêvão, 2004, p. 70) a aludir que

aquilo que se pode saber da experiência que os alunos têm da injustiça é que ela não é somente estruturada pelas desigualdades, mas também pelo arbitrário, arbitrário das notas, da orientação, das sanções, dos exames, das exclusões. O sistema judiciário interno à educação oferece particularmente poucas garantias aos que ficam sujeitos à sua justiça.

Segundo Muret a justiça escolar seria reforçada se fossem claros entre alunos e professores o modo pelo qual uma determinada classificação foi e pode ser obtida, os objetivos a atingir fossem alvo de clara e continuada orientação e as sanções obedecessem a um entendimento previamente

estabelecido. Assim sendo, é o poder de participação e comunicação envolvendo a escola e os alunos que aqui é questionado. Caso a escola seja vista com a finalidade de “preparar as crianças e os jovens a assumirem responsabilidades e papéis de cidadania numa sociedade democrática” (Estêvão, 2004, p. 82) as ideias e práticas advindas do “mundo cívico” terão que se impor no mundo educativo.

Sendo que o atual paradigma educativo exalta e cultiva o rendimento académico do aluno a não atenção dada às questões da cidadania propiciará certamente uma maior desigualdade dos cidadãos nos seus percursos educativos. Respondendo a esta cultura dominante do rendimento o projeto TurmaMais alicerça-se em práticas éticas características da ética da justiça e do cuidado (confrontar quadro 2 da p. 50) como i) o envolvimento de todos os atores educativos e cooperação (e.g. práticas de monitorização e contratualização das aprendizagens), ii) respeito pela individualidade e relações personalizadas (e.g. aprofundamento das práticas de avaliação formativa), iii) a igualdade mantendo a diferença, práticas diferenciadoras sem recurso à inferiorização e parcialidade a favor dos desfavorecidos (e.g. reagrupamento temporário de todos alunos criando as melhores condições de aprendizagem para os alunos com desempenhos mais baixos). O projeto TurmaMais tende a criar no aluno o sentimento de igualdade de tratamento e de oportunidades face ao acesso ao conhecimento e ao reconhecimento de atitudes e valores que ajudam na autorregulação da conduta e no fomento de práticas sociais de intervenção própria e respeito pelo outro (e.g. valorização da auto e interregulação das atitudes e valores privilegiando aspetos do saber-ser). O projeto TurmaMais estrutura a sua ação em práticas solidárias (promovendo o interesse de cada um por cada um, e.g., estimulando a formação temporária de grupos de alunos recorrendo à tutoria entre pares) e igualitárias (fazendo circular todos os alunos entre as turmas de origem e a turma a mais por idênticos períodos de tempo).

O projeto TurmaMais que fundamenta a sua ação no princípio da equidade de ordem ética e social para se atingir a igualdade de oportunidades pretende ainda contribuir para fortalecer a “equidade

pedagógica”, a “equidade de produção” e a “equidade externa ou de realização” (Guerra, 2002, p. 202 e 203). Pela primeira tenta-se diminuir a distância no tempo ao acesso aos saberes entre os alunos com mais altos e mais baixos rendimentos, pela segunda pretende-se que as desvantagens sociais não se agudizem ao produzirem diferenças de desempenhos em alunos com competências próximas à partida e, pela terceira permite-se a certificação de um maior número de alunos no período de tempo reservado a cada ciclo.

O projeto TurmaMais insere-se na visão da escola como um lugar do “mundo cívico” alicerçada numa justiça igualitária e solidária por se ancorar no interesse geral fomentando a coesão da sociedade ao atender ao individual e ao diferenciador, com o objetivo de permitir melhores resultados a todos os alunos com base em procedimentos de práticas partilhadas, reflexivas e participativas entre os atores educativos (alunos, professores e pais).

#### **1.4 Nascimento e afirmação do projeto TurmaMais<sup>3</sup>**

O projeto TurmaMais é iniciado no ano letivo 2002/03, na Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel de Estremoz (ESRSI), sendo a sua aplicação experimental direcionada para todas as turmas de 7.º ano de escolaridade, por autorização da Direção Regional de Educação do Alentejo (DREA), sujeito a acompanhamento externo pelo departamento de Educação e Pedagogia da Universidade de Évora.

##### **Por que foi necessário criar o projeto TurmaMais?**

No ano letivo 2000/01 a Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel iniciou experimentalmente a Gestão Flexível do Currículo, no 7.º ano de escolaridade.

---

<sup>3</sup> Este subcapítulo recorre a ideias expressas no artigo Projeto TurmaMais: origem e descrição do modelo organizacional (Magro-C., T., 2011).

Para garantir uma melhor avaliação do processo experimental em curso foi estipulada, pela direção da escola (da qual, ao momento, a autora deste estudo fazia parte), uma hora semanal comum a todos os docentes que compunham cada Conselho de Turma, por forma a ser possível a troca de experiências, bem como a análise do processo de ensino e aprendizagem a decorrer.

Foram criadas as Novas Áreas Curriculares de Formação Cívica, Estudo Acompanhado e Área de Projeto. Era enorme a expectativa dos professores envolvidos na experimentação da Gestão Flexível do Currículo, por se entender que os espaços não disciplinares, introduzidos por estas áreas curriculares, poderiam ter um contributo decisivo na melhoria das aprendizagens dos alunos. Havia a convicção que, as condições existentes, aliadas às altas expectativas dos docentes conseguiriam promover uma maior responsabilidade nos alunos pelo trabalho e seria ainda possível criar uma eficaz parceria entre a escola e os pais, pois, reconhecia-se a importância destes fatores na melhoria da eficácia escolar (Sammons, Hillman & Mortimore, 1995).

No decorrer do ano letivo de 2000/01 constatou-se que havia um número significativo de alunos que não estava a melhorar as suas aprendizagens. Reforçou-se o trabalho colaborativo entre docentes e prosseguiram as reflexões efetuadas em reunião semanal. No final do primeiro ano de intenso e continuado trabalho os resultados obtidos pelos alunos evidenciaram um acentuado aumento da taxa de insucesso escolar.

No ano letivo 1999/2000 o 7.º ano de escolaridade havia obtido uma taxa de insucesso de cerca de 16%. Após um ano de profunda reflexão e intervenção a taxa de retenção subiu para 23% (Magro-C, 2010).

Da análise então feita às causas deste retrocesso nos resultados finais destacaram-se duas ideias:

- i) o desenho curricular alterou-se tendo introduzido duas novas disciplinas que anteriormente não faziam parte do currículo de 7.º ano – Ciências Físico-Químicas e a obrigatoriedade da segunda língua estrangeira;
- ii) o espaço de trabalho proporcionado pelo Estudo Acompanhado e pela Área de Projeto permitiu aos docentes, através de um trabalho entre eles articulado, efetuar inúmeras tarefas de apoio e recuperação das aprendizagens dos alunos com mais dificuldades. Verificou-se, contudo, que alguns alunos não mostraram motivação e empenho nas tarefas de apoio que lhes foram sendo oferecidas. Concluindo: a introdução de duas disciplinas com maior grau de dificuldade no currículo do 7.º ano e o facto de terem sido criadas inúmeras oportunidades de apoio não aproveitadas pelos alunos foram consideradas as causas destes resultados.

Iniciou-se o segundo ano experimental da Gestão Flexível do Currículo com a convicção de que teria que haver uma ação mais eficaz, na criação de ambientes favoráveis ao ensino e à aprendizagem, no interior da turma. Confiava-se que o ambiente de trabalho propício à aprendizagem que se queria promover, juntamente com o grande enfoque nas competências chave de aprendizagem, apoiados no trabalho docente partilhado e orientado para a prática (Levine & Lezotte, 1990) levariam a que os resultados finais do próximo ano letivo fossem substancialmente melhorados.

No ano letivo de 2001/2002 as reuniões semanais de Conselho de Turma estavam focadas na análise comportamental dos alunos e na tentativa de estimular atitudes mais responsáveis. Foram estabelecidas regras claras de conduta, havia uma revisão constante de procedimentos e a persistência foi eleita como prática corrente. Reconhecia-se a importância destes fatores no atingir dos objetivos de melhoria almejados (Glasser, 1985).

Constatou-se que, apesar de todos os esforços concertados dos docentes e da direção da escola, havia um grande número de horas de aula que decorriam em ambientes que não proporcionavam o ensino e a aprendizagem. Foram realizadas algumas reuniões conjuntas de professores, pais e encarregados de educação e alunos. Verificava-se que na semana seguinte o ambiente de trabalho das aulas melhorava significativamente. Nas semanas posteriores voltavam os ambientes de trabalho instáveis.

Havia uma generalizada insatisfação dos docentes, alunos e pais. Todos apontavam a causa principal desta incapacidade de se promover ambientes propiciadores de ensino e aprendizagem às relações interpessoais criadas no interior das turmas. Era a turma, como bloco monolítico e disfuncional que resistia a toda e qualquer tentativa de estabelecimento de novas regras de interação. Estava a ser impossível fazer um trabalho de qualidade na maioria das turmas de 7.º ano. Foi pensado um novo modo de organizar as turmas para tentar resolver este problema. Aproveitando o facto de ser possível aos docentes da turma lecionarem cinco horas semanais (enquanto horas extraordinárias) sem autorização expressa da tutela resolveu-se criar uma turma adicional, no início do 2.º Período, redistribuindo de modo diferente todos os alunos de 7.º ano. Houve melhorias sensíveis no ambiente de trabalho das turmas mas mantiveram-se os problemas de desmotivação pelo trabalho de um número grande de alunos.

Findo o ano letivo de 2001/2002, o insucesso escolar no 7.º ano atingiu os 38%. A experiência da Gestão Flexível do Currículo não ajudou a combater os problemas relacionados com o insucesso escolar. Mas teve um contributo decisivo para revelar que o grande problema da dificuldade no combate ao insucesso escolar na escola se relacionava com a composição e organização das turmas de alunos. Foi entendido que mais importante do que diminuir o número de alunos por turma, ou separar aqueles que provocavam maior indisciplina, aquilo que deveria ser feito era tornar a turma numa identidade dinâmica não permitindo que nela se cristalizassem tendências

comportamentais que levassem a uma má qualidade das aprendizagens. Sem intervenção eficaz nesta variável todas as restantes (trabalho colaborativo entre docentes, reorganização curricular, apoio aos alunos com mais dificuldades, maior interação com pais e encarregados de educação) se mostrariam incapazes de contribuir significativamente para o sucesso escolar.

#### **Como resolver o problema detetado?**

O final do ano letivo de 2001/2002 trouxe a evidência de que teria de haver uma intervenção profundamente assertiva na constituição das turmas para se assegurar melhores resultados no futuro.

O respeito pelo articulado legal obrigava ao cumprimento do ponto 5.3 do Despacho Conjunto n.º 373/2002 de 23 de abril que estabelecia que “as turmas do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico (...) são constituídas por um número mínimo de 25 e um número máximo de 28 alunos”. Imperioso era ainda atentar ao ponto 5.9 que estabelecia que “não poderão ser constituídas turmas apenas com alunos em situação de retenção”. O cruzamento destes dois pontos definidos na lei obriga à formação de turmas heterogéneas e com um número de alunos relativamente elevado.

Apesar da ideia dominante na classe docente ser a de que os resultados dos alunos melhorariam significativamente caso as turmas fossem mais reduzidas, havia também a experiência, na escola, de alguns docentes que ao trabalharem com pequenos grupos de alunos não terem conseguido obter os resultados esperados.

Os encarregados de educação eram de opinião de que os ambientes vividos nas turmas se tornavam perturbados pela presença de alguns alunos que, consecutivamente, promoviam situações de indisciplina.

Os docentes descreviam a sua impotência ao referirem que se fosse possível retirar um ou outro aluno das turmas que apresentavam maiores problemas poder-se-ia fazer um trabalho de qualidade com os restantes.

Os alunos tinham consciência que o peso dos comportamentos indisciplinados era preponderante, criando uma “tendência” à qual era difícil resistir quando mergulhados no ambiente da turma.

Todas estas constatações apontavam num caminho que não se poderia nem se queria trilhar: retirar de cada uma das turmas os alunos referenciados como causadores da indisciplina e formar uma turma à parte com eles.

Todas estas vozes de pais, professores, alunos e *corpus* legislativo pareciam contribuir para soluções impossíveis de conciliar. Foi então que a autora deste estudo olhou, num esforço de memória a médio prazo, para os rostos, as atitudes e os desejos verbalizados pelos alunos alvo de repetências sucessivas nos últimos 2 ou 3 anos. Era comum, no início de cada ano letivo, em setembro, ver esses alunos com expectativas elevadas face aos resultados do trabalho que estavam a iniciar. Havia uma convicta certeza que tudo se iria passar de modo muito diferente em relação ao ano letivo transato. Referiam o teor das conversas tidas com os pais durante o período de férias. A consciencialização da mudança de atitude que estavam ali para cumprir. A certeza que agora o trabalho ia mesmo correr bem.

Nesse esforço de memória sobre os momentos iniciais de cada novo ano letivo persistia o assombro de se observarem os cadernos novos, do material de escrita impecável que esses alunos, alvo de retenções repetidas, manuseavam com dedicação e desvelo. Era assim em setembro, ainda era assim em outubro. No início de novembro vinham os resultados dos primeiros trabalhos. E, a partir desse momento, os velhos hábitos voltavam. Principalmente a ideia enraizada que os segundos momentos de avaliação iriam correr melhor, pois iriam estudar um pouco mais por comparação com o que estudaram neste primeiro momento. Começava o adiamento de toda a

ação. As dificuldades em efetuar as aprendizagens iam sendo cumulativas. A atitude face ao trabalho e estudo continuava a privilegiar a procrastinação. Os resultados de insucesso acumulavam-se e, os comportamentos desmotivantes que haviam sido responsáveis pelos maus resultados do ano letivo passado voltavam a ser repetidos. Repetidas voltavam também a ser as respostas dadas pela escola: proporcionar a estes alunos mais aulas de apoio e trabalhos diferenciados que permitissem a sua recuperação. Igual voltava a ser a sua resposta a estas propostas: indiferença ou mesmo recusa.

A experiência do ano anterior tinha mostrado que a diminuição de alunos por turma não havia sido suficiente para melhorar os resultados e o esforço de memória anteriormente descrito registou o momento durante o qual era ainda forte a motivação do aluno para a mudança alicerçada no trabalho. Depois a rotina da vida escolar no seio da sala de aula tinha levado ao fim dessa motivação. Foi então que se fez a pergunta:

- Como seria possível manter nestes alunos, ao longo de todo o ano letivo, as altas expectativas com que regressam à escola e iniciam os trabalhos nos meses de setembro e outubro?

A resposta a esta pergunta estava constantemente condicionada pelas vozes sobrepostas dos pais, professores, alunos e diplomas legais:

- as turmas não funcionam;
- é preciso tirar de lá alguns alunos;
- são sempre os mesmos, ano após ano, que criam problemas;
- não é possível fazer turmas homogéneas;
- não é possível reduzir o número de alunos por turmas;
- ainda que seja possível a redução do número de alunos por turma as novas turmas constituídas voltam a cristalizar ambientes desresponsabilizadores;
- poucos são os alunos com mais dificuldades de aprendizagem que aceitam as aulas de apoio e reforço educativo.

Agora havia mais uma voz advinda de um olhar retrospectivo de memória. Aquela que dizia:

- há um momento em que os alunos alvo de repetências, identificados como menos empenhados, por vezes indisciplinados e quase sempre pouco motivados, estão com expectativas muito elevadas na escola. Como prolongar esse momento transformando-o numa atitude que seja possível manter no decorrer de todo o ano letivo?

A resposta pareceu rapidamente óbvia. Doses periódicas e reforçadas de atenção. Evitar o acumular do insucesso. Promover o hábito da recuperação imediatamente após um insucesso. Suspeitou-se que para atuar neste sentido os alunos teriam de ser retirados da sua turma de origem, espaço no qual todos os hábitos de falta de empenho estavam enraizados. Havia a convicção de que essa separação não poderia ser definitiva e causadora de uma diferenciação aceite como negativa. Como tal essa retirada de alunos não podia ser feita apenas com alguns alunos. Esse é o momento em que se perspetiva retirar todos os alunos da sua turma de origem, organizando-os por grupos com interesses algo semelhantes, que rotativamente frequentariam, por um curto período de tempo, uma outra turma: uma turma a mais. Uma turma inexistente que serviria de placa giratória entre as demais turmas de origem. Nasce assim a ideia do projeto TurmaMais.

**Como aplicar uma ideia tendente a melhorar as aprendizagens dos alunos se a mesma se encontra em desconformidade legal?**

A descrição da proposta de funcionamento da turma a mais e a sua articulação com os grupos de alunos das turmas de origem foi apresentada ao Diretor da Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel, o professor Moisés Pereira, que a levou a Conselho Pedagógico e, após aval deste órgão a apresentou à Diretora Regional de Educação do Alentejo (DREA), Dr.<sup>a</sup> Teresa Godinho. Após consulta dos Serviços Técnico-Pedagógicos da DREA foi emitido o parecer de que o projeto apresentado se encontrava em desconformidade legal pelo que a Diretora Regional decidiu remetê-lo ao

Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora para que o mesmo se debruçasse sobre o seu interesse e possível validade no campo da ação educativa. Nos encontros iniciais entre a DREA e a Universidade de Évora estiveram presentes a Diretora Regional, Dr.<sup>a</sup> Teresa Godinho (acompanhada da sua equipa técnica formada pelo Dr. Alexandre Pires, Dr.<sup>a</sup> Madalena Mira e Dr.<sup>a</sup> Teresa Cravo) e em representação do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade Évora estiveram presentes o Prof. Doutor Vítor Trindade, o Prof. Doutor José Verdasca, a Prof.<sup>a</sup> Doutora Olga Magalhães e a Prof.<sup>a</sup> Doutora Madalena Melo. Confirmado o interesse do Departamento de Educação e Pedagogia da Universidade de Évora em acompanhar a experimentação do projeto foi dada autorização para a sua implementação, durante um ano letivo, sujeitando-se a sua possível continuidade à avaliação feita por esta instituição de ensino superior. De referir que para a aprovação experimental do projeto, em 2002, foi decisiva a existência de um quadro teórico-concetual que no âmbito da investigação desenvolvida por Verdasca (2002, pp. 781-803), entre 1999 e 2001, em escolas do Alentejo, fizera sobressair as variáveis organizacionais “dimensão e estrutura composicional da turma”, e, conseqüentemente, os critérios e soluções de maior homogeneidade ou de maior heterogeneidade adotados como fatores relevantes no desempenho escolar dos alunos.

#### **Uma possível resposta aos problemas de funcionamento das turmas.**

A solução proposta para a resolução dos graves problemas de funcionamento das turmas que estava na origem do insucesso escolar progressivo, registado na ESRSI, passou pela criação de uma turma a mais que funcionasse como uma plataforma rotativa de alunos sem alunos fixos.

A frequência da TurmaMais, embora temporária, previa a passagem de todos os alunos das turmas de origem, agregados em diferentes grupos de trabalho, diminuindo assim, temporariamente, a heterogeneidade das turmas de origem e permitindo agregar elementos na TurmaMais com características e interesses algo semelhantes.

A proposta de organização da TurmaMais passou a ser a seguinte:

1. É criada uma turma a mais por cada 2 ou 3 turmas de origem.
2. Os docentes da TurmaMais são os mesmos das turmas de origem para acompanharem os alunos nas fases do seu progresso e, mais facilmente, coordenarem o acompanhamento dos conteúdos programáticos em todas as turmas.
3. Caso seja completamente impossível o docente das turmas de origem ser o mesmo da TurmaMais devem os dois docentes lecionar em par pedagógico na TurmaMais.
4. Para se formarem grupos de alunos temporários com menor heterogeneidade deverão consultar-se as avaliações obtidas nos anos letivos ou períodos anteriores, auscultar-se a opinião dos docentes em cujas disciplinas o aluno tenha mais dificuldades e, se necessário, o próprio aluno e o encarregado de educação.
5. A organização dos grupos de alunos para rotação entre as turmas de origem e a TurmaMais é feita de acordo com a ideia de que todos os alunos das turmas de origem serão convidados a integrar a TurmaMais em grupos previamente selecionados. Os grupos de frequência da TurmaMais integrarão este espaço de apoio através da criação de grupos de alunos com estilos de aprendizagem semelhantes, com prestações académicas próximas ou pela criação de grupos heterogéneos que permitam a tutoria entre pares. Os grupos de alunos circulam entre as turmas de origem e a TurmaMais ao longo de cinco momentos previamente calendarizados: primeira metade do primeiro período, segunda metade do primeiro período, primeira metade do segundo período, segunda metade do segundo período e terceiro período.

A exemplificação da criação de grupos de alunos de acordo com os seus estilos de aprendizagem e rotação entre as turmas de origem e a TurmaMais poderá ser feita do seguinte modo, caso, por exemplo, se decida adotar a teoria dos quatro estilos de aprendizagem de Kolb (Kolb & Kolb, 2005):

- primeira metade do primeiro período – grupo de alunos que aprendem por experimentação e aplicação do conhecimento, ou experiência concreta;
- segunda metade do primeiro período – grupo de alunos que aprendem ouvindo, refletindo, observando e criando teorias e ideias, isto é, por observação reflexiva;
- primeira metade do segundo período – grupo de alunos que aprendem por ensaio e erro e por aplicação prática de ideias e teorias, ou por conceptualização abstrata;
- segunda metade do segundo período – grupo de alunos que aprendem experimentando, criando ideias e teorias observando, ouvindo e relacionando conteúdo e vivência, ou por experimentação ativa;
- terceiro período - alunos em risco de retenção.

Caso se decida haver maior conveniência em constituir grupos de alunos a partir dos seus desempenhos académicos próximos poderá seguir-se uma rotação de alunos entre as turmas de origem e a TurmaMais deste modo:

- primeira metade do primeiro período – alunos de nível 5;
- segunda metade do primeiro período – alunos de nível 2/3;
- primeira metade do segundo período – alunos de nível 4;
- segunda metade do segundo período – alunos de nível 3;
- terceiro período - alunos em risco de retenção.

6. A organização de horários é feita de modo a que no tempo de frequência do Projeto TurmaMais o aluno fique sujeito a um novo horário com o desenho curricular igual ao das turmas de origem.

7. A gestão do currículo é facilitada pelo facto do docente da turma de origem ser o mesmo da TurmaMais. No caso de serem vários os docentes a lecionar as turmas de origem e a TurmaMais a articulação curricular ao nível do Departamento é essencial. Os conteúdos a lecionar na TurmaMais serão exatamente os mesmos dos lecionados nas turmas de origem, no mesmo espaço de tempo, cabendo aos professores a escolha das metodologias e das propostas de trabalho que julguem mais convenientes, de acordo com a especificidade de cada grupo de alunos.

Esta modalidade de organização do projeto TurmaMais é graficamente exemplificada na Figura 1.

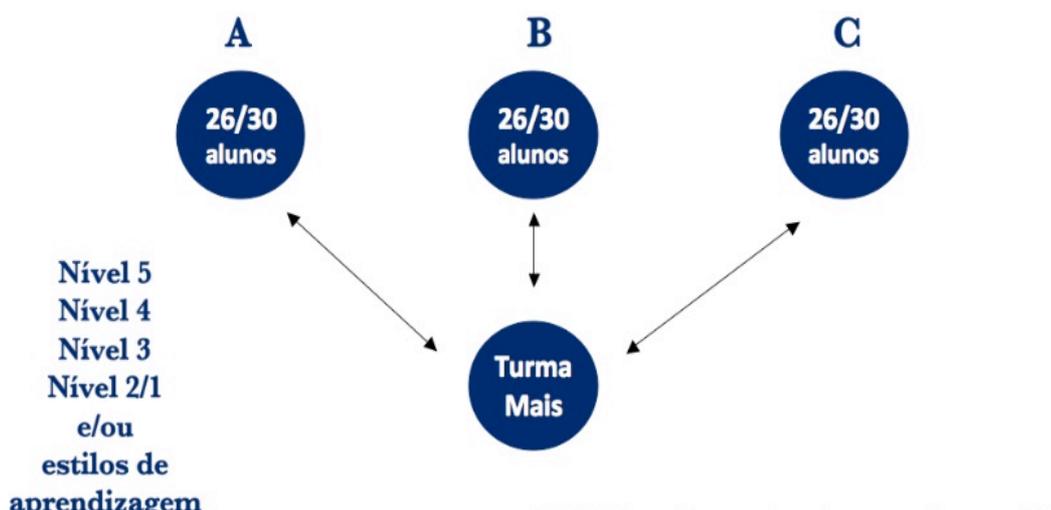


Figura 1: Esquema organizativo da possível rotação de alunos entre as turmas de origem e a TurmaMais

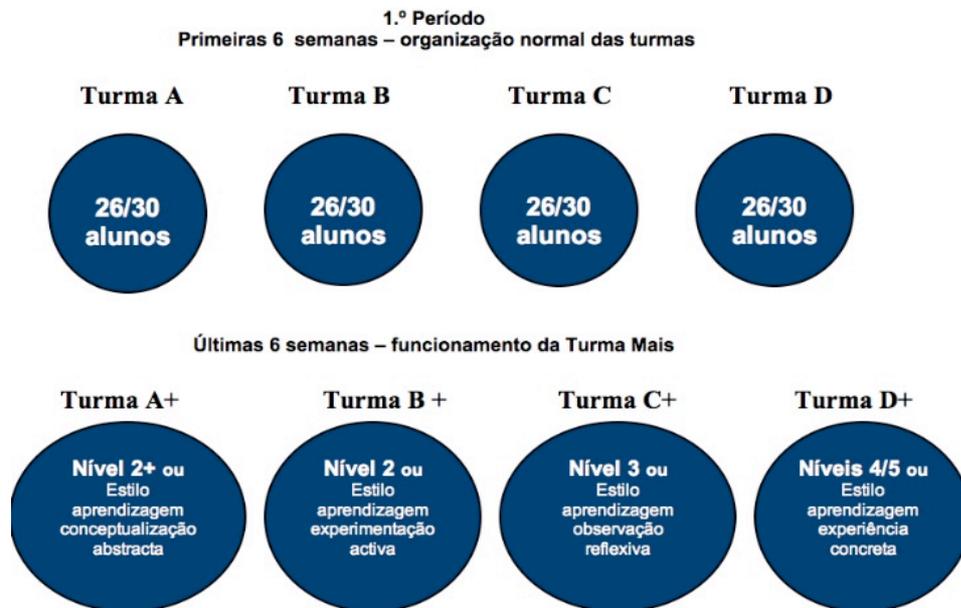
O modelo de rotação dos alunos ilustrado na Figura 1 foi o modelo original do projeto TurmaMais obrigando, contudo, a um acréscimo de horas letivas disponíveis pela escola para poder ser implementado. A criação de uma TurmaMais obriga, para apoiar os alunos na totalidade das disciplinas por cada ano de escolaridade, a um acréscimo de cerca de 30 horas semanais por cada grupo de três/quatro turmas de origem.

Para garantir o alargamento do projeto aos vários ciclos do ensino básico ou secundário e assim se cumprir o estipulado na alínea d) do artigo

10.º A do Decreto-Lei 41 de fevereiro de 2012 por forma a se “organizar e gerir o processo ensino-aprendizagem adotando estratégias de diferenciação pedagógica suscetíveis de responder às necessidades individuais dos alunos” sentiu-se a necessidade de encontrar formas de manter as bases do projeto criando soluções sem recurso a crédito horário acrescido. Enuncia-se agora a descrição da primeira modalidade organizadora de distribuição do serviço letivo e de criação de grupos de alunos que permite esta solução:

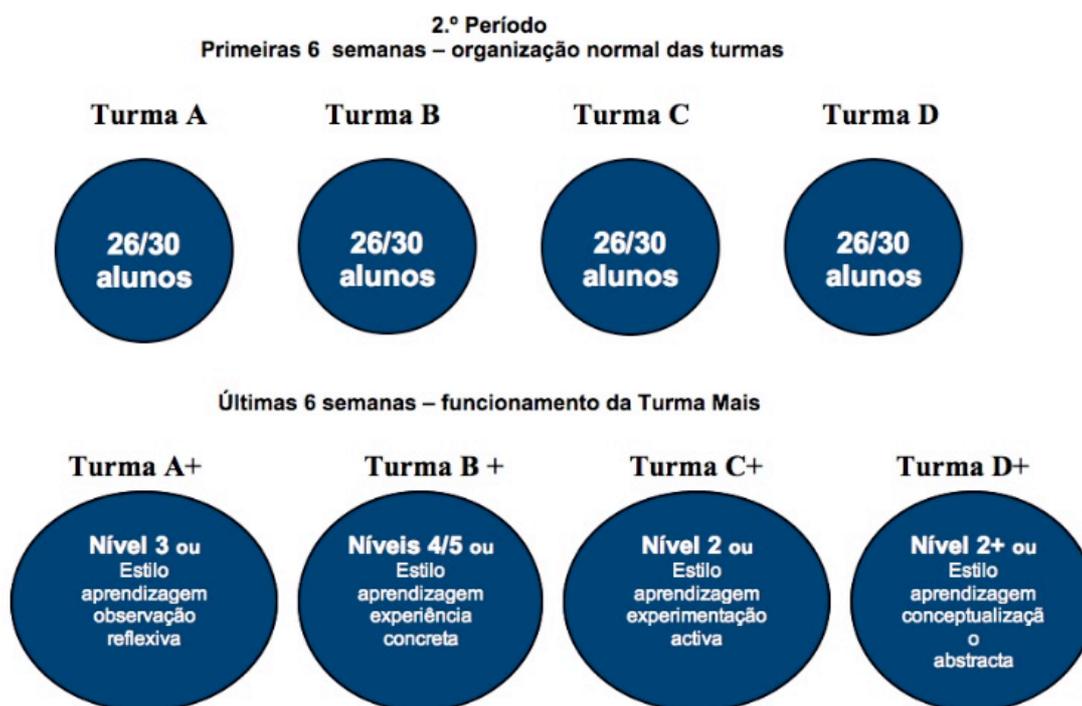
1. São criadas três turmas (ou quatro, preferencialmente) em qualquer ano de escolaridade respeitando a heterogeneidade que os normativos legais obrigam: número de alunos por turma, equilíbrio no número de alunos por género, idade e percurso escolar.
2. Após a escolha das disciplinas (2.º, 3.º ciclos e ensino secundário) ou áreas (1.º ciclo) a intervencionar um docente diferente lecionará a mesma disciplina ou área em cada turma.
3. Cada turma terá no mesmo dia e hora a disciplina ou área intervencionada.
4. Na primeira parte do 1.º, 2.º e 3.º período (caso o 3.º período tenha mais de dois meses de aulas) as turmas são formadas pelos alunos originais das mesmas. Este período de frequência será de cerca de 6 semanas nos dois primeiros Períodos e de 4 semanas no 3.º Período.
5. Na segunda parte do 1.º Período haverá reorganização dos alunos pelas três (ou quatro) turmas apresentando-se como hipótese a seguinte: a turma A+ recebe os alunos de nível 2+, a turma B+ recebe os alunos de nível 2, a turma C+ recebe os alunos de nível 3 e a turma D+ recebe os alunos de nível 4/5. Em alternativa pode-se distribuir os alunos pelas quatro diferentes turmas de acordo

com os seus diversos estilos de aprendizagem. A figura 2 ilustra esta proposta.



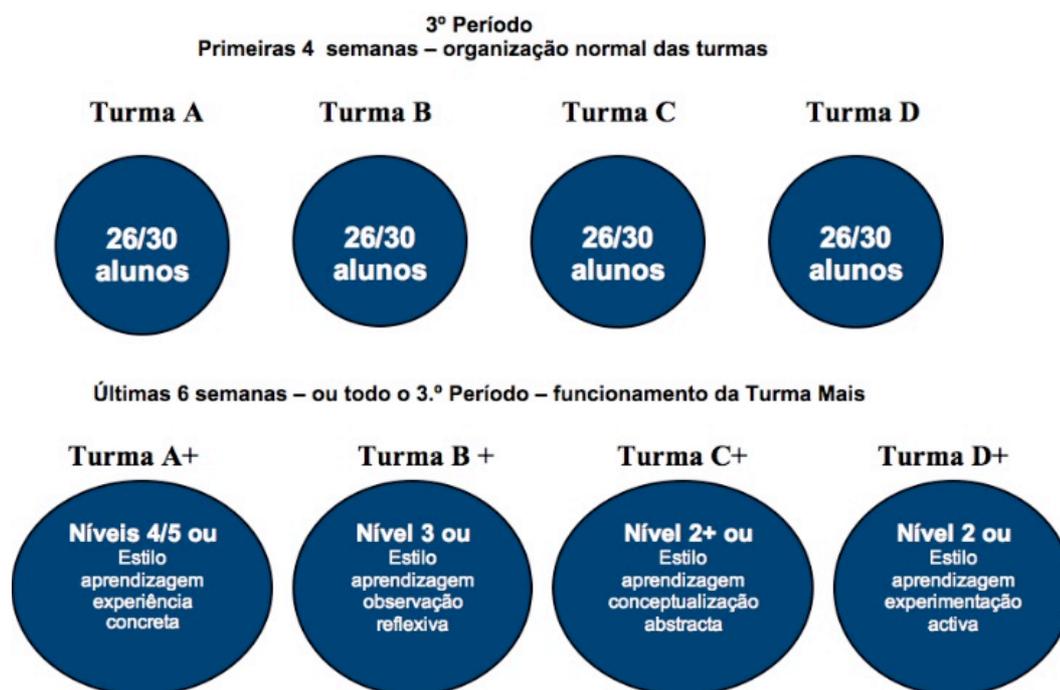
**Figura 2: Possível distribuição dos alunos, no 1.º Período, com a primeira modalidade do Projeto TurmaMais sem recurso a crédito horário adicional**

6. Na segunda parte do 2.º Período haverá nova reorganização dos alunos pelas turmas de acordo com o modelo ilustrado na figura 3. A turma A+ receberá os alunos de nível 3, a turma B+ receberá os alunos de nível 4/5, a turma C+ receberá os alunos de nível 2 e a Turma D+ os alunos de nível 2+. Em alternativa pode-se distribuir os alunos pelas quatro diferentes turmas de acordo com os seus diversos estilos de aprendizagem.



**Figura 3: Possível distribuição dos alunos, no 2.º Período, com a primeira modalidade do Projeto TurmaMais, sem recurso a crédito horário adicional**

7. Na segunda parte do 3.º Período (ou na totalidade do 3.º Período, de acordo com a decisão da Equipa Educativa) haverá reorganização dos alunos pelas três turmas de acordo com o modelo, observado na figura 4. A turma A+ receberá os alunos de nível 4/5, a turma B+ receberá os alunos de nível 3, a turma C+ receberá os alunos de nível 2+ e a turma D+ os de nível 2. Mais uma vez se refere que a distribuição dos alunos por diferentes grupos de acordo com os seus estilos de aprendizagem volta a ser possível.



**Figura 4:** Possível distribuição dos alunos, no 3.º Período, com a primeira modalidade do Projeto TurmaMais, sem recurso a crédito horário adicional

8. A formação de qualquer um destes grupos de alunos deverá ter sempre em conta fatores de comportamento relacional dos mesmos pelo que é desejável que alguns sejam agrupados não pelo seu nível de desempenho avaliativo ou estilo de aprendizagem mas pelas suas características comportamentais.
9. Cada professor, no decorrer do ano letivo, trabalhará com todos os diferentes grupos de alunos por forma a desenvolver experiências profissionais estimulantes e continuadas, ao longo do ciclo de estudos, no apoio a alunos em atividades de recuperação e de desenvolvimento.
10. O número de alunos por grupo de trabalho poderá (e deverá) ser diferenciado por forma a poder haver um maior número de alunos nas turmas onde a motivação para o trabalho é maior e as

dificuldades dos alunos são menores por comparação com o grupo de trabalho de alunos com mais dificuldades.

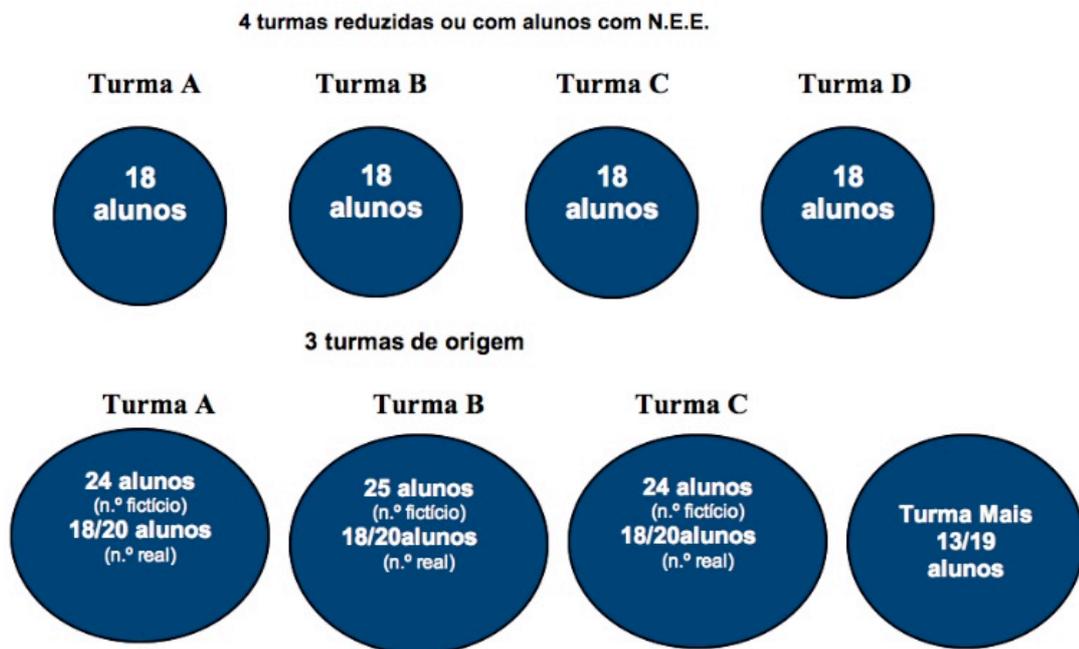
11. Os quatro professores da mesma disciplina ou área de cada turma trabalharão em momentos diferentes com os alunos que constituem este grupo de trabalho e aperfeiçoarão estratégias partilhadas para atividades letivas de apoio, remediação e de desenvolvimento, de acordo com a característica do grupo de alunos com que se encontrem a trabalhar em cada momento.
12. Assim se assegura a frequência de apoio mais individualizado de remediação ou de desenvolvimento num período de tempo continuado (cerca de seis semanas em cada período e, eventualmente, todo o 3º período) para garantir as rotinas essenciais ao eficaz trabalho de docentes e discentes com o objetivo de assegurar a lecionação dos conteúdos curriculares mais complexos de cada disciplina.
13. De acordo com o enunciado na parte final do ponto anterior, pode ocorrer que a intervenção nos grupos de alunos para efeitos de apoio mais individualizado de remediação ou de desenvolvimento seja feita no início do período letivo, se a esse tempo corresponder a lecionação de conteúdos programáticos mais complexos.
14. A rotação de alunos, entre turmas, aqui proposta tem como objetivo evitar a formação de “turmas de nível” puras com tendência a manterem-se ao longo de todo o ano letivo. Assegura-se o cumprimento do ideal da escolaridade obrigatória inclusiva e socializadora consignada na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro) conjugado com a necessidade de “organizar e gerir o processo de ensino-aprendizagem, adoptando estratégias de diferenciação pedagógica susceptíveis de responder às necessidades individuais dos alunos” (alínea d, ponto 10 A do Decreto-Lei n.º 41/ fevereiro 2012).

15. Os diferentes grupos de trabalho reunidos em cada turma serão sempre avaliados formalmente através de instrumentos ou propostas de trabalho que respeitem o mesmo grau de dificuldade entre as diferentes turmas intervencionadas.
16. Outra agregação de alunos que pode ser benéfica, em qualquer momento do ano letivo em que a intervenção da TurmaMais ocorra, é aquela que possibilita o trabalho de pares entre diferentes alunos, na linha da tutoria entre pares avançada por Vigotsky (1978, p. 90).

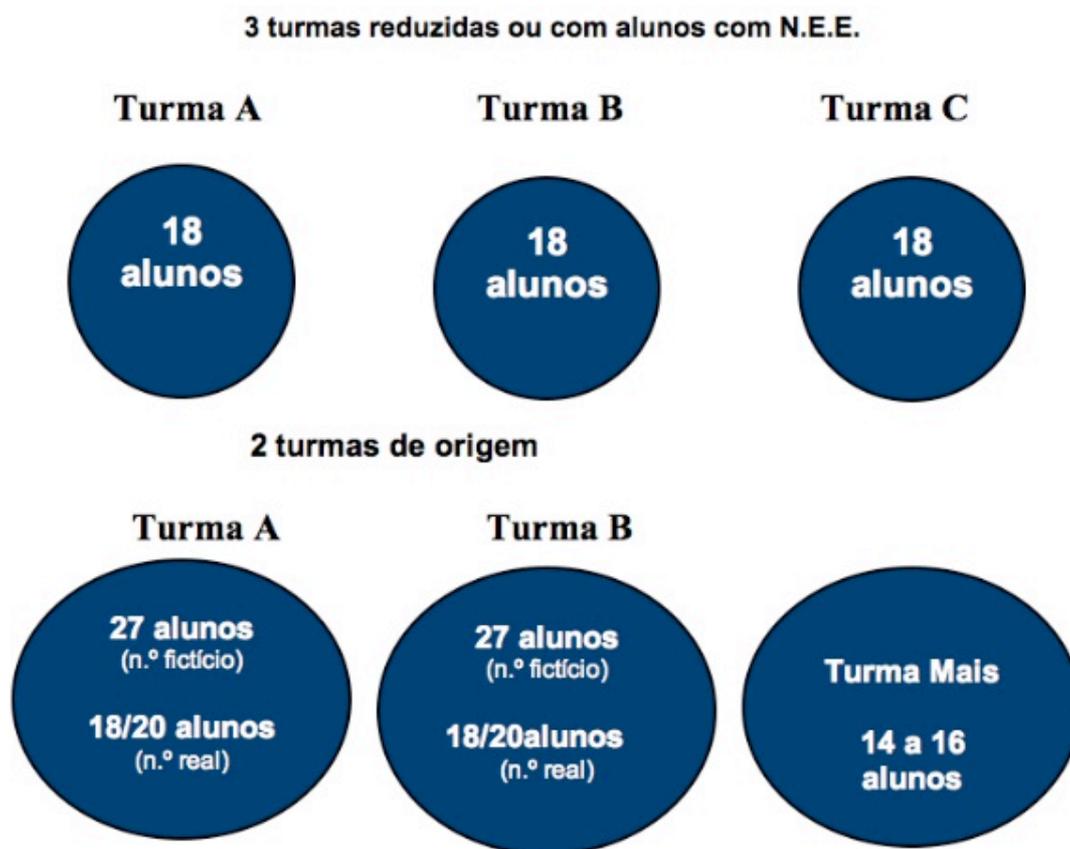
A segunda modalidade de rotação dos alunos entre as turmas de origem a uma turma a mais sem recurso a crédito horário só poderá aplicar-se no caso de a escola ter algumas turmas, num determinado ano de escolaridade, com redução do número de alunos devido, por exemplo, à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Eis o modo de reagrupamento de alunos proposto para estas turmas:

1. São criadas 3, 4 ou 5 turmas, em qualquer ano de escolaridade, compatibilizando os princípios de heterogeneidade e de homogeneidade relativa que os normativos legais obrigam havendo em alguma, ou todas elas, um menor número de alunos devido à existência de discentes com NEE (nos casos previstos por lei que permitem a frequência máxima de 20 alunos por turma), ou por razões normais de distribuição do número de alunos. O número de turmas assim constituído é aquele que faz parte da rede escolar aprovada para a escola.
2. Uma das turmas desse ano de escolaridade é seleccionada para servir de TurmaMais e a totalidade dos alunos das turmas envolvidas é distribuída, “de modo fictício”, pelas restantes.
3. A TurmaMais inicia os seus trabalhos no primeiro dia de aulas, pelo que, em cada turma ficará sempre um número reduzido de alunos.

Há que atender ao facto de nas turmas de origem, onde se integrem alunos com NEE, após a saída dos alunos para a TurmaMais, nunca permanecerem mais de 20 alunos. As figuras 5 e 6 ilustram o que aqui foi descrito, exemplificando a organização do modelo com três e quatro turmas, respetivamente.



**Figura 5: Possível distribuição dos alunos a partir de três turmas com alunos com NEE, na segunda modalidade do Projeto TurmaMais, sem recurso a crédito horário adicional**



**Figura 6:** Possível distribuição dos alunos a partir de quatro turmas com alunos com NEE, na segunda modalidade do Projeto TurmaMais, sem recurso a crédito horário adicional

4. É escolhido um Conselho de Turma (de entre as três ou quatro turmas) merecedor de confiança (ou aquele que tenha um maior número de docentes envolvidos entre as turmas de origem e a TurmaMais) para reger a TurmaMais.
5. A criação dos grupos de alunos e a sua rotação entre as turmas de origem e a TurmaMais é feita do modo tradicional já conhecido: i) por nível de desempenho dos alunos, ii) por estilos de aprendizagem, ou ainda, iii) por tutoria entre pares e iv) respeitando a sua rotação por cinco diferentes momentos ao longo do ano letivo.
6. A formação de qualquer um destes grupos deverá ter sempre em conta fatores de comportamento relacional dos alunos pelo que é

desejável que alguns deles sejam agrupados pelas suas características comportamentais.

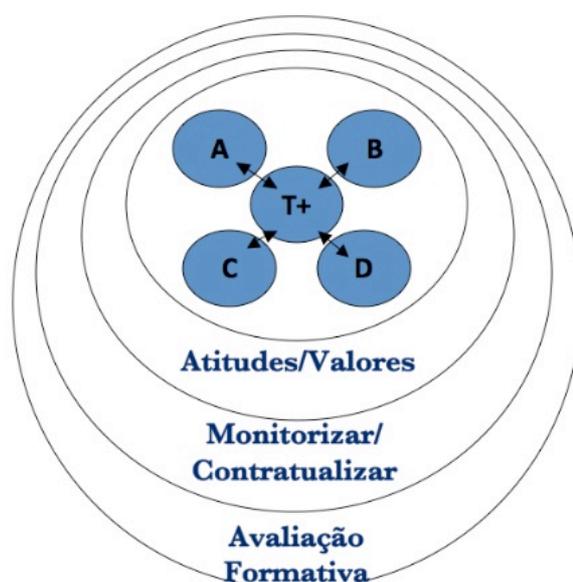
7. Como todas as disciplinas estão envolvidas isso facilita a execução dos horários. O horário da TurmaMais é apenas mais um horário/turma completo a todas as disciplinas. Ao sair da sua turma de origem, por um período de 6 semanas, o aluno assume na íntegra o novo horário.
8. O horário da turma escolhida para funcionar como TurmaMais deverá ser o mais atrativo para criar especial motivação nos alunos ao deslocarem-se da sua turma de origem para essa turma.
9. Caso a escola disponha de outras horas através do seu crédito horário pode sempre utilizá-las em reforço nas disciplinas que considere que precisam de par pedagógico na TurmaMais ou nas turmas de origem dependendo das necessidades dos alunos.
10. Os diferentes grupos de trabalho reunidos em cada turma serão sempre avaliados formalmente através de instrumentos ou propostas de trabalho que respeitem o mesmo grau de dificuldade entre as diferentes turmas intervencionadas.

#### **O ecossistema psicopedagógico TurmaMais**

Após os primeiros anos de funcionamento do projeto TurmaMais na sua escola matricial verificou-se um impasse nos resultados obtidos na diminuição do insucesso escolar. Apesar de se ter situado o insucesso em taxas entre os 10% e os 15% afigurava-se difícil melhorar estes resultados. Um novo olhar sobre a realidade levou ao levantamento do que pareciam ser os obstáculos a esta progressão. Verificou-se haver ainda um grupo de alunos (ainda que bastante menor relativamente à fase anterior à implementação do projeto) que não se empenhava no trabalho continuando a apresentar uma persistente desmotivação. Esses alunos ainda que em menor

número, continuavam a não mostrar interesse na aprendizagem, nos resultados obtidos e apresentavam atitudes nada responsáveis na sala de aula. Foi da constatação deste problema que nasceu a necessidade de acoplar à tradicional rotação dos alunos entre as turmas de origem e a TurmaMais um conjunto de técnicas psicopedagógicas partilhadas por todos os docentes do Conselho de Turma. Nasce, assim, o ecossistema psicopedagógico TurmaMais baseado na necessidade da tomada conjunta de decisões da Equipa Educativa, fundada na prática continuada de quatro procedimentos que deverão ser comuns a todos os docentes do Conselho de Turma, a Equipa Educativa, observáveis na figura 7:

- i) atuação uniforme sobre as atitudes e valores dos alunos;
- ii) monitorização dos resultados obtidos;
- iii) contratualização dos resultados a obter;
- iv) e fomento das práticas de avaliação formativa no trabalho diário em sala de aula.



**Figura 7: Ecossistema psicopedagógico TurmaMais**

Verificou-se que, apesar de todos os docentes privilegiarem a observação das atitudes dos alunos havia grande discrepância sobre o modo como essa observação era feita de departamento para departamento e a

comunicação com o aluno sobre esta área de desempenho sujeita a avaliação nem sempre era suficientemente clara e partilhada.

A monitorização dos resultados obtidos pelos alunos ao longo do processo de ensino e aprendizagem foi também considerada esparsa e descontinuada e, por isso, pouco eficaz na estimulação pelo trabalho pelo fraco *feedback* que proporcionava.

Considerou-se importante não apenas dar *feedback* continuado dos resultados do trabalho do aluno mas também propor sucessivas novas metas contratualizadas de apropriação dos saberes.

Todo o trabalho de maior atenção a prestar às aprendizagens efetuadas e a efetuar pelos alunos apontavam numa única direção: o reforço sistemático da avaliação formativa, isto é, da avaliação para as aprendizagens e não apenas da avaliação das aprendizagens (Fernandes, 2008). Foram decisivos, para o redobrado interesse pelas práticas de avaliação formativa, os esclarecimentos de Black e William (1998). Segundo este estudo de meta-análise todos os alunos sujeitos a avaliação formativa melhoram a qualidade das suas aprendizagens. Os alunos com melhorias mais significativas são os que apresentam dificuldades de aprendizagem. Os alunos quando sujeitos a avaliação externa obtêm classificações superiores aos que frequentam escolas que baseiam o seu trabalho apenas na avaliação sumativa.

A introdução das práticas conjuntas, expressas no ecossistema psicopedagógico TurmaMais, permitiu a diminuição das taxas de insucesso para níveis inferiores a 10% como a seguir se esclarece.

#### **Os resultados do projeto TurmaMais e o seu progressivo alargamento.**

Os resultados obtidos nos primeiros anos do projeto, e nos anos seguintes, mostraram a eficácia da tecnologia organizacional TurmaMais

permitindo a sua continuação na escola matricial, sob proposta anual de autorização concedida pela DREA.

Nos dois anos anteriores ao projeto TurmaMais, a média das taxas nacionais de insucesso de 7.º ano foi de 22% e a obtida pela ESRSI situou-se nos 30,5%. Nos oito anos subsequentes ao projeto a média das taxas nacionais de insucesso no 7.º ano foi de 18,3% e a obtida pela ESRSI situou-se nos 12%.

Nos quatro anos anteriores ao projeto TurmaMais, a média das taxas nacionais de insucesso no 8.º ano foi de 17,8% e a obtida pela ESRSI situou-se nos 18,9%. Nos seis anos subsequentes ao projeto a média das taxas nacionais de insucesso no 8.º ano foi de 14,9% e a obtida pela ESRSI situou-se nos 8,6%.

Nos três anos anteriores ao projeto TurmaMais, a média das taxas nacionais de insucesso no 9.º ano foi de 16,6% e a obtida pela ESRSI situou-se nos 22,6%. Nos cinco anos subsequentes ao projeto a média das taxas nacionais de insucesso no 9.º ano foi de 17,5% e a obtida pela ESRSI situou-se nos 9,2%.

Os resultados aqui descritos (Magro-C, 2010) apresentam para os anos letivos compreendidos entre 2002/03 e 2009/10 uma média de sucesso da ESRSI superior à média nacional em 9,2% no 7.º ano. Para os anos letivos compreendidos entre 2004/05 e 2009/10 uma média de sucesso da ESRSI superior à média nacional em 6,3% no 8.º ano. E, para os anos letivos compreendidos entre 2005/06 e 2009/10 uma média de sucesso da ESRSI superior à média nacional em 8,3% no 9.º ano.

Os sucessivos resultados apresentados pelo projeto TurmaMais permitiram a continuidade do mesmo na sua escola matricial com um alargamento progressivo ao 3.º ciclo, bem como a sua apropriação por outras escolas a nível nacional, como se mostra no quadro 3.

Anos de escolaridade	Condições de implementação do projeto TurmaMais
2002/03	Autorização anual da DREA para funcionamento do projeto no 7.º ano de escolaridade na ESRSI.
2003/04	Autorização anual da DREA para funcionamento do projeto novamente no 7.º ano na ESRSI.
2004/05	Autorização anual da DREA para funcionamento do projeto no 7.º e 8.º ano na ESRSI.
2005/06	Autorização anual da DREA para funcionamento do projeto no 7.º, 8.º e 9.º ano na ESRSI.  O Projeto candidata-se à Fundação Calouste Gulbenkian sob a designação: TurmaMais, uma plataforma giratória no combate ao insucesso e abandono escolares, através do CIED da Universidade de Évora, em parceria com a DREALE.
2005/06 a 2006/07	O Diretor Regional de Educação do Alentejo autoriza o funcionamento do projeto TurmaMais em duas escolas do Alto Alentejo e uma do Baixo Alentejo autorreferenciadas como escolas onde as taxas de sucesso dos alunos eram baixas.
2006/07	Autorização anual da DREA para funcionamento do projeto no 7.º, 8.º e 9.º ano na ESRSI.  A Secretaria Regional da Educação da Madeira autoriza o funcionamento de uma escola do Funchal com esta tecnologia organizacional. Na sequência de uma reunião com o Diretor Regional da Administração Escolar da Madeira o projeto iniciou-se na escola de S. Vicente, zona norte da ilha, marcada por elevadas taxas de insucesso e abandono.
2007/08	Autorização anual da DREA para funcionamento do projeto no 7.º, 8.º e 9.º ano na ESRSI.
2008/09	O Ministério da Educação abre o Concurso do Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE), em Maio de 2009, através da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), para apoio ao desenvolvimento de projetos de escola para a melhoria dos resultados escolares no ensino básico. São selecionadas 67 escolas a nível nacional para se proceder ao primeiro alargamento controlado do Projeto TurmaMais.
2008/12	A ESRSI garante o funcionamento do Projeto TurmaMais em todos os anos do 3.º ciclo, durante um período de quatro anos letivos, através da assinatura do seu Contrato de Autonomia e Desenvolvimento que, no seu artigo 3.º Ponto 1, refere competir à ESRSIE "decidir do funcionamento da TurmaMais no terceiro ciclo, para assim garantir o sucesso neste nível de ensino, devendo esse funcionamento ser objeto de avaliação anual a efetuar pela Comissão de Acompanhamento".
2009/13	Expansão do Projeto TurmaMais a 16 escolas da DREN, 16 escolas da DREC, 11 escolas da DRELVT, 20 escolas da DREA e 4 escolas da DREALG, no âmbito do PMSE.
2012/13	Foi concedido à ESRSI o alargamento das condições do Contrato de Autonomia e Desenvolvimento por mais um ano letivo. O projeto TurmaMais continua a funcionar no 7.º, 8.º e 9.º ano.
2013/17	A ESRSI assina segundo Contrato de Autonomia e Desenvolvimento no qual se assegura a continuidade de funcionamento do projeto TurmaMais, por um novo período de quatro anos letivo.

**QUADRO 3: Condições de implementação do projeto TurmaMais na ESRSI e sua extensão a outras escolas a nível nacional entre os anos letivos de 2002/03 a 2013/17.**

O alargamento do funcionamento do projeto TurmaMais a outras escolas iniciou-se em 2005/06 por autorização do Diretor Regional de Educação do Alentejo, Prof. Doutor José Verdasca. A aprovação da candidatura apresentada pelo CIEP (Centro de Investigação em Educação e Psicologia) da Universidade de Évora, em parceria com a DREA, aos projetos de educação financiados pela Fundação Calouste Gulbenkian apoiou este alargamento no biénio de 2005/07.

Em 2006/07 a Secretaria Regional de Educação da Madeira autoriza o projeto a funcionar numa escola do Funchal.

Em maio de 2009 o Ministério da Educação abre o concurso do Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE), através da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), para apoio ao desenvolvimento de projetos de escola para a melhoria dos resultados escolares no ensino básico. O projeto TurmaMais é apresentado (Ministério da Educação, 2009) como uma referência ao combate ao insucesso podendo a sua tecnologia organizacional ser experimentada nas escolas que expressassem essa vontade. Das cerca de 90 escolas que concorreram para implementação da tipologia organizacional TurmaMais, após hierarquização de acordo com o seu histórico de sucesso, foram selecionadas as 67 que apresentavam as taxas de sucesso relativamente mais baixas. O sucesso histórico dessas escolas (obtido a partir da média dos resultados dos últimos quatro anos letivos anteriores à implementação do projeto) nos anos de escolaridade intervencionados era de 84,6% e a média dos resultados obtidos em 2009/10 foi de 92%. No segundo ano de intervenção do PMSE voltou a verificar-se um ganho de cerca de 8% entre o sucesso histórico das escolas e o sucesso obtido. No ano letivo 2011/12 (momento sobre o qual este estudo se realiza no total de 5 escolas) as 54 escolas apresentaram um sucesso histórico nos anos de escolaridade intervencionados de 84,7% (referente à media de sucesso obtida entre os anos letivos de 2007 a 2011) atingindo-se no final do ano letivo uma taxa média de sucesso de 91,1%.

### **1.5 O reagrupamento de alunos como modelo teórico e conceptual: questões e problemas**<sup>4</sup>

A grande questão colocada à escola enquanto espaço de muitos alunos para um professor na sala de aula é o modo como passar do paradigma de relação dual existente entre discípulo e seu mestre para a relação entre um professor e os seus alunos de uma turma. A solução encontrada ao longo dos séculos foi a de ensinar a muitos como se de um só se tratasse ou, como refere Castilho (1853, p. 16), no seu *Método para o Ensino do Ler e Escrever*, fazer com que profiram “as mesmas palavras, as mesmas sílabas ou as mesmas letras”. O objetivo era reduzir a diversidade e negar a possibilidade da individualidade para que a normalização permitisse a aprendizagem igual de todos como se de apenas um se tratasse. Para que a classe apresente estas características de unidade possível na ação da aprendizagem foram criados mecanismos reguladores de criação das turmas. Barroso (1995, pp. 652-657), ao analisar a organização das turmas nos liceus portugueses após leitura de mais de 500 relatórios produzidos pelos reitores, entre os anos letivos de 1835-36 e 1959-60, encontra referências expressas maioritariamente ao critério de homogeneidade enquanto critério prevalente. Esta homogeneidade era preponderantemente representada por fatores como a idade e a informação de que eram alunos “fracos” ou “fortes” segundo os resultados dos exames de admissão. A separação de sexos (total ou parcial) e a associação deste critério a outro surgem como segundo e terceiro critérios mais comuns para a constituição das turmas. O “ensino em classe” é, aliás, segundo o ponto de vista de Barroso (2003, p. 28) a invariante estrutural do modelo de organização pedagógico em que se alicerça o ensino público.

O progressivo alargamento da escolaridade obrigatória, dos 12 para os 14 anos em 1964 (prevendo-se a conclusão do 6.º ano de escolaridade, com Galvão Teles enquanto Ministro da Educação Nacional) e, principalmente, os 15 anos de escolaridade obrigatória previstos na Lei de Bases do Sistema

---

<sup>4</sup> Algumas ideias deste subcapítulo foram abordadas pela autora no artigo Projeto TurmaMais: origem e descrição do modelo organizacional (Magro-C., T., 2011).

Educativo (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro) e a incorporação do conceito de avaliação segundo a lógica de ciclo na qual a retenção dos alunos se configura como uma prática “extraordinário” (e.g. Despacho Normativo n.º 98-A/92) engrossaram a fileira de alunos a frequentar durante mais tempo a escola exigindo-se, ao mesmo tempo, um maior sucesso de todos. Fala-se então da massificação do ensino já que este se torna obrigatório para todas as crianças até aos 15 anos, antes de em 2009 se ter procedido à obrigatoriedade de frequência até aos 18 anos (Lei n.º 85/2009). O aumento do contingente escolar não deixou a tutela indiferente à regulamentação específica sobre o modo como devem as turmas ser constituídas. O último preceito jurídico sobre o tema (Despacho n.º 5048-B/2013 de 12 de abril), na sequência da tradição legal sobre este assunto, estipula no ponto 2 do artigo 17.º que “na constituição das turmas deve ser respeitada a heterogeneidade das crianças e jovens”. Em 2012, pela primeira vez, o Ministério da Educação e Ciência legisla expressamente sobre a possibilidade de constituição de grupos ocasionais de aluno baseados na homogeneidade temporária. O Despacho Normativo n.º 13/A – 2012 declara que é possível às escolas, no “incremento” da sua autonomia, implementar projetos específicos baseados numa partilha de responsabilidade face às opções pedagógicas adotadas e aos consequentes resultados obtidos. É assim que na alínea f) do artigo 3.º se estabelece a possibilidade da escola “implementar projetos próprios que abranjam a criação ocasional de grupos homogêneos de alunos tendo em vista colmatar dificuldades de aprendizagem ou desenvolver capacidades e promover a igualdade de oportunidades.” Em 2013 o Despacho Normativo n.º 7 de 11 de junho, na alínea f do ponto 3.º sedimenta esta posição esclarecendo que é da competência da escola:

implementar projetos próprios ou projetos monitorizados pelos serviços centrais do Ministério da Educação e Ciência que abranjam a criação ocasional de grupos homogêneos de alunos tendo em vista colmatar dificuldades de aprendizagem ou desenvolver capacidades e promover a igualdade de oportunidades (Despacho Normativo n.º 7/2013, alínea f), ponto 3).

O processo de reconhecimento da possibilidade de criação de grupos de alunos temporários com menor heterogeneidade leva à redação do atual dispositivo legal sobre a constituição de turmas nos seguintes moldes:

na constituição das turmas deve ser respeitada a heterogeneidade das crianças e jovens, podendo, no entanto, o diretor perante situações pertinentes, e após ouvir o conselho pedagógico, atender a outros critérios que sejam determinantes para a promoção do sucesso e o combate ao abandono escolares (Despacho n.º 5048-B/2013 de 12 de abril, ponto 2 do artigo 17.º).

O tamanho das turmas fica definido entre um número mínimo e máximo de aluno de 20 a 25 alunos no ensino pré-escolar (Despacho n.º 5048-B/2013 de 12 de abril, ponto 1 do artigo 18.º), até 26 alunos no 1.º ciclo (Despacho n.º 5048-B/2013 de 12 de abril, ponto 1 do artigo 19.º), entre 26 e 30 alunos nos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário (Despacho n.º 5048-B/2013 de 12 de abril, ponto 1 do artigo 20.º e 21.º). Em termos temporais o aumento do número de alunos por turma ocorreu no mesmo período em que a lei reconheceu a possibilidade das escolas organizarem agrupamentos temporários de alunos homogêneos.

A busca de um melhor caminho para permitir que todos os alunos aprendam tem levado a aturado debate em torno da heterogeneidade versus homogeneidade na composição do grupo-turma (Verdasca, 2002; Alves, 2010; Antunes & Sá, 2010<sup>a</sup>; 2010<sup>b</sup>; Azevedo 2013). Inúmeras vezes de profissionais da educação referem que mesmo em situações legais de obrigatoriedade de respeito da homogeneidade na constituição das turmas (como garante da tendência inclusiva do ensino e sua democratização) sempre foi possível às escolas assegurarem práticas que na realidade confirmavam a homogeneidade na formação de muitas turmas (Cortesão, 1998, p. 7). Esta autora salienta o conhecimento partilhado entre docentes da existência de “turmas boas”, “turmas médias” e “turmas- problema”. A sua composição foi justificada, a mais das vezes, ora por questões de continuidade pedagógica sem que se interrogasse o pressuposto dessa continuidade (iniciada pelas diferentes proveniências dos alunos de acordo com o seu bairro de residência no ensino pré-primário e no 1.º ciclo, diferenças essas veiculando, deste logo, os diferentes estatutos

socioeconómicos das famílias), ora por opções escolares e organizacionais assentes na “condicionante contingencial” (Verdasca, 2008, p. 142):

na verdade, muitas das opções escolares tomadas resultam simplesmente de circunstâncias, são uma das alternativas ou, tão-somente a alternativa encontrada naquele momento e cujos efeitos contém uma grande dose de imprevisibilidade. (...)

Ao não se equacionar sequer, como simples possibilidade teórica, que as consequências de uma determinada opção possam ser contraditórias com os resultados que se pretendem atingir, gerando uma espécie de choque de racionalidades capaz de produzir efeitos negativos na prestação escolar da turma e na atitude comportamental, as soluções organizativas encontradas, não cumpriram um determinado propósito (Verdasca, 2008, p. 142).

Propósito esse que ressalte-se deveria obrigatoriamente ser de carácter pedagógico.

Esta mesma percepção tem Cortesão (1998) ao listar as razões pelas quais as turmas são formadas descrevendo fatores como i) prioridades apontadas por alguns encarregados de educação, ii) idade próximas, iii) origem geográfica de proximidade, iv) grupos com relações coesas oriundos de outras escolas, v) histórico do percurso académico de êxito ou fracasso, vi) grupos étnicos e, eventualmente, vii) frequência de alguma disciplina opcional. É a inconsciência sobre o que irá resultar do funcionamento destas turmas assim constituídas que é a tônica dominante das decisões sobre a formação das mesmas.

O centro nevrálgico no qual se joga a eficácia do trabalho realizado numa escola é a sala de aula (Weber, 1971; Rutter et al., 1979; Purkey & Smith, 1983; Mortimor et al., 1988; Levine & Lezotte, 1990; Teddlie & Stringfield, 1993; Sammons et al., 1995; Creemers, 2002; Murillo, 2011 e Bolívar, 2012) e o ambiente de maior ou menor qualidade de trabalho encontrado nesta depende do modo de funcionamento da turma.

O grupo-turma, normalmente constituído no início do ano letivo, mantém-se inamovível no decorrer das atividades letivas. Excepcionalmente ocorrem mudanças na sua composição, maioritariamente decorrentes de

processos de transferência de alunos entre escolas e, muito raramente, por motivos relacionados com a resolução de problemas decorrentes de processos de inter-relação negativos entre alunos.

Quer isto dizer que são inúmeras as situações nas quais, o mau funcionamento de uma turma, detetado logo no decorrer do primeiro período, não consegue ser contrariado. Quer isto dizer que a escola não consegue intervir com eficácia na mudança de atitudes dos alunos de certas turmas uma vez que fica prisioneira da sua composição inicial.

Os critérios usados para a formação de turma resultam de uma complexa teia de interesses revelando finalidades educativas nem sempre claramente assumidas (Cortesão, 1998; Verdasca, 2002; 2008). Por um lado o acesso igualitário e democrático de todos ao ensino obriga os normativos a explicitar que a heterogeneidade é a base da constituição das turmas (e. g. Despacho n.º 5048-B/2013 de 12 de abril, ponto 2 do artigo 17.º). Devem assim integrar harmoniosamente diferenças de origem social, peso dos géneros, número adequado de alunos repetentes e de alunos com Necessidade Educativas Especiais, bem como integrar alunos oriundos de diferente proveniência geográfica. Por outro lado os critérios ditos de continuidade pedagógica do grupo-turma surgem, muitas das vezes, como critérios de consagram a feitura de turmas de nível (Cortesão, 1998).

Sendo a turma a linha avançada de combate ao insucesso escolar a sua composição deve ser profundamente intencional por parte de cada organização escolar. Já não se pode ignorar que a literatura demonstra haver uma significativa relação entre o rendimento académico e a dimensão da turma quando se introduzem variáveis de origem social dos alunos, nomeadamente o efeito da escolaridade da mãe enquanto indicador do contexto cultural e familiar:

com efeito, as diferenças médias de desempenho são de tal ordem de grandeza que passar em termos da estrutura composicional da turma de uma escolaridade média das mães situada ao nível do 4.º ano para uma

(...) situação de nível superior quase produz uma duplicação nos resultados médios da turma (Verdasca, 2002, p. 791).

Estudos posteriores apontam mais uma vez o contexto sociocultural das famílias, em particular o das mães, como a variável mais marcante na influência sobre os resultados dos alunos, podendo ser vista com um efeito preditor sobre insucesso escolar (Marchesi et al., 2003; Murillo & Román, 2011).

O número de alunos que compõem a turma para efeitos de rentabilização das suas prestações académicas é outro dado de que uma vasta literatura no âmbito das Ciências da Educação se tem ocupado. Há muitas décadas que vem sendo estudada a importância da dimensão da turma como facto de proficiência escolar. Esta é uma área de estudo onde não tem sido possível chegar a consensos. No já clássico trabalho de Glass, Cahhan, Smith e Filby (1982) a grande questão levantada é precisamente essa: permitirá a redução do tamanho da turma aumentar a eficácia escolar? Após uma metanálise de 77 pesquisas experimentais e evidências recolhidas através de 14 estudos experimentais concluem os autores que a relação entre o número de alunos por turma e o aumento da proficiência escolar tem um carácter logarítmico. Sendo assim, é mais significativo o aumento do rendimento da turma se forem eliminados 5 alunos numa turma de 15 do que se se eliminar o mesmo número numa turma de 25. Mas é abaixo dos 10 alunos que a redução do número de alunos por turma mostra a máxima eficiência na melhoria dos resultados escolares.

Dacal (1996) afirma a existência de uma relação inversa entre dimensão da turma e eficácia do ensino e aprendizagem. Este autor referencia Hallinan e Sorensen (1986) por afirmarem que apesar de constatarem que há uma correlação negativa entre tamanho da turma e desempenho dos alunos, os autores verificaram que quando há controlo sobre determinadas variáveis como origem social, nível de instrução na fase inicial do processo e recursos pedagógicos adequados a correlação negativa é mais diminuta. Dacal (1996) faz ainda eco das ideias de Newman (1989) ao referir que para este autor o nível de desempenho dos alunos é afetado pelo

valor médio do grupo de alunos do seu grupo de trabalho. Os alunos com mais dificuldades conseguem melhores desempenhos em turmas heterogéneas (e não em turmas homogéneas compostas apenas por alunos de fraco desempenho escolar), os alunos de mais alto rendimento e médios conseguem melhores resultados integrados em grupos de trabalho homogéneos. Já Coleman, no seu famoso relatório (Coleman, Campbell, Hobson, Mcpartland, Mood, Weinfeld & York, 1966) chamava a atenção para a correlação significativa existente entre o desempenho dos alunos e o perfil dos demais alunos que frequentam a mesma escola e Mayeske (1973) concorda que o padrão de desempenho dos restantes alunos da escola tem papel preponderante nos resultados dos alunos mesmo os oriundos dos meios socioeconómicos desfavorecidos.

Hanushek (1999) dá conta das contradições dos estudos nesta área referindo que dos estudos empíricos produzidos até 1994 sobre o impacto do tamanho da turma no desempenho dos alunos (incluindo cerca de 277 estimativas e 59 estudos rigorosos) 15% apresentam um impacto positivo significativo e cerca de 13% apresentam impactos negativos.

Krueger (1999), ao contrário de Hanushek, indica que os resultados dos alunos após realização de testes padronizados aumentaram significativamente sempre que os alunos frequentavam turmas mais pequenas por comparação com os resultados dos alunos em turmas de dimensão média. Refere que este aumento significativo do desempenho dos alunos torna-se mais consistente após um ano de trabalho nestas condições. Mais acrescenta Krueger (1999), em concordância com Finn e Achilles (1999), Hoxby (2000) e Dobbelsteen, Jesse e Hessel (2002), que é na intervenção combinada da redução do número de aluno por turmas, na atenção da composição da mesma e no desenvolvimento profissional dos docentes que se joga a possibilidade de aumentar o desempenho académico dos alunos.

Hoxby (2000) demonstra que a redução da turma de 30 para 15 alunos não apresentou impacto significativo nos resultados dos alunos devido ao

facto dos docentes terem continuado a usar os mesmos métodos, técnicas e estratégias de trabalho usados em turmas com maior número de alunos. Autores como Rivkin, Hanushek e Kain (2005) voltam a assegurar que o tamanho da turma não é um fator essencial na promoção da melhoria das aprendizagens. Nesta mesma linha se insere Blatchford (2009) ao atribuir à mudança das práticas dos docentes no trabalho com pequenos grupos a principal razão do aumento dos resultados escolares, desviando a tónica do fator numérico da composição da turma como fator absoluto, na linha das conclusões já apresentadas por Hoxby (2000) e Dobbelsteen et al. (2002).

Outra área de análise sobre as consequências que a composição da turma pode ter no aumento do rendimento escolar dos alunos, surge com a busca de uma resposta à questão do efeito da homogeneidade e da heterogeneidade na eficácia das aprendizagens. É grande, polémico e inconclusivo, até ao momento, o debate sobre esta questão. Boudine (2011) chega mesmo a levantar uma série de pressupostos éticos que deveriam enquadrar a discussão desta problemática, por forma a evitar crispação entre as várias correntes que propõem hipóteses explicativas sobre esta variável.

Cortesão (1998, p. 6) admite a hipótese que “uma adequada gestão da heterogeneidade constituída através do posicionamento do professor e também da organização de turmas poderá contribuir para um maior sucesso escolar dos diferentes tipos de alunos (...)”. Para além de sugerir que os docentes adotem estratégias ativas de trabalho que permitam uma maior participação dos alunos nas situações de aprendizagem, bem como a criação física de espaços partilhados no edifício escolar, propõe que os horários contemplem a possibilidade de duas turmas terem aulas de uma determinada disciplina ao mesmo tempo para que dois docentes possam articular entre si o trabalho no conjunto das duas turmas de forma a melhor satisfazerem diferentes necessidades de grupos de aluno mantendo a heterogeneidade de partida da constituição das turmas. A modalidade de organização de horários do projeto TurmaMais prevê exatamente esta possibilidade (como anteriormente referido no ponto 1.4, Capítulo 1) passível de aplicação, quer no modelo original do projeto, quer na modalidade sem recurso a crédito

letivo suplementar. A diferença face à proposta desta autora é a criação temporária de grupos de alunos, de acordo com um critério previamente estabelecido (alunos com o mesmo estilo de aprendizagem, com resultados escolares próximos, ou que em tutoria entre pares permitam melhorar as aprendizagens de todos).

Muitos estudos têm vindo a ser feitos, desde inícios do século passado, sobre a questão do reagrupamento de alunos para promover a melhoria dos resultados académicos e não académicos - como a autoestima, e a relação com a escola – (Sá & Antunes, 2013). Na maioria dos casos este reagrupamento baseia-se em critérios de desempenho académico dos alunos (*ability grouping*). Diferenças metodológicas nestes estudos e diferentes contextos levaram a conclusões diferentes sobre a eficácia da diminuição da heterogeneidade para o aumento do rendimento dos alunos. Muito diferentes podem ser também as modalidades de reagrupamento dos alunos que vão desde i) turmas homogéneas criadas de acordo com o rendimento dos alunos funcionando durante todo o ano a ii) turmas heterogéneas em que há reagrupamento de alunos em grupos de nível apenas em algumas disciplinas, geralmente matemática e língua materna, de que o Plano Joplin para promover as competências da leitura é um dos exemplos, passando pelo iii) reagrupamento de grupos de alunos em todas e cada disciplina de acordo com as competências a trabalhar ou pela iv) organização de diferentes grupos de aluno no interior de cada turma de acordo com o seu nível de desempenho, podendo estas turmas ser lecionadas por mais do que um docente ou não. De destacar que cada uma destas modalidades permite ainda cruzamentos entre si.

São clássicas as conclusões de Slavin (1987) que apontam para a formação de base de turmas heterogéneas a partir das quais os alunos podem ser reagrupados temporariamente de acordo com os seus níveis de proficiência com o objetivo de melhorarem ou aprofundarem as suas aprendizagens. Kulik e Arbor (1992) chamam a atenção de que programas de reagrupamento de alunos produzem maiores efeitos quanto maior for a adaptação curricular à especificidade dos públicos. Esses ganhos são tão

visíveis nos alunos com fracos desempenhos iniciais como nos melhores alunos. No seu estudo de metanálise Kulik e Kulik (1992) referem que diferentes tipos de reagrupamento de alunos permitem diferentes resultados no desempenho dos mesmos de acordo, não com o tipo de agrupamento dos alunos, mas com o maior ou menor ajustamento curricular feito às especificidades dos alunos reagrupados. Duru-Bellat e Mingat (1997, p. 787) opinam que a defesa do “interesse geral” deveria levar à criação de turmas de matriz heterogénea uma vez que são maiores os ganhos dos alunos fracos nestas turmas do que as perdas dos melhores alunos. Ireson e Hallam (1999) concluem, após metanálise dos trabalhos de Slavin, que foram nulos os efeitos nos resultados dos alunos reagrupados com base nas suas capacidades e que os resultados algo contraditórios de vários estudos sobre o assunto talvez se devam ao facto dos desempenhos dos alunos poderem tanto dever-se à menor heterogeneidade proporcionada pelos diferentes tipos de reagrupamento como ao fator acumulado de métodos de ensino e de propostas de aprendizagem adequadas à sua compreensão. Estas autoras referem no seu estudo o trabalho de Gamoran e Berends (1987) segundo o qual o reagrupamento de alunos em turmas de nível tem apontado problemas de autoestima, motivação e consequentes fracos resultados académico aos alunos agrupados devido ao seu baixo rendimento. Já Kulik e Kulik (1992) no referenciado estudo de metanálise tendem a concluir que o reagrupamento de alunos com base no desempenho académico eleva a autoestima dos alunos mais fracos e diminui a dos melhores alunos. Ireson e Hallam (1999) concluem ainda, referenciando outros autores (Hargreaves, 1967; Lacey, 1974; Burgess, 1986) que os docentes, pelo efeito de expectativas, têm tendência a concluir sobre as capacidades intelectuais (e não só) dos alunos de acordo com o grupo de desempenho em que foram integrados e que o encaminhamento de alunos para grupos de menor rendimento escolar os faz aumentar atitudes anti escola e de distanciamento face ao trabalho.

Em estudos mais recentes Tieso (2002) demonstra que a implementação de um currículo diferenciado, na disciplina de Matemática, aplicado durante três semanas a um grupo pré-selecionado de alunos proporciona ganhos moderados nos seus resultados escolares. Mais

argumenta sobre a agradabilidade da situação para os professores e para os alunos, os primeiros por conseguirem ensinar com mais eficácia a mais alunos e estes por verem aumentar a sua autoestima. Dobbelsteen et al. (2002) num estudo sobre alunos holandeses de 4.º, 6.º e 8.º ano verificam que se os alunos em turmas menores não apresentam melhores resultados - como já Hoxby (2000) havia demonstrado - quando agrupados por QI mais homogêneos o rendimento académico é superior.

As pesquisas feitas hoje em dia não nos permitem concluir que as chamadas turmas de nível promovam um ganho de eficiência na aprendizagem dos alunos. Alguns estudos revelam que poderá até haver um acentuar da diferenciação nos resultados obtidos pelos alunos com mais elevado e mais fraco rendimento escolar (Feyfant, 2008). Mas o que as pesquisas nos mostram é que o reagrupamento pontual de “grupos de nível” no interior da turma pode ter um efeito muito positivo (Suchaut, 2008). O carácter pontual mas profundamente programado no decorrer do ano letivo de “grupos de nível” (já previsto, enquanto temporário, na alínea b) do ponto 8 do Capítulo III do Despacho n.º 178-A/ME/93) é o traço diferenciador do modelo de organização dos grupos-turma que a filosofia TurmaMais pressupõe.

O tamanho da turma e a heterogeneidade da sua composição têm sido alvo de inúmeras pesquisas na área da educação. Os sinais que nos têm sido dados apontam para uma diversidade de caminhos nos quais as certezas são periclitantes: i) um menor número de alunos por turma mostra-se muito eficaz na promoção das aprendizagens, sobretudo quando chegamos a grupos de menos de 20 alunos sendo ideal a redução a partir de 10 alunos (Glass et al., 1982). Esta solução vista como propiciadora do rendimento escolar dos alunos por alguns autores (Dacal, 1996 e Krueger, 1999) obriga a altos custos de investimento no ensino, não colhendo o apoio de outros autores por não encontrarem evidências empíricas da sua importância no aumento do sucesso dos alunos (Hanushek, 1999; Rivkin, 2005 e Blatchford, 2009); ii) a criação de turmas de nível, defendida por uns (Slavin, 1987; Hoxby, 2000) e rejeitada por outros (Duru-Bellat & Mingat,

1997; Ireson & Hallam, 1999; ), encerra debates ideológicos (Boudine, 2011) sobre a função da escola na sociedade que os diferentes resultados obtidos pelo manuseamento desta variável não conseguiram clarificar; iii) a redução do número de alunos por turma permite melhores resultados escolares se houver mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes, adaptando o ensino às características do público, necessitando de um aumento do profissionalismo docente (Kulik & Arbor, 1992; Kulik & Kulik, 1992; Krueger, 1999; Finn et al., 1999; Ireson & Hallam, 1999; Hoxby, 2000; Dobbelsteen et al., 2002 e Tieso, 2002) e ainda a ideia de que iv) a organização temporária de grupos de alunos pode ter um efeito positivo na aprendizagem (Suchaut, 2008; Azevedo, 2013).

A grande certeza, hoje reafirmada por todos os países democráticos, é a de que o sistema de ensino deverá ser posto ao serviço da promoção da igualdade de oportunidades de todos os cidadãos. Com base neste pressuposto aprofunda-se o conceito de escola que promova a inclusão social e, como tal, permita a todos os alunos aprendizagens de qualidade, como foi definido pela Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1990). Mais uma vez, é no interior da sala de aula e, na composição da turma que, em última análise, este ideal se faz ou não cumprir. Nesta linha de pensamento Azevedo (2013) afirma que sendo a escola focalizada nas aprendizagens e no ensino de qualidade a todos e cada um dos alunos tem de deixar de ser tabu a criação de turmas homogêneas desde que as mesmas não sirvam apenas para arrumar “sem mais” os alunos de mais baixo rendimento e se apresentem como um recurso temporário com um propósito definido de melhorar as aprendizagens dos alunos. Azevedo (2013) é de opinião, neste texto, que

colocamos demasiada ênfase na heterogeneidade *versus* homogeneidade, quando a questão educacional e escolar reside muito mais em saber como melhor organizar pedagogicamente a atividade de ensino e aprendizagem, em cada momento, para favorecer mais e melhores aprendizagens da parte de alunos muito diferentes, porque quem aprende ou não são eles.(...)

As pessoas dos alunos que estão diante de nós e conosco é que nos fazem percorrer um dado caminho, porque o caminho concreto da aprendizagem a fazer na escola, em cada momento, é com eles e por

eles que tem de ser feito, recorrendo para isso a equipa de docentes aos melhores recursos disponíveis, em liberdade e com responsabilidade.

Na tentativa de permitir aos alunos com mais dificuldades a recuperação das aprendizagens não efetuadas muitas têm sido as soluções experimentadas.

A esmagadora maioria dessas soluções passa por apoios pedagógicos com sobrecarga horária aos alunos que deles necessitam.

Outras ainda resultam de tutorias encetadas no interior da sala de aula, nas quais um segundo docente trabalha exclusivamente com o grupo de alunos com mais dificuldades. O carácter de trabalho isolado apenas com um determinado grupo de alunos não assegura, por vezes, um bom resultado.

O fator estigmatizante do apoio resulta, quer do aumento da carga horária de apenas alguns alunos, quer por evidenciar um trabalho sempre e apenas com certos alunos. (Mons, 2008). Contudo, a ideia básica de apoiar os alunos com mais dificuldades é essencial na construção de uma escola promotora da igualdade de oportunidades. A este nível têm sido continuados os alertas de vários autores, entre os quais Perrenoud (2008) e Przesmycki (2008), que insistem na necessidade de se optar pelo olhar atento sobre as diferenças individuais de cada aluno contrariando a tendência de um modo de ensino indiferenciado. A questão que se coloca é como proceder de modo eficaz a esta diferenciação pedagógica?

A resposta a esta questão dada pelo projeto TurmaMais contraria a possível estigmatização dos tradicionais apoios educativos ao proporcionar igualmente a todos os alunos momentos de apoio e/ou aprofundamento das suas aprendizagens de acordo com as suas necessidades. Acresce a esta vantagem o facto desse apoio ser dado no tempo de aula convencional não havendo, deste modo, um aumento da carga horária semanal do aluno, constituindo-se, em última análise, num ensino diferenciado.

Algumas das questões controversas relacionadas com o tamanho e heterogeneidade versus homogeneidade do grupo-turma e que, segundo a investigação em educação, são variáveis que poderão contribuir para melhorar a eficácia dos resultados escolares (Verdasca, 2007; Alves & Soares, 2007; Costa & Koslinshi, 2008) merecem especial atenção na aplicação do projeto TurmaMais: i) todas as turmas são sujeitas a uma redução do número de alunos durante o decorrer das atividades letivas (Glass et al., 1982; Dacal, 1996 e Krueger, 1999);

ii) o número de alunos por turma não é fixo durante todo o ano e atende não apenas aos ritmos de aprendizagem (Hoxby, 2000) como também à promoção de inter-relações promotoras de bons ambientes de trabalho (Ireson & Hallam, 1999);

iii) a circulação de todos os alunos entre as turmas de origem e a TurmaMais retira ao apoio educativo o seu carácter estigmatizante (Mons, 2008);

iv) a diminuição do número de alunos por grupo de trabalho e a diminuição da sua heterogeneidade permite ao professor um trabalho pedagógico diferenciado ao nível da incidência curricular (Kulik & Arbor, 1992; Kulik & Kulik, 1992; Krueger, 1999; Finn et al., 1999; Ireson & Hallam, 1999; Hoxby, 2000; Dobbelsteen et al., 2002; Tieso, 2002; Perrenoud, 2008 e Przesmycki, 2008);

v) a criação de grupos de nível é temporária (Suchaut, 2008 e Azevedo, 2013) e assume um carácter que permite sempre um determinado nível de heterogeneidade nas turmas (Duru-Bellat & Mingat, 1997).

O projeto TurmaMais transfere para a margem de autonomia responsável que o Conselho de Turma (Azevedo, 2013) e a escola dispõem a possibilidade desta repensar a composição da turma, a cada momento, por forma a obter melhores resultados no desempenho dos seus alunos. Como se refere em Verdasca e Cruz:

*na “assunção conjecturativa” de que, na esfera educacional, a escola dispõe, ou poderá passar a dispor, de um campo de manobra considerável na definição e estabelecimento dos critérios de constituição das turmas e que a “dimensão” e a “estrutura composicional” constituem algumas das variáveis organizacionais passíveis de planificação, organização e controlo pelas escolas com relevância e influência*

*determinantes no desempenho dos alunos e das turmas, radicaria em última análise toda a essência teórica do Projeto TurmaMais. (2006, 117-118)*

A isto se acrescenta hoje, como essência teórica do projeto TurmaMais, o seu ecossistema psicopedagógico (descrito no subcapítulo 1.4, Capítulo 1, p. 74) que elege como essencial o trabalho do docente em Equipa Educativa (Verdasca, 2009; Formosinho & Machado, 2009) por forma a assegurar práticas uniformes de atuação disciplinar, monitorização e contratualização dos resultados das aprendizagens, bem como a promoção de práticas contínuas de avaliação formativa (Fernandes, 2008) permitindo que a escola e seus docentes se transformem numa comunidade profissional de aprendizagem (Bolívar, 2012).

As Bases Gerais de Orientação do PMSE (Verdasca, 2009, p. 1-2), sintetizando as consequências a que o Programa se propõe na melhoria da organização escolar e das práticas dos seus profissionais, enumera algumas das características da tecnologia organizacional TurmaMais:

1) Diminuição do número de alunos por turma, decorrente do alargamento do número de turmas e do movimento e reagrupamento dinâmico de alunos potenciando uma maior interação aluno-professor-aluno; 2) Menor heterogeneidade dos grupos e respectivos níveis e ritmos de aprendizagem decorrente do critério “estado situacional dos alunos” para a distribuição e formação dos grupos a movimentar; (...) 4) Menor volume de horas de formação por professor, decorrente de uma mesma carga lectiva semanal para um menor número de alunos, potenciando condições para um acompanhamento mais próximo e um conhecimento mais aprofundado da situação de cada aluno; 5) Menor heterogeneidade curricular e de conteúdos programáticos, decorrente da possibilidade de uma maior concentração da actividade lectiva num só ano de escolaridade e com implicações directas na redução do tempo necessário à preparação de conteúdos e materiais, elaboração de fichas de trabalho e de instrumentos de testagem, correcção de fichas e testes; 6) Constituição de equipas docentes com “nomes e rostos” tendo a seu cargo o acompanhamento das gerações escolares ao longo de todo o ciclo de estudos e sendo cada equipa integralmente responsável pelo acompanhamento da *coorte* de alunos; 7) Maior autonomia organizacional da escola na flexibilização curricular e organização pedagógica, na distribuição de alunos e docentes e na afectação de outros recursos; 8) Maior inter-comunicabilidade, implicando a coresponsabilização da comunidade escolar, decorrente dos diversos movimentos de agrupamento e reagrupamento de alunos e da necessidade de um maior estreitamento e regularidade de contacto com as famílias (...) no âmbito do acompanhamento e evolução da vida escolar dos alunos.

## 2 Teorias e debates em torno do sucesso escolar

### *Introdução*

Sendo múltiplas as causas apontadas para o insucesso escolar pretende-se neste capítulo recolher os contributos teóricos que o enquadram em três hipóteses explicativas.

A primeira hipótese relaciona o insucesso escolar com o estatuto socioeducativo dos pais e vê o insucesso escolar enquanto um facto social, estudado segundo o paradigma da Sociologia da Educação. Autores como Bourdieu (1974), Passeron (1977) e Chamboredon, entre outros, serão convocados para o esclarecimento desta linha de pensamento. Alguns dos dados do último Relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2013) serão também apresentados de modo a situar-se esta problemática no contexto atual do sistema educativo português.

O fenómeno do insucesso escolar aparece também relacionado, por muitos outros autores, com questões de ordem organizacional das escolas. A Sociologia das Organizações empresta os seus conceitos para esta corrente que analisa se o insucesso escolar não será um facto organizacional e não somente social. Autores como Crozier e Friedberg (1977), Thompson (1976), Mintzberg (2010), Pires (2000) e Lima (1998) irão guiar a análise a esta problemática.

A terceira hipótese cujos contributos teóricos serão alvo de atenção é a que vê o insucesso escolar como um facto que pode ser atribuído ao indivíduo e questiona se o insucesso não será um facto individual. Serão revistas algumas ideias de Weber (1982), Boudon (1973, 1990) e Duru-Bellat (1997; 2006; 2009) sobre esta questão estudada pela Sociologia da Ação.

Por fim far-se-á uma análise sobre os inúmeros contributos advindos do movimento de melhoria e eficácia das escolas pelas cinco décadas de

estudos na tentativa de elencar os fatores que permitem a ação que melhore o desempenho dos alunos e dos professores na melhoria das aprendizagens e na diminuição do insucesso escolar.

## **2.1 O insucesso escolar enquanto *facto social***

### **Contexto sócio – económico e cultural vs. sucesso escolar**

O famoso Relatório Coleman afirma em 1966 (Coleman et al., 1966) que a família tem um papel determinante enquanto causa do sucesso escolar e, por isso, o desempenho dos alunos é fortemente melhorado sempre que estes provêm de famílias com maiores recursos económicos e melhores condições sociais. Décadas de investigação têm sustentado este postulado. Bólis (1981) na década de 80, Decks e Mayer (1990) na última década do século XX, Kahlenberg (2001) no início da primeira década do século XXI e Bailey e Dynarski (2011), atualmente, todos assinalam o poderoso efeito encontrado nas desigualdades económicas como fator explicativo do maior insucesso escolar nos alunos provenientes de famílias com contexto socioeconómico desfavorecido.

São várias as causas explicativas que continuamente sustentam a relação entre insucesso escolar dos alunos e o contexto socioeconómico das famílias. Desde finais da década de 60 do século passado ganhou repercussão o papel da escola enquanto reprodutora do modelo económico e político dominante, isto é, o modelo capitalista. Uma escola construída sob os modelos económicos da classe média, reprodutora desses mesmos modelos elitistas - quer pelo seu currículo oculto e explícito, quer pelos valores veiculados e práticas de organização decalcadas da ideologia capitalista -, é apontada como a causa do insucesso escolar dos alunos provenientes de famílias da classe trabalhadora. Este é o pensamento amplamente divulgado de autores da esfera da economia como Bowles e Gintis (1976) e da sociologia como Bourdieu e Passeron (1977), Bisseret (1979), Willis (1983), Giroux (1997) e, mais recentemente ainda - dando continuidade a trabalhos

que se têm prolongado por cerca de quatro décadas - Baudelot e Establet (2009).

Além da reprodução política e económica a escola tem tido também como função a da reprodução cultural assegurando, deste modo, o domínio das classes médias e altas sobre as restantes. O pioneiro desta corrente é o pedagogo brasileiro Paulo Freire (1970) criando o conceito de “conscientização” como o fator chave do fim desta dominância. É a vasta obra de Bourdieu que, de modo continuado, chama a atenção para esta relação de poder mais subtil que a escola assume reproduzindo uma cultura dominante que é aceite tacitamente como a cultura do indivíduo educado:

a cultura da elite é tão próximo à da escola que as crianças de classe média baixa (e por maioria de razão da classe trabalhadora agrícola e industrial) só podem adquirir com grande esforço algo que é dado aos filhos das classes cultas - estilo, gosto, inteligência - em suma, as atitudes e aptidões que parecem naturais em membros das classes cultas e, naturalmente, se espera deles precisamente porque (no sentido etnológico) são a cultura dessa classe (Bourdieu, 1974, 39).<sup>5</sup>

O currículo hegemónico, a maior ou menor valorização dada aos cursos “inferiores” e “superiores”, o estilo linguístico da classe dominante e certas posturas corporais, são apontados, entre outros fatores como perpetuadores das diferenças de resultados obtidos pelos alunos das classes dominantes face aos das classes dominadas.

Em estudo realizado por Saavedra (2001) analisando dados das classificações de 3.º ciclo em três escolas do concelho de Vila Nova de Gaia volta a ficar patente a enorme relação entre sucesso/insucesso escolar dos alunos e condições socioeconómicas e culturais favorecidas e desfavorecidas das famílias.

---

<sup>5</sup> The culture of the elite is so near to that of the school that children from the lower middle class (and a fortiori from the agricultural and industrial working class) can only acquire with great effort something which is given to the children of the cultivated classes - style, taste, wit - in short, those attitudes and aptitudes which seem natural in members of the cultivated classes and naturally expected of them precisely because (in the ethnological sense) they are the culture of that class.

Da análise feita aos resultados escolares dos alunos no 2.º e 3.º ciclos nos municípios de Évora e Portel conclui Verdasca (2002, p. 745) que quer se examine a qualidade das prestações académicas dos alunos, quer o histórico dos seus percursos escolares a variável sociocultural das famílias é “um dado recorrente e incontornável do processo de realização escolar” dos alunos.

A poderosa influência socioeconómica e cultural das famílias na determinação dos resultados escolares dos alunos, verificada na esmagadora maioria dos diferentes países, levou em 2011 ao estudo “*No child left behind*” em que os seus autores (Havnes & Mogstad, 2011), analisando a expansão em larga escala da implementação do pré-escolar na Noruega, com os necessários apoios às crianças de meios familiares desfavorecidos, concluíram do forte impacto positivo que estas medidas tiveram, a longo prazo, nos resultados das aprendizagens, na participação no mercado de trabalho e na redução de situações de ajuda social futura. Concluíram ainda os autores que foram os filhos de mães com baixa escolaridade que mais beneficiaram com os apoios sociais escolares recebidos desde o pré-escolar. Parece assim aberta a possibilidade de poder ser invertida a situação da escola nada mais poder fazer do que reproduzir as diferenças culturais, sociais e económicas existentes na sociedade para passar a executar um dos grandes desígnios das sociedades democráticas: contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

#### **Retenção vs. sucesso escolar**

Portugal é um dos países da OCDE (Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económica) que apresenta, tradicionalmente, altas taxas de retenção dos alunos. A análise aos resultados dos testes PISA (Programme for International Student Assessment) de 2009 concluiu que 35% dos alunos portugueses, com 15 anos, já havia ficado retido, pelo menos uma vez no seu percurso escolar. A média da OCDE era de 12% (OCDE, 2012). Esta realidade é similar em

outros países europeus tais como a Bélgica, Espanha, Luxemburgo e França. Assinala, contudo, esse mesmo estudo que em países europeus como a Noruega, Eslovénia, Reino Unido, República Checa, Dinamarca e Suécia os alunos que com 15 anos já haviam sofrido uma retenção não atingiam 5%. Curioso é verificar que alguns destes últimos países encabeçam, amiúde, os primeiros lugares nos resultados dos seus alunos nestas provas internacionais o mesmo não acontecendo com os países em que os alunos apresentam maiores taxas de retenção.

É a retenção um procedimento eficaz na promoção do sucesso escolar dos alunos? A literatura na área das Ciências da Educação apresenta um grande número de estudos empíricos centrados no estudo desta questão. No decorrer de várias décadas de investigação têm-se sucedido análises que assinalam os efeitos negativos da retenção no desempenho escolar futuro do aluno. Um dos mais esgrimidos argumentos dos apologistas da necessidade de reprovação dos alunos é a de que ela permite que o aluno, no futuro, venha a adquirir os saberes e competências que de momento são insuficientes. Westebury (1994) demonstra, no seu estudo, que a retenção não permitiu a melhoria das capacidades de aprendizagem e desempenho da leitura em alunos de 1.º ciclo. McCoy e Reynolds (1999) descobriram que, quando os alunos foram retidos, uma ou duas vezes entre o 1.º e o 7.º ano, apresentaram níveis mais baixos de desempenho em leitura e matemática aos 14 anos em comparação com os alunos da mesma idade. Hong e Raudenbush (2005) provaram, após estudo longitudinal, que os alunos retidos não conseguiram melhorar o seu desempenho na leitura. Estudos posteriores confirmam estas mesmas conclusões (Silberglitt, Appleton, Burns & Jimerson, 2006; Wu, West & Hughes, 2008; Griffith, Lloyd, Lane & Tankersley, 2010). Overman (1986) vai mais longe ao confirmar em seu estudo que a maioria dos estudantes aprende menos no ano em que fica retido, regredindo em termos académicos.

É muito comum afirmar-se que a retenção nos anos iniciais da escolaridade é uma medida que pode ajudar o aluno a garantir o aprendizado de pré-requisitos essenciais e estruturantes. A literatura demonstra

exatamente o contrário. Evidências sugerem que a retenção dos alunos no 1.º ciclo mostrou-se ineficaz na melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dificultando a adaptação emocional das crianças nos anos subsequentes e mostrando marcas negativas no desempenho dos alunos até ao final do 6.º ano de escolaridade (Jimerson, Carlson, Rotert, Egeland & Sroufe, 1997). Autores como Silbergitt, Jimerson, Burns e Appleton (2006) confirmam que a reprovação nos anos iniciais, ou nos subsequentes, tem sempre o mesmo resultado: o menor rendimento do aluno no futuro.

Outro efeito negativo que ressalta de inúmeros estudos é o que relaciona a retenção com um recrudescimento de problemas comportamentais. No célebre trabalho de Holmes e Matthews (1984) é demonstrado que os alunos retidos não só pioraram o seu desempenho académico no ano seguinte como sofreram uma diminuição da sua autoestima, ajustamento social e emocional. A sua atitude face à escola, comportamento e assiduidade apresentam traços mais negativos por comparação com os alunos que transitaram. Bowen e Lipkowitz (1985) reconhecem, no seu estudo, os mesmos efeitos negativos anteriormente arrolados, acrescentando que os alunos retidos vêm diminuir o seu interesse pela vida escolar, verificando-se um aumento do seu interesse por atividade extracurriculares. A retenção aumenta em ambos os sexos os problemas com a ansiedade, a atenção e os comportamentos disruptivos persistentes. A associação a companhias problemáticas, novas retenções e comportamentos não propícios à aprendizagem são detetados nos rapazes e nas raparigas levando à dificuldade de completar a escolaridade obrigatória (Pagani, Tremblay & Vitaro, 2001). Mais recentemente Jimerson e Ferguson (2007), num estudo longitudinal que avalia o impacto da retenção dos alunos no final da adolescência, comprovam que os alunos retidos demonstram uma maior agressividade no decorrer da sua adolescência prolongando-se tal comportamento na passagem para o ensino secundário. Este facto evidencia a importância das experiências académicas iniciais no subsequente desenvolvimento social e académico do aluno e reforça a ideia da necessidade de se promoverem políticas educativas assentes em estratégias eficazes de intervenção precoce.

A associação entre retenção e abandono escolar aparece muito forte em inúmeros estudos levados a cabo ao longo de várias décadas. Análises levadas a cabo, na década de 80, sobre os resultados dos alunos que frequentam a escola pública de Cincinnati mostraram que alunos que tinham tido uma retenção tinham mais hipóteses em 40% a 50% de abandonarem a escola face aos restantes colegas, os que haviam sofrido dupla retenção viam aumentar as suas hipóteses de abandono escolar em 60% a 70% e os alunos com três retenções no seu percurso académico raramente concluíam a escolaridade obrigatória (Gruskin, Campbell & Paulu, 1987).

Vários estudos de análise correlacional, realizados nas décadas de 70, 80 e 90 do século passado, demonstram que a variável retenção tem um efeito mais poderoso no abandono escolar dos alunos do que variáveis como absentismo escolar, estilo de vida da família, experiência sexual, consumo de álcool, QI, ausência paternal, mudança frequente de escola, educação das mães e número de irmãos (Stroup & Robins, 1972). O mesmo concluiu Lloyd (1978) quando comparou o peso da variável retenção com variáveis como idade, educação dos pais, ocupação do pai, número de irmãos, estatuto conjugal dos pais e absentismo no 3.º ciclo. Comprovou o autor que 70% do abandono dos alunos no ensino secundário pode ser logo identificado no 3.º ciclo, dado o poder de predição encontrado na variável repetição. Na década de 80 e 90 volta a ser comprovado o poder da variável repetência na predição do abandono escolar em trabalhos como os de Barro e Kolstad (1987); Fernández, Paulsen e Hirano-Nakanishi (1989); Cairns, Cairns e Neckerman (1988); Morris, Erhren e Lenz (1991); Brooks-Gunn, Guo e Furstenberg (1993); Roderirick (1994); Alexander, Entwisle e Horsey (1997) e Rumberg e Larson (1998), concluindo estes últimos que os alunos retidos apresentam quatro vezes maior possibilidade de abandono escolar.

As evidências apontam para que os alunos retidos nos primeiros ciclos de ensino apresentem taxas superiores de abandono escolar em cerca de 13% (Schultz, Toles, Rice, Brauer & Harvey, 1986). Estudos mais recentes

voltam a comprovar a forte relação entre abandono escolar e retenção (Jimerson, Anderson, & Whipple, 2002).

Outra análise a ser feita é a da relação custo – benefício da retenção. Autores como Reynolds, Temple, Robertson e Mann (2002) argumentam que programas de ensino vocacionados para promover o sucesso escolar, nos anos iniciais da escolarização, conseguem a longo prazo economizar recursos por proporcionarem um aumento do bem-estar, das receitas fiscais, diminuindo as despesas públicas relativas à educação, ao trabalho de justiça corretiva com menores, da justiça criminal e de vítimas de crimes.

Se a retenção, comprovadamente, diminui a possibilidade do aluno aprender, de completar a escolaridade obrigatória e de obter um emprego bem remunerado, como evidencia Jimerson (1999) na sua análise de 21 anos de estudos longitudinais prospectivos, por que razão a ideia de retenção tem ainda hoje um poder tão grande de atração em muitos sistemas educativos, entre os quais o português? Pode-se encontrar algumas respostas a este paradoxo quando se analisam os aparentes efeitos positivos da retenção no curto prazo, mais visíveis a “olho nu”, do que os seus efeitos a longo prazo, os casos em que a retenção, excepcionalmente, produz efeitos positivos (de imediato realçados como comprovativos da sua utilidade) e a ideia tão arraigada nos professores (e não só) da injustiça da transição de todos os alunos.

Estudos como os de Alet (2010) indicam que a repetência dos alunos nos anos iniciais pode levar a um aumento modesto do rendimento dos alunos no curto prazo mas esse efeito é transitório desaparecendo nos anos imediatos. A repetência parece estar associada a ganhos de curto prazo e problemas de longo prazo, segundo esta investigadora francesa, os alunos repetentes, nos anos seguintes, por comparação com os colegas não retidos, com perfis de desempenho semelhantes, pioram os seus resultados escolares.

Vários são os autores que salientam que a reprovação pode ter efeitos benéficos na aprendizagem se determinadas condições forem observadas. Bucko (1986) observou no seu trabalho, que se a retenção for acompanhada por reforços à instrução no ano seguinte, se houver um aumento da maturidade dos alunos e o acompanhamento dos pais, em casa, no trabalho escolar a reprovação pode ser uma opção para o sucesso escolar. Lareau (1987) comprova esta inferência ao ter assinalado em seu estudo que as retenções têm um efeito positivo para os alunos de classe média. Quando os pais não têm capacidade de apoiar os seus filhos retidos estes raramente beneficiam desta prática. Encontramos entendimentos semelhantes em estudos como os de Walker e Madhere (1987); McLaughlin e Vachta, (1992) e Vachta e McLaughlin, (1992). Num estudo mais recente Jacob e Lefgren (2004) analisaram os efeitos de uma medida tomada pelo departamento de educação da cidade de Chicago que criou, em 1996, um plano que obriga os alunos retidos a frequentarem a escola de verão. O estudo concluiu que esta medida foi positiva pois a retenção dos alunos não foi prejudicial para o seu desempenho futuro.

O argumento apresentado por muitos docentes em reter os alunos prende-se com o facto dos mesmos não terem desenvolvido um trabalho de qualidade e essa sua não ação levaria a situações de injustiça se progredissem como os seus colegas que trabalharam. A retenção aparece assim como uma consequência punitiva. Alguns estudos recentes concluem que a retenção aparece quase sempre como a medida mágica de, por si só, criar condições para o sucesso futuro, ainda que não integrada num plano mais abrangente de recuperação (Schnurr, Kundert & Nickerson, 2009; Peterson & Hughes, 2011).

Estudos atuais continuam a demonstrar o que investigações realizadas há mais de 30 anos já indiciavam: os alunos com fraco aproveitamento não melhoram as suas aprendizagens após serem retidos (Cooley, Fruehwirth, Navarro & Takahashi, 2011; Moser, West & Hughe, 2012).

## **Questões de género vs. sucesso escolar**

Nos países desenvolvidos e democráticos os dados analisados revelam terem menos importância as questões de género do que as diferenças étnicas e sociais das crianças na obtenção de sucesso escolar. Contudo, nos países da OCDE verifica-se consistentemente, ao longo de várias décadas, que os rapazes superam as raparigas em matemática e ciências e estas últimas superam os rapazes nos resultados da avaliação em língua materna (DfES, 2007). Contudo, são maiores as diferenças de desempenho da aprendizagem da língua materna entre as escolas do que entre os diferentes sexos numa mesma escola (Younger & Warrington et al, 2005; Moss, 2007). Desde a década de 80 do século passado o ensino secundário tem assistido a um melhor desempenho das raparigas em matemática e ciências. Essa tendência refletiu-se, também, num considerável aumento de alunos do género feminino no ensino superior, também nestas áreas (Arnot, David & Weiner, 1999; Francis, 2000; Moss, 2007).

Considera a neurociência serem maiores as diferenças neurológicas encontradas entre indivíduos do mesmo sexo, no que concerne a capacidades diferenciadas de aprendizagem, do que entre os diferentes géneros (Baron-Cohen, 2004). Já os diferentes estilos de aprendizagem, vulgarmente reconhecidos como responsáveis pelas variadas performances alcançadas por rapazes e raparigas nos resultados das suas aprendizagens, são um conceito a este nível posto em causa pois a pesquisa não tem conseguido encontrar ligações conclusivas entre género e estilo de aprendizagem, acreditando-se ser a norma social (Norman, Turner, Granados-Johnson, Schwarcz, Green & Harris, 1988; Sharpe, 1999) a que tem maior peso sobre os chamados “estilos de aprendizagem” (Coffield, Moseley, Hall & Ecclestone, 2004).

A construção social baseada na diferença de géneros encoraja os rapazes a serem competitivos. Quando esta tendência se expressa na área da educação a competição vem associada ao medo de perder. O

comportamento disruptivo surge como a alternativa ao fracasso. Autores como Elkjaer (1992) e Jackson (2006) questionam-se se não será essa a causa do maior insucesso dos alunos de sexo masculino no ensino.

Uma solução defendida por certas correntes no campo da educação apela para a importância de se criarem turmas ou escolas diferenciadas de acordo com o género dos alunos para deste modo se alcançarem melhores resultados para ambos. A tentativa de aumentar o desempenho dos rapazes criando turmas exclusivamente masculinas não só tem provocado resultados muito díspares como, em alguns casos, tem levado ao aumento do desempenho das alunas em turmas exclusivamente femininas dessa mesma escola, não se verificando o mesmo nas turmas exclusivamente masculinas (Iverson & Murphy, 2007).

Não sendo clara que a criação de turmas masculinas melhore os resultados das aprendizagens dos rapazes, não se provando a existência de “estilos de aprendizagem” diferenciados entre os géneros (conceito que a neurociência também não sustenta), esbatendo-se ao longo das décadas as diferenças anteriormente assinaladas entre os resultados dos alunos de sexo masculino e feminino em matemática/ciências e língua materna, verifica-se contudo, atualmente, que são as raparigas que em maior número concluem o ensino secundário e acedem e completam formação superior (OECD, 2012a; OECD, 2012b e Pekkarinen, 2012). Sendo consideradas mais significativas as influências das diferenças étnicas e sociais do que as questões de género na obtenção do sucesso escolar não se pode deixar de assinalar que, nos países desenvolvidos, sempre que se analisam os desempenhos escolares dos alunos agregando-os por diferenciados contextos económico-sociais ou étnicos verifica-se a tendência de obtenção de melhores resultados escolares nas raparigas (UNESCO, 2012).

O estudo clássico de Willis (1981) leva este autor a argumentar que o trabalho para o sucesso escolar dos rapazes entra em conflito com as concepções de masculinidade dos jovens adolescentes. Francis (2000) esclarece que o oposto se passa com as raparigas adolescentes. Tal como

Willis esta autora também defende que os diferentes resultados obtidos por rapazes e raparigas nas avaliações escolares decorrem da construção social da feminilidade e da masculinidade. Argumenta a autora que a construção social da feminilidade leva as alunas do ensino básico e secundário a construírem a sua identidade feminina enfatizando a importância da maturidade o que as leva a encarar a vida escolar através de uma abordagem ordeira e tranquila. O modo como socialmente as raparigas constroem a sua imagem de feminilidade leva a que optem por comportamentos que favorecem o controlo da rebeldia – que não deixando de exprimir não permitem que prejudique o seu desempenho escolar – apostando num trabalho árduo e vendo nisso um aumento da sua feminilidade.

Legewie e DiPrete (2012) sustentam atualmente os argumentos de Willis (1981) e Francis (2000) ao considerarem que as diferentes conceções de masculinidade e de feminilidade poderão ter, pelo menos em parte, uma certa importância na resistência dos rapazes “à escola” e uma orientação das raparigas mais “pró escola”. Estes autores, contudo, comprovam no estudo referido, que os diferentes resultados obtidos por rapazes e raparigas podem ser fortemente esbatidos se os recursos do meio envolvente da turma e da escola trilharem um rumo claro na criação de ambientes de aprendizagem orientada e de alguma competição académica.

A realidade nacional demonstra (como anteriormente já se aludiu no subcapítulo 1.2 deste trabalho, Capítulo 1) que houve um grande progresso na taxa de escolarização em Portugal nos últimos 40 anos, em todos os níveis do ensino básico e secundário. Contudo a observação das taxas de escolarização por idade apontam para um desfasamento com algum significado quando se compara a realidade com a idade considerada “normal” de frequência. A este propósito o último estudo publicado pelo CNE (2013, p. 110) é eloquente:

24% dos alunos que aos 12 anos deveriam frequentar o 3.º ciclo (...) ainda se encontram no 1.º ciclo (1,1%) e no 2.º ciclo (23%). (...) Aos 17

anos de idade temos já 91,2% de alunos na escola. Destes, 81,2% encontram-se no nível correspondente à sua faixa etária, mas 10% frequentam ainda o Ensino Básico.

A questão da igualdade de género no caso do sistema de ensino nacional mostra que entre os anos letivos de 2000/2001 e 2010/11 também se evidenciaram as tendências que os anteriores estudos revelaram, pois,

embora se registem melhorias em ambos os sexos, na década em apreço, com mais alunos a frequentarem o ciclo/nível de ensino na “idade ideal”, o desfasamento etário exhibe diferenças significativas entre sexos, com as mulheres a apresentarem percursos escolares menos perturbados por retenções. (...) Os dados existentes sobre a escolaridade de homens e mulheres apontam para a necessidade de intervir no sentido de regular a desigualdade face à escola (CNE, 2013, p. 110 e 112).

Pretende-se verificar com este estudo, através dos dados de caracterização de contexto recolhidos na primeira parte do questionário de atitudes dos alunos sobre a TurmaMais qual a relação entre sucesso escolar e género, sucesso escolar e origem socioeconómica dos alunos e sucesso escolar e repetência. Pensa-se assim melhor caracterizar a amostra sobre a qual recaiu a aplicação do questionário para se perceber se as suas características socioeconómicas traçaram perfis de proximidade com o que a longa literatura sobre esta questão tem registado e com a própria realidade nacional descrita no último relatório do CNE (2013).

## **2.2 O insucesso escolar enquanto facto organizacional**

A escolarização de massas, ocorrida no decorrer do século XX, no mundo ocidental, primeiro no ensino dito elementar ou primário, alcançando posteriormente níveis intermédios de ensino, foi fortemente marcada pelos princípios da *gestão científica* de Taylor (Lima, 2005). Alguns dos princípios de organização do trabalho de Taylor (2011, p. 69, ed. Orig. em 1911) tiveram imensa repercussão no campo educativo, nomeadamente i) a responsabilidade de todo o trabalho ser deslocada para quem gere cabendo a quem trabalha executar a tarefa previamente estruturada para obter determinados resultados num tempo definido, ii) o treino como base do desempenho eficiente do trabalho e iii) a monitorização rigorosa do desempenho de quem trabalha por forma a garantir-se os procedimentos adequados e os resultados desejados devendo os superiores ajudar na ultrapassagem das dificuldades. O pensamento deste autor vai influenciar os modos de organização racional da escola do mesmo modo que influencia as demais organizações complexas.

A comparação da escola com uma organização (com características semelhantes às organizações empresariais) colheu significado por se reconhecer nela uma “unidade social intencionalmente construída” reunindo alunos e professores com objetivos a perseguir recorrendo a “processos e tecnologias (...) estruturando hierarquias e poderes, modos de comunicação” (Lima, 1998, p. 48).

É nas décadas de 80 e 90 do século passado que a investigação em educação começa a girar em torno do conceito de “escola-organização” (Nóvoa, 1992, p. 14).

Apesar de várias décadas de investigação sobre a escola como organização a maioria dos olhares que sobre ela se projetam realçam a sua imagem institucional e não organizacional. A palavra escola aparece associada fundamentalmente a três aceções relacionadas com o seu carácter

institucional. É assim que a escola se torna, ora sinónimo de espaço físico, ora do próprio sistema educativo e, ainda, como frequência, das atividades escolares. Alunos, pais, professores e demais membros da comunidade educativa raramente observam a escola desligada de uma destas imagens. Deste modo, a visão da escola enquanto organização deixa, a mais das vezes, perplexos e até desconfiados os próprios profissionais de educação. Contudo, são as características organizacionais da escola que marcam a sua imagem institucional na avaliação subjetiva que dela fazem alunos, pais e professores (Lima, 1998).

A aceção de escola enquanto organização (que, em Portugal, encontrou em Formosinho (1988) um pioneirismo ao nível da pesquisa) tem congregado múltiplas definições. Recorrendo à enumeração compilada por Lima (1998, pp.49-62) poderão resumir-se no quadro 4 as suas várias definições:

A escola enquanto		
organização baseada em qualificações gerais tipificadas	formal social complexa burocrática complexa de sistema aberto	Blau & Scott, 1979. Parsons, 1960; Etzioni, 1974. Etzioni, 1974. Thompson, 1967.
organização representada em diversas dimensões	sociológica produtiva autónómica (autonomia dos atores)	Mayntz, 1985. Abrahamsson, 1977. Crozier & Friedberg, 1977.
organização por comparação associada com outras organizações	hospital, asilo, fábrica, organização voluntária, igreja e família. fábrica, pelotão militar e prisão. fábrica, hospital, exército, agência comunitária.	Tyler, 1982. Keynes, 1976. Thompson, 1967.
organização baseada em classificações tipológicas específicas	coerciva, utilitária e normativa. organização de serviços. socializadora	Etzioni, 1974. Blau & Scott, 1979; Formosinho, 1986. Bidwell, 1973.
organização empresarial (visões apologéticas)	ação inovadora baseada em imperativos morais. empresa educativa. escola empreendedora. modelo <i>input-output</i> .	Drucker, 1986. UNESCO, 1988 Chevènement, 1985. Cortis, 1980.
organização empresarial (visões críticas)	modelo de fábrica já desatualizado. currículo oculto privilegia códigos fabris desatualizados (próprios da Segunda Vaga: estandardização, especialização, sincronicidade, concentração, maximização e centralização). reforço do modelo capitalista	Abreu, 1988. Toffler, s.d. Félix, 1984.

**Quadro 4: Aceções da escola enquanto organização (adaptado de Lima, 1998, pp.49-62).**

A escola enquanto organização foi caracterizada na multiplicidade das suas práticas naquilo que metalinguisticamente se definiu como imagens e metáforas organizacionais definidoras do *modus operandi* do tipo de organização surgindo, deste modo, diferentes modelos teóricos de análise organizacional (Morgan, 2006). De entre os modelos teóricos explicativos existentes escolheu-se uma seleção próxima às opções de Lima (1998, p. 64) por apresentar relação direta com o conteúdo empírico deste trabalho. Os modelos teóricos explicativos a analisar são assim o modelo da organização burocrático (Weber, 1982; 2001) e o modelo de anarquia organizada (Cohen, March & Olsen, 1972) que criaram poderosas metáforas organizacionais da imagem da escola (Costa, 1996).

O modelo da organização burocrática de Weber filia o sistema moderno de produção na ética protestante baseada na poupança e investimento do lucro do trabalho dada a propensão desta corrente religiosa cristã valorizar o ascetismo controlando o consumo individual. O capitalismo racional incute no indivíduo a necessidade da sua ação ser eficiente por forma a se tornar adequada aos fins que pretende obter: o lucro. Ora a burocracia é o modo de organização humana e como tal o meio através do qual a racionalidade das ações torna possível alcançar esses objetivos (Weber, 1982, 2001).

A autoridade conforme à lei é o conceito axial do modelo burocrático. São os dispositivos jurídicos legítimos que regulamentam as normas de obediência dos trabalhadores aos seus superiores hierárquicos deslocando a autoridade devida a um indivíduo para a autoridade à norma. A aceitação das ordens emanadas pelos superiores advém do facto de todos reconhecerem que elas provêm do previamente regulado e não da vontade de quem manda. Ora em termos administrativos é na burocracia que se consubstancia o aparato legal das ações permitidas. Todas as organizações estão sujeitas a esta burocracia que enquadra e legitima a ação de cada um sendo assim por todos aceite as relações hierárquicas estabelecidas a partir do contrato celebrado entre o indivíduo e a organização (Weber, 1982).

O modelo burocrático caracteriza-se por um conjunto de relações do sujeito e da organização para com a burocracia que é possível sintetizar e representar no quadro seguinte:

Relação com o modelo burocrático	
do ator social que assegura	da organização que assegura
procedimentos padronizados e rotineiros	a legalidade dos regulamentos e normas
a execução de tarefas específicas	a formalidade das comunicações
relações hierarquizadas	a administração especializada
a previsibilidade das ações	
o interesse na aquisição de competências técnicas e profissionais	
a ascensão baseada no mérito	

**Quadro 5: Características do modelo burocrático. Inspirado em Weber (1982).**

Do confronto entre o assegurado pela organização e pelo ator social no modelo burocrático das organizações facilmente se compreende que é da legalidade dos regulamentos e normas comunicados de modo formal, através de uma administração especializada, que se afirma todo o poder das relações entre a organização e o ator determinando a *praxis* e as recompensas. O ator obedece a uma hierarquia e é o executor rotineiro e previsível de procedimentos técnico-profissionais.

As supracitadas características do modelo burocrático da organização apresentam vantagens diversas para a organização e para o sujeito que podem ser resumidas no quadro 6:

Vantagens do modelo burocrático	
para com o ator social	para com a organização
precisa a ação individual	racionaliza os objetivos a alcançar
precisa o cargo pessoal	toma decisões rápidas
uniformiza rotinas e procedimentos	mantém continuidade após substituições
unifica a interpretação	
o mais velho tem vantagem sobre o mais novo	
mantém a confiança	
reduz os atritos	

**Quadro 6: Vantagens do modelo burocrático. Inspirado em Weber (1982).**

O modelo burocrático assegura ao ator as condições claras de atuação (centradas na conformidade interpretativa de processo e rotinas) e de progressão na carreira (baseadas na justiça do mérito e da antiguidade). Este sistema de equidade fundado na meritocracia e antiguidade tem a

vantagem de ter regras claras que asseguram a cooperação dos atores no alcançar dos fins desejados.

As desvantagens do modelo burocrático foram também equacionadas. Seguindo o esquema de compreensão até aqui usado poderiam ser descritas deste modo na sua relação com o sujeito e a organização

<b>Desvantagens do modelo burocrático</b>	
<b>para com o ator social</b>	<b>para com a organização</b>
forte resistência à mudança	apego exagerado às normas
relacionamentos não personalizados	formalismo excessivo
excessiva conformidade às rotinas e processos	excessiva produção e arquivo de papéis
dificuldade em servir o público	excessiva autoridade
	dificuldade em servir o público

**Quadro 7:** Desvantagens do modelo burocrático. Inspirado em Weber (1982).

As disfunções indesejadas do modelo de organização burocrático levam a que no limite negativo este *modus operandi* possa cegar em relação aos que deveria servir fechado em procedimentos formais rotineiros que em nada atendem as necessidades da própria organização. Por outro lado qualquer procedimento inovador tentado pela organização pode ser trucidado pelo ator social dado que se sente por ele ameaçado não lhe reconhecendo premência. A não valorização da diferença individual, do imprevisível e das chamadas relações informais (caindo na falácia de se conseguir padronizar todo o comportamento humano) têm sido apontadas pelos críticos deste modelo de organização como as suas maiores desvantagens (e.g. Crozier, 1963).

A imagem da escola de acordo com o modelo burocrático weberiano caracteriza-se assim pela inevitável centralização das decisões no topo hierárquico da estrutura educativa (o Ministério da Educação) de onde deriva toda a regulamentação pormenorizada, em muitos casos anualmente revista e alterada a espaços breves de acordo com as diversas tendências de política educativa no poder. Também as organizações periféricas, como as escolas, elaboram os seus regulamentos de acordo com as instruções nacionais e controlam os procedimentos de todos, através da solicitação de documentos que guardem evidências testemunhais da sua ação numa clara

fixação nos documentos escritos, o que valoriza a ação burocrática do professor e tende a estandardizar a atividade pedagógica baseada, ela própria, em exaustivas planificações e comprovativos de todo o tipo de atividades. Esta atividade rotineira favorece relações menos personalizadas e mais hierarquizadas e formais entre a ação individual e os diversos órgãos da escola (e entre estes em geral) tornando previsíveis o seu funcionamento (Costa, 1996).

O segundo modelo de organização em análise é o da anarquia organizada que apresenta três características dominantes. A primeira é a *ambiguidade na direção* das ações não sabendo ninguém o que se pretende. A segunda característica relaciona-se com o facto da ação do sujeito ser suportada por *tecnologias obscuras* ou pouco claras agindo por tentativa e erro ou sustentando a sua ação sobre experiências do passado ou ainda sobre necessidades prementes do presente, não havendo segurança no modo de agir. Por fim a *participação fluida* dos seus membros faz com que cada um se envolva em tempos e níveis de esforço variados não havendo um envolvimento alargado nos processos (Cohen, March & Olsen, 1972, p.1). A conjugação destas características transformam a escola numa estrutura de *débil articulação* com grandes vazios em termos do que é o seu caminho e o que se espera que ela faça (daí o termo anarquia) sujeita ainda assim ao cumprimento de normativos-legais que a direcionam num determinado sentido geral obrigatório.

Os membros das organizações fundadas no modelo da anarquia organizada baseiam as suas escolhas em objetivos não partilhados com diferentes níveis de empenho na ação. Os problemas são vistos como preocupações por quem vive no interior e no exterior da organização mas as soluções são remetidas para a ação de alguém indefinido. Cada decisão que é necessário tomar é sempre vista como isolada das demais, mesmo que haja algum nexo de causalidade ou de consequência entre elas. Assim sendo o sistema não é apercebido como um todo. Muitos dos indivíduos estão ligados à organização por um pequeno período de tempo dando lugar a outros (Cohen, March & Olsen, 1972).

A liderança neste tipo de organizações caracteriza-se por apresentar intenções dúbias dado que os objetivos a que se propõe são vagos e, como tal, incertos na sua operacionalização. Outra das suas características reside no facto de ter um poder não completamente reconhecido. A experiência dos líderes, ao não se alicerçar no propósito sólido de alcançar objetivos definidos, vive ao sabor das aleatórias mudanças que ocorrem na organização. Por fim o êxito ou o fracasso da sua ação, não sendo mensurável em relação a qualquer objetivo definido, apresenta contornos de imprecisão sendo geralmente definido face ao grau da maior aceitação ou rejeição face aos liderados (Cohen, March & Olsen, 1972).

O modelo de anarquia organizada, segundo Costa (1996), observa-se na escola quando a sua organização vive de ações não agregadas a um rumo ou objetivo apenas direcionadas à resolução dos problemas imediatos. A dificuldade dos atores partilharem uma visão sobre os objetivos a alcançar faz com que cada um atue de modo descomprometido com o todo. Como não há um objetivo comum partilhado as tecnologias a que os profissionais recorrem são aleatórias mais sustentadas em gostos e hábitos pessoais que numa orientação à resolução dos problemas detetados. A liberdade de intervenção dos atores, no que respeita ao envolvimento que dedicam às atividades, varia também de acordo com as suas motivações pessoais. É possível encontrar profissionais com dedicação exclusiva e continuada às tarefas pedagógicas e culturais diárias convivendo, lado a lado, com os que cumprem os requisitos mínimos obrigatórios de permanência e prestação de serviços na escola. Quer uns, quer outros vivem, contudo, mais do seu projeto subjetivo do que entendem ser a atividade da escola do que de qualquer visão minimamente consensual sobre a sua função. Deste modo, a atividade educativa não é a ação central das organizações que vivem segundo o modelo da burocracia organizada elegendo-se como forças dominantes as normas que sustentam a organização desta anarquia.

A anarquia organizada vive da desarticulação entre o pensamento e a ação, num permanente hoje sem futuro nem passado, numa ação diária

isolada de um rumo coletivo que lhe confere a particularidade de débil articulação entre os docentes, entre estes e a liderança, entre a liderança e os demais funcionários operacionais e administrativos.

O modelo da organização burocrática e de anarquia organizada vivem assim nos antípodas. Na longa linha que os separa existe a possibilidade de um grande número de práticas organizativas se situarem em diferentes pontos desse *contínuum*. Lima (1998) propõe o *modelo díptico* que permite conhecer os modos de organização das escolas através de uma matriz que as posiciona num determinado ponto deste *contínuum*. Pela análise dos objetivos e dos procedimentos das ações se vê uma organização escolar mais próxima ou mais afastada de uma praxis burocrática ou anárquica. Aliás, o próprio autor afirma que “a escola não será, exclusivamente, burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas. A este fenómeno chamarei modo de funcionamento díptico da escola como organização” (Lima, 2001, p. 47). Este será também o quadro teórico de referência a que serão sujeitas as análises às entrevistas dos professores atendendo às persistências e às mudanças organizacionais sugeridas às escolas no decorrer da implementação do projeto TurmaMais.

Outra abordagem convocada para o quadro teórico da análise das entrevistas é o *corpus* teórico, sobre a estrutura e dinâmica das organizações, desenvolvido por Mintzberg (2010). Das cinco *configurações estruturais* organizativas, apresentadas pelo autor, escolheram-se três para análise mais minuciosa. Considerou-se serem aquelas que maior proximidade apresentam com o trabalho desenvolvido na organização escolar. São elas a *Burocracia Mecanicista* (BM), a *Burocracia Profissional* (BP) e a *Adhocracia*. Reduziram-se também os *parâmetros de conceção* a dois (especialização dos postos de trabalho e formação e socialização) e atentou-se nas questões do poder como único *fator de contingência* por se considerarem ser as dimensões que, de todas as apresentadas pelo autor, apresentam maior relevo na organização escolar.

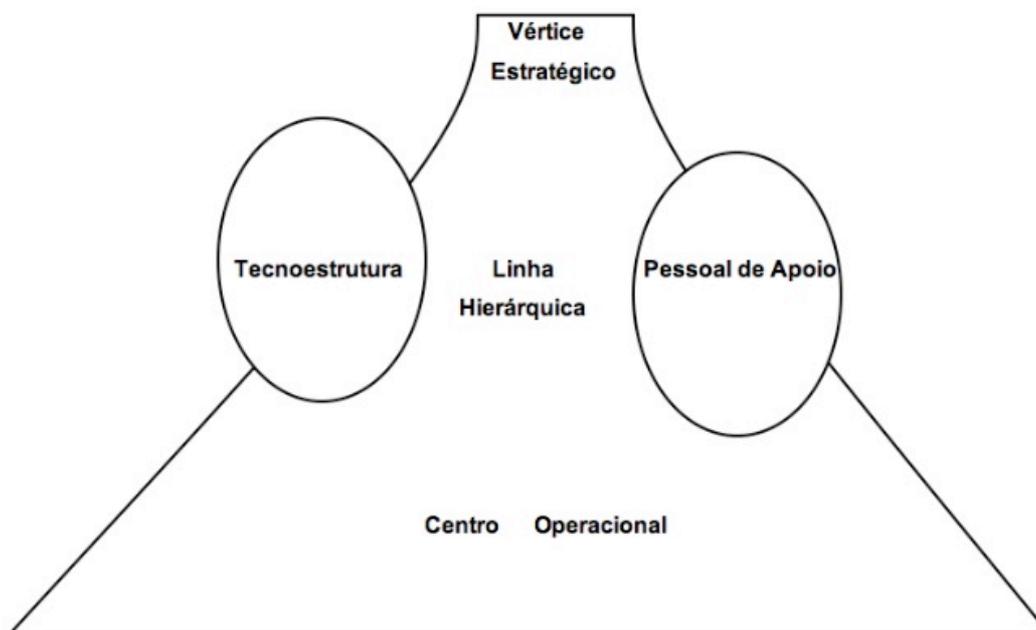
O quadro 8 sintetiza as dimensões escolhidas para análise nas três configurações que podem representar, em parte ou no todo, a organização escolar.

Dimensões	Configurações estruturais		
	Burocracia Mecanicista	Burocracia Profissional	Adhocracia
<b>MECANISMO COORDENAÇÃO PRINCIPAL</b>	standardização do trabalho	standardização das qualificações	ajustamento mútuo por comunicação informal
<b>COMPONENTE-CHAVE DA ORGANIZAÇÃO</b>	tecnoestrutura (analistas de controlo)	centro operacional (todos os que executam)	centro operacional = vértice estratégico (staff dirigente)
<b>PARÂMETROS DE CONCEÇÃO</b>			
especialização dos postos de trabalho	especialização horizontal e vertical importante (separa execução da administração)	especialização horizontal importante	Muita especialização horizontal (poder dos especialistas)
formação e socialização (na última adquirem-se as normas da organização)	pouca formação e socialização	muita formação e socialização	muita formação
<b>FUNCIONAMENTO</b>			
Vértice estratégico	resolução minuciosa, coordenação de funções, resolução de conflitos	ligação com o exterior, resolução de conflitos	ligação com o exterior, resolução dos conflitos, equilíbrio do fluxo de trabalho, controlo dos projetos.
Centro operacional	trabalho rotineiro, formalizado com pouca autonomia	trabalho qualificado, standardizado, muita autonomia individual	Fusão com a administração
Linha hierárquica	elaborada e diferenciada	controlada pelos profissionais, muito ajustamento mútuo	importante mas confundida com os funcionais; implicada no trabalho por projeto
Tecnoestrutura	elaborada para formalizar o trabalho	pouca	pequena e confundida com o resto no trabalho por projetos
Fluxo de autoridade	significativo em todos os pontos	insignificante	insignificante
Fluxos das decisões	sentido descendente	sentido ascendente	complexo a todos os níveis
<b>FATOR DE CONTIGÊNCIA</b>			
Poder	controlo tecnocrático e externo	controlo pelos operacionais profissionais	controlo informal pelos especialistas

Quadro 8: Dimensão de três configurações estruturais segundo Mintzberg (2010, p. 492-493, adaptado).

Para melhor compreensão dos conceitos resumidos no quadro 8, e a seguir explanados, apresenta-se a figura 8, inspirada no organograma apresentado por Mintzberg (2010, p. 38), referente às cinco componentes básicas da organização.

Figura 8: As cinco componentes básicas da organização (Mintzberg, 2010, p. 38, adaptado)



As três configurações estruturais apresentadas no quadro 8 (*Burocracia Mecanicista*, *Burocracia Profissional* e a *Adhocracia*) podem não aparecer, na pureza da sua caracterização, na organização escolar. Esta pode apresentar diversas características, face às quais, estará tendencialmente mais próxima de uma ou outra das direções das linhas de força de cada configuração.

Cada uma das três configurações estruturais serve diferentes organizações que Mintzberg (2010, p. 345, 379 e 457) exemplifica. A *Burocracia Mecanicista* aparece em instituições como as prisões, companhias aéreas, construtoras de automóveis de grande dimensão e sistema de correios, entre outras. A *Burocracia Profissional* faz ressaltar as suas características em organizações como as universitárias, hospitalares, sistemas de educação e de contabilidade. A *Adhocracia* é típica de organizações como as agências espaciais e fábricas de produtos complexos, entre outras. A seguir serão descritas as características de cada uma destas estruturas de organização e os seus reflexos na vida da escola. Sendo que a *Burocracia Profissional* (quadro 9) deveria caracterizar a organização escolar

far-se-á alusão às características indesejadas da escola como organização que a situam na esfera da *Burocracia Mecanicista* (quadro 10) e as razões que apontam para que, em determinados casos, a organização escolar devesse adotar algumas das práticas da *Adhocracia* (quadro 11).

<b>BUROCRACIA PROFISSIONAL</b>	
<b>Características da ação</b>	<b>Reflexos e conseqüências na organização escolar</b>
trabalho especializado	<p>. o centro operacional tem grande formação profissional e enorme "latitude" na ação educativa.</p> <p>. o docente atua de forma relativamente independente dos seus colegas dada a sua capacidade de autonomia e de especialização.</p>
diagnóstico da situação e aplicação de programas preconcebidos	<p>. a ação docente diagnostica as diferentes situações dos alunos face às suas competências e saberes e atua de acordo com um plano predeterminado.</p> <p>. o centro operacional assume a direção das ações e surgem na escola grupos de trabalho com objetivos específicos baseados na especialização docente (e.g. "gabinete de apoio alunos e encarregados de educação", "sala multidisciplinar", "grupo de avaliação interna", "equipa de apoio a alunos com Necessidades educativas Especiais").</p>
adequada a ambientes complexos e estáveis	<p>. a ação só pode ser controlada pelo centro operacional para se poder movimentar em ambientes complexos e poder impor o poder da competência.</p>
produz resultados estandardizados	<p>. As práticas profissionais na escola estão bem adaptadas ao desempenho de competências elevadas estandardizadas capazes de produzir resultados estandardizados mas não conseguem lidar com a inovação. A individualização do ensino é uma prática quase inexistente (ao contrário do que é referido) já que se aplicam planos preconcebidos estandardizados para determinados níveis de desempenho, com o objetivo de produzir resultados estandardizados.</p>
propicia problemas de coordenação, autonomia e inovação	<p>. o que leva a tecnoestrutura (Ministério de Educação) a ter a tendência de controlar o trabalho por supervisão direto impondo a estandardização de processos e produtos.</p> <p>. o controlo da tecnoestrutura diminui os níveis de consciência profissional de cada um que atua no centro operacional e, no caso da escola, perturba a relação do professor com o ensino e com o aluno já que coloca entraves nessa relação</p>

**Quadro 9: Características das burocracias profissionais e conseqüências da sua praxis na organização escolar (inspirado em Mintzberg, 2010, pp. 379- 408).**

O modo como é feita a divisão do trabalho e ajustado o controlo e coordenação sobre o mesmo são considerados os elementos fundamentais caracterizadores de cada estrutura organizacional proposta por Mintzberg. A *Burocracia Profissional*, característica de organizações como a escolar,

assenta na coordenação do trabalho feita pelo centro operacional (os docentes) com capacidade de autonomia face à tecnoestrutura (Ministério de Educação) devido às qualificações elevadas dos seus operacionais. A formação inicial elevada dos docentes e a socialização decorrente da aprendizagem dos valores e normas profissionais permitem ao centro operacional conceber e executar os modelos de ação. Não analisando cada aluno como caso único, estes profissionais criam pré-categorias para melhor poderem trabalhar com o diverso, criando programas predefinidos de atuação junto dos diferentes grupos de alunos. Sendo a função principal da organização escolar o trabalho pedagógico e, dado que este é assegurado por profissionais especializados, as funções administrativas e de gestão deverão ter em conta a ação do centro operacional. Estas condições asseguram uma maior proximidade entre o topo e a base da pirâmide organizacional da escola. Mintzberg (2010, p. 402) refere que o modelo de *Burocracia Profissional* só consegue impor a sua eficácia caso os profissionais não sejam *incompetentes* ou pouco *conscienciosos*. Comportamentos deste tipo levam à tendência da tecnoestrutura *controlar o trabalho por supervisão direta* standardizando *processos e produtos* Mintzberg (2010, p. 406). A preocupação pela incompetência de alguns leva a tecnoestrutura a impor determinado tipo de controlo, regras e ordens que impedem o profissional competente de desempenhar a sua função com eficiência. Por tudo isto o autor advoga que a solução para esta problemática deve passar não por um maior controlo da tecnoestrutura sobre a organização mas por uma definição dos recursos financeiros a disponibilizar e legislação contra comportamentos irresponsáveis deixando os profissionais livres na sua ação. Todas as reformas e controlos impostas pela tecnoestrutura têm a tendência de falhar sendo apenas um lento processo de formação e continuada motivação para o aperfeiçoamento que assegura mudanças profissionais sensíveis.

#### **BUROCRACIA MECANICISTA**

##### **Características da ação**

##### **Reflexos e consequências na organização escolar**

estandardizada:

. cada docente é responsável apenas pela sua disciplina e pelas suas turmas

responsabilidade

. os docentes têm graus académicos e profissionais equivalentes ou equiparados.

## BUROCRACIA MECANICISTA

### Características da ação      Reflexos e consequências na organização escolar

qualificação	<p>. o centro operacional da escola é mais especializado que o vulgar centro operacional típico da burocracia mecanicista mas as suas funções podem caracterizar-se por ser repetitivas ainda que não simples.</p> <p>. o ajustamento mútuo pode não ser o procedimento mais usual pelo facto do professor relacionar o insucesso do aluno, ora à falta de condições materiais da escola, ora às responsabilidades não assumidas pelo aluno e encarregados de educação.</p>
canais comunicação	. rede de comunicação formal, hierárquica e assegurando os procedimentos legais
trabalho	<p>. facilidade em aplicar o currículo uniformizado dos conteúdos cognitivos. A não uniformidade prescritiva dos conteúdos das atitudes e valores traz dificuldades na sua aplicação.</p> <p>. o trabalho repetitivo próprio deste tipo de organização coaduna-se com a necessidade de preparação dos alunos para os exames nacionais.</p>
Obsessão do controlo para evitar interpretações subjetivas	<p>. elaboração de regras e normas que orientem toda a ação num só sentido: (e.g.)</p> <p>. os alunos deverão ser informados dos seus resultados através de notações quantitativas ou qualitativas?</p> <p>. a partir de quantas faltas de material os encarregados de educação devem passar a ser obrigatoriamente informados?</p> <p>. com quantos níveis inferiores a três pode o aluno transitar nos anos não terminais de ciclos?</p> <p>. qual o período de tolerância aceite no início de cada hora de aula?</p> <p>. quantos testes devem ser marcados por período?</p>
conflitos internos	. A diferença de opiniões, e possível conflitualidade entre os membros do centro operacional sobre questões deste tipo, leva à regulamentação dos atos mais simples numa desresponsabilização do centro operacional assumir a resposta a cada uma destas questões no confronto com os objetivos da sua ação profissional.
Concentração do poder: no vértice estratégico	. a direção, por apatia do centro operacional pode assumir de modo quase isolado a direção da organização.
na tecnoestrutura	<p>. o professor e a gestão da escola podem sentir a sua ação fortemente condicionada pela tecnoestrutura (que reinterpreta as leis, decretos-leis, despachos, despachos-normativos numa proliferação de circulares e esclarecimentos internos).</p> <p>. o vértice estratégico pode solicitar esclarecimentos à tecnoestrutura para apaziguar conflitos no seio do centro operacional abdicando do seu poder decisório em troca da diminuição da contestação interna à sua autoridade ou visão da escola.</p>
adequada a ambientes simples e estáveis	. a escola seletiva é simples e estável. A escolaridade universal obrigatória cria ambientes complexos e instáveis mas o sonho dos profissionais continua a ser agirem em ambientes míticos de escola e de sala de aula inexistentes (os da escola seletiva tida como propiciadora de qualidade do ensino e das aprendizagens) em vez de assegurarem a

## BUROCRACIA MECANICISTA

Características da ação	Reflexos e consequências na organização escolar
-------------------------	-------------------------------------------------

	<p>qualidade do ensino e das aprendizagens para todos através da articulação especializada das suas ações.</p>
<p>acentuado controlo externo</p>	<p>. este tipo de controlo tem sido acentuado pela visibilidade do desempenho dos alunos nos exames publicitados pelos <i>mass media</i> criando <i>rankings</i> nacionais das melhores e piores organizações escolares.</p> <p>. a extensão dos exames nacionais a todos os anos finais de cada ciclo do ensino universal obrigatório mais acentua esta tendência de controlo das ações dos profissionais.</p>

**Quadro 10: Características das burocracias mecanicista e consequências da sua praxis na organização escolar (inspirado em Mintzberg, 2010, pp. 345- 378).**

Por imposição de regulamentação advinda da tecnoestrutura o trabalho dos docentes, que deveria basear-se nas características próprias de uma *Burocracia Profissional*, pode vir a aproximar-se dos modos operacionais da *Burocracia Mecanicista* tornando o ensino e a aprendizagem imersos em práticas automatizadas e de controlo rígido, fomentando a comunicação formal entre os profissionais, predominando a posição da autoridade (tecnoestrutura) em detrimento do poder da competência (próprio da *Burocracia Profissional*). Por vezes esta tendência nasce no seio da organização escolar, e por ação dos profissionais de educação, que para regular os seus conflitos internos solicitam o pronunciamento da tecnoestrutura ou exigem esclarecimentos pormenorizados sobre o rumo da sua ação aos órgãos internos da escola (e.g. Conselho Pedagógico). Assim uma escola que tenda a regulamentar a esmagadora maioria da ação dos seus profissionais agirá predominantemente segundo as características de organização cuja estrutura assenta na *Burocracia Mecanicista*.

ADHOCRACIA	
Características da ação	Reflexos e consequências na organização escolar
<p>inovação</p>	<p>. concebe novos programas necessários à resolução de problemas relacionados com a esfera de atuação da escola</p>
<p>poder dos especialistas</p>	<p>. ação de equipas multidisciplinares para atenderem a projetos específicos da escola que visam resolver diretamente os problemas surgidos</p>
<p>adequada a ambientes</p>	<p>. a ação só pode ser controlada pelo centro operacional que se movimenta em ambientes complexos e consegue lidar com o invulgar e a incerteza.</p>

ADHOCRACIA	
<b>Características da ação</b>	<b>Reflexos e consequências na organização escolar</b>
complexos e dinâmicos	. as acentuadas diferenças entre os alunos dada a universalidade da escolaridade obrigatória estimula soluções adhocráticas

**Quadro 11: Características das organizações adhocráticas e consequências da sua praxis na organização escolar (inspirado em Mintzberg, 2010, pp. 457- 494).**

Casos há em que seria de todo conveniente que a escola agisse de modo adhocrático na solução de problemas *ad hoc*, inesperados ou de difícil resolução. O encontrar formas inovadoras e circunstanciais de lidar com problemas de abandono, falta de motivação ou insucesso escolar de um aluno em particular, ou de um pequeno número de alunos, exigiria esta mudança de ação para que os seus profissionais, altamente qualificados, ajustassem mutuamente a sua ação na procura de um caminho ainda não trilhado.

Interessa analisar a escola enquanto organização, não só nos seus modelos teóricos de análise e estrutura organizacional, mas também no modo como a tecnologia organizacional opera e, deste modo, influencia as características da organização. O modo como se faz, o *know-how*, distingue a capacidade das organizações atingirem os seus objetivos e cumprirem a sua função. Thompson (1976) na sua famosa tipologia da tecnologia organizacional centrada na análise das organizações complexas, baseado “no impacto da tecnologia sobre a estrutura das organizações” (Lima, 1998, p. 50), resume três modos de atuação capazes de conterem as diversas praxis organizativas. Denominou a primeira de tecnologia de elos de sequência, a segunda de mediadora e a terceira de tecnologia intensiva. Dadas as práticas usadas na organização escolar descreve-se a primeira e terceira destas tecnologias. Na tecnologia dos elos de sequência existe uma “interdependência seriada no sentido de que o ato Z só poderá ser executado depois de completar com êxito o ato Y que, por sua vez, depende do ato X, e assim por diante” (Thompson, 1976, p. 30). Própria de uma cadeia de montagem, ou de atos administrativos ou burocráticos sequenciados, este

modo de organizar a atividade baseia-se na repetição dos procedimentos que exigem uma prática de treino e experiência prévia permitindo assim uma ação eficaz, caracterizada por práticas confortáveis de execução por parte do indivíduo. Muito usada no modo de atuação em sala de aula (e nos atos de gestão escolar) é uma ação fracionada na qual cada docente age isoladamente face aos demais com horários, currículo e atuações psicopedagógicas isoladas com o intuito de cumprir as normas expressas nas orientações curriculares e administrativas. O aluno é entendido como um ser aprendente de saberes estanques (dificilmente intercomunicáveis) em que o resultado final do seu desempenho é avaliado pela soma das partes da sua interação com cada um desses saberes.

A terceira tecnologia elencada pelo autor é a intensiva. A tecnologia intensiva é caracterizada pelo uso de diversas técnicas que “sirvam de base para se conseguir uma modificação em algum objeto específico, mas a seleção, combinação e ordem de aplicação são determinadas por realimentação pelo próprio objeto” (Thompson, 1976, p. 32). De modo contingencial é solicitado a cada profissional que utilize a melhor técnica para intervir com eficiência e eficácia numa determinada situação. Sem sequência predefinida a ação é orientada pelo *feedback* recebido face ao grau de eficiência e eficácia obtido e continuamente reajustada. Sendo uma prática comum usada por equipas multidisciplinares de especialistas (como na área da saúde ou da construção civil) a sua aplicação na área da educação muda o paradigma da organização escolar. De uma prática de desempenho fordista e individual o docente vê-se envolvido em práticas de atuação multidisciplinar direcionadas à resolução dos problemas do ensino e da educação, envolvendo o aluno como um todo, integrando a reação deste no acerto da sua ação futura. A preferência de uma organização escolar pelo uso de uma tecnologia educacional de elos em sequência ou intensiva configura diferentes níveis de complexidade dos processos educativos e diferentes graus de eficiência e de eficácia nos resultados obtidos.

Pretende-se confrontar a narrativa das escolas (apercebida através das respostas às entrevistas concedidas por professores e diretores) com a

influência que o projeto TurmaMais possa ter tido no assumir de novas posições no *continuum* de práticas de tecnologia em cadeia e intensiva, de organização burocrática e de anarquia organizada, bem como se a estrutura da escola se deslocou mais para práticas adhocráticas e profissionais e menos mecanicistas. Deste modo se procura relacionar a promoção do sucesso escolar e a diminuição do insucesso com características organizacionais da escola.

### **2.3 O insucesso escolar enquanto *facto individual***

Diferentes têm sido os focos com que se tem olhado o fenómeno da educação. No campo sociológico o predomínio do papel da escola enquanto reprodutora cultural dos saberes da elite e a sua dificuldade em promover a ascensão escolar e social dos mais desfavorecidos cegou o papel do ator social (alunos e professores) enquanto causa do insucesso escolar. Alunos e professores apenas interessam a estas análises sociológicas enquanto estatísticas baseadas nos resultados dos seus desempenhos escolares. A razão da ação individual e subjetiva e o sentido das suas emoções têm aparecido minorizadas nos estudos sociológicos (Dubet, 2008). Para Weber (2010) são as ações dos indivíduos que moldam toda a vivência social nascendo a partir daí o conceito de ator social. Este autor faz uma distinção concetual entre classe social, *status* e poder para ser possível entender a posição do indivíduo na sociedade (Weber, 2010). Assim sendo, não há apenas a desigualdade advinda da pertença a diferentes classes sociais, a desigualdade de oportunidades aparece matizada com subtis *nuances* que, não só a aprofundam, como a tornam complexa, surgindo vários tipos de desigualdades. Boudon (1973) afirma que a democratização do ensino não conseguiu tornar mais fluida a mobilidade social. O espanto com que esta conclusão foi acolhida deriva da dificuldade em entender que a igualdade de oportunidades gerou novas e mais dissimuladas desigualdade. Mesmo o maior acesso de todos a graus superiores de educação não foi suficiente para aumentar, na mesma proporção, o *status* social da maioria dos alunos oriundos de meios

socioeconómicos desfavorecidos. A existência de um maior número de diplomados para postos de trabalho que não aumentam na mesma proporção e a necessidade de estudos mais prolongados, para obter um efeito de supremacia sobre os demais concorrentes ao trabalho, são duas das causas apontadas pelo autor para este fenómeno. A ação individual do ator social, na busca de melhores condições de instrução para aumento do seu *status* socioeconómico, pode ter assim um efeito indesejado. Boudon (1990) vê na ação individual a causa de muitos fenómenos sociais coletivos nem sempre convergentes com as intenções que originaram a ação dos sujeitos. Conclui o autor pela refutação do determinismo histórico na linha de Popper (1974) tendo em conta a diversidade de ações dos sujeitos baseadas nas razões pessoais (dada a sua liberdade) e no contexto individual próprio. Resulta daí que as consequências para a sociedade (e para o sujeito) possam nem sempre corresponder à causa das suas ações livres.

A liberdade individual é a condição através da qual a igualdade de oportunidades se pode afirmar. O ideal de liberdade e igualdade, propagado pela Revolução Francesa, advém das anteriores ideias Reformistas e Iluministas. Estas ideias colocam o ator individual sobre a hercúlea e heroica tarefa de construir a sua identidade pessoal baseada nos princípios da liberdade e da igualdade na construção da sua vida, dos seus sucessos e fracassos (Dubet, 2001).

A existência de uma escola diferenciada para cada grupo social levava a sociedade a aceitar os diversos desempenhos académicos dos alunos provenientes de várias origens sociais. Essa “paz social e escolar” vivia sob a aba do que era tido como “natural” para cada classe social. Logo, o insucesso escolar ou os menores anos de estudo dos socialmente desfavorecidos eram por todos aceites como um fator social de normalidade, jamais sendo os indivíduos responsabilizados pelos seus desempenhos pessoais. Protegido pela sua identidade de classe, o não acesso a determinados níveis de escolarização, ou até os desaires escolares afetavam menos a autoestima individual. A escola de massas, fruto da democratização do ensino, altera esta realidade. A sociedade oferece, de facto, reais

possibilidades de acesso ao ensino a todos durante um maior número de tempo. A única seleção possível neste sistema não provém da sua classe social de origem mas dos resultados que consegue obter (Derouet, 2002; Dubet, 2008 e Duru-Bellat, 2009). Esta realidade sociológica foi alvo de profundos estudos, ao longo de décadas, que assacam a responsabilidade das desigualdades nos resultados obtidos a desigualdades de ordem socioeconómicas, culturais e de poder (Bourdieu & Passeron, 1977), nada disto é suficiente para que, perante si mesmo, o indivíduo que falhou na prossecução dos seus estudos não sinta essa falha como responsabilidade sua.

Como permitir então uma relação de entendimento entre o princípio da igualdade de todos e os diferentes desempenhos individuais baseados no mérito individual? De facto a igualdade proporcionada e a liberdade individual permitida não foram suficientes para garantir o sucesso de todos. Esta liberdade individual assenta no pressuposta do reconhecimento da autonomia e originalidade da pessoa. Mas o insucesso individual leva a que o sujeito não se sinta reconhecido pelos esforços efetuados e se sinta menosprezada pelos poderes e instituições que o levam a falhar ao não reconhecerem a sua individualidade. Como refere Dubet (2001, p.16), o princípio da igualdade ao estar profundamente ligado ao exercício da liberdade individual alimenta-se da ideia da autorresponsabilidade sendo por isso que “o desejo de igualdade traz consigo uma exigência contínua de reconhecimento”. O primeiro sentimento do indivíduo face esta falta de reconhecimento é o de injustiça, dominação e desprezo da sua pessoa como ser único. Para Hirschman (1970) quando o sujeito se apropria da consciência de que é desprezado, sendo os seus valores pessoais postos em causa, a sua resposta pode obedecer a várias estratégias com o intuito de preservar a autoimagem. A recusa em participar ou a retirada da esfera de uma ação, face à qual sabe de antemão que irá falhar, é muitas vezes a opção tomada. Como refere Dubet (2001, p. 17)

alguns alunos decidem que não vão se esforçar para que seu desempenho não coloque em questão seu valor, sua igualdade

fundamental; eles “decidiram” fracassar na escola, o que lhes evita serem afetados por seus insucessos. Enquanto um mau resultado numa tarefa é insuportável, ele se torna insignificante, quando o indivíduo decidiu não cumprir com seu dever. Mais que tal forma radical de retirada, observamos na escola (...) todo um conjunto de estratégias que consiste em fazer de conta. Os alunos negociam um conformismo escolar limitado em troca de notas médias que lhes assegurem uma sobrevivência tranquila no sistema. Ameaçando os professores de se retirarem completamente do jogo ou de serem violentos, acabam obtendo um equilíbrio precário no qual uma boa vontade explícita lhes garante notas médias. (...) ninguém se engana num jogo cuja forma se mantém, mas cujo conteúdo se esvazia, enquanto as aparências são mantidas.

Noutros casos, e ainda segundo Hirschman (1970), o desprezo nascido na incompatibilidade entre a visão pessoal face às crenças e emoções autossignificantes e os resultados obtidos, por exemplo no meio escolar, leva à revolta pessoal e à

violência que aparece como o único meio de recusar a imagem negativa de si, provocada por seu insucesso e sua liberdade. Os alunos invalidam o jogo escolar, agredindo os professores e transformando-os em inimigos. A violência possibilita salvar sua dignidade e também engrandecer seu autor perante o grupo de iguais (Dubet, 2001, p. 17).

A manutenção das respostas de recusa, retirada e violência (Hirschman 1970) decorrentes das diferentes desigualdades percebidas pelo ator social, neste caso o aluno, tenderá a permanecer, e até a aprofundar-se, pela expansão das ideias neoliberais. Estas veiculam o mérito como valor supremo da justiça escolar que terá reflexo na eficácia e eficiência da organização escolar (e das suas opções pedagógicas) e no estímulo da competitividade entre os alunos para alcançarem as melhores performances individuais (Dubet, 1999; Derouet, 2002; Estêvão, 2004, Duru-Bellat, 2009).

Admitindo os princípios de toda esta argumentação torna-se evidente que, do prisma do ator social, as diversas desigualdades de oportunidade no cumprimento de uma escolaridade acedida e sucedida seriam eliminadas a partir do momento em que o respeito e o reconhecimento do trabalho investido pelo indivíduo fossem assegurados. Assim sendo, as diferenças no desempenho dos alunos não deveriam ter como consequência a sua desqualificação enquanto sujeitos, merecendo

essas desigualdades dos resultados intervenção atempada com processos promotores de mais e melhores aprendizagens. Por outro lado, os resultados do trabalho desenvolvido pelo aluno são fortemente influenciados pela estrutura curricular a que se encontra sujeito. Muitos sistemas educativos criaram a escolaridade obrigatória com medidas de igualdade de acesso mantendo os *curricula* anteriores, com um carácter seletivo, predominantemente encaminhados para o prosseguimento de estudos superiores (Pires, 2000 e Dubet, 2008). A ação do ator social, seja ele o aluno ou o docente (também sujeito a este constrangimento), fica fortemente diminuída porque a ambos são pedidos atuações que se julgam da esfera da pedagogia, da didática e do envolvimento pessoal quando são estritamente da esfera da decisão política. Não estamos perante uma simples “resposta pedagógica” a uma “dificuldade pedagógica” mas perante uma “escolha política” como refere Dubet (2008, p. 296).

Face à estrutura organizacional, em que o ator social desempenha o seu papel, pode o mesmo adotar três diferentes procedimentos práticos baseadas numa linha de “integração”, de “estratégia” ou de “subjetividade”. Refletindo sobre esta proposta analítica de Dubet (1996, p. 112), na esfera da ação docente, compreende-se que o primeiro procedimento leva o professor a adaptar a sua conduta através de ações positivas e convergentes face à organização. No caso do professor e da sua relação com o insucesso do aluno levará à adoção da visão e prática da organização escolar em que se integra face a esta questão. No segundo procedimento o sujeito age de acordo com finalidades utilitárias face à organização, de acordo com a visão que tem sobre o que lhe pode, pessoal ou profissionalmente, ser útil numa ótica concorrencial. Neste caso, por exemplo, o docente tenderá a privilegiar as interpretações de sucesso escolar dos alunos que mais valorizem os seus interesses pessoais (de progressão na carreira, de autoimagem ou outros). O terceiro procedimento leva o ator a agir em função das suas crenças subjetivas e críticas podendo distanciar-se mais das normas explícitas e implícitas da organização por forma a privilegiar ações individuais propiciadoras de uma atuação autónoma e diferenciada. Entra-se na esfera de uma ação baseada em princípios éticos subjetivos

podendo apresentar diversas tendências de acordo com os valores defendidos pelo sujeito, no caso, sobre a dialética entre igualdades de oportunidades e resultado dos desempenhos acadêmicos dos alunos.

Bernard Lahire valoriza de tal modo o papel do percurso subjetivo do sujeito para a compreensão da ação que advoga uma sociologia à dimensão individual, baseada na análise da biografia sociológica como principal instrumento de estudo, por forma a tornarem-se evidentes as relações estabelecidas entre o interno individual e o externo à escala social meso e macro (Lopes, 2012).

Seja qual for o papel do ator social as implicações das suas ações podem, contudo, divergir das suas intenções. Em 2006 Duru-Bellat escarpeliza na sua obra *L'inflation scolaire* algumas das consequências do aumento da escolaridade obrigatória e de oportunidades educativas para todos. Volta, tal como Boudon (1973), a distinguir a utilidade do acesso de oportunidades para todos ao nível individual e ao nível da sociedade como um todo. Referindo que o ator social, no âmbito da sua liberdade pode sempre vir a ter benefícios deste alargamento do acesso à educação, em termos sociais esse alargamento tem levado à desvalorização social do ensino, não permitindo que através deste se atinja maior estatuto socioeconómico. Por outro lado, a meritocracia em que se baseiam os resultados dos desempenhos dos alunos para ascender aos cursos socialmente mais desejados, não só exclui deles uma larga maioria de jovens, como ainda aumenta a tendência das famílias com mais recursos tudo fazerem para, esquecendo a meritocracia, manterem nas melhores saídas profissionais os seus filhos naquilo a que a autora chama a “parcialidade “legítima” das famílias” (Duru-Bellat, 2009, p. 118). Sujeito a forças e tensões que não pode controlar na sua totalidade qual o papel que resta ainda ao ator social?

Crozier e Friedberg (1977) abrem uma janela de ação, passível de ser capaz de se sobrepôr aos constrangimentos estruturais, ao introduzirem a ideias do poder de mudança ser possível de ocorrer através

da *margem de liberdade* do ator social. Ora esta margem de liberdade é profundamente limitada, no caso do sistema educativo, dadas as inúmeras regras e recursos que o regulam emanarem do sistema político. Esta característica retira capacidade de ação ao aluno enquanto ator social deixando, em determinados casos, uma pequena margem de atuação dos professores. Essa maior ou menor capacidade do professor enquanto ator social se relacionar com a “estrutura” do sistema educativo fazendo com que se sinta impotente e um mero cumpridor de regras ou, pelo contrário, sinta poder atuar estrategicamente devido a qualquer posição profissional interventiva que conseguiu obter (Mouzelis, 2000, p. 754) origina diferentes possibilidades de atuação na escola. Oscilando assim entre a capacidade de individualmente se implicar ou não na mudança o docente e o aluno, enquanto atores sociais, posicionam-se ora numa lógica de cooperação ora numa lógica de conflito no *jogo social* (Friedberg, 1995). A existência de um espaço de manobra do indivíduo encontra também eco no pensamento de Giddens (2000, p. 43) através do conceito de “dualidade de estrutura” segundo o qual a ação emerge, quer da reprodução cultural e simbólica da estrutura, quer da possibilidade de individualmente (ou de modo coletivo) se encontrarem modos de atuação desviantes da mesma.

No seguimento das ideias defendidas por autores situados na área da Sociologia da Ação (bem como da Sociologia Interpretativa, da Sociologia das Organizações e da Sociologia Crítica) partilha-se o pressuposto que a ação individual (do professor e do aluno) tem a capacidade de dialogar com os elementos estruturais da organização escolar e iterinfluenciarem-se (Berger & Luckman, 1976; Crozier & Friedberg, 1977; Boudon, 1990; Giddens, 2000) por forma a construir-se historicamente a realidade (Torres, 2005).

Reconhece-se, ainda assim, a dificuldade do ator social em determinados contextos poder ter margens de liberdade (Crozier & Friedberg, 1977) suficientes por forma a provocar ações conseqüentes e continuadas que beneficiem o sucesso escolar (seu enquanto aluno ou do outro enquanto professor) quando os problemas detetados não decorrem de problemas

pedagógicos ou motivacionais mas de escolhas políticas (Dubet, 2008), como é o caso dos *curricula* do ensino obrigatório continuarem a orientar para a seleção e não para a formação geral do indivíduo (Pires, 2000).

Numa sociedade composta de pluralidades étnicas e desigualdades socioeconómicas e culturais admite-se que a igualdade de oportunidades, proporcionada pela escola, continua a ser um princípio a defender, ainda que se torne necessário equacionar os problemas decorrentes das novas desigualdades (Boudon, 1973 e Duru-Bellat, 2009) e o papel do ator social no “no contexto da modernidade radical do início do século XXI” (Payet, 2005, p. 688). A ideia de reconhecimento da ação do sujeito (Dubet, 2001) deveria dar origem a uma ética de reconhecimento segundo Payet (2005, p. 688) dado que as sociedade modernas mais não são do que “sociedades de indivíduos”. Está criada para o autor a necessidade de se promover um novo contrato social, baseado num “pluralismo comum”, assente nos benefícios da diversidade e não num “pluralismo dividido” baseado na pulverização de sociabilidades fechadas, tendentes ao aumento da desconfiança no seio da sociedade. Volta assim à ribalta, através da ética do reconhecimento, o papel do indivíduo diferenciado e livre com possibilidade de ser ator de direito no todo social. Abandona-se, deste modo, o conceito de assimilação até agora vigente no mundo educativo (no qual os provenientes de determinados meios culturais e sociais deveriam sofrer um processo de assimilação dos valores da elite) para se adotar o conceito de reconhecimento de culturas e de indivíduos numa tensão dialética capaz de integrar democracia e pluralidade (Payet & Rufin, 2012).

A manutenção da constituição das turmas de origem com base na heterogeneidade reconhece como fundamental o princípio democrático e complexo da convivência dos diversos. Problemática é a situação em que, como afirma Alves (2010, p. 52), “o limiar da complexidade é ultrapassado” quando o número de alunos que compõem uma turma leva à perda de aprendizagens e de cidadania. É por isso que a formação temporária de grupos de alunos, de acordo com características a privilegiar pelo Conselho de Turma, reforça a atenção à diferença e ao plural ao mesmo tempo que

permite a cada ator social (aluno e professor) reinterpretar o seu papel de modo continuado no decorrer de um só ano letivo. A tecnologia organizacional TurmaMais fundamenta-se no aumento do reconhecimento individual, no respeito pelas diferenças culturais (ou outras) dos grupos e da capacidade de ação de cada indivíduo que vive em contexto escolar. É assim no recurso à ideia de ator social baseado em procedimentos práticos de reconhecimento evitados de subjetividade (Dubet, 1996) que as ações éticas e autónomas dos docentes poderão levar ao estímulo da atividade intelectual, à descoberta dos sentidos e do prazer dos saberes que para Charlot (2002) constituem as questões base que levam ao sucesso dos alunos.

A articulação entre a capacidade de intervenção do ator social e o enorme peso centralizador do sistema de ensino em Portugal leva Lima (1998) a referir a existência de vários centros em torno dos quais gira a organização escolar. Um deles é o centro político e administrativo de onde emanam os normativos e as políticas educativas. O outro ocorre em cada uma das organizações escolares enquanto centro de ação educativa real. Sendo o nosso sistema educativo, a este nível, policêntrico é também caracterizado por distintos papéis acometidos à administração central e à organização escolar. A primeira encarrega-se da criação de políticas educativas e administrativas, anunciadas de modo normativo, sendo a segunda periférica face a esta função. Ora a “centralidade periférica” da escola advém do facto dela ser ao mesmo tempo “centro da ação educativa e (...) periferia político-administrativa” (Lima, 1998, p. 582). O que o projeto TurmaMais já conseguiu foi fazer inscrever pela política administrativa centralizada práticas organizacionais de ação educativa oriundas da periferia.<sup>6</sup> Nada disto é invulgar se se considerar que:

---

<sup>6</sup> Veja-se a este propósito o Despacho n.º 100 de 5 de janeiro de 2010 que menciona o projeto TurmaMais como “uma resposta para combater os níveis de insucesso, concebida pelas próprias escolas” permitindo às escolas a nível nacional (no âmbito do concurso a que previamente se submeteram) serem acompanhadas por uma equipa na implementação do referido projeto. De referir ainda o Despacho normativo n.º 7 de 11 de junho de 2013 que na alínea f) do ponto 3 do artigo 3.º exorta cada escola a “implementar (...) projetos monitorizados pelos serviços centrais do Ministério da Educação e Ciência que abrangem a criação ocasional de grupos homogéneos de alunos tendo em vista colmatar dificuldades de aprendizagem ou desenvolver capacidades e promover a igualdade de oportunidades”, numa

enquanto construção simbólica e cultural, e sobretudo no plano da acção, não é tanto o centro que edifica ou constrói as periferias, mas estas que ao serem assumidas como centros de acção educativa concreta, por actores concretos, confirmam, e reinventam, a existência do centro. (...) Porque , finalmente, as organizações são sempre as pessoas em interacção social, e porque os actores escolares dispõem sempre de *margens de autonomia relativa*, mesmo quando a autonomia das escolas não se encontra juridicamente consagrada e formalmente reconhecida e regulamentada. E, assim, os actores escolares não se limitam ao cumprimento sistemático e integral das regras hierarquicamente estabelecidas por outrem, não *jogam* apenas um *jogo* com regras dadas *a priori*, *jogam-no* com a capacidade estratégica de aplicarem selectivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construírem novas regras. Distintas ou até mesmo antagónicas, estas regras podem, eventualmente, vir a suplantar a força jurídica-normativa das primeiras, seja por via da prática de *infidelidades normativas*, de acções de resistência mais ou menos clandestinas, ou do exercício político da autonomia, desde logo através da produção de *micro-políticas* ou de políticas organizacionais e de *lógicas de acção* ou do ensaio em acções localizadas e ainda, embora mais raramente, através de processos de legalização *à posteriori* ou retrospectiva” (Lima, 1998, p. 581).

Começando o projeto TurmaMais como uma “infidelidade normativa” no ano letivo de 2002/03, na Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz, viu a sua legalidade ser reconhecido no momento em que a escola assina o seu primeiro “Contrato de Autonomia e Desenvolvimento” com o Ministério da Educação, no ano letivo de 2009/10, sendo nesse mesmo ano alargado experimentalmente a 67 escolas a nível nacional nas condições estipuladas pelo Programa Mais Sucesso Escolar e, vendo as suas premissas organizacionais serem inscritas pelos normativos legais, primeiro através da alínea f) do ponto 2 do artigo 3.º do Despacho n.º 13-A de 5 de junho de 2012 e, posteriormente, na alínea f) do ponto 3 do artigo 3.º do Despacho normativo n.º 7 de 11 de junho de 2013. Este percurso é demonstrativo do poder dos atores sociais no âmbito das suas margens de liberdade de contribuírem para a promoção do sucesso escolar.

Pretende-se ainda perceber, através do conteúdo analisado das entrevistas a docentes e diretores de escolas o modo como a tecnologia

---

clara alusão à tecnologia organizacional TurmaMais, pioneira desta modalidade de agrupamento de alunos.

organizacional TurmaMais foi apercebida pelos atores locais. De que modo os conceitos de margem de liberdade do ator, assumido pela cooperação ou conflito face à mudança (Crozier & Friedberg, 1977), levaram a procedimentos assumidos de integração, estratégia ou de subjetividade (Dubet, 1996) e de cooperação ou conflito (Friedberg, 1995).

## **2.4 O movimento de eficácia e melhoria das escolas e o sucesso escolar**

Até meados dos anos 60 era convicção geral dos educadores e da opinião pública em geral que a escola conseguia, com recursos adequados, ensinar alunos dos mais variados contextos (Austin, 1979). Em 1966 a pesquisa *Equality of educational opportunity* (Coleman et al., 1966) realizada nos EUA, sob patrocínio governamental, parte da inovadora premissa de que a igualdade de oportunidades no ensino deve ser avaliada não apenas pela extensão da igualdade no acesso ao ensino mas, sobretudo, pela igualdade nos resultados obtidos. Esta premissa teve como objetivo responder à questão do quanto a escola é capaz de ultrapassar as desigualdades de origem social das crianças e origina uma nova abordagem de investigação do fenómeno do sucesso escolar. O relatório destaca duas ideias : i) as variações na qualidade da escola (medidas, e.g., pelas despesas por aluno ou dimensão das bibliotecas) têm impacto reduzido quando se comparam os resultados dos alunos, contudo, há uma significativa correlação entre os resultados dos alunos e a sua proveniência socioeconómica; ii) existe também uma correlação significativa (ainda que menos intensa que a anterior) entre o desempenho dos alunos e o perfil dos demais alunos que frequentam a mesma escola. As principais conclusões destes investigadores vão no sentido de que os diferentes desempenhos avaliativos dos alunos são menos dependentes dos recursos disponibilizados pelas escolas e pelos *curricula* e mais sensíveis à origem socioeconómica dos alunos à quantidade de alunos com um determinado perfil socioeconómico a frequentar uma escola e às características dos professores.

Em 1967 Bridget Plowden vê publicado o seu estudo *Children and their Primary Schools* (Plowden, 1967) solicitado pelo governo britânico ao Central Advisory Council for Education (CACE). O relatório Plowden pretende dar resposta à questão colocada, em 1963, pelo ministro de educação Sir Edward Boyle ao CACE, sobre quais as dimensões do ensino primário que deveriam ser desenvolvidas bem como resolver os problemas da transição para o níveis de ensino seguintes. Apesar deste relatório voltar a acentuar que a diferença entre as escolas tem menor peso no resultado dos alunos que as diferenças entre as famílias e que cerca de 58% da variação dos rendimentos dos alunos é explicada pela atitude das famílias, esta autora detém-se na identificação de fatores de eficácia do rendimento escolar encontradas nas melhores escolas primárias do país: i) o trabalho centrado na criança (um ensino baseado nos interesses dos alunos e não na preparação futura, a aprendizagem baseada na descoberta, no ensino ativo e individual centrado na compreensão, a maior eficácia das aprendizagem baseadas na aplicação das competências do que na repetição de habilidades isoladamente treinadas, quer na língua, quer em matemática), a ii) importância da frequência do ensino pré-escolar, iii) a criação de uma relação ativa entre pais e escola e iv) a criação de áreas prioritárias de intervenção no campo educativo atribuindo recursos financeiros apelativos para a fixação de docentes em escolas desfavorecidas.

Os relatórios Coleman et al. (1966) e Plowden (1967), baseados em estudos de larga escala e encomendados, respetivamente, por autoridades governamentais norte-americanas e britânicas tiveram como objetivo verificar o alcance da garantia da igualdade de oportunidades exercida pela escola no âmbito de sociedades democráticas geradoras de diferenciações socioeconómicas consideráveis. Estes estudos iniciam a preocupação, no campo das Ciências da Educação, com a eficácia da escola criando-se, a partir deles, três diferentes movimentos assentes em variadas e concorrentes inquietações: *eficácia da escola, melhoria da escola e melhoria eficaz da escola* (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003).

O movimento centrado na eficácia da escola iniciado por Coleman et al. (1966) prossegue com outros trabalhos de entre os quais se destacam os de Jencks et al. (1972) e Mayeske (1973). O primeiro autor aponta como único preditor para o sucesso socioeconómico futuro do aluno o número de anos de escolaridade frequentados, descartando a importância do dinheiro dispendido e do modo como é aplicado para tornar a escola eficaz (Jencks et al., 1972). Em *A study of achievement of our nation's students*, Mayeske (1973) aprofunda a investigação de variáveis de contexto familiar dos alunos, tais como as características da organização familiar, antecedentes familiares, o papel da área geográfica de residência e os diferentes grupos étnicos relacionando-as com os resultados obtidos pelos alunos. Na página 147 do seu trabalho o autor realça que “o papel das variáveis relacionadas com a escola no desempenho dos alunos, depois de todas as outras variáveis terem sido levadas em conta, foi apenas de cerca de 4%. Por outras palavras, todos os fatores dependentes relacionados com a escola são em grande parte relacionados com a origem familiar do aluno”.<sup>7</sup> George Mayeske conclui i) que mais que as horas de presença ou ausência do pai na família são as expectativas e aspirações familiares que contribuem para o melhor rendimento dos alunos, ii) que, para além da profunda influência da família, outro aspeto importante para a obtenção de bons resultados pelos alunos é o padrão de desempenho dos restantes alunos da escola. De acordo com estas conclusões sugere que os resultados dos alunos poderiam ser melhorados i) através de uma diferente distribuição dos alunos pelas escolas, conjugada com a individualização do ensino, ii) pela elucidação dos pais sobre a necessidade de desenvolver atividades pedagógicas em casa, iii) pela aplicação de contratos de desempenho e desenvolvimento comunitário iv) e que só a conjugação integrada destes fatores e uma abordagem de vários setores da sociedade, para além da educação, poderá melhorar o desempenho de um grande número de crianças desfavorecidas socioeconomicamente.

---

<sup>7</sup> The role of school-related variables in Achievement, after all the other variables had been taken into account, was only about 4 percent. In other words, all school-related factors dependent greatly on the student's family background.

Os estudos de Coleman et al. (1966) reanalisados por Jencks et al. (1972) e Mayeske (1973) aqui descritos, e outros ainda, como o de Smith (1972), referenciado por Garcia (1998), os de Mosteller e Moynihan (1972), Averch, Carrol, Donaldson, Kiesling e Pincus (1972) citados por Hauser, Sewell e Alwin (1974) e o de Thorndike (1973), referenciado por Schreens (1990) concluiriam que à escola se deve uma explicação mínima do desempenho dos alunos sendo o contexto familiar o que mais contribui para tal efeito. Esta conclusão aliada ao fracasso dos programas de apoio aos alunos provenientes de meios socioeconómicos desfavorecidos, introduzidos em larga escala em vários países (Creemers, 2002), determina o aparecimento de estudos comparativos de escolas para se descobrir quais as que conseguem, consistentemente, atingir a equidade e qualidade da educação e quais as características dessas escolas (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003). Assim, o movimento tendente a contrariar as conclusões destes estudos e a aproximar-se das ideias defendidas pelo Relatório Plowden (1967), pesquisa escolas onde seja possível recolher evidências do conceito de escola em melhoria (Lima, 2008) descrevendo os procedimentos que permitem obter e manter os melhores resultados. Por fim, a valorização dos dois movimentos anteriores é feita pela síntese do movimento de melhoria eficaz da escola, no qual se conjuga a análise dos resultados que demonstram a eficácia dos resultados dos alunos com os procedimentos que permitem a sua obtenção (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003).

Um dos primeiros trabalhos que traz à educação uma resposta diferente da de Coleman et al. (1966) é produzido em 1971 por George Weber que ao estudar quatro escolas nas zonas urbanas de Nova Iorque, Los Angeles e Kansas City, frequentadas por um número considerável de crianças provenientes de meios socioeconómicos desfavorecidos, descobre que estas conseguem obter resultados idênticos aos dos alunos de classe média. A observação das práticas de sala de aula e do funcionamento do interior da escola revelou que havia, nas melhores dessas escolas, uma ênfase dada ao trabalho da leitura com os alunos promovendo uma cuidadosa e frequente avaliação do seu trabalho e um ambiente tranquilo, ordenado e agradável. Ao nível da liderança, os diretores determinavam o

caminho a seguir, assumindo a responsabilidade pela dimensão pedagógica da escola de modo a alocar os recursos necessários à melhoria das aprendizagens dos alunos (Weber, 1971). Em 1974 Klitgaard e Hall comprovam, através do estudo de cerca de 90% das escolas do Michigan, realizado com alunos de 4.º e 7.º ano, a existência de um pequeno número de escolas que conseguem grandes ganhos no desempenho dos alunos. A possibilidade de algumas escolas serem eficazes foi demonstrada. Com o trabalho de Weber (1971) termina a fase em que se olha para a eficácia da escola numa relação de *input-output* (recursos/resultados) para se começarem a estudar variáveis do processo educativo que pudessem ser identificadas em escolas particularmente eficazes em garantir bons resultados dos alunos. Em 1974 Lezotte, Edmonds e Ratner, na linha de investigação de Weber (1971), iniciam estudos que irão demonstrar a existência de uma forte correlação entre cinco variáveis e o desempenho dos alunos. Essas variáveis do processo educativo vão influenciar a investigação sobre a melhoria da escola por mais de uma década (Scheerens & Bosker, 1997) trazendo para a ribalta a importância i) da liderança na sua atenção à aprendizagem, ii) das altas expectativas dos docentes no desempenho dos alunos, iii) da criação de um ambiente propício às aprendizagens básicas, iv) da frequente monitorização da progressão do aluno e v) do clima da escola organizado e seguro (Edmonds, 1979).

Rutter et al. (1979), no seu estudo longitudinal em 20 escolas de Londres, acompanhou uma *coorte* de alunos entre 1970 e 1976. Sustentando-se na técnica de teste e reteste avaliou o desempenho académico, a assiduidade, a delinquência e o comportamento dos alunos usando os dados de contexto como marcadores de controlo das diferenças. Concluíram os autores que havia diferença entre as escolas na resolução dos problemas de comportamento e de aprendizagem dos alunos mas as condições físicas e materiais das escolas não tinham qualquer impacto a este nível. O comportamento do aluno era melhorado quando se observavam cinco variáveis: i) valorização do trabalho de casa, ii) valorização do tempo de ensino semanal, iii) aulas preparadas, iv) expectativas positivas e v) a maior eficácia da recompensa face ao castigo. As variáveis de processo com

relação significativa com os desempenhos medidos foram: i) o relevo dado ao trabalho, ii) a importância de ensinar comportamentos, iii) o uso de recompensa e punição, iv) o grau de responsabilização do aluno e v) a estabilidade e a organização dos recursos humanos. As principais conclusões destes autores tiveram grande impacto nas reformas do ensino nos EUA e na Grã-Bretanha o que aumentou o interesse na investigação sobre as escolas eficazes.

Brookover, Schweitzer, Schneider, Beady, Flood e Wisenbaker (1978) e Brookover, Beady, Flood, Schweitzer e Wisenbaker (1979) estudam 68 escolas primárias através de um conjunto de variáveis, a saber: *input* escolar (que conta, entre outros fatores, com a condição socioeconómica dos estudantes, o tamanho da escola e o número de professores formados por 1.000 alunos), estrutura social escolar (definida, entre outros elementos, como o envolvimento dos pais, a satisfação e as práticas reflexivas do professor), clima de escola medido através de 14 variáveis nos estudantes (e.g. expectativas sobre a utilidade da sua formação) e docentes (e.g. expectativas sobre a capacidade dos alunos terminarem os seus estudos) e, finalmente, o clima de liderança (focado ou não nas aprendizagens). Estes estudos de Brookover et al. (1978, 1979) alicerçaram a ideia de clima escolar como uma característica fundamental das escolas eficazes.

Com Rutter et al. (1979) e Brookover et al. (1978) inicia-se uma fase síntese dos momentos anteriores apresentando resultados baseados na recolha e tratamento de grandes amostras de dados baseando as investigações, não apenas, em dados quantitativos padronizados, mas também, na recolha qualitativa de dados para obter informações sobre os processos ocorridos na sala de aula e na escola.

Os trabalhos de Weber et al. (1971), Lezotte, Edmonds e Ratner (1974), Rutter et al. (1979) e Brookover et al. (1978, 1979) tentam medir o peso isolado de cada variável de melhoria da escola sem atenção à potenciação das suas interações. Os anos 80 serão responsáveis pelo aparecimento de estudos que criam modelos explicativos das inter-relações

entre as diferentes variáveis responsáveis pelo aumento da eficácia escolar. Estes estudos inspiram-se na teoria das organizações transportando os seus conceitos para a organização escolar. O trabalho de Purkey e Smith (1983) é disso um exemplo ao reanalisar cinco estudos de caso - entre os quais os aqui referidos de Weber (1971), Brookover et al. (1978, 1979) e Rutter et al. (1979) - e três novos estudos publicados entre 1980 e 1981. Os autores estabelecem uma lista de fatores característicos das escolas eficazes concebendo a escola enquanto estrutura organizativa e relações de funcionamento. A estrutura organizativa de uma escola deverá ter i) uma gestão escolar autónoma, ii) uma liderança pedagógica, iii) um corpo docente estabilizado, iv) um currículo organizado e articulado, v) desenvolvimento profissional dos docentes, vi) o envolvimento dos pais, vii) o reconhecimento do progresso do aluno, viii) a rentabilização do tempo de aprendizagem e ix) o apoio da tutela. As relações de funcionamento da escola devem basear-se em quatro fatores que aumentam o rendimento dos alunos ao promoverem o clima e a cultura da escola: i) o planeamento colaborativo e as relações colegiais entre docentes, ii) o sentido de pertença à comunidade, iii) a existência de metas claras e altas expectativas partilhadas e iv) ordem e disciplina. Até inícios da década de 90 obras de meta-análise (Davis & Thomas, 1989; Borrel, 1990 e Beare et al., 1992), citadas por Garcia (1998) tendem a concordar com as características suprarreferidas enquanto fatores identificadores das escolas eficazes permitindo obter resultados superiores dos alunos no trabalho em grupo, nos apoios e nos exames.

A última década e meia do século XX, tem como pano de fundo a influência dos estudos já citados de Edmonds, Rutter e Brookover. Aperfeiçoou-se a metodologia de pesquisa e trouxe-se à discussão um maior número de pesquisas sobre as escolas eficazes nas áreas cognitivas e socio comportamentais. Os estudos de Mortimer et al. (1988), Levine e Lezotte (1990), Teddlie e Stringfield (1993) e Sammons et al. (1995), recorrendo agora a técnicas de análise estatística de modelagem multinível, não se afastam das conclusões anteriores já apresentadas no estudo de meta-análise de Purkey e Smith (1983). Continuam a ser fatores relevantes de melhoria das escolas os processos ligados i) à liderança, ii) ao ensino, iii) à

aprendizagem, iv) à cultura da escola, v) às altas expectativas, vi) à ênfase nos direitos e responsabilidades dos alunos, vii) à monitorização do progresso dos alunos, viii) ao desenvolvimento profissional dos docentes e ix) ao envolvimento dos pais. O quadro 12, inspirada no trabalho de Sammons, et al. (1995), mostra como estes processos observadas nas escolas eficazes se operacionalizam:

<b>Processos de liderança eficaz</b>	Ser firme e intencional
	Envolver os outros no processo
	Revelar liderança pedagógica
	Fazer, pessoalmente, frequentes monitorizações
<b>Processos de ensino eficaz</b>	
Otimizar o tempo de aula	
Otimizar o agrupamento e a organização dos alunos	
Partilha das melhores práticas docentes	
Adaptar a prática às características da turma	
<b>Focagem na aprendizagem</b>	
Focagem nas aprendizagens académicas	
Otimização do tempo disponível para aprendizagem na escola	
<b>Ambiente e cultura de escola positivos</b>	
Criar uma visão partilhada	
Criar um ambiente com ordem	
Enfatizar os reforços positivos	
<b>Altas e realistas expectativas</b>	
Para os alunos	
Para os professores	
<b>Ênfase nos direitos e responsabilidades dos alunos</b>	
Responsabilidades	
Direitos	
<b>Monitorização dos progressos em todos os níveis</b>	
Ao nível da escola	
Ao nível da turma	
Ao nível do aluno	
<b>Desenvolvimento profissional da escola e dos docentes</b>	
Escola embasada	
Integrada no desenvolvimento profissional docente contínuo	
<b>Envolvência apropriada e produtiva dos pais</b>	
Minimizar influências negativas	
Incentivar interações produtivas com os pais	

Quadro 12: Os processos das escolas eficazes (inspirado em Sammons, et al., 1995)

Desde a proposta inicial dos cinco fatores de eficácia da escola revelados por Edmonds (1979) até à apresentada por Sammons, et al. (1995) nota-se um enfoque na continuada clarificação e objetivação das características encontradas nas escolas eficazes. Este trabalho de pesquisa leva mesmo Creemers e Kyriakides (2006) a afirmarem que a investigação sobre esta área, na atualidade, não tem como objetivo trazer a terreno novas ideias sobre a eficácia em educação mas antes retirar ensinamentos dos fatores de eficácia já detetados pela investigação para testar teorias que expliquem a prática das escolas.

Em meados da década de 90 surge a última tendência na linha da investigação sobre a eficácia da escola, geralmente designada por melhoria eficaz da escola. Promovendo a interligação dos aportes dos estudos de eficácia e melhoria das escolas tem um objetivo claramente prático tendente a modificar a vida real das escolas e menos interessada no conhecimento científico sobre essa mesma realidade, daí ser um movimento com ampla participação de diretores e professores no terreno “*y su objetivo es tanto teórico como práctico: busca conocer cómo es posible mejorar un centro para que consiga mejor sus objetivos, a la vez que ayudar a las escuelas a hacerlo*” (Murillo, 2007, p. 25).

Nas últimas duas décadas do século XX a pesquisa sobre as escolas eficazes sofreu melhorias substantivas a nível metodológico havendo ainda uma precisão de conceitos, contudo, refere Creemers (2002):

existe uma escassez de modelos racionais a partir dos quais os pesquisadores possam construir teoria. (...) Como consequência, a maioria dos estudos sobre a eficácia da educação são a teóricos e estão preocupados com o estabelecimento de relações entre variáveis, e não com a geração e testagem de teorias que poderiam explicar essas relações e contribuir para o estabelecimento de estratégias para melhorar a eficácia educativa<sup>8</sup>

Este autor, referenciando Campbell et al. (2003), também crítica o facto da maioria dos estudos existentes privilegiar os desempenhos dos alunos a nível cognitivo (a matemática e língua) não se preocupando com os desafios atuais da educação centrados, também, em “meta-cognitive skills” (Creemers, 2002, p. 4). É ainda acentuado pelo autor i) a dificuldade de comunicação entre os estudos relacionados com a eficácia da escola e a sua aplicação na melhoria das escolas, ii) o facto da melhoria das escolas não ser apenas o campo de aplicação dos resultados dos estudos sobre eficácia escolar mas necessitar definir, por si mesmo, as suas metas intermédias de

---

<sup>8</sup> Is a shortage of rational models from which researchers can build theory. (...). As a consequence, most of the studies on educational effectiveness are atheoretical and are concerned with the establishment of statistical relationships between variables rather than with the generation and testing of theories which could explain those relationships and contribute to the establishment of strategies for improving educational effectiveness.

melhoria alicerçando a sua pesquisa nas características eficazes de melhoria da escola que são o objetivo das atuais políticas de melhoria.

Creemers (2002) refere que os modelos teóricos sobre a eficácia das escolas, emergentes da investigação, apresentam três diferentes abordagens. A abordagem económica interessa-se segundo Monk (1992), citado por Creemers (2002), por estimar o efeito entre alguns recursos enquanto variáveis de entrada (e.g. custo aluno/professor) e os resultados obtidos pelos alunos, após controlo de algumas variáveis de contexto (Monk, 1992). Hanushek (1979), referenciado por Creemers (2002), chega a criar uma função através da qual se poderia explicar os resultados obtidos pelo alunos em cada momento pela conjugação de fatores como: influência familiar ou histórico pessoal do aluno, influência dos pares, *inputs* escolares e capacidades inatas. Outra abordagem é a psicológica, centra a sua investigação na relação entre variáveis inerentes ao aluno (e.g. motivação, aptidões para aprender, personalidade) e sua relação com processos de ensino e aprendizagem ocorridos na sala de aula. A terceira abordagem teórica da eficácia das escolas é de cunho sociológico e estuda relações entre as variáveis socioeconómicas do aluno, o seu capital cultural, o género e o grupo de pares a que pertence com o seus resultados escolares, bem como, a variância desses resultados entre determinados momentos causada pelo efeito escola (medido pelo clima e cultura de escola no âmbito da teoria das organizações).

No seu estudo de 1994, inscrito numa abordagem sociológica, Creemers vai estudar alguns fatores relacionados com a qualidade do ensino, nomeadamente a importância dos materiais curriculares, do agrupamento de alunos e do comportamento dos docentes. O seu trabalho enfatiza o estudo da eficácia escolar não apenas do ponto de vista da escola, no geral, mas da relação entre o que ocorre na escola e na sala de aula em particular. Este enfoque leva o autor a propor a mudança do termo eficácia da escola para eficácia educativa (Creemers, 2002).

O Modelo Dinâmico de Eficácia Educativa de Creemers (2002, p. 20) tem uma estrutura hierárquica de quatro níveis: o nível de contexto, o nível da escola, nível de sala de aula e o nível do aluno. Os dois níveis superiores: o de contexto e o de escola têm como função proporcionar condições aos dois níveis inferiores do modelo.

O nível de contexto contém fatores, tais como i) políticas de ensino focadas na eficácia, ii) sistema de indicadores com monitorização nacional, iii) financiamento de acordo com os resultados, iv) diretrizes nacionais para os tempos de aula, v) supervisão dos tempos de aula e vi) indicações curriculares nacionais.

O nível da escola pressupõe a atenção a fatores como i) criação de regras e contratos entre alunos e professores sobre o trabalho em sala de aula, ii) desenvolvimento de práticas de supervisão e desenvolvimento profissional docente, iii) cultura escolar focada na melhoria, iv) calendarização das ações; v) estabelecimento de regras e contratos sobre o uso do tempo, v) ambiente calmo e ordeiro, vi) currículo escolar, vii) consenso sobre a missão e viii) criação de regras/práticas partilhadas sobre o modo de aplicar o currículo.

O nível da sala de aula, decorrente da focagem dos dois níveis anteriores, centra-se na qualidade da instrução ministrada através da observação de fatores relacionados com o i) currículo (estruturação, ordenação e explicitação clara dos objetivos e conteúdos e práticas de avaliação formativa), ii) modalidades de agrupamento dos alunos (baseado quer no domínio da aprendizagem, quer nas capacidades, ou ainda em aprendizagens cooperativas de acordo com o uso de diferentes materiais, avaliação, *feedback* e ações de recuperação) iii) e, finalmente, a ação docente direcionada para a criação de ambientes calmos de trabalho, para o recurso aos trabalhos de casa, à manutenção de altas expectativas, à clareza das metas de aprendizagem, à estruturação dos conteúdos e à clareza de apresentação dos conteúdos (recorrendo a questionamento constante, exercício imediato, avaliação continuada, *feedback* e instruções de

correção). Por fim, o nível dos alunos deve ter em conta fatores relacionados com o meio social de origem, as aptidões e a motivação.

Cada um dos quatro níveis de fatores a observar na melhoria da eficácia da escola deve combinar-se com dois conceitos base deste modelo: o conceito de *oportunidade de aprender no tempo*, para que o aluno tenha tempos adequados para a realização das suas tarefas de aprendizagem e faça uso dessas oportunidades, e o conceito de *qualidade do que é ensinado* baseado na preparação, por parte dos docentes, de oportunidades para a aprendizagem dos alunos exponenciando os tempos de aprendizagem. Incidindo este modelo sobre o efeito dos fatores, na melhoria dos resultados dos alunos, especifica que o impacto conjunto dos fatores sobre a melhoria dos alunos só ocorre quando quatro critérios formais se acoplam na ação: a coerência, a coesão, a constância e o controlo. Os quatro critérios formais relacionam os fatores de instrução com a sua estabilidade no tempo e os procedimentos que permitem a sua implementação. Para Creemers (2002) a coerência é maior quando há concordância entre os fatores de eficácia da sala de aula, da escola e do contexto. A consistência na escola permite a criação de equipas educativas vocacionadas para a prática de sala de aula assente em práticas eficazes e coerentes próximas. A constância permite a estabilização dos resultados pela manutenção das práticas eficazes no decorrer de vários anos de trabalho. A cultura organizacional da escola não pode sofrer grandes mudanças em períodos curtos infletindo o seu rumo de acordo com projetos de curto prazo. Por fim, o controlo tem de ser exercido a dois planos: avaliação dos resultados dos professores e das práticas dos docentes.

Creemers (2002, p. 19) sintetiza o seu Modelo Dinâmico de Eficácia Educativa nas ideias de que

qualidade, tempo e oportunidade ao nível da sala de aula são influenciados por fatores no nível da escola e, o nível da escola é influenciada por fatores ao nível do contexto. Os resultados, portanto, não podem ser vistos apenas advindos de fatores de sala de aula, como muitos estudos sobre políticas escolares preconizam. As influências dos

níveis de contexto e da escola são indiretas e mediadas pelo nível de sala de aula.<sup>9</sup>

Creemers e Kyriakides (2006), apelando para a necessidade de análise numa perspectiva multinível e complexa dos fatores de eficácia educativa, não deixam de salientar a importância dos fatores do nível da sala de aula terem a capacidade de se tornarem pré-requisitos para a definição dos fatores de eficácia a nível da escola e do sistema. Referenciando Hextall e Mahony (1998), Kyriakides et al (2000) e Yair (1997) os autores afirmam que os estudos sobre eficácia e melhoria educativa assinalam a importância dominante dos fatores relacionados com o nível da sala de aula por comparação com os fatores ao nível da escola ou do sistema.

Apesar do continuado trabalho de investigação sobre os fatores de eficácia da escola, do consenso generalizado entre os autores sobre quais os fatores promotores de melhoria nas escolas e do trabalho focado de pesquisadores e profissionais (a partir de 1988 após a criação do *International Congress for School Effectiveness and Improvement*), a investigação debate-se com resultados pouco expressivos, quando mede isoladamente o peso dos fatores de eficácia na melhoria dos resultados dos alunos. No trabalho de metanálise de 155 estudos sobre eficácia escolar, realizado em 2011, e publicado por Schreens, Witziers e Steen (2013), integrando trabalhos produzidos no decurso de 1984 e 2005, verificou-se que fatores de eficácia escolar comumente aceites pela comunidade científica obtiveram efeitos pequenos nos resultados dos alunos. Os efeitos de maior dimensão foram encontrados em fatores como a qualidade do currículo e o tempo destinado ao ensino. O ambiente de escola disciplinado e a orientação para o objetivo aparecem como fatores de importância seguinte. Apesar dos fracos efeitos detetados nestes fatores de melhoria das escolas

---

<sup>9</sup> Quality, time and opportunity at the classroom level are influenced by factors at the school level, and the school level is influenced by factors at the context level. Outcomes therefore can not be seen as an accomplishment of classroom factors only, as in many studies of school policies. The influences of the context and school levels are indirect and mediated by the classroom level.

foi possível verificar que os seus efeitos eram maiores nas escolas primárias que nas escolas de ciclos seguintes.

O movimento de eficácia e melhoria das escolas, assente nas evidências dos fatores que fazem de certas escolas organizações propiciadoras do bom desempenho dos alunos (Plowden, 1967; Lezotte, Edmonds & Ratner, 1974; Brookover et al., 1978, 1979; Edmonds, 1979; Rutter et al., 1979; Purkey & Smith, 1983; Mortimer et al., 1988; Levine & Lezotte, 1990; Teddlie & Stringfield, 1993; Sammons et al., 1995; Scheerens & Bosker, 1997; Creemers, 2002), na dificuldade em provar, através de investigação, a importância desses mesmos fatores de modo isolado (Creemers, 2002; Schreens, Witziers & Steen, 2013), e ainda, na evidência clara de fatores de ineficácia escolar (Hernández, Murillo & Martínez, 2014) continua a sua busca alvo de críticas várias. Algumas das críticas recorrentes ao foco investigador do movimento de melhoria e eficácia das escolas podem ser sintetizadas, parafraseando Lima (2008), na necessidade de serem tidos em conta i) objetivos mais latos da educação como o desenvolvimento psicossocial e de aprendizagens complexas para além das aprendizagens de teor cognitivo básicas, ii) equilíbrio entre o número de estudos de natureza qualitativa e quantitativa sem a supremacia de nenhum deles, iii) a coleta de um maior número de dados sobre a turma, os departamentos, os professores, a escola para se ter uma visão mais ampla dos diferentes níveis institucionais do ensino, iv) o contexto dos dados socioeconómicos das escolas analisadas integrando-os nos dados globais, v) o olhar para a organização escolar, não apenas do ponto de vista da sua finalidade, mas expondo a complexidade da sua natureza, vi) a fuga à visão dos papéis do aluno e do professor tradicionais. O primeiro assimilador e o segundo transmissor de conhecimentos, vii) um especial cuidado na apropriação política dos resultados das investigações, uma vez que esta tendência pode levar à tomada de decisões que se apropriam apenas de resultados parcelares da investigação para justificarem decisões ideológicas, viii) a desvinculação de práticas e teorias acríticas que impõem à educação uma visão estritamente empresarial, ix) uma atenção tanto aos resultados como aos processos e x) um olhar para a qualidade da escola de um ponto

de vista múltiplo valorizando-a enquanto ato de construção social afastando-se da visão de que sobre a escola se pode ter um olhar exterior, científico e neutro.

Wrigley (2007) incorpora no seu pensamento, algumas das críticas suprarreferidas, nomeadamente o perigo da visão empresarial da eficácia das escolas aliado à tomada de medidas de política educativa. Esta visão tende a criar percursos curriculares separando os alunos das vias profissionais e generalistas demasiado cedo, engrossando as fileiras dos alunos provenientes de meio socioeconómicos desfavorecidos para um curriculum empobrecido, reduzindo-os a “capital humano” (Wrigley, 2007, p. 12). A falta de participação democrática na gestão da escola (imposta hierarquicamente com objetivos gestionários de eficácia) é também tida pelo autor como um pressuposto negativo do apropriamento indevido de conclusões dos estudos sobre eficácia e melhoria das escolas. Opondo-se à visão de uma escola utilitarista aponta o autor a necessidade da escola se afirmar como a construtora de um mundo melhor. É pois a finalidade da escola que, segundo este autor, tem merecido pouca atenção por parte do movimento de eficácia e melhoria da escola e, é essa finalidade que deve ser equacionada quando se fala da importância das lideranças, das mudanças na gestão e de todos os demais fatores relevantes para a melhoria das escolas. Encarando a justiça social e a cidadania democrática como finalidades supremas da escola sustenta uma crítica i) metodológica às técnicas de correlação estatística que identificam escolas mais eficazes por não terem em conta questões de contexto social e da finalidade da escola, ii) aos decisores políticos que se servem de esparsos dados da investigação sobre eficácia e melhoria para introduzirem medidas educativas antidemocráticas, iii) às práticas de prestação de contas das escolas baseadas na desconfiança, e inibidoras da iniciativa, por debilitarem a moral dos profissionais em vez de promoverem ambientes de desenvolvimento profissional comprometidos baseadas em lideranças de topo e intermédias criativas, iv) ao forte pendor privatizador do ensino em alguns países sem que o movimento de eficácia e melhoria das escolas se interesse no estudo do fenómeno, v) ao facto do movimento de eficácia e melhoria das escolas ter passado ao lado de fatores

relacionados com a aprendizagem propiciadores de elevadas expectativas como: as problemáticas em torno de *deficit* de linguagem, capital cultural e inteligências múltiplas, vi) à ênfase dada aos estudos baseados na pedagogia transmissiva não analisando proporcionalmente os resultados de escolas baseadas numa pedagogia construtivista, vii) ao relacionamento linear preconizado pelos estudos de eficácia e melhoria das escolas face à relação da escola com os pais assegurando-se apenas que estes levem os seus filhos a cumprirem os deveres escolares e frequentarem a escola. Advoga a participação ativa dos pais na vida da escola desenvolvendo o conceito de comunidades de aprendizagem, viii) aos valores da equidade e inclusão não serem tidos como fundamentais, juntamente com os resultados escolares, na caracterização das escolas eficazes.

As críticas suscitadas pelo trabalho desenvolvido pelo movimento de eficácia e melhoria das escolas em nada parecem esmorecer a vontade da investigação em socorrer-se dos contributos advindos de mais de quatro décadas de investigação. Adepto da visão de uma escola empenhada na educação para a justiça social Murillo (2011, p. 19) não hesita em criar um decálogo para um ensino eficaz, contemplando os principais fatores, amplamente referenciados pela literatura da especialidade, sobre a eficácia escolar. Baseando as suas conclusões na ação dos agentes educativos remete para estudos futuros os traços essenciais da ação esperada de quem aprende. Segundo o autor cabe aos docentes e direção da escola i) o comprometimento com a escola e seus alunos, ii) o propiciar um clima positivo de aula, iii) o manter e explicitar expectativas positivas, iv) a estruturação e preparação de modo adequado das aulas, v) o desenvolvimento de atividades variadas em aula que apelem à participação, vi) o direcionamento da atenção individual aos alunos, especialmente aos que mais carecem de apoio, viii) a otimização do tempo de aprendizagem, ix) a organização do decurso dos trabalhos na sala de aula e x) a avaliação, monitorização e *feedback* continuado.

Recorrendo aos resultados da investigação sobre eficácia e melhoria das escolas Bolívar (2012) ressalta que a melhoria das escolas é um

processo complexo no qual, a integração de todos os fatores parciais de melhoria, devem ser focados no que acontece na sala de aula. O objetivo deste enfoque é fazer com que todos os alunos sejam capazes de aprender (respondendo deste modo à questão matricial de todo este movimento que é a de saber até que ponto a escola consegue fazer aprender todos os alunos). Para tal objetivo devem ser orientadas de modo determinado todas as decisões das diversas lideranças de uma escola, mostrando os resultados obtidos e impondo novas metas, assegurando a qualidade do trabalho ocorrido na sala de aula, pela partilha reflexiva das práticas docentes e de formação adequada, priorizando um pequeno número de atividades chave relacionadas com a aprendizagem. É para o foco do que acontece na sala de aula que toda a atenção dos docentes deve ser deslocada. Apoiados pelos seus diretores com forte pendimento de intervenção pedagógica devem perfilar a partilha entre a sua comunidade profissional, de modo a desenvolverem competências coletivas de melhoria das estratégias específicas de práticas eficazes na sala de aula. Afinal “a fonte básica de melhoria das estratégias didáticas é o intercâmbio entre colegas no próprio estabelecimento de ensino, especialmente se isto o transformar numa comunidade profissional de aprendizagem” (Bolívar, 2012, p. 219). A própria *accountability* deve ser entendida de modo inteligente e usado nos três pilares que a definem enquanto avaliação, prestação de contas e responsabilização num âmbito simultaneamente individual/coletivo e interno e externo face à escola, sempre com o objetivo de permitir melhores resultados a um maior número de alunos.

Em conclusão pode-se afirmar que os dois estudos originais que provocaram todo o debate em torno da eficácia da escola e da igualdade de oportunidades, embora advindos de áreas disciplinares diferentes, a sociologia (Coleman et. al, 1966) e a psicologia (Jencks et. al, 1972) concluíram pela pouca eficácia da escola na superação das desigualdades de oportunidade dos alunos, de acordo com as suas condições de origem social. Este pessimismo sobre a ação da escola e dos professores foi acentuado com o insucesso de vários programas de apoio educativo de larga escala direcionados a alunos carenciados (Schon, 1971). Na mesma época, estudos efetuados a questões próximas, trouxeram a lume possibilidades

mais otimistas sobre a influência da ação das escolas e do papel dos docentes na qualidade das aprendizagens dos alunos provenientes de meios socioeconómicos carenciados (Plowton, 1967; Edmonds, 1979; Rutter et al., 1979; Brookover et al, 1979). A demonstração empírica da relação entre desempenho dos alunos e características das escolas (berço dos estudos do movimento das escolas eficazes) nasce dos trabalhos pioneiros de Edmonds (1979) que com os seus cinco fatores de eficácia das escolas molda a investigação na área. À liderança de cunho pedagógico, às elevadas expectativas dos docentes face ao desempenho dos alunos, ao trabalho continuado sobre as competências básicas na sala de aula, à monitorização sistemática do progresso do aluno e à criação de ambientes disciplinados acrescenta Brookover et al. (1979) a preponderância do clima escolar e Rutter et al. (1979) completa esta listagem com a importância para o aumento da eficácia dever ter em conta a proporção de alunos com determinados desempenhos académicos a frequentar uma escola, a existência de recompensas aos alunos, de metas académicas a atingir, do exemplo do docente, das decisões partilhadas democraticamente e da responsabilização dos alunos. Com Purkey e Smith (1983) os conceitos da Teoria das Organizações são aplicados à escola, e esta é vista como uma estrutura organizacional cujo funcionamento passa a ser estudado à luz da sua eficácia ao nível da liderança, autonomia gestionária, recursos financeiros, metas claramente delineadas, resultados dos alunos, participação da família e envolvimento com a comunidade. A eficácia da ação docente passou a ser medida através de fatores como o tempo dedicado ao ensino e a estabilidade e formação contínua do corpo docente. Não sendo hoje claras as correlações estatísticas entre cada um destes fatores, em separado, e o desempenho dos alunos (Schreens, Witziers e Steen, 2013), continua a ser interrogada de modo científico, e não menos apaixonada, a finalidade da escola, procurando-se, na resposta a esta questão novos caminhos para a melhoria da mesma (Wrigley, 2007). A centralidade da ação das lideranças e dos docentes no que ocorre na sala de aula tem sido fortemente vincada por vários autores (Creemers, 2002; Wrigley, 2007; Murillo, 2011; Bolívar, 2012) e é dentro desta corrente que o projeto TurmaMais e o seu ecossistema psicopedagógico se inserem na procura de melhores práticas que potenciem

o papel da escola na aprendizagem de todos os alunos, por forma a cumprir o direito à educação enquanto um direito humano fundamental, na garantia do direito a uma vida digna. As opiniões expressas por professores e diretores de escolas sobre o efeito do ecossistema psicopedagógico TurmaMais serão analisadas também, à luz dos conhecimentos produzidos pelo movimento de eficácia e melhoria das escolas.

### 3 METODOLOGIA

#### *Introdução*

Dá-se conta, nesta secção do estudo dos processos metodológicos desenvolvidos para alcançar os objetivos de investigação anteriormente expostos. Pretendeu-se garantir a possibilidade de replicação do estudo sobre a teoria que envolve o projeto TurmaMais deixando um testemunho claro e transparente dos procedimentos adotados ao nível da escolha do estudo a efetuar, da fundamentação das opções metodológicas e da descrição das técnicas de recolha de dados que sustentam a sua análise.

Num primeiro momento justifica-se a filiação deste trabalho na estratégia de investigação de estudo de caso recorrendo-se sobre as características desta tipologia de produção de conhecimento.

Descreve-se, numa segunda etapa, as questões ligadas às diferentes perspetivas metodológicas propostas pelas abordagens quantitativas e qualitativas da investigação. Após análise dos aspetos diferenciadores destas abordagens justifica-se a adoção da metodologia mista como a única que permite responder às questões de investigação.

Em seguida narra-se, de forma detalhada, o caminho metodológico adotado no respeitante, quer aos instrumentos de recolha de dados, quer às técnicas de análise usadas no seu tratamento e, ainda, à conduta seguida na escolha da amostra. As premissas de natureza ética que guiaram este estudo são também alvo de referência.

Recordam-se as questões que guiaram este estudo para mais facilmente se compreenderem as opções metodológicas:

- i) a tecnologia organizacional TurmaMais contribui para o aumento do sucesso escolar?

- ii) os envolvidos no projeto atribuem as causas do insucesso escolar a fenómenos predominante decorrentes da dinâmica da ação social, organizacional ou individual?

### **3.1 Design da Investigação**

Optou-se por uma pesquisa inserida no Estudo de Caso e pela adoção de um padrão de pesquisa misto, isto é, uma metodologia quanti-qualitativa. Foram usados a entrevista, a análise de dados estatísticos e o questionário como formas de recolha de dados. Já o seu tratamento foi feito com base na análise de conteúdo e na análise estatística. Descreve-se, ao longo desta secção do estudo, as razões das opções metodológicas tomadas, a justificação teórica das variáveis escolhidas para análise estatística, os procedimentos que nortearam a construção da instrumentação utilizada e a caracterização da população usada na amostra.

#### **3.1.1 O estudo de caso como estratégia de investigação**

Através da convocação de alguma da literatura clássica sobre o estudo de caso discorre-se a seguir sobre as problemáticas relativas à sua definição, características, tipologia, situações a que se adequa, tipo de instrumentação usada, procedimentos de recolha e análise de dados, tipo de participação do investigador, e, finalmente, às questões da sua credibilidade. Neste último ponto analisa-se a forma como se acautela a fidelidade (processo de recolha e análise de dados), validade interna (coerência e consistência dos itens, rigor das conclusões) e externa (generalização dos resultados) deste tipo de estudos.

O “caso”, que enforma um estudo de caso, decorre de uma ocorrência singular, buscando na compreensão da sua particularidade, uma

compreensão mais universal do acontecimento (Ponte, 2006). Há autores que consideram um caso algo que pode ser definido, ora como muito concreto, tal como um determinado sujeito, uma organização ou um grupo, ora como menos preciso, como uma resolução, um programa ou etapas ocorridas em alterações organizacionais (Stake, 2007; Rodríguez Gómez, Flores & Garcia Jiménez, 1996; Ponte, 2006; Yin, 2010). Um estudo de caso, segundo Yin (2010), pretende i) responder às questões de como e porquê ocorre um determinado fenómeno; ii) identificar numa situação complexa variáveis essenciais; iii) inferir a execução de um determinado processo ou programa; iv) inferir características do objeto estudado v) e proceder à descrição, ou análise holística, de um fenómeno que se encontra na esfera de proximidade do investigador.

Segundo Creswell (2003) a definição clara e precisa do “caso” deve ser a primeira tarefa do pesquisador dada a sua implicação pessoal no estudo. Por vezes há dificuldade em estabelecerem-se os limites entre o contexto e o fenómeno, por isso, Yin (2010) aconselha o recurso a variadas fontes de comprovação e chama a atenção para a necessidade de, no estudo feito, se preservar o carácter holístico do caso, uma vez que ele é *sui generis*, peculiar, distinto e multifacetado. Coutinho (2002) salienta a peculiaridade da investigação do estudo de caso decorrer em envolvente natural e Ponte (2006) esclarece o facto de não pertencer a um *design* de investigação experimental, baseando-se, deste modo, no raciocínio indutivo como é assinalado por Bravo (1998). Por algumas destas razões é comum haver uma identificação do estudo de caso com abordagens metodológicas qualitativas. Contudo, Lessard-Hérbert et al. (2008) e Punch (2008) salientam que os paradigmas metodológicos quantitativos podem também configurar-se como possíveis em estudos de caso e, o recurso a abordagens mistas quanti-qualitativas são também admissíveis (Rodríguez Gómez et al., 1996; Flick, 2007).

O caso estudado pode ser único ou múltiplo (Rodríguez Gómez et al., 1996; Lessard-Hérbert, et al., 2008; Bogdan & Biklen, 2010). Segundo estes autores os estudos de caso único podem ocorrer nas modalidades de:

histórico, observacional, biográfico, comunitário, situacional e micro etnográfico. Os estudos de caso múltiplo podem assumir a modalidade de indução analítica e comparação constante (Rodríguez Gómez et al., 1996). Em estudos de caso múltiplos torna-se importante verificar o grau de comparabilidade dos diversos estudos para melhor se compreender o fenómeno estudado (Ponte, 2006). No estudo de caso (seja ele singular ou múltiplo) é, habitualmente, feita, não apenas, uma descrição e análise aprofundada do contexto em que o mesmo ocorre, como também um exame da sua complexidade. Dada a natureza a mais das vezes complexa do caso a investigar o recurso a variados métodos de investigação e fontes torna-se comum (Creswell, 2003; Rodríguez Gómez et al., 1996; Punch, 2008; Yin, 2010).

Stake (2007), um dos investigadores de referência dos estudos de caso (juntamente com Yin), distingue os estudos de caso em três tipos: i) o estudo de caso intrínseco; ii) o estudo de caso instrumental iii) e o estudo de caso coletivo. O primeiro caracteriza-se pelo facto do investigador tentar alcançar a particularidade de um caso que, por si só, retém a relevância do estudo. O segundo usa o estudo de caso, com um interesse secundário, isto é, como um instrumento para entender outras realidades. O terceiro tipo de estudo de caso faz uso instrumental de vários estudos de caso (e.g. estudo de casos múltiplos) para de modo mais acutilante produzir conhecimento sobre o objeto estudado.

Yin (2010) divide os estudos de caso em três tipologias de acordo com a sua finalidade. Refere o autor que alguns tem um propósito exploratório, outros um propósito descritivo e, outros ainda, uma finalidade analítica e explanatória. Com os primeiros faz-se uma abordagem inicial de reconhecimento de um fenómeno e através dos segundos descreve-se o caso respondendo à questão de “como é” inserido o fenómeno no contexto. O terceiro tipo de estudos de caso problematiza o objeto estudado, confronta-o com os princípios teóricos existentes e poderá, por isso, ampliar a teoria (Ponte, 2006). Deste modo busca a causa explicativa dos fenómenos e as suas relações causais (Meirinhos & Osório, 2010). Assim sendo, os estudos

de caso único podem ser exploratórios, descritivos ou explanatórios, o mesmo acontecendo aos estudos de caso múltiplos. Yin, na obra citada, classifica ainda de modo diferente um estudo de caso de acordo com as unidades de análise investigadas. Quando a observação fica adstrita a uma única unidade de análise é denominado global e quando são várias as unidades de análises o estudo será denominado inclusivo ou incorporado.

Autores como Guba e Lincoln (1994) referem quatro potencialidades dos estudos de caso na produção de conhecimentos: as duas primeiras resumem-se no registo descritivo da ocorrência; a terceira é a de assegurar a possibilidade de produção de conhecimento sobre o objeto de estudo e a última relaciona-se com a faculdade de atestar ou opor efeitos e correspondências reveladas no estudo.

Dooley (2002) assinala como vantagem do estudo de caso o facto de poder ser usado em contextos de experiências reais onde situações de vida humana podem ser exploradas, descritas e analisadas.

Observa Ponte (2006) que o estudo de caso, contrastando profundamente com os estudos correlacionais e os *surveys*, apresenta grande proximidade com os estudos de observação participante e os estudos de investigação - ação. Os estudos de observação participante diferenciam-se dos estudos de caso pelo facto de não atenderem, necessariamente, à delimitação e descrição da exclusividade do seu objeto. Já as pesquisas inscritas numa tipologia de investigação – ação distinguem-se dos estudos de caso pelo não envolvimento do investigador face ao objeto estudado, uma vez que não partilha com os participantes a definição e redefinição dos processos investigativos. Quer nos estudos de observação participante, quer na investigação – ação o processo de recolha de dados permite uma interatividade do investigador com o fenómeno a estudar estando este profundamente implicado no campo de observação, podendo até desempenhar uma diversidade de papéis (Rodríguez Gómez et al., 1996; Flick, 2007; Yin 2005). Vários autores defendem a ideia da existência de um

*continuum* entre observação participante e não participante (Vázquez & Agulo, 2003; Lessard-Hérbert et al., 2008; Bogdan & Biklen, 2010).

Stake (2007, p. 4) avisa que “o estudo de caso não é uma investigação baseada em amostragem. Não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender o caso”.<sup>10</sup> Apesar disso a escolha da amostra no estudo de caso configura o seu fundamento metodológico sendo a sua constituição sempre intencional (Bravo, 1998). Segundo Patton (2002) são seis as variantes de amostragem intencional de que um estudo de caso se pode socorrer: amostras extremas, de casos típicos; de casos críticos, de casos sensíveis e amostras de conveniência. De acordo com Yin (2010) todas estas variadas formas de seleção da amostra, num estudo de caso, acabam por ter especificidades diferenciadoras face às amostras probabilísticas típicas das metodologias de investigação quantitativa.

Recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de dados o estudo de caso tenta cruzar informações advindas de diversas perspetivas de modo a ampliar as qualidades confirmatórias da investigação (Yin, 2010; Dooley, 2002). Das fontes documentais à entrevista individual, do questionário ao registo diarístico tudo pode ser agregado pelo investigador.

Sendo o questionário um recurso mais associado a abordagens quantitativas ele tem também o seu peso nas abordagens qualitativas e nos estudos de metodologia mista (Rodríguez Gómez et al., 1996). Já a entrevista é um dos recursos privilegiados das abordagens qualitativas e, nomeadamente, dos estudos de caso (Yin, 2010). Stake (2007) considera a entrevista uma das fontes privilegiadas para apreensão da multiplicidade da realidade por parte do investigador. Flick (2007) também é desta opinião e assinala o crescente interesse que a entrevista semi estruturada tem tido nas abordagens qualitativas. Reafirma este autor o poder desta técnica em

---

<sup>10</sup> Case study research is not sampling research. We do not study a case primarily to understand other cases.

recolher informação mais personalizada e próxima da realidade contextual do que o questionário ou a entrevista fechada. Todas estas razões apontam para a triangulação como a técnica de recolha de dados mais importante nas abordagens dos estudos de caso. Esta é a estratégia que poderá validar o estudo ao possibilitar o acréscimo de fidelidade da informação, tal como Yin (2010), Stake (2007) e Flick (2007) reconhecem.

A impossibilidade do caso estudado poder ser replicado, para que outros investigadores possam chegar às mesmas conclusões, é um dos problemas que se colocam à fidelidade dos estudos de caso (Yin, 2010). O reconhecimento desta dificuldade leva o autor citado a considerar que, nestes estudos, a questão da sua maior ou menor fidelidade pode ser contornada caso o pesquisador descreva pormenorizadamente todos os passos do estudo, dando todas as informações detalhadas dos procedimentos de investigação a um imaginário *voyeur*. O objetivo é que em contextos similares outros investigadores possam repetir os mesmos modos de proceder.

A resposta dada à questão de qual a validade externa de um estudo de caso encontra diversas aceções que vale a pena ter em consideração. Como se pode, na realidade, generalizar resultados, quando os mesmos decorrem do estudo de um caso?

Yin (2010) responde a esta questão afirmando que um estudo baseado em casos múltiplos apresenta resultados que podem induzir a um conhecimento mais plausível que amplia a hipótese de generalização. A este respeito, aliás, aconselha o recurso de pelo menos dois casos no desenho do estudo. O autor considera que a generalização estatística, isto é, a generalização para um universo, não é possível de ser alcançada no estudo de caso mas a generalização das premissas teóricas é possível.

Punch (2008) afirma haver possibilidade do estudo de caso poder ser generalizado desde que o mesmo esteja vinculado, quer a um dado modo de analisar a informação, quer a uma determinada finalidade. Assim sendo, se em vez de descrever a realidade, o investigador levar a cabo uma análise de

dados baseada na interpretação e desenvolvimento de novos conceitos, as explicações obtidas para o caso analisado podem servir de inspiração para outras investigação. A finalidade de um estudo pode ser grandemente ampliada se o investigador conseguir enunciar novas hipóteses ou nele detetar novas relações. A autora refere que em ambos os casos indícios sobre investigações futuras podem ser deixadas. As conclusões não permitem a generalização mas a transferência para estudos posteriores. Mais esclarece que as hipóteses, sendo o ponto de partida da investigação quantitativa, transformam-se no ponto de chegada dos estudos de caso.

Stake (2007) opõe a generalização clássica dos estudos experimentais àquilo que considera ser a generalização teórica, decorrente do processo analítico concetual que os estudos de caso podem conter.

Outros autores, de entre os quais se destacam Guba e Lincoln (1994), preferem substituir a expressão de generalização dos resultados de uma investigação de abordagem qualitativa pela expressão transferência dos resultados. A dificuldade da generalização no estudo de caso está ligado ao facto do seu conhecimento ter sido profundamente contextualizado. A generalização, como a conhecemos nos estudos quantitativos, não pode ser alcançada, mas a transferibilidade ou extrapolação para contextos e condições similares pode sempre ser encarada como possível (Patton, 2002).

Ponte (2006) argumenta que a crítica endereçada aos estudos de caso, devido ao facto de não permitirem a validade externa como é reconhecida aos estudos quantitativos, nada mais é que uma visão algo preconceituosa do predomínio da abordagem positivista. Refere o autor que esta questão nem sequer deve ser equacionada dado que o objetivo dos estudos de caso não é o de elaborar generalizações mas o de conhecer aspetos particulares do fenómeno estudado. Corroborando o já aqui assinalado por outros autores, também este investigador é de opinião que a descoberta de hipóteses para estudos futuros devem ser as conclusões apresentadas num estudo de caso.

Saber o rigor com que se alcançaram os resultados é de grande importância sempre que um estudo de caso pretenda inferir relações entre variáveis ou explicações relativas ao fenómeno (Yin, 2010). É assim de suma relevância saber se as conclusões alcançadas não são fruto apenas da mente do investigador mas apresentam proximidade com a realidade (Ponte, 2006). A validade interna de um estudo de caso sairá reforçada se o mesmo obedecer a algum ou vários tipos de triangulação. A triangulação dos dados advindos de fontes diferentes. A triangulação dos investigadores permitindo que diferentes pesquisadores recolham e interpretem os dados sobre o mesmo fenómeno procedendo-se, logo após, à comparação dos resultados. A triangulação das metodologias com recurso à combinação de métodos quantitativos e qualitativos. E, por fim, a triangulação dos fundamentos teóricos, através da qual múltiplas hipóteses e diferentes teorias, podem ser convocadas na interpretação dos dados (Denzin, 1989). Stake (2007) é de opinião que a validade interna de um estudo de caso será reforçada, se através de um relato denso do modo como se alcançaram as ilações, outros investigadores puderem verificar a relação destas com os dados.

### **3.1.1.1 Filiação da investigação no estudo de caso**

De acordo com os pressupostos teóricos apresentados sobre a problemática do estudo de caso descreve-se agora, em concreto, e sumariamente, a forma como se cruza o estudo de caso com o fenómeno estudado.

O objeto de estudo deste estudo de caso é o impacto obtido pela aplicação do Projeto TurmaMais na promoção do sucesso escolar e o modo como o mesmo provocou alterações organizacionais na escola permitindo aos atores educativos um envolvimento partilhado no ato educacional. Escolheu-se um estudo de caso com recurso a cinco unidades de análise, isto é, cinco escolas cobrindo o território nacional continental. Contudo, o caso será analisado como um todo por não se terem encontrado fatores distintivos entre cada realidade analisada. Está-se perante um caso que, no

dizer de Rodríguez Gómez et al., (1996), poderia ser definido como menos preciso por estudar os resultados da aplicação de um programa no combate ao insucesso escolar e a possibilidade do mesmo permitir alterações organizacionais na escola.

Este é um estudo de caso coletivo já que se faz uso instrumental dos casos analisados para se produzir conhecimento (Stake, 2007) sobre o impacto do Projeto TurmaMais, quer no aumento do sucesso escolar, quer nas alterações organizacionais das escolas analisadas e no papel dos atores. O pensamento de Yin (2010) enquadra tipologicamente o presente estudo num estudo de caso analítico ou explanatório. Tal deve-se ao facto do mesmo problematizar o objeto de estudo confrontando-o com fundamentos teóricos pré-existentes, buscando causas explicativas e causais para o fenómeno observado (Ponte, 2006; Meirinhos & Osório, 2010).

O presente estudo filia-se na ideia da existência de um *continuum* entre observação participante e não participante (Vázquez & Agulo, 2003; Lessard-Hérbert et al., 2008; Bogdan & Biklen, 2010). O grau pessoal de envolvimento no Projeto TurmaMais da autora do estudo é grande já que: i) é de sua autoria; ii) há mais de uma década coordena esse projeto na sua escola matricial e, há quatro anos, coordena e o acompanha nas escolas que o implementaram no âmbito do PMSE; iii) esteve presente em todas as escolas que o adotaram (nomeadamente nas cinco que são a amostra selecionada para este estudo) por forma a esclarecer-se o modo de aplicação do projeto e a convencer, cada escola, à adoção de práticas organizacionais e pedagógicas facilitadoras da rentabilização da reorganização dos grupos de alunos.

Escolheu-se estudar cinco escolas no momento em que tinham terminado um percurso de três anos do projeto, com alunos prestes a concluir o 9.º ano de escolaridade, acompanhados desde o 7.º ano com o projeto TurmaMais. Esse o momento em que foi feito o inquérito aos alunos. A recolha de dados referentes às classificações finais dos alunos ocorreu, após

conclusão de todo o processo avaliativo, no início do ano letivo seguinte, momento em que se procedeu às entrevistas aos professores.

Foram criadas relações de conhecimento e proximidade com os docentes e membros da direção das escolas que facilitaram a coleta dos dados atrás enunciados. Crê-se que as respostas dadas aos questionários de atitudes face ao projeto TurmaMais respondidos pelos alunos e, obviamente, a recolha de dados estatísticos, referentes à avaliação final dos mesmos, dentro do referido contínuum entre observação participante e não participante, situam a posição da autora deste trabalho numa observação menos participante. Crê-se ainda que as respostas dadas pelos docentes e membros da direção às entrevistas, pelo facto de obrigarem a uma análise explicativa retrospectiva dos resultados obtidos pelos alunos e das suas opiniões sobre o projeto, voltam a situar a nossa observação numa situação de menor participação que a observação participada. Gráficamente pode-se representar, como o ilustrado na figura 9, o modo em que se posiciona a recolha de dados efetuada no *contínuum* entre observação participada e não participada:

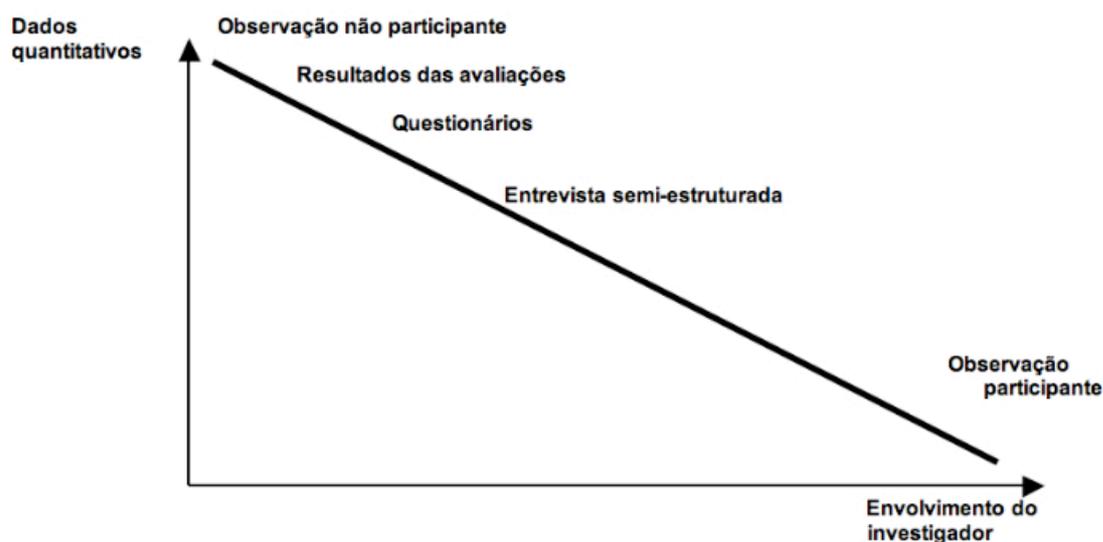


Figura 9: Contínuum de intervenção entre observação participante e não participante.

Esclarece-se aqui o nível de interferência enquanto sujeito da investigação, pois, está-se consciente das vantagens, desvantagens e complexidade de tal implicação. Considera-se ser obrigação incluir estas interferências na investigação e não escamoteá-las, como bem aconselha Frago (2004). Quanto a esta questão o que se almeja é alcançar o propósito enunciado por Eisenhart (1988, pp. 103-104) ao afirmar que “o investigador deve estar envolvido na actividade como um *insider* e ser capaz de reflectir sobre ela como um *outsider*”.<sup>11</sup>

Optou-se, dada a natureza do objeto estudado, por uma amostragem por conveniência de casos típicos (Patton, 2002) já que foram seleccionadas as unidades de análise de acordo com critérios previamente definidos (descritos no ponto 3.1.6.1, deste trabalho, referente à população e amostra) o mesmo acontecendo aos participantes seleccionados no interior de cada escola.

Fez-se uso de instrumentos de recolha de dados como a entrevista - recurso constante das abordagens qualitativas e dos estudos de caso (Yin, 2010) -, o questionário e a recolha de dados estatísticos - comuns nas abordagens mistas (Rodríguez Gómez et al., 1996; Filck, 2004).

Tal como o indicado esmagadoramente pela literatura de referência sobre o estudo de caso, pretende-se com este trabalho, não a generalização mas a transferência das suas conclusões para casos que apresentem contextos e condições similares (Patton, 2002). Pretende-se ainda adquirir uma compreensão superior do fenómeno específico analisado e o apuramento de novas hipóteses para trabalhos subsequentes (Ponte, 2006).

Recorreu-se, para efeitos de garantir a fidelidade e a validade interna, a uma descrição pormenorizada de todos os procedimentos utilizados, do relacionamento recorrente entre os dados e as ilações extraídas e à

---

<sup>11</sup> The researcher must be involved in the activity as an insider and able to reflect upon it as an outsider

triangulação de fontes de informação, de instrumentos de recolha de dados e da teoria convocada para interpretação dos dados (Stake, 2007).

### **3.1.2 Seleção da metodologia**

Compara-se, neste ponto, a abordagem quantitativa e qualitativa no que concerne às questões epistemológica, de justificação teórica e de recolha de dados. Aqui se resumem as características, vantagens e desvantagens de cada uma das abordagens, bem como o processo histórico que levou à legitimação das metodologias qualitativas. Do cruzamento desta análise e dos objetivos da investigação decorre a justificação da opção metodológica seguida.

#### **3.1.2.1 Metodologia qualitativa vs. metodologia quantitativa**

##### ***3.1.2.1.1 A questão epistemológica***

Na base da distinção das abordagens quantitativas e qualitativas encontram-se os diferentes modos de criar conhecimento nas Ciências e nas Humanidades. O conhecimento produzido na área das Ciências é herdeiro de um percurso empírico, cujo objetivo é o de prever e garantir o controlo sobre os objetos naturais, usando a causalidade como narrativa explicadora. Já as Humanidade herdaram um modo de gerar o conhecimento baseado num percurso racionalista, cujo objetivo é o de compreender e regular os indivíduos e a sociedade, fazendo uso das interpretações e razões implícitas aos comportamentos e acontecimentos. Estas tensões, advindas dos séculos XVII e XVIII, agudizaram-se entre finais do século XIX e inícios do século XX, encontrando no positivismo e na fenomenologia fundamentação teórica relevante. As Ciências da Educação, em particular (e as Ciências Sociais, em geral), estão no centro desta tensão por se comprometerem com a criação de modelos de explicação universal (que o peso do seu nome de “Ciências” acarreta), bem como pelo seu comprometimento na compreensão do particular, próprio da sua inserção nas Ciências Sociais.

A perspectiva epistemológica positivista, inspirada no pensamento de Auguste Comte e Durkheim, (berço do paradigma quantitativo) vê a realidade como sendo determinista, absoluta e governada por leis imutáveis. González Rey (1977), Guba e Lincoln (1994) e Lincoln e Guba (2003) imputam determinadas características ao positivismo: o sujeito que a estuda é completamente separado do objeto de estudo, a subjetividade é uma fonte de erro, a objetividade e a neutralidade são características do empreendimento científico, o método de investigação é igual para todas as ciências variando apenas os objetos de estudo e a descrição imparcial, a predição e o controle sobre a realidade tornam-se os objetivos da ciência. Ou, como salienta Coutinho (2008), a realidade a estudar é sempre objetiva dado que existe mesmo sem sujeito observador; o investigador e a realidade não são “misturáveis” e a observação não depende do investigador mas da qualidade dos instrumentos de recolha de dados, logo o conhecimento torna-se válido e replicável. Resumindo, sendo a realidade constituída por leis simples que regulam os fenómenos, sejam eles físicos, sociais ou biológicos, para serem conhecidos de modo fiável devem apenas ser submetidos a instrumentos válidos sem que haja interferência, quer do sujeito que os observa, quer do contexto em que ocorrem (Taylor & Bogdan, 1997). A objetividade do conhecimento da realidade externa é alcançada ao provar-se uma relação causa-efeito utilizando os métodos quantitativos de pesquisa (Almeida & Freire, 2008). A universalidade da verdade provada pode assim ser reproduzida em pesquisas semelhantes. Este o caudal de pensamento que sustenta, epistemologicamente, a cientificidade da abordagem quantitativa.

A perspectiva epistemológica idealista (bem representada por Weber) e fenomenológica, inspirada no pensamento de Husserl e, depois, de Heidegger, (berço do paradigma qualitativo) baseia a sua visão da realidade no conhecimento dos fenómenos enquanto fenómenos mentais e experienciais subjetivos, procurando a essência na consciência que deles se tem (Dortier, 2006). Deste modo a realidade é contextualizada, complexa, dinâmica (Mertens, 1998) e, por isso, impossível de ser descrita com apenas algumas leis universais objetivas. A tradição de pensamento fenomenológico origina três posturas teóricas de raiz qualitativa muito utilizadas na pesquisa

social: o interacionismo simbólico, a etnometodologia e a matriz estruturalista. A abordagem epistemológica qualitativa apresenta como características centrais, segundo González Rey (1979) : i) o facto de ser um conhecimento essencialmente interpretativo para poder dar sentido às construções e expressões dos sujeitos estudados; ii) o facto da produção do conhecimento surgir de um processo interativo, quer entre pesquisadores e participantes, quer entre pesquisadores entre si; iii) e o facto de legitimar o estudo da singularidade como produção de conhecimento.

Apesar desta distinção historicamente registada nos debates sobre a produção do conhecimento a visão pós-moderna rejeita a distinção sujeito/objeto alicerçada na ideia de que podendo o homem conhecer não podia ser ele próprio o alvo do conhecimento. Os problemas decorrentes do estudo da mecânica quântica trouxeram às ciências naturais o desconforto da necessidade de olhar o sujeito como parte ativa da compreensão do fenómeno estudado. Assim, todo o conhecimento com a chancela de cientificidade não poderá jamais deixar de ser um conhecimento do próprio sujeito que o produz imerso que o primeiro se encontra no quadro de valores e crenças do segundo (Santos, 1995).

As diferentes visões gnosiológicas, aqui apenas afloradas, condicionam as diferentes justificações epistemológicas que enformam a distinção entre as metodologias quantitativas e qualitativas. Distinções essas que mais não são do que recursos complementares de entendimento mais profundo da realidade já que o único conhecimento a que se pode aspirar é a

um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da condição humana projectada num mundo a partir de um espaço-tempo local. Um conhecimento deste tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica. Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta (Santos, 1995, p.48).

Deste modo, à guerra dos paradigmas metodológicos surge, na ciência pós-moderna, a tendência para a complementaridade metodológica (Neto, 1998) apesar da tese da incomensurabilidade de Khun (2009)

sustentar a difícil possibilidade de entre si poderem comunicar. A raridade do fenómeno de impossibilidade de comunicação entre paradigmas levantada por Feyerabend (1975) abre a possibilidade de comunicação entre os diferentes modelos metodológico tanto mais quanto puder ser observado o princípio da proliferação das teorias que Ribes (1976), inspirando-se em Feyerabend, assinala como a possibilidade de criação de teorias alternativas às comumente aceites, logo, apanágio de um saber metodologicamente plural. Neto (1998), na sua abordagem ao tema “*Diversidade e cooperação metodológica: um imperativo em ciências da educação*”, afirma a dada altura: “parece estarmos em condições de reafirmar que a convicção pessoal que antes proclamávamos, relativa à complementaridade dos paradigmas quantitativo e qualitativo na investigação educacional, colhe, no plano filosófico (epistemológico), considerável apoio” (p. 278).

#### ***3.1.2.1.2 A questão da aceitação da abordagem qualitativa***

O modo de produção de conhecimento científico vivencia, há mais de um século, um longo percurso de profícua discussão sobre o paradigma de investigação a adotar. Na sua fase inicial este percurso defende o “totalitarismo” da abordagem quantitativa/positivista como a única válida na construção do saber. Bogdan e Biklen (2010) descrevem o processo cronológico através do qual a abordagem qualitativa foi ganhando terreno no século XX. Nos anos 20 e 30 a Escola de Chicago desenvolve um percurso de investigação continuado no qual a abordagem qualitativa, interpretativa e interacionista começa a esgrimir argumentos validando os seus procedimentos ao mesmo tempo que evidencia as fragilidades dos procedimentos quantitativos poderem ser úteis a todos os objetos de estudo das Ciências Sociais e Humanas. Contudo, só a partir das décadas de 60 a abordagem qualitativa assiste a um incremento significativo de investigações. Nos anos 70 obtém o seu reconhecimento enquanto modo de produção de conhecimento científico, quando alguns investigadores proeminentes associados à abordagem quantitativa, passam a defender a sua utilização (e.g. Cronbach, 1975 e Glass, 1975). Hoje em dia, não só a comunidade científica acolhe as duas abordagens como passou a ser aceite, por um

número crescente de investigadores, o recurso a ambas as metodologias numa só investigação transformando-se a mesma em quanti-qualitativa, isto é, mista.

A importância do paradigma a adotar na investigação é de enorme relevância já que, como refere Coutinho (2011) consubstancia o esquema de princípios, valores e crenças que modela a abordagem metodológica e sedimenta as suas conceções numa determinada epistemologia.

### *3.1.2.1.3 A questão da justificação teórica*

A abordagem quantitativa tem como grande objetivo a medição e a quantificação dos fenómenos observados, desenvolvendo planos de investigação que possibilitem a formulação de leis gerais e, como tal, a generalização das evidências (Flick, 2007). Neste sentido a sua atividade científica centra-se na prova. Por esta razão fazendo uso de métodos controlados busca a objetividade, a verificação de hipóteses, a replicabilidade e a possibilidade de generalizar os resultados (Serapioni, 2000).

A abordagem qualitativa insere-se num quadro de ação científica que busca a descoberta de fundamentos, princípios e conceitos, em suma, privilegia a descoberta de uma teoria em detrimento (mas não em exclusão) de um cenário de atividade científica baseado na prova (Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin, 2008).

Autoras como Evertson e Green (1986) consideram que o estudo de um programa poderá ser concebido por forma a confirmar ou infirmar determinados princípios hipotéticos criando-se, deste modo, determinadas categorias prévias que servirão de base à observação. Reconhecem as autoras que essas categorias possam estar na origem de uma investigação qualitativa assumindo, deste modo, que estaríamos perante uma investigação desenvolvida num cenário de prova.

Erickson (1986) observa ser possível a evidenciação de princípios com carácter de universalidade extraídos da investigação qualitativa no seu debruçar-se sobre a vida social. Esclarece, contudo, que tal só será verossímil na sequência de um meticoloso estudo de casos particulares.

Muito se discute sobre qual o processo de construção do saber das metodologias qualitativas por oposição ao processo encetado nas metodologias quantitativas. Será um processo predominantemente indutivo ou haverá possibilidade da apreensão da realidade poder também ser realizada de modo dedutivo? Poupart (1981) defende que a investigação qualitativa tem características indutivas já que os postulados hipotéticos não estão claramente definidos no início da pesquisa, sendo função desta investigação criar a partir dos dados coletados nos dados individuais as leis gerais. Erickson (1986) declara que a abordagem qualitativa vive de um continuado diálogo entre a indução e a dedução no seu processo de conhecimento da realidade a mais das vezes construída em contexto de descoberta e que, no decorrer da recolha de dados a após a sua análise, o contexto de prova se torna essencial na continuada dialética do processo de investigação.

As questões relacionadas com um conhecimento sustentado na prova ou na descoberta e alcançado de modo dedutivo-experimental ou indutivo alertam para redes cada vez mais próximas entre as abordagens quantitativas e qualitativas, sem que as diferenças fundamentais entre ambas sejam questionadas.

#### ***3.1.2.1.4 A questão da recolha de dados***

A abordagem quantitativa vê os dados como uma realidade externa ao investigador. Os métodos de pesquisa são encarados como as ferramentas fundamentais para o conhecimento das leis que regem os fenómenos. Logo o processo de recolha de dados necessita ser eficiente, centrando-se a ação do investigador na elaboração de instrumentos cada vez mais rigorosos que

permitam a produção de conhecimento cientificamente válido (Madureira & Branco, 2001) e passível de generalização (Moreira, 2006).

Os estudos quantitativos recolhem a sua informação de modo direto. São os dados primários obtidos a partir da realidade (Popper, 1980). A sua grande vantagem é a de permitir rever ou modificar essa recolha caso haja dúvidas quanto à qualidade dos mesmos já que as condições de obtenções dos dados são objetivas. Isto aumenta o nível de confiança dos dados recolhidos. A sua desvantagem reside no facto do seu alcance ser limitado já que muitos são os dados que não podem ser recolhidos diretamente a partir da realidade (Vilelas, 2009).

Os dados recolhidos no contacto direto com o fenómeno a estudar têm como função, segundo Myers (2013): i) comprovar teorias e hipóteses pré-existentes; ii) servir de base à testagem de hipóteses ou construtos, recorrendo a análises estatísticas; iii) garantir a objetividade do estudo sendo a sua recolha sistemática; iv) e estão ligados a estudos de caráter confirmatório.

A abordagem qualitativa usa como fonte direta de recolha de dados, o ambiente natural do objeto estudado sendo o investigador o instrumento chave (Bogdan & Biklen, 2010). Segundo Patton (2002) os dados qualitativos são dados que descrevem com detalhe comportamentos e fenómenos, citam diretamente as experiências pessoais e são obtidos em variadíssimos suportes (correspondências, gravações, registos e transcrições). Caracterizam-se por serem ricos em detalhe e profundidade e foram recolhidos pela interação entre os investigadores e os sujeitos.

A abordagem qualitativa utiliza como critérios de cientificidade os mesmos que são usados nos estudos de abordagem positivista; a saber: critérios de validade e de fidelidade usando, obviamente, os procedimentos próprios da investigação qualitativa (Lessard-Hérbert et. al., 2008). Autores como Guba e Lincoln (1994) fazem claros apelos a que a abordagem qualitativa se apodere de parâmetros que comprovem o valor científico dos

seus estudos. O carácter subjetivo, contextualizado e interpretativo do estudo que garantias nos pode dar sobre a confiança e aplicabilidade dos seus resultados? Estes autores argumentam que a qualidade científica de um trabalho pode ser garantida se o mesmo obedecer a quatro requisitos: i) o valor intrínseco; ii) a aplicabilidade; iii) a neutralidade iv) e a consistência. A posição destes autores quanto ao modo como os estudos qualitativos alcançam a validade interna e externa e a fidelidade prende-se à observância de critérios tais como: a credibilidade (vista pelo modo como os participantes confirmam os dados), a transferência dos resultados a outros contextos, a consistência (entendida como a possibilidade de outros investigadores poderem acompanhar o desenrolar da investigação) e a possibilidade de confirmação ou de aplicação, permitindo a outros investigadores comprovarem a estruturação do estudo.

Morse, Barret, Mayan, Olson e Spiers (2002) são de opinião que a investigação qualitativa, tal como a investigação quantitativa, não deve apenas preocupar-se com a avaliação final do estudo feita por cientistas externos para se certificarem da validade e fidelidade dos resultados. Opinam estes autores que todo o processo pelo qual o trabalho passa (seja ele de natureza quantitativo ou qualitativo), nas suas diversas fases (planeamento, recolhe e análise de dados), deve ser alvo de cinco estratégias de verificação: a coerência metodológica, a adequação da amostra teórica, a recolha e análise de dados feita num processo de interatividade, a produção de um pensamento teórico e o desenvolvimento de teoria.

### 3.1.2.1.5 Características, vantagens e desvantagens das abordagens quantitativas e qualitativas

No quadro 13 sintetizam-se as principais características das abordagens quantitativas e qualitativas que foram alvo da análise anterior:

	Abordagem quantitativa	Abordagem qualitativa
<b>Inspiradores</b>	Comte, Durkheim e Popper	Husserl e Heidegger
<b>Referenciais para produção de conhecimento</b>	Empirismo Positivismo	Idealismo Fenomenologia
<b>A realidade é</b>	Determinista, objetiva e controlável	Contextualizada, complexa e dinâmica
<b>A verdade é</b>	Universal	Construída pelo contexto
<b>O investigador é</b>	Neutro	Envolvido com os sujeitos
<b>Os dados são</b>	Exteriores ao investigador	Recolhidos com o recurso a maior ou menor participação do investigador
<b>Uso de dados para</b>	Medir, quantificar variáveis e inferências para conhecer a realidade	Descrever narrativas profundas e subjetivas da realidade que pretende interpretar
<b>Objetivo</b>	Explicar, prever, obter resultados, controlar, efeito confirmatório de prova, descobrir relações causa-efeito	Descoberta/ compreensão dos fenómenos, processos, significados, ações e contextos dos sujeitos
<b>Método de análise de dados</b>	Hipotético-dedutivo	Tendencialmente indutivo
<b>Instrumentos que recorre</b>	Análise estatística Inquéritos estruturados (questionários ou entrevistas) Categorias estandardizadas	Análise de conteúdo ou caso Inquéritos não estruturados (entrevista) Observação participante ou não participante
<b>Procedimentos que recorre</b>	Representação numérica	Apresentação interpretativa e verbal dos dados
<b>Fidelidade e validade obtêm-se</b>	Construção de instrumentos de recolha de dados rigorosos que assegurem a replicabilidade do estudo e a consequente generalização Estratégias de verificação	Credibilidade, transferência, consistência e confirmação Estratégias de verificação

Quadro 13: Comparação de algumas características e vantagens das abordagens quantitativas e qualitativas

No quadro 14 são sintetizadas as principais vantagens das abordagens quantitativas e qualitativas que foram alvo da análise anterior:

<b>Vantagens da abordagem quantitativa</b>	<b>Vantagens da abordagem qualitativa</b>
Possibilita a generalização	Acende à compreensão e busca a criação de uma teoria sobre a complexidade, os significados e os contextos
É replicável	Descreve e interpreta o singular
Abrange grande número de casos	Centra-se em pequenas amostragens de casos particulares
O sujeito que a estuda é completamente separado do objeto de estudo	A subjetividade é usada como instrumento de trabalho

**Quadro 14 : Síntese das vantagens das abordagens quantitativa e qualitativa**

No quadro 15 resumem-se as principais desvantagens das abordagens quantitativas e qualitativas que foram alvo da análise anterior:

<b>Desvantagens da abordagem quantitativa</b>	<b>Desvantagens da abordagem qualitativa</b>
A subjetividade do investigador não é tida em conta	Os resultados não podem ser generalizados
A perspectiva dos participantes não é tida em conta	As amostras são pequenas

**Quadro 15 : Síntese das desvantagens das abordagens quantitativa e qualitativa**

Entende-se que ambas as abordagens apresentam inegáveis virtudes, bem como alguns fatores limitadores, optou-se por encetar por uma abordagem complementar entre ambas, tendo em conta as questões a investigar. Reconhecendo as diferenças epistemológicas irreconciliáveis de cada abordagem há necessidade de valorizar a integração metodológica, dada a natureza do estudo realizado. Rocco, Bliss, Gallagher e Pérez- Prado (2003) referem que uma pesquisa usando metodologia mista sairá fortalecida sempre que o pesquisador demonstrar ter consciência dos pontos fortes e fracos de cada abordagem. Utiliza-se a estatística descritiva (e inferencial) conjuntamente com a interpretação de dados qualitativos. Este é o tipo de

opção vulgarmente apelidada de triangulação metodológica sendo comumente aceite em investigação (Bogdan & Biklen, 2010). Procura-se compensar as fraquezas metodológicas de uma abordagem com os pontos fortes da outra, por forma a alcançar-se um maior conhecimento do objeto de estudo. Discorre-se brevemente sobre esta temática no ponto seguinte.

### ***3.1.2.1.6 Metodologias mistas***

O recurso cada vez maior ao paradigma de investigação qualitativa, no âmbito das ciências sociais e humanas, em geral, e no caso das ciências da educação em particular acompanha, quer o reconhecimento da maior complexidade dos objetos de estudo desta área, quer a incapacidade da abordagem positivista/behaviorista ser suficiente, por si só, para a produção de conhecimento necessário neste domínio. Esta evolução não leva à substituição de um paradigma por outro, no sentido defendido por Kuhn (2009), mas antes à coexistência entre ambos (Erickson, 1986). Autores como Miles e Huberman (1984, p. 21) falam mesmo na existência de um “*continuum* epistemológico” entre os dois paradigmas e Everstson e Green (1986) não só não vêem uma dicotomia entre as duas abordagens como salientam a existência de uma continuidade. Poeschl (2006) reconhecendo o fato de alguns autores proporem uma completa dissociação entre as duas abordagens opta por as inscrever numa linha de complementaridade e, por vezes, de simbiose.

Guba e Lincoln (1989) são de opinião que as abordagens quantitativa e qualitativa poderão existir simultaneamente em qualquer modelo de investigação. Outros autores como Minayo e Sanches (1993), reconhecendo que ambas as abordagens pretendem responder aos mesmos desafios essenciais colocados à investigação concluem não haver uma apenas que se apresente como suficiente para compreender a totalidade do real.

Flybjerg (2001) prova não conceber a dicotomia da escolha do enfoque quantitativo / qualitativo ao afirmar:

amputar um dos lados nestes pares de fenómenos numa dualidade 'ou-ou' é amputar a nossa compreensão. Em vez de “ou-ou”, deve-se desenvolver um não dualista e pluralista “ambos-e” Assim, não devemos criticar regras, lógica, sinais, e racionalidade em si mesmos. Devemos apenas criticar o domínio destes fenómenos sobre a exclusão de outros na sociedade moderna e nas ciências sociais. Inversamente deve ser igualmente problemático se regras, lógica, sinais, e racionalidade forem marginalizados pelo concreto, pela diferença, e pelo particular (Flybjerg, 2001,p. 49).<sup>12</sup>

Maxwell e Loomis (2003) reconhecem que o uso de metodologias mistas de investigação não só permitem diminuir as limitações encontradas em cada abordagem metodológica como neutralizar as desvantagens de cada uma das abordagens quando usadas isoladamente. Na tentativa de encontrarem uma definição mais precisa para esta abordagem metodológica estes autores definem a metodologia mista como um design de investigação que envolve a recolha de dados ao mesmo tempo de carácter quantitativo e qualitativo sendo os mesmos analisados num só estudo. Essa recolha poderá ser feita sequencial ou simultaneamente envolvendo a integração de dados numa ou em mais etapas do processo de investigação.

Shaffer e Serlin (2004, p. 23) são de opinião que é imperiosa uma profunda compreensão, quer dos limites, quer das potencialidades das duas abordagens pois só através do seu uso conjugado se dará resposta às perguntas essenciais de uma investigação: “que questões merecem ser levantadas nesta situação? Que dados poderão lançar luz sobre estas questões? E que métodos analíticos poderão garantir afirmações, baseadas em dados, sobre aquelas questões?”<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> To amputate one side in these pairs of phenomena into a dualistic “either–or” is to amputate our understanding. Rather than the “either–or,” we should develop a non-dualistic and pluralistic “both–and.” Hence, we should not criticize rules, logic, signs, and rationality in themselves. We should criticize only the dominance of these phenomena to the exclusion of others in modern society and in social science. Conversely, it would be equally problematic if rules, logic, signs, and rationality were marginalized by the concrete, by difference, and by the particular.

<sup>13</sup> What questions are worth asking in this situation? What data will shed light on those questions? And what analytical methods will warrant data-based claims about those questions?

Dada a singularidade e complexidade do objeto de estudo desta investigação vê-se no recurso a ambas as abordagens a metodologia que poderá possibilitar uma mais profunda compreensão dos problemas enunciados. Assume-se um design de investigação com a necessidade simultânea de descrever o subjetivo e enumerar o quantificável, daí o recurso a uma abordagem metodológica mista que a seguir se descreve.

### **3.1.2.2 Opção metodológica**

Autores como Tashakkori e Teddlie (1998) referem que as abordagens quantitativas e qualitativas são usadas em vários estudos, quer de modo paralelo ou sequencial, com o mesmo peso ou um peso diferenciado de acordo com as questões de investigação enunciadas. Vão mais longe ao referirem como, por exemplo, a entrevista qualitativa pode esclarecer resultados encontrados na análise quantitativa e como esta pode gerar novas hipóteses para análise qualitativa.

Denzin e Lincoln (2000) referem que a concomitante utilização de vários métodos e fontes (triangulação) não só aumentam a complexidade e a precisão do entendimento do objeto de estudo, como também concorrem para o incremento da sua validade, quer externa, quer interna.

Rocco, Bliss, Gallagher e Pérez- Prado (2003) citam Green, Caracelli e Graham (1989) que na sua metaanálise de 57 estudos de métodos mistos extrapolam alguns propósitos para a adoção de tal design de investigação, de entre os quais se destaca a triangulação e a complementaridade como meios de reforço da validade e.g. efetuando uma entrevista qualitativa e um questionário estruturado procurando medir a natureza e o nível de perceção dos participantes.

Da análise feita por Rocco et al. (2003) a 16 artigos online publicados entre 1999 e 2001 no *Information Technology, Learning, and Performance Journal* concluem os autores que o recurso a uma metodologia mista levou a resultados mais ricos e à recolha de informações com maior grau de utilidade e precisão.

Morais e Neves (2007) reconhecem a utilidade das diferentes abordagens já que se direcionam para distintos tipos de questões sendo assim lógico o uso concomitante dos diferentes tipos de técnicas.

Descreve-se agora genericamente a metodologia usada para recolha, tratamento e análise dos dados deste estudo. Fazendo uso do modelo clássico proposto por De Bruyne, Herman e De Schoutheete (1975), desde há muito usado nas Ciências Sociais e Humanas, salienta-se como modo de recolha de dados o uso do inquérito e da entrevista na sua forma escrita e a análise documental com recurso às fontes estatísticas relativas às avaliações dos alunos das escolas observadas.

O questionário efetuado segue a tradicional escala de *likert* transformando-se, deste modo, num questionário de atitudes dos alunos face à sua vivência do projeto TurmaMais.

A entrevista semiestruturada foi realizada a docentes que vivenciaram o projeto TurmaMais nas diversas funções que exerceram face à proximidade da vivência e/ou acompanhamento do projeto TurmaMais na sua escola. São entrevistados docentes que acompanharam os alunos nas turmas de origem e na TurmaMais muitas vezes acumulando a função de coordenadores do projeto nas escolas e membros da direção com responsabilidade no acompanhamento do projeto.

Daqui se depreende que se está perante uma combinação metodológica composta por elementos quantitativos e qualitativos. Aquilo que Fielding e Schreier (2001) apelidam de metodologia híbrida. Os dados

quantitativos de frequência são obtidos (e depois analisados) a partir da análise de conteúdo feita às entrevistas semi estruturadas, um instrumento de recolha de dados eminentemente qualitativo.

A análise documental baseada na recolha de dados estatísticos dos resultados das avaliações dos alunos foi alvo de análise quantitativa de conteúdo.

Os procedimentos relativos ao tratamento e análise dos dados envolverão a estatística descritiva e a busca e descrição das interligações entre as categorias e os temas abordados.

A interpretação dos dados procurou a descrição das particularidades contextualizadas e levou à formulação de questões advindas dos resultados.

As unidades de análise – escolas - escolhidas para observação foram alvo de uma cuidadosa seleção de acordo com critérios que adiante se enunciam detalhadamente.

Conscientes da necessidade de aferir se se observa realmente o que se julga estar a observar (critério de validade) adotou-se como meios de reforço da validade deste estudo a relação de diálogo continuado ao longo de três anos com as organizações escolares alvo do estudo; a triangulação das técnicas de recolha de dados (recorrendo a inquéritos tais como: questionários aos alunos, a entrevistas semiestruturadas a professores, coordenadores de projeto e a análise dos resultados das avaliações dos alunos expressos em pauta) e, por fim, uma descrição sistemática dos procedimentos usados no desenvolvimento progressivo do trabalho (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2008; Guba & Lincoln, 1994).

Sabendo ainda da necessidade de compreender se os instrumentos de medida usados têm a capacidade de medir bem o que se pretende medir (critério de fidelidade) procurou-se clarificar a descrição dos procedimentos usados na recolha de informações. Pelo uso dos mesmos instrumentos de

recolha de dados nas várias unidades de análise estudadas procurou-se assegurar a chamada fidelidade sincrónica que, segundo Kirk e Miller (1986), permite avaliar a fidelidade interna ao comparar os mesmos dados recolhidos em diferentes contextos.

Na figura 10, inspirada em Morais e Neves (2007, p. 79), é resumida a posição epistemológica deste estudo:

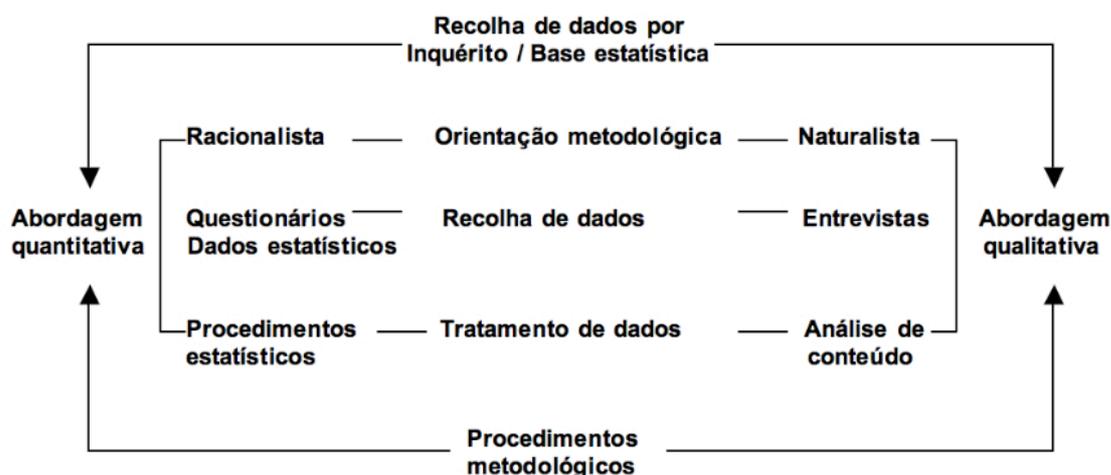


Figura 10: Posição epistemológica do presente estudo

### 3.1.3 Instrumentos de Recolha de Dados

Neste ponto são descritos os instrumentos que serviram de base à recolha de dados da presente investigação: o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista e a análise estatística.

A adoção de uma metodologia de investigação quali-quantitativa e o recurso à heterogeneidade de métodos na recolha e análise de dados (com recurso à sua triangulação) é uma fórmula com peso crescente em trabalhos de pesquisa (Flick, 2007).

### 3.1.3.1 Questionário de atitudes dos alunos face à TurmaMais

O questionário, sendo um dos mais comuns instrumentos utilizados na colheita de dados, baseia-se na resposta escrita da população alvo permitindo a partir das respostas dadas aceder-se à avaliação das atitudes e posições dos sujeitos com a particularidade de serem de auto registo. Enquanto instrumentos de medida têm como objetivo estudar variáveis mensuráveis e a sua organização possibilita, não apenas, colheitas rigorosas de dados, como também, um maior controlo sobre o enviesamento dos dados (Freixo, 2010). Usado com o objetivo da confirmação ou infirmação de hipóteses suscitadas pela investigação intentada, habitualmente, na mensuração de medidas objetivas (e.g. sexo, idade) e subjetivas, genericamente designadas por atitudes. Discorre-se, no decorrer desta secção do estudo, quer sobre as variáveis objetivas que se pretende medir, quer sobre os cuidados tidos em conta na menorização dos efeitos de enviesamento tradicionais deste tipo de instrumento.

Tuckman (2000) esclarece que esta técnica de recolhe de dados cobre três áreas de informação a coletar: uma área relativa ao que o sujeito sabe, outra referente ao que prefere e, finalmente, uma área relativa ao que pensa e crê, isto é, às suas convicções e atitudes. É nesta última área de recolha de informação que se situa o inquérito elaborado.

Refere Afonso (2005) que o questionário é um tipo de inquérito muito frequente em estudos de caso sempre que se pretenda ter acesso a um grande número de sujeitos. Mais alerta para o facto deste instrumento não nos informar sobre o que os sujeitos pensam mas sobre o que dizem que pensam. Por isso, torna-se essencial o recurso a técnicas de cruzamento de perguntas, para garantir a triangulação da informação recolhida. Enunciam-se também os cuidados observados para garantir o cruzamento das questões recorrendo, nomeadamente, a perguntas de controlo com o objetivo de averiguar sobre a veracidade de outras questões inseridas no questionário e assegurar a fiabilidade das respostas (Carmo & Ferreira, 1998).

Vários são os formatos de resposta a que um questionário pode estar sujeito. Tuckman (2000) descreve sete diferentes formas de resposta relacionadas com a natureza da informação que se pretende coletar: i) resposta não estruturada; ii) resposta curta; iii) resposta categórica em quadro; iv) resposta categórica em tabela; v) resposta categórica em escala; vi) resposta categórica por ordenação vii) e resposta categórica por listagem. O questionário usado caracteriza-se pela opção da resposta categórica em escala onde se pretende que o sujeito assinale a sua resposta num dos níveis propostos pela escala.

Ghiglione e Matalon (2001) definem o inquérito por questionário como uma inquirição exclusiva sobre uma determinada situação que envolve os sujeitos tendo como meta generalizar.

Várias são as vantagens unanimemente reconhecidas da utilização dos questionários na investigação. Tuckman (2000) refere os baixos custos, a possibilidade de abarcar um vasto número de participantes e a razoável fidelidade obtida pela limitação dos erros à amostra e ao próprio instrumento. Fortin (1999) destaca o facto de o questionário garantir um maior anonimato dos sujeitos que estimula a liberdade das respostas, a uniformidade da sua apresentação, quer pela apresentação das respostas na mesma ordem, quer pelo recurso às mesmas instruções por forma a garantir a semelhança de condições de medida propiciando a fidelidade e a comparação entre os participantes. Hill e Hill (2000) destacam o facto de o questionário permitir análises refinadas de dados.

As desvantagens mais referidas sobre os questionários prendem-se: com a inadequação das perguntas à especificidade dos participantes e ao seu contexto o que empobrece a recolha de dados (Hill & Hill, 2000); a dificuldade da construção do próprio instrumento (Oliveira, 1994); a impossibilidade de aprofundar as respostas dadas por cada participante e a possibilidade de ter baixa taxa resposta (Tuckman, 2000).

Do modo como se tentou potencializar as vantagens deste instrumento e minimizar as suas limitações dá-se conta na descrição do trabalho agora iniciada.

#### **Estruturação do questionário e sua fundamentação**

O projeto de questionário foi estruturado em redor das seguintes linhas de recolha de dados:

i) a primeira linha de recolha de dados envolveu a caracterização etária e de género dos respondentes e é constituída por 2 questões;

ii) a segunda linha de recolha de dados, com 3 questões, centrou-se nas características dos respondentes quanto ao seu desempenho escolar. Pretendeu-se saber qual o nível de desempenho dos resultados de avaliação a que geralmente estavam associados (nível 1, 2, 3, 4 ou 5) e o seu percurso escolar até ao 9.º ano no que respeita à existência ou não de retenções;

iii) a terceira linha de questões a recolher prendeu-se com fatores de contexto dos alunos, nomeadamente, o serem ou não beneficiárias da Ação Social Escolar (ASE) e as habilitações literárias dos pais e apresenta 4 questões; e

iv) a quarta linha de recolha de dados foi direcionada para a recolha de informações relativas às atitudes dos respondentes face à TurmaMais sendo composta por 44 itens a responder.

A primeira parte do questionário encerra as três linhas iniciais de questões referidas contendo fatores relevantes de identificação dos sujeitos. É formada por 8 questões que pretendem recolher dados sobre variáveis de tipo nominal como o género e apoio social escolar, variáveis de tipo numérico como a sua idade e número de anos reprovados e variáveis de tipo ordinal como o nível de aproveitamento escolar dos respondentes e o grau de instrução de seus pais e encarregados de educação.

Com efeito é abundante a literatura que assinala consideráveis relações entre as variáveis assinaladas e o sucesso/insucesso escolar dos alunos como foi amplamente analisado no subcapítulo 2.1 do Capítulo 2.

A segunda parte do questionário abrange, na sua totalidade, a quarta linha anteriormente enunciada e é composta por uma escala de atitudes cujo objetivo é o de recolher, por escrito, as reações dos alunos face ao projeto TurmaMais.

A opção de se proceder a um questionário baseado numa escala parece ser adequada já que o objetivo anteriormente enunciado pretende medir as expectativas, a valoração e os interesses e atitudes dos sujeitos.

A conceção da escala de atitudes adotada intercetou saberes de áreas tão variadas como a psicologia (e.g. clarificação do constructo de atitude, motivação, autoestima), as ciências da educação (e.g. compreensão do construto de sucesso escolar), a teoria da medição (ao dar justificação à existência de uma escala que permita analisar a correspondência entre sistemas numéricos e processos mentais dos respondentes) e, por fim, a estatística e a computação por permitirem, respetivamente, fundamentar matematicamente o instrumento criado e efetuar cálculos complexos.

A construção de escalas de atitudes tem um longo historial no campo das Ciências Sociais e Humanas. Em 1929 Thurstone enumera (juntamente com Chave) um conjunto de elementos que deverá definir a construção de escalas de atitudes, inspirados na pesquisa psicofísica, permitindo medir atitudes (Andrich, 1998).

Parte-se da criação e elencagem de frases que expressem opinião, desde as mais favoráveis às menos favoráveis face aos assuntos relacionados com a atitude que se pretende medir e assume-se que a atitude, quer seja negativa ou positiva é caracterizada por um *contínuum* psicológico. Admite-se que os itens que podem medir a atitude variam na distância entre

si e na distância face aos extremos, logo, é possível atribuir pesos diferentes a cada um dos itens dada a diferente localização do item no *contínuum* da atitude (Alexandre, 1971).

A medição da atitude do aluno face ao projeto TurmaMais insere-se numa longa tradição científica, iniciada por Thurstone e baseia-se no padrão proposto por Likert, nos Archives of Psychology, em 1932. O seu famoso artigo *A Technique for Measurement of Attitudes*, infelizmente de difícil acesso, funda o momento de criação de provas baseadas numa escala associada ao seu nome.

O questionário foi construído sobre um modelo de escala que mede a intensidade da adesão do respondente à afirmação enunciada em cada proposição (item). Pretendeu-se com a escala adotada saber do grau de concordância ou discordância dos alunos em relação a cada afirmação e, deste modo, o seu posicionamento face à tecnologia organizacional TurmaMais.

Segundo o modelo de *likert* a atitude do sujeito será medida somando, ou aferindo a média do nível escolhido para cada item. Para validação da escala será usada uma amostra representativa da população - alvo. Numa escala de 5 pontos os sujeitos manifestam o seu grau de concordância com cada item. Na ideia de *contínuum* de atitude, introduzida por Thurstone, a posição dos itens na escala de *likert* é a de privilegiar os pontos nos extremos – de maior a menor adesão - (e não ao longo do *contínuum*) tendo a natureza do *contínuum* um carácter não cumulativo (Anderson, 1990).

Quando em 1946 Stanley Smith Stevens (2008) publicou um artigo de apenas quatro páginas intitulado "*On the theory of scales of measurement*" deu início à classificação das escalas de medida que se tornaram referência para trabalhos no âmbito das Ciências do Comportamento. Criou-se então teoria sobre as quatro escalas de medida surgindo a primeira diferenciação entre variáveis qualitativas (escalas nominais e ordinais) e quantitativas (escalas intervalares e de razão). Esclarecendo os distintos valores de

qualquer das variáveis demonstrou os diferentes pressupostos de tratamento acometidos a cada uma delas. Fundamentou a sua teoria na alegação de que cada variável poderia ser integrada numa das quatro escalas ou níveis de medida havendo uma hierarquia entre as diferentes escalas, segundo a qual, cada nível ou escala de medida contem propriedades das escalas anteriores às quais adiciona outras.

Se a escala nominal se caracteriza pela ordenação arbitrária das modalidades de uma variável, já a escala ordinal se define por uma ordenação não arbitrária das ordens da variável, impossibilitando, contudo, conhecer as distâncias relativas dos referidos valores. Só a este nível pode ser usada como índices estatísticos de medida de tendência central a mediana, e como medida de dispersão os limites dos quartis para se conseguir aferir, respetivamente, o modo como se distribuem os resultados no seu conjunto e o seu grau de heterogeneidade e variabilidade. A escala intervalar é a que interessa analisar mais de perto já que a mesma para além de permitir ordenar os valores da variável também informa sobre os intervalos que consecutivamente separaram esses valores (Moreira, 2006).

É a escala intervalar que se usa na adoção de uma escala tipo *likert* dado que: “com a escala de intervalo, chegamos a uma forma que é "quantitativa" no sentido comum da palavra. Quase todas as medidas estatísticas usuais são aplicáveis aqui”<sup>14</sup> (Stevens, 2008, p. 679).

A escala intervalar, enquanto nível de medida, permite operações aritméticas, quer para cálculo de medidas de tendência central, como a média, quer para cálculo de medidas de dispersão, como é o caso da variância ou do desvio-padrão. Deste modo consegue-se analisar a média das respostas dentro de cada item e o seu desvio típico. Borgatta & Bohrnstedt (1981) legitimam o uso de dados paramétricos a partir de escalas de atitudes (como a de tipo *likert*) ao alegarem que ainda que imperfeitos, estes instrumentos, têm mais de escala de intervalos do que de escalas

---

<sup>14</sup> With the interval scale we come to a form that is "quantitative" in the ordinary sense of the word. Almost all the usual statistical measures are applicable here.

ordinais chegando mesmo a considerar serem escalas de intervalo com uma tolerável margem de erro. Estes autores corroboram também o facto de que o uso de testes paramétricos (por terem a capacidade de através dos dois parâmetros calculados através da média e desvio – padrão determinarem as probabilidades de um dado resultado) é preferível ao darem maior possibilidade para reconhecerem a presença de diferenças significativas.

O termo “escala” predispõe-se a várias aceções que convém esclarecer já que todas elas vão ser usadas no decorrer deste trabalho. A significação que lhe é dada por Stevens, e que se analisou anteriormente, define-o enquanto nível de medida.

Outro sentido lhe pode ser acometido é a que é dada quando se fala de uma sucessão de graus definidos ao longo de uma dimensão como é o caso da escala discreta de analogia visual usada para medir variáveis contínuas criando intervalos. Usa-se no teste tipo *likert* quando se define como é que o sujeito deve orientar a sua resposta num escalonamento – tipo grelha de resposta - que vai desde o “absolutamente de acordo” até ao “absolutamente em desacordo” passando pelo “parcialmente de acordo” e pelo “parcialmente em desacordo”.

É usado ainda o termo escala para definir um instrumento contendo variados itens com a função de medir um certo atributo transformando-se num “instrumento de obtención de datos” (Morales, 1988, p. 12). Esse é o entendimento que se faz do termo quando é aqui usado na designação “escala de tipo *likert*”.

Alguma literatura da especialidade refere a existência de três grandes grupos de escalas quando se constroem instrumentos de medição no campo das Ciências do Comportamento. As escalas acumulativas, diferenciais e somativas. É no modelo de escala somativa que se inclui a escala sobre as atitudes dos alunos face ao projeto TurmaMais. O modelo somativo é o considerado mais simples para explorar a informação relativa a um atributo num rol de itens. No seu conjunto os itens apenas medem o atributo em

questão dado que têm apenas um fator em comum. Este modelo aditivo permite anular os aspetos específicos dos itens através da sua soma estabelecendo relações lineares com o atributo/fator (Nunnally, 1978). Morales (1988, p. 30) resume as vantagens da escala somativa criada por Likert ao referir que esta apresenta “coeficientes de fiabilidad (...) semejantes [o] (...) superiores” à apresentada por Thurstone, dá uma maior “atención a la unidimensionalidad (correlación item-total)” e apresenta uma “mayor facilidad de construcción”.

A elaboração de uma escala de atitudes entrecruza três níveis fundamentais de abordagens: a definição dos conceitos teóricos invocados, a construção do instrumento de medida apropriado e o fenómeno a ser observado. Centra-se agora a análise nos três planos invocados.

O conceito de atitude tem sofrido grande evolução. Sendo o vocábulo usado na linguagem corrente tem, à partida, um significado facilmente reconhecido. Anastasi (1977, p. 405) descreve-o como “(...) frequentemente associado ao estímulo social e às respostas matizadas emocionalmente. Também envolve frequentemente juízos de valor.” Morales (1988, p. 4) descreve as atitudes como sendo “valorativas y están dirigidas a objetos específicos”. Estas definições de atitude correspondem à perspectiva mais comum que associa a atitude a uma variável centrada entre o estímulo (afinal o objeto da atitude) e a resposta dada pelo sujeito que, de algum modo, pode ser medida. É neste sentido também que Nunnally (1978, p. 590) a descreve como “feelings face to objects”.

Sendo a atitude um construto de difícil observação direta a sua avaliação passa necessariamente pela recolha de opiniões que expressam o grau de adesão favorável ou desfavorável do sujeito sobre um determinado objeto (Lima, 2000).

Klausmeier e Goodwin (1977) são de opinião que quando uma pessoa tem uma atitude favorável face a algo ou alguma coisa tem por tendência

associar-se a ela e abraçá-la. O indivíduo que, pelo contrário, tem uma atitude desfavorável tende a obstar qualquer tipo de proximidade. É nesta aceção que se filia o entendimento de atitude favorável e desfavorável dos alunos face a projeto TurmaMais.

Pretendeu-se com a construção da escala de atitudes alcançar alguns dos recantos que o sujeito teima em proteger dos olhares alheios (Garcia-Marques, 2000) para se poder medir as relações de adesão ou não adesão do respondente aos diversos procedimentos que envolvem a tecnologia organizacional TurmaMais. Como refere Anastasi (1977, p. 407) “a maior parte das escalas de atitudes foram desenvolvidas para ser usadas em projetos de investigação particulares. (...) [Como, por exemplo,] para aceder aos resultados de programas educacionais ou de treino (...)”.

A escolha do modelo proposto por Likert deveu-se também aos pontos fortes associados a esta escala de medição de atitudes: simplicidade de construção (Raposo, 1981), facilidade na leitura, resposta por parte dos entrevistados e a possibilidade de produzir resultados fiáveis (Nunnally, 1978).

Na formulação dos itens usou-se a técnica tradicional que caracteriza os testes tipo *likert* e *thurstone* com a atenção, resumida por Almeida e Freire (2008, pp. 141-143), bem como Morales (1988, pp. 33-34) e Edwards (1982) a alguns princípios gerais tais como “formulação (...) objetiva”, poder de discriminação, bipolaridade (itens positivos e negativos), “simplicidade”, “relevância”, “amplitude”, “credibilidade”, e “clareza”.

Apesar dos cuidados na elaboração das proposições convém ressaltar as dificuldades que a redação deste tipo de itens sempre pressupõe.

Sendo um item uma amostra do comportamento está-se consciente que ele reflete apenas um dos aspetos possíveis (aquele exatamente

elencado na questão) sobre a adesão ou não do sujeito às particularidades organizativas e de validade do projeto TurmaMais. Assim quando se questiona o aluno sobre a sua adesão à afirmação “a ida à TurmaMais ajuda os alunos com mais dificuldades a tirarem melhores notas” sabe-se que as respostas dadas não seriam as mesmas se a afirmação fosse “a ida à TurmaMais ajuda todos os alunos com mais dificuldades a tirarem melhores notas”.

Reconhece-se que cada item individual pode ter um fraco efeito de correlação com o atributo que se pretende medir dado que a resposta depende não só do atributo (e.g. bom ambiente de trabalho em sala de aula) mas também de outros atributos específicos. Na afirmação “compreendo melhor a matéria quando estou na TurmaMais” a razão da concordância com a afirmação tanto pode ser devido ao bom ambiente de trabalho, como à preferência pelo docente que aí se encontra ou ainda pelo facto de serem propostos ao aluno trabalhos mais direcionados ao seu perfil de desempenho.

Os problemas referidos nos dois parágrafos anteriores, típicos das chamadas escalas discretas, fazem com que se opte por agregar cada fator num número entre 6 a 12 itens. A multiplicidade de itens em cada atributo permite ter uma melhor amostra sobre o conceito em avaliação já que algumas das suas diferentes facetas aparecem representadas. Além do mais é previsível que, quer as componentes específicas de cada item, quer as variações devido a erros de medida tendam a anular-se no conjunto dos itens.

Observou-se particular cuidado na organização dos itens ao longo do questionário evitando agrupá-los de acordo com a sua proximidade de conteúdo. A mistura dos itens teve como objetivo evitar que o respondente pudesse associar os primeiros itens respondidos a uma determinada dimensão ou questão e criasse respostas de rotina nos itens seguintes. (Almeida et al., 2008)

A escolha do número de respostas por item, 5 no caso, para além de outros argumentos que mais adiante se desenvolvem, teve também como objetivo diminuir o tempo de resposta dos sujeitos ao questionário já que a fadiga do respondente pode afetar a sua capacidade de sinceridade (Morales, 1988).

Afirma Almeida et. al. (2008, p. 142) que para facilitar ao respondente um posicionamento com um grau de maior precisão na distância “entre os vários postos e posicionar-se nessa escala (5 pontos apenas serão suficientes para os objectivos pretendidos)”. Eis algumas das razões pelas quais se optou por uma escala com cinco opções de resposta.

Optou-se ainda por criar o modelo A e B do inquérito fazendo corresponder a cada modelo um diferente alinhamento dos itens por forma a evitar que em todos os questionários a responder fossem sempre os mesmos itens colocados no início, meio e final. No modelo A os itens 1 a 22 correspondem aos itens 23 a 44 no modelo B e os itens 23 a 44 no modelo A correspondem aos itens 1 a 22 no modelo B. Usou-se o método da bipartição dos itens por forma a assegurar-se a fidelidade dos resultados baseados numa análise assente na consistência obtida em diferentes conjuntos de itens. (Almeida, et. al., 2008, p. 177).

O tipo de bipartição da prova feita pode não ser aconselhável, pois, os sujeitos tendem a responder à segunda parte do questionário com um menor envolvimento devido ao cansaço. Esse facto afetaria a equivalência das duas metades da prova e a análise da sua correlação. (Almeida, et. al., 2008, p. 182). Contudo verificou-se, logo desde o pré-teste, que os alunos levavam um tempo menor a responder ao questionário do que inicialmente se havia suposto. Quando questionados sobre esse facto informaram que as questões apresentadas eram todas do seu profundo conhecimento dado que com elas conviviam, e sobre elas tinham vindo a refletir, há 3 anos letivos. Por estas razões não se crê que a bipartição simples e automática do teste possa vir a afetar a equivalência entre as duas metades.

De acordo com o carácter favorável ou desfavorável dos itens atribuiu-se os valores, respetivamente, de 1 a 5 ou de 5 a 1. Foi a escala construída para que somados os pontos dos itens, quando se encontrasse uma pontuação alta, ela correspondesse, na maioria dos casos, a uma atitude negativa face ao projeto.

Optou-se pela inclusão de uma resposta que permite a indecisão dos alunos - foi a mesma posicionada no meio da escala – já que ao escolher-se uma escala no modelo clássico com cinco respostas a existência de uma resposta central é o padrão comum. As cinco hipóteses de resposta a cada item foram recolhidas na forma de números. Foi dada a seguinte instrução protocolar aos sujeitos, no início da segunda parte do questionário:

Envolve com um círculo (○) o número que corresponde à tua opinião pessoal sobre cada frase, de acordo com a seguinte escala:

1. Absolutamente de acordo
2. Parcialmente de acordo
3. Não concordo nem discordo
4. Parcialmente em desacordo
5. Absolutamente em desacordo

Assinala com um círculo (○), sobre um número, **todas** as frases. Se tiveres dúvidas sobre o que alguma frase quer dizer pede ajuda.

A inclusão de uma resposta intermédia - neste caso a número três: “Não concordo nem discordo” – teve como objetivo tornar mais cómoda a escolha do sujeito para assim reduzir os efeitos que a ansiedade podem provocar no preenchimento deste tipo de questionários, nomeadamente, no que se refere ao aumento do cansaço e consequente desinvestimento na qualidade das respostas (Nunnally, & Bernstein, 1994).

Morales (1988, p. 88) sintetiza as vantagens do uso da resposta central numa escala de atitudes nos seguintes argumentos.

- i. facilita a resposta dos sujeitos que respondem de modo sincero;
- ii. a possibilidade de uma resposta não comprometedor produz um efeito de maior tranquilidade na resposta ao questionário;

- iii. a resposta central leva o sujeito a deixar menos itens por responder e
- iv. o número de respondentes que escolhem a resposta central pode indicar que a questão está deficientemente elaborada, sendo mesmo pouco relevante ou ambígua.

“Los problemas de interpretación y cuantificación de estas respuestas [la respuesta central] o no existen o no son mayores que los que puede representar cualquier otra respuesta” (Morales, 1980, p. 93) sempre que a mesma não rompa o *continuum* de intensidade de que as demais respostas fazem parte. Considera-se que a formulação “ não concordo nem discordo” faz parte do contínuum psicológico das restantes respostas que na sua adesão máxima se expressa como “absolutamente de acordo” e na sua menor adesão apresenta a locução “absolutamente em desacordo”. Afirma Morales (1980, p. 101) que em relação à resposta central “los datos experimentales avalan suficientemente la práctica común de considerarla como una respuesta más”.

Há cerca de uma década que a autora deste trabalho recolhe testemunhos orais e escritos de alunos sobre a utilidade do projeto TurmaMais e o seu contributo na promoção do sucesso escolar. Este trabalho continuado foi desenvolvido no âmbito da coordenação do projeto a nível da Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz. Tem-se, conseqüentemente, uma experiência muito próxima e longa do que é hábito ser referido pelos alunos, quer quanto às vantagens, quer quanto às desvantagens do projeto TurmaMais enquanto tecnologia organizacional promotora do sucesso escolar. Quando em 2009/10 o projeto foi alargado a cerca de sessenta escolas a nível nacional, cada coordenador de projeto recolheu também a opinião dos alunos face ao mesmo. Ao longo dos vários anos de partilha desses testemunhos verificou-se que eles são coincidentes com os que haviam sido recolhidos, nos anos anteriores, na escola matricial do projeto. Por esse motivo foi fácil elaborar um conjunto prévio de questões relacionadas com as atitudes dos alunos face ao projeto. Como refere Freixo (2010, 198) a elaboração dos itens habitualmente obedece “a um conjunto de

princípios que a experiência entretanto acumulada permitiu identificar e sistematizar e seguidamente se submete o questionário assim construído a um pré-teste”. A opção de partir da realidade pode encerrar aspetos algo limitativos e assim sendo criticáveis. No entanto, não havendo referenciais teóricos prévios ao conceito de atitudes dos alunos perante o projeto TurmaMais e, sendo a ação da autora deste estudo continuada no tempo a que apresenta um maior conhecimento das reações dos alunos perante o projeto crê-se que, tal como refere Trindade (1991) a opção de partir da realidade enquanto sustentação do exercício investigativo realizado justifica a sua aplicação.

Após registo exaustivo das opiniões dos alunos recolhidas ao longo de uma década teve-se em conta que “a consulta da população - alvo pode ser recomendada” (Almeida & Freire, 2008, p. 141). Foi criado um conjunto de categorias ou fatores de agrupamento dos principais itens que era hábito serem mencionados. Os agrupamentos de fatores criados são os seguintes:

fator 1 - TurmaMais como responsável pelo aumento do sucesso escolar dos alunos;

fator 2 - TurmaMais como responsável pelo aumento da qualidade do sucesso escolar;

fator 3 - TurmaMais como responsável pela criação de um ambiente de sala de aula que estimula o trabalho;

fator 4 - TurmaMais como responsável pela melhoria da autoestima e das relações interpessoais dos alunos e destes com os professores;

fator 5- TurmaMais como responsável pelo aumento de motivação dos alunos para a aprendizagem.

### **Pré-testagem do questionário**

A recolha de dados empíricos referentes aos QAFTM foi precedida por um pré-teste do documento por forma a ser possível atempadamente emendar-se qualquer ambiguidade linguística, interpretativa ou de constrangimentos de outra natureza, nomeadamente, a sua adequação a um tempo de resposta curto. Para além da necessidade de se detetar ambiguidades, quer na forma, quer no conteúdo dos itens, pretendeu-se, também, que fossem registadas dificuldades e peculiaridades assinaladas pelos respondentes e a adequação da escala de concordância/discordância a cada item redigido. Foi ainda objetivo verificar-se se havia atitudes ou reações pouco adequadas ao longo da resposta do questionário e se eram suficientes as instruções dadas aos respondentes e o tempo estabelecido para a realização do inquérito.

O pré-teste foi respondido pelos alunos de três turmas de 9.º ano da Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel de Estremoz, escola matricial do projeto, e que o desenvolve há cerca de 10 anos no 3.º ciclo. Esta escolha deveu-se não só devido ao facto destes alunos não serem incluídos na população alvo do estudo, mas também porque as questões que se pretendia analisar de adequação, clareza, compreensão dos itens, da extensão e duração do questionário seriam mais facilmente verificadas em sujeitos com a mesma experiência temporal de vivência do projeto TurmaMais.

Optou-se por aplicar o pré-teste a uma amostra não aleatória mas de conveniência de cerca de 80 alunos, na semana de 7 a 11 de maio de 2012, nas aulas das respetivas diretoras de turma todas elas com larga experiência de trabalho com o projeto TurmaMais.

Após a sua aplicação não foi comunicada nenhuma dificuldade no preenchimento do QAFTM. O tempo da sua aplicação foi mais rápido do que o que havia sido programado e nenhuma dificuldade de interpretação das questões ou da compreensão da escala das respostas foi detetada. O tempo

médio de aplicação foi calculado de acordo com o tempo percebido na experiência de recolha de opiniões dos alunos face ao projeto no decorrer de cerca de uma dezena de anos.

O QAFTM foi, deste modo, considerado apropriado para ser endereçado à amostra alvo dado não ter sido assinalada qualquer incongruência ou dificuldade de entendimento em cada um dos seus 41 itens.

### **Fidelidade dos resultados**

#### **Fidelidade dos resultados vs. dos instrumentos**

Apesar de ser muito comum analisar-se a fidelidade do instrumento usado para recolha de dados, Almeida et al. (2008, p. 174) considera ser mais correto que a fidelidade ou fidedignidade seja analisada em relação aos resultados. Argumenta que o instrumento aplicado a outra amostra e em outras condições de contexto poderá sempre obter resultados diferentes.

Essa também é a opinião de Morales (1988, pp. 238-239) ao afirmar que:

en sentido próprio la fiabilidad, tal como la calculamos, no lo es puramente del instrumento, sino de los resultados con él obtenidos en una muestra concreta, aunque en la lenguaje que se utiliza normalmente se habla de la fidelidad del instrumento, como si se tratara de la propiedad de una serie de items tal como aparecen antes de obtener las respuestas de una muestra.

Também Thompson (1944) e Vacha-Haase (1998) concluem que a fidelidade não deve ser acometida a um teste ou instrumento mas antes aos dados.

## **Fidelidade vs. validade**

A fidelidade de uma medida alude à sua capacidade de consistência. Maroco e Garcia Marques esclarecem:

se um instrumento de medida dá sempre os mesmos resultados (dados) quando aplicado a alvos estruturalmente iguais, podemos confiar no significado da medida e dizer que a medida é fiável. Dizemo-lo porém com maior ou menor grau de certeza porque toda a medida é sujeita a erro. Assim a fiabilidade que podemos observar nos nossos dados é uma estimativa, e não um “dado” (Maroco & Garcia-Marques, 2006, p. 65).

Assim é condição essencial que qualquer medida referente a um construto seja fiável, isto é, meça bem o construto em si. Nisto consiste o conceito de fidelidade. Sendo condição absolutamente necessária para a validade de uma medida não é condição suficiente já que, como refere Morales (1988, p. 238) “se puede medir bien (detetar con precisión diferencias interindividuales, fiabilidad) y no aquilo que pretendemos [medir] (validez)”.

## **Fidelidade vs. tamanho da escala de respostas**

A fidelidade dos resultados poderá ser afetada se o instrumento de medida restringir a amplitude de respostas dado que não permite ao respondente expressar o seu poder discriminatório. Não havendo consenso entre o investigadores sobre o número de respostas que numa escala de atitudes garantam a fidelidade dos seus resultados (havendo até estudos que negam a relação entre estes dois fatores) conclui Morales (1988, p. 59) que:

aunque no séa fácil determinar con cuántas categorías de respuesta se llega a la fiabilidad óptima, sí se puede afirmar que existe um tope por arriba, que se puede poner en unas siete categorías, a partir del qual la fiabilidad o apenas aumenta o incluso baja. Lo contrario es lo que no está tan claro: que baje la fiabilidad al disminuir el número de categorías hasta três o cuatro.

Optou-se assim por uma escala de 5 respostas, a mais utilizada nas escalas tipo *likert* pois “em conjunto, y con todas las reservas que para cada situación específica quieran hacerse, el modelo tradicional, que oscila entre las cinco y seis respuestas, puede considerarse con suficiente

fundamentación empírica” (Morales, 1988, p. 62). O mesmo aconselha Nunnally (1978, pp. 596-597) ao considerar a existência de cinco a seis respostas em cada item a solução que otimiza o coeficiente de fidelidade.

#### **Fidelidade vs. coeficiente alfa de Cronbach**

Utilizou-se como procedimento a aplicação de um questionário de atitudes a um grupo de sujeitos aplicado apenas uma vez. Procurou-se assim determinar a consistência interna dos resultados apurando a variância do erro, quer na especificidade, quer na heterogeneidade dos itens. Procurando-se analisar a consistência, enquanto tipo de fidelidade, recorreu-se, em termos estatísticos, à determinação da correlação *alfa* ( $\alpha$ ) de Cronbach.

#### **Consistência interna: coeficiente $\alpha$ de Cronbach**

A análise da consistência interna ou homogeneidade dos itens como garante dos resultados obtidos é considerado um procedimento essencial a ter em atenção na construção de um instrumento de medição (Almeida et al., 2008).

Ao recorrer-se a uma escala tipo *likert*, sendo esta uma escala somativa, a fundamentação teórica implícita é a de se comprovar a existência, no mínimo, de uma correlação moderada entre cada um dos itens que a compõem e o total da escala. A este propósito afirma Morales (1988, p. 240):

las escalas sumativas, popularizadas por Likert [tienen] un supuesto básico: la respuesta que un sujeto da a un item cualquiera depende de la actitud que tiene hacia el constructo objeto de la medida tal como se manifiesta en la suma de sus respuestas a todos los items. Esto es lo que se analiza y comprueba con la correlación item-total en el análisis de items. Naturalmente suponemos que todos los items, cuyas respuestas se van a sumar, están midiendo lo mismo; y esto, de manera global y para toda la escala, es lo que verificamos mediante los coeficientes de consistencia interna o de homogeneidad.

Cronbach no seu famoso artigo escrito em 1951, *Coefficient alpha and the internal structure of tests*, mostra preocupação com o facto de se encontrar um coeficiente de confiabilidade que permita garantir a confiança na medição efetuada pelo instrumento usado. Afirma, por isso, que “um coeficiente de confiabilidade demonstra se o desenho de teste foi correto em esperar uma certa coleção de itens para produzir declarações interpretáveis sobre as diferenças individuais”<sup>15</sup> (Cronbach, 1951, p. 297).

Propõe Cronbach o coeficiente  $\alpha$  através do qual é indicado o “cuánto (en qué proporción) discriminam los items precisamente por estar relacionados entre sí” (Morales, 1988, p. 246). A fidelidade dos resultados de um instrumento será maior quando houver grande variância entre os itens, indicando grande poder discriminatório das respostas dadas e altas correlações entre os mesmos. O coeficiente  $\alpha$  de Cronbach “suele presentarse como un indicador de homogeneidad, de consistência interna y de unidimensionalidade, términos que con frecuencia se utilizan de manera indistinta y todos eles como sinónimos de fiabilidad” (Morales, 1988, p. 258). Refere ainda este autor que o uso preponderante deste coeficiente se deve essencialmente ao facto de se basear num modelo concetual acessível e claro acabando por exercer uma função de controlo de qualidade, ao permitir verificar se “la proporción de varianza verdadera (fiabilidad) es igual a la varianza compartida dividida por la varianza total” (Morales, 1988, p. 247).

A consistência interna, comumente medida pelo coeficiente alfa de Cronbach, mede correlações (inter-item e item-total) entre 0 (correlação nula) e 1 (correlação máxima). Teoricamente quanto mais próximo é o valor de alfa a 1 maior será a consistência interna do item. É vasta, e nem sempre concordante, a literatura que se debruça sobre a avaliação dos coeficientes alfa de Cronbach e da sua relação com a maior ou menos consistência interna das escalas de atitude. Certos autores avalizam coeficientes alfa mais baixos nas análises exploratórias, como é o caso de Huh, Delorme e Reid (2006) que consideram um valor de fidelidade igual ou maior a 0,6 como

---

<sup>15</sup> A reliability coefficient demonstrates whether the test designer was correct in expecting a certain collection of items to yield interpretable statements about individual differences.

aceitável ou Nunnally (1978) que aceita como suficiente, nas primeiras fases de investigação, um valor de fidelidade de 0,5 ou 0,6. Quando se trata da fase final da investigação várias são as propostas dos investigadores: Davis (1964, p. 24) considera o  $\alpha$  de Cronbach aceitável acima de 0,75 para previsões individuais e acima de 0,50 para previsões de grupos de 25 a 50 indivíduos. Kaplan e Saccuzzo (1982, p. 106) referem que o valor que garante a fidelidade dos resultados varia entre 0,7 e 0,95. DeVellis (1991) considera que um  $\alpha$  de 0,60 pode ser aceitável desde que haja uma interpretação cautelosa desses resultados. Peterson (1994), num estudo de meta-análise sobre o fenómeno, observou ter sido aceitável na literatura analisada um  $\alpha$  médio de 0,70. Já Gliem e Gliem (2003) apresentam o valor de consistência de 0,8 como o mais adequado. A necessidade de se alcançar uma alta, baixa ou moderada confiabilidade dos resultados está diretamente relacionada com o tipo de instrumento usado para medir. Se os testes de inteligência requerem valores altos do coeficiente  $\alpha$  de Cronbach, da ordem dos 0.90, para garantirem a fidelidade dos resultados esta elevada correlação pode não ser desejável noutros instrumentos, como as escalas de tipo likert, cuja fidelidade dos resultados é considerada aceitável com coeficiente  $\alpha$  de Cronbach na ordem dos 0.70 ou 0.80 observam Murphy e Davidshofer (2001, p. 142). Optou-se, no presente estudo, por recorrer à interpretação de Ruiz (1998) como se esclarecerá no Capítulo 4.

#### **Fidelidade vs. erro/variabilidade**

Pretende-se com a análise da fidelidade observar a exatidão com que se efetua a medida do que é medido (Almeida, et al., 2008, p. 191). Na resposta a questionários de atitudes é de grande importância aferir se os resultados obtidos são ou não afetados por aspetos *sui generis* que se prendem com a formulação das questões, da escala de respostas e do formato dos itens. Foi, por isso, observada redobrada atenção na análise das respostas item a item dadas ao questionário por forma a nelas se

identificarem erros comuns que a seguir se enunciam e que podem afetar a fidelidade dos resultados.

### **Desejabilidade social**

A fidelidade dos resultados obtidos através de uma escala de atitudes pode ser afetada pelo fenómeno da desejabilidade social (Edwards, 1982).

A desejabilidade social pode ser definida como “a tendência a responder, mesmo de forma involuntária, com o socialmente desejado ou tido como mais correcto” (Almeida, et al., 2008, p. 188).

Este efeito é tido como menos frequente nas escalas de atitudes (comparativamente a outros instrumentos como os testes de personalidade) mas ainda assim pode-se encontrar esta falta de sinceridade na resposta a alguns itens de escalas de atitudes desde que os mesmos incluam atributos que o sujeito gostaria de ter ou de evitar.

Estas respostas desejáveis sob o ponto de vista social têm merecido, por parte dos investigadores, várias ordens de explicações. Morales (1988, pp. 188-193) sintetiza-as enquanto falta de sinceridade, tendência para a concordância ou aquiescência, desconhecimento de si mesmo e, por fim, o oposto de tudo isto, alguém que reconhece nas características positivas enunciadas o seu próprio *self* e, deste modo, responde sinceramente.

Foram desenvolvidos alguns instrumentos com o intuito de avaliar e monitorizar o efeito da desejabilidade social, como é o caso das escalas de Edwards (1982) e de Marlow- Crowne (1960). Contudo, revela Morales (1988, pp. 230-235) que o uso destas escalas de controlo da desejabilidade social é de pouca utilidade, sobretudo quando se usam escalas de atitudes, onde este fenómeno tem pouca repercussão, sendo sim de atender ao efeito preventivo na elaboração dos itens e na aplicação do instrumento de testagem por forma a permitir:

- i. redação de itens neutros face à desejabilidade social;
- ii. o anonimato dos respondentes que pode minorar os riscos de necessidade de mostrar melhor autoimagem;
- iii. o esclarecimento de que não existem respostas certas ou erradas por forma a evitar a sensação de julgamento do sujeito e, por fim,
- iv. um ambiente que leve o respondente a sentir-se confortável no preenchimento do questionário.

Com atenção às questões aqui enunciadas foi construída uma escala de atitudes na qual mais de metade das questões apresentadas não envolve qualquer tipo de apreciação pessoal sobre o desempenho do respondente tentando as restantes medir o grau de adesão do aluno às práticas e vicissitudes próprias da organização do trabalho típica do projeto TrumaMais. O questionário foi anónimo e preenchido na aula do coordenador do projeto professor com o qual foi desenvolvido uma relação de grande proximidade com os alunos no decorrer dos 3 anos de trabalho. Estas condições, não só permitiram uma grande percentagem de alunos respondentes como, presume-se, criaram um ambiente propício a respostas sinceras.

### **Efeito de halo**

O efeito de halo teorizado por Thorndike em inícios do século passado tem como característica permitir que um determinado atributo ou qualidade reconhecido numa pessoa ou situação influencie a opinião do sujeito na perceção criada sobre o valor dessa pessoa ou situação. As avaliações feitas sobre uma pessoa ou situação podem ser “aparentemente afetado por uma marcada tendência a pensar na pessoa, em geral, como bastante melhor, inferior e para colorir os julgamentos das qualidades por este sentimento geral”<sup>16</sup> (Thorndike, 1920, p. 26).

---

<sup>16</sup> Apparently affected by a marked tendency to think of the person in general as rather good or rather inferior and to color the judgments of the qualities by this general feeling.

No caso presente o projeto TurmaMais apresentou-se a estes alunos durante três anos como uma modalidade de apoio educativo que tentava prevenir o insucesso melhorando as aprendizagens e, conseqüentemente, os resultados escolares.

Esta expectativa positiva perante um projeto alteraria certamente a tendência de resposta dos alunos caso o questionário fosse respondido no início ou meio do ano letivo (no decorrer do processo de trabalho) ou no final do ano, quando, para além de todo o processo desenvolvido, o sentimento mais fundo era o de sucesso ou insucesso do aluno perante a sua admissão ou não a exame de 9.º ano.

Foi também no pressuposto de se minorizar as repercussões do efeito de halo que se decidiu aplicar esta escala de atitudes perante o projeto TurmaMais após o conhecimento dos alunos dos seus resultados escolares baseados na avaliação interna final de 9.º ano.

O efeito de halo nas escalas de atitude surge também quando o sujeito tem tendência “a avaliar de forma muito semelhante os diferentes itens ou dimensões, ou tomam as respostas nos primeiros itens do questionário como referência na pontuação dos itens seguintes” (Almeida, et al., 2008, p. 188).

Tentando diminuir a possibilidade deste enviesamento houve particular cuidado na sequencialização dos itens a responder por forma a não serem visíveis relações de proximidade no conteúdo dos mesmos. A tentativa de evitar a dependência sequencial dos itens teve como objetivo impedir que o sujeito desse respostas em função das respostas dadas aos itens anteriores.

### **Aquiescência ou erro de Leniência**

Esta “lógica otimista na apreciação” (Almeida, et al., 2008, p. 188) é a inclinação “de algunos sujetos a responder afirmativamente (de acuerdo) con

independência del contenido del item, incluso mostrando acuerdo con afirmaciones de signo oposto” (Morales, 1988, p. 109).

A aquiescência ou erro de leniência para além de ser definida como uma tendência para o sujeito apoiar ou concordar com um item, independentemente do seu conteúdo pode ainda ser vista, como Ray (1979, 1983) a caracteriza, como um modelo de resposta inclinada para os itens de polarização.

Desde finais dos anos 20 do século XX alguns investigadores começaram a dar importância a esta possível distorção da veracidade das respostas assente na excessiva tolerância para com o que é afirmado nos itens. Em meados desse século Cronbach publica uma série de artigos que colocam esta questão no centro da análise imperiosa dos investigadores que utilizam escalas de atitude estabelecendo os métodos e as hipóteses para analisar este fenómeno de enviesamento das repostas.

Em meados dos anos 60 Rorer (1965) com o seu artigo “*The great response-style myth*” inverte esta demasiada atenção dada ao fenómeno da aquiescência, alegando serem fracas as correlações que provam este fenómeno, quer nos instrumentos que diferem substancialmente de conteúdo, quer na relação entre personalidade e modos de resposta.

Cabe a Ray (1979), já no último quartel do século XX, com o seu artigo intitulado “*Is the acquiescent response style problem not so mythical after all?*”, demonstrar a importância do fenómeno sem fazer dele um impedimento de maior na análise dos resultados das escalas de atitudes, procurando determinar os índices de coerência, por exemplo, entre os itens com enunciado de sentido positivo e negativo.

Várias são as causas que podem ser atribuídas a esta tendência para a concordância com as declarações propostos sendo reconhecido que “pessoas com baixo nível cultural, baixa capacidade cognitiva, baixa

motivação e / ou fadiga são mais propensas à aquiescência”<sup>17</sup> (Ferrando & Aguiano-Carrasco, 2012, p. 105). Do mesmo modo a tendência para a aquiescência também pode ser provocada pelo tamanho, complexidade e ambiguidade dos itens, bem como pela dificuldade na sua resposta (Condon, Ferrando & Demestre, 2006).

Na tentativa de evitar a ocorrência deste enviesamento Morales (1988) recomenda que: i) os instrumentos devem ser cuidadosamente elaborados; ii) os itens não devem ser ambíguos ou de difícil interpretação iii) e as escalas devem apresentar itens de sentido positivo e negativo, mesmo que não em número igual, já que assim se evita a unidirecionalidade dos itens considerada como grande responsável pela leniência. Deste modo se aumenta o grau de fidelidade do instrumento dado que as respostas de sentido negativo têm um maior poder discriminatório.

Todas estas considerações foram tidas em conta na formulação dos itens da escala tipo *likert* que se elaborou. Foram, deste modo, criados itens redigidos no sentido positivo e outros no sentido negativo. Foram escolhidas proposições claras para cada item baseadas nas palavras, expressões e ideias ouvidas aos alunos ao longo dos muitos anos de avaliação do projeto TurmaMais. Apesar de todos estes cuidados foram calculados os índices de coerência a partir das pontuações recolhidas dos pares de itens positivos e negativos.

### **Tendência central**

O erro de tendência central ocorre “quando o sujeito (...) se inibe de usar os postos extremos numa escala, o que pode ocorrer por atitudes defensivas por parte do sujeito” (Almeida et al., 2008, pp. 188-189). Esta tendência à evasividade pode verificar-se quando o sujeito tem dúvida na resposta a dar ou demonstra apenas indiferença, ou ainda, a necessidade de se manter neutral face à temática questionada.

---

<sup>17</sup> People with low cultural level, low cognitive ability, low motivated and/or fatigued are more prompted to Acquiescent.

Morales (1988, p. 101) é de opinião que a escolha tendencialmente central das respostas não é “algo tan generalizado que pueda afectar apreciablemente a los resultados”. Esta opinião foi confirmada quando se verificou que de entre o número de alunos que responderam ao inquérito não era maior o grupo de alunos atraídos pela resposta central (escala 3) do que os atraídos exclusivamente pela respostas extremas (escala 1 ou 5).

### **Validade dos resultados**

#### **Validade – clarificação do termo**

Pretende a análise da validade, no seu conceito clássico, saber em que medida os resultados obtidos através do instrumento estão, de facto, a medir aquilo que pretendiam medir. O conceito de validade evoluiu, mais recentemente, para o ponto em que nos situamos face ao conhecimento que temos, num dado momento, do que o teste/instrumento está a medir. O poder preditivo dos resultados (juntamente com o grau de avaliação do que se pretende medir) é o enfoque do conceito clássico de validade. O conceito atual acrescenta a busca de quem investiga na compreensão do que significam os resultados obtidos. (Almeida et al., 2008, p. 191).

Tal como na questão da fidelidade também a validade diz respeito aos resultados obtidos pelos dados a não à avaliação do instrumento usado para a sua recolha. Como afirma Gronlund (1976, p. 81) a fidelidade tem como referência máxima o uso que especificamente se decidiu dar aos resultados.

#### **Validade de conteúdo**

Os itens elaborados são adequados face ao que a prova quer avaliar? Esta a questão a responder. Numa escala tipo *likert* torna-se essencial ver o

grau em que os conteúdos dessa escala aludem ao que se pretende mensurar. Torna-se assim imperioso evitar itens que manifestem características de outros construtos que não os que se querem medir e, evitar deixar de fora aspetos importantes desse mesmo construto. Daí ser muito abundante a literatura que recomenda ser fundamental proceder a um exame dos itens quanto à sua transparência - ou verdade facial – entendida como a percepção da prova estar a avaliar exatamente o que se dispõe a medir - (Kline, 1979) e a uma avaliação dos conteúdos dos itens por parte de juízes. Pretende-se, deste modo, que haja “um paralelismo entre aquilo que o teste pretende avaliar e o conteúdo dos itens que o compõem” (Almeida et al., 2008, p. 194).

O grande pressuposto que se pretende assegurar com a verificação do conteúdo é o de fazer coincidir a definição operacional do construto com a sua definição conceptual (Messick, 1980).

Sendo o construto do QAFTM elaborado a partir da vivência prática da situação, como se descreveu anteriormente, foi construído com 44 itens. Após análise experimental do instrumento numa aplicação piloto em escola similar às que serviram de amostra final e posterior aplicação às escolas da amostra avançou-se com os habituais procedimentos estatísticos para medir a fidelidade do construto e do instrumento, recorrendo ao cálculo do Coeficiente Alfa de Cronbach.

Quantos à entrevista feita aos docentes teve-se especial atenção a que cada unidade de registo incluída numa determinada categoria pudesse ser apenas claramente incluída nessa mesma categoria.

### **Validade por referência a critério**

Tradicionalmente apresentada como a mais importante forma de validar um instrumento está associada ao nível em que um instrumento afere aquilo que realmente pretende medir. A validade referente a critério explícita

a correlação encontrada entre os resultados alcançados num teste e os resultados de outra aferição exterior. Sendo também denominada como validade externa ou empírica ela apresenta-se como validade concomitante ou concorrente quando a aplicação do instrumento a os resultados da sua notação ocorrem no mesmo período temporal ou como validade preditiva ou de prognóstico sempre que tal simultaneidade temporal não ocorre (Messick, 1980) mas consegue prever a conduta posterior dos sujeitos (Almeida et al., 2008).

Hernández et al. (1996) afirmam que este tipo de validade pretende aferir a estabilidade das medidas utilizadas e que permitiria que um instrumento aplicado uma segunda vez aos mesmos sujeitos, nas mesmas condições teria que alcançar os mesmos resultados.

No caso do QAFTM após determinação da sua consistência interna recorrendo ao Coeficiente de Alfa de Cronbach foram eliminados os itens que diminuíam a sua consistência ficando apenas os que apresentavam um alfa igual ou maior a 0,7. Dos 44 itens iniciais foram eliminados 10 ficando a versão do instrumento usada para análise estatística sujeita a 34 itens finais.

### **Validade de construto**

A validade sobre o conceito é aquela que atualmente tem sido alvo de maior atenção por parte dos investigadores, sobretudo na área das Ciências Sociais. Esta nova aceção atenta no nível em que se compreende o que o instrumento está a medir e não tanto o quanto o teste mede face ao que pretende medir. Sendo lato este conceito ele pode ser denominado por uma miríade de expressões tais como: validade concetual, de conceito, de construto, de construção, hipotético-dedutiva, entre outras. Subordina-se sempre a determinar qual o nível de conformidade entre os resultados alcançados no teste e os aspetos teóricos e práticos face à dimensão do que é avaliado (Cronbach & Mel, 1955).

A validade do construto apoia-se numa análise variada sobre i) procedimentos usados na elaboração dos instrumentos; ii) análise dos resultados obtidos num dado contexto empírico; iii) modelos de correlação dos resultados obtidos face a outras medidas ou a estrutura fatorial apresentada do produto alcançado num determinado conjunto de testes (Almeida et. al., 2008, p. 198).

A validade do construto não se centrando na simplicidade dos coeficientes de correlação tem ganho grande aplicação ao nível da análise fatorial dos itens e dos resultados

Este outro tipo de procura de validade tem levado os investigadores a procurarem um maior cuidado na natureza e configuração dos itens e nas circunstâncias em que são avaliados (Brown, 1976) assumindo-se como um tipo de validade que busca acréscimos continuados de informação.

Foi o construto do QAFTM elaborado de forma especulativa. Não houve recurso à análise fatorial para determinação da configuração dos diferentes fatores em que a escala se poderia agrupar. Deste modo procedeu-se apenas à determinação do Coeficiente de Alfa de Cronbach das dimensões teoricamente arroladas para determinar a validade de cada uma delas.

As dimensões de análise utilizadas nas entrevistas foram também construídas especulativamente de acordo com os principais objetivos de intervenção propostos pelo Projeto TurmaMais junto dos docentes, dos alunos e da escola. A validade dessas categorias especulativas preconcebidas foi testada pelo cruzamento das informações veiculadas de todos os respondentes.

### 3.1.3.2 A Entrevista

De acordo com Tuckman (2000), Herbert, Goyette e Boutin (2008), Vilelas (2009), Bogdan e Biklen (2010), Freixo (2010) e Quivy e Campenhoudt (2013) a entrevista é uma técnica de investigação que põe em relação, pelo menos dois sujeitos, sendo um deles o recetor da informação e outro o emissor. Os dados verbais assim recolhidos são veiculados através da expressão oral ou escrita, presencial ou não presencial, recorrendo a um guião que, em termos de diretividade, se pode assumir como completamente estruturado, semiestruturado ou não estruturado.

A técnica da entrevista é usada em situações em que se pretende recolher dados substantivos sobre a opinião dos participantes num determinado fenómeno no qual o investigador está demasiado envolvido como participante direto como referem Werner e Schoepfle (citados por Hérbert, Goyette & Boutin, 2008, p. 160).

A entrevista pode ser usada em estudos qualitativos como a única forma de recolha de dados ou conjugada com outras técnicas, sempre com o objetivo de aportar luz sobre a temática, como referem Bogdan e Biklen (2010).

Segundo Powney e Watts (1988) a entrevista orientada para a informação é aquela que tem como objetivo recolher a opinião de vários indivíduos (ou apenas um) sobre um determinado acontecimento. Esta entrevista é menos estruturada permitindo ao entrevistado uma maior liberdade na descrição dos seus pontos de vista não se sentido influenciado pelo entrevistado na condução das suas respostas. Estas ideias pressupõem a existência de diferentes níveis de estruturação de uma entrevista. De facto, mesmo em entrevistas estruturadas numa base de questões abertas, podem ser vários os graus de liberdade concedidos pela entrevista ao respondente. A entrevista qualitativa apenas o deixa de ser quando o entrevistado se vê obrigado a responder a um inquérito fechado no qual a sua experiência

pessoal de vida, evocada pelas questões, não possa ser testemunhada em voz própria (Bogdan & Biklen, 2010).

A discussão sobre a eficácia da entrevista de acordo com o seu grau de estruturação tem sido longa. Se a entrevista semiestruturada permite ao investigador a comparação das opiniões dos entrevistados sobre os mesmos temas ela perde, face a uma entrevista completamente livre, na capacidade de analisar o modo como cada sujeito construiu a sua resposta. Bogdan e Biklen (2010, p.136) argumentam que, para evitar uma possível opção entre as duas situações anteriormente referidas, deve ser o “objetivo da investigação” a orientar a escolha de um modelo mais ou menos diretivo da entrevista.

As entrevistas de tipo não estruturado podem obedecer a várias modalidades (Freixo, 2010, p.193) de entre as quais se destaca a entrevista focalizada por recorrer a um esquema temático que enquadre a problemática a analisar. Como refere a autora citada esta modalidade de entrevista aplica-se “em estudos de situação de mudança de conduta”.

Arksey e Knight (1999) consideram as entrevistas poderosas por permitirem exteriorizar informações internalizadas, clarificando, aprofundando, explicitando e contextualizando os pontos de vista dos informadores. Referem ainda os autores que esta técnica de recolha de dados permite a reconstituição de experiências recentes difíceis de perceberem noutras fontes documentais.

Considera Biggs (citado por Bogdan & Biklen, 2010, p. 136) que uma das qualidades das boas entrevistas prende-se com a liberdade argumentativa dos entrevistados para que sintam que a sua opinião pode ser naturalmente expressa.

Para Rubin e Rubin (2012) a entrevista deve ser cuidadosamente guiada para a obtenção de descrições com profundidade de compreensão sobre os tópicos que servem de guião, para que cada entrevista se

caracterize pela sua unicidade. O modelo chamado de responsivo por estes autores baseia-se em perguntas abrangentes para deste modo permitirem liberdade de aprofundamento do entrevistado de modo a que se sinta com espaço e tempo de buscar, nas suas experiências vivenciais, as respostas às questões feitas. Os autores aconselham a que se escolham entrevistados com forte conhecimento dos assuntos em causa e, de algum modo, participantes ativos do que se pretende estudar, por forma a proporcionarem informação das suas rotinas, crenças e sentimentos. O privilégio da profundidade da análise em detrimento da extensão do material recolhido tem como objetivo conhecer o contexto dos entrevistados, as complexas multiplicidades dos temas desenvolvidos e suas possíveis divergências atendendo às significações das mensagens.

Em Almeida (1994) e Costa (2004) são referidas, entre outras vantagens das entrevistas (nomeadamente em relação ao inquérito por questionário) o possibilitar um aprofundamento das opiniões dos respondentes face às situações que vivenciaram e a recolha de um grande e diverso número de dados a trabalhar. Estes autores apontam como algumas das desvantagens das entrevistas a dificuldade dos dados assim recolhidos tornarem-se generalizáveis e os problemas decorrentes da fidelidade dos resultados obtidos. É recorrente ser referido por um grande número de investigadores que o custo, o tempo e a limitação de acesso aos entrevistados aparecem também como inconvenientes a salientar no uso das entrevistas como técnica de recolha de dados (Miles & Huberman, 1984; Taylor & Bogdan, 1997; Denzin & Lincoln, 2000 e Patton, 2002). No sentido de responder a estes desafios começou a ser usada a possibilidade de fazer entrevistas via *e-mail* com os respondentes apresentando as mesmas um perfil de sincronidade ou não, de acordo com o objetivo da pesquisa (Mann & Stewart, 2002; Chen & Hall, 2003; Meho, 2006).

Segundo Meho (2006, p. 2) autores como Foster, Young e Tharp; Murray e Sixsmith; Curasi e Murray e Harrison estudaram metodologicamente esta opção de recolha de dados. Refere o supracitado autor que os resultados dos referidos estudos traçaram como grandes

benefícios da realização da entrevista via *e-mail*, entre outros, a possibilidade de alcançar entrevistados geograficamente distantes, a diminuição dos custos e do tempo relativos à transcrição e, por todas estas razões, democratiza o acesso à investigação desde que se destine a um público com acesso e capacidade de utilização dos recursos da internet. São também consideradas vantagens no uso deste meio para realizar uma entrevista a diminuição da inibição dos respondentes mais tímidos, o maior conforto ao responder pelo facto de poder ser feito no tempo e espaço mais indicado do entrevistado, o fluxo da entrevista ser completamente controlado por quem a dá/escreve, os dados ficarem mais concentrados nas questões das entrevistas e a obrigação de pensar em profundidade as questões antes de serem enviadas.

Alguns dos problemas realçados por Meho (2006) prendem-se com o tempo de resposta dos *e-mails* poder ser muito dilatado no tempo e diferente de pessoa para pessoa, a não leitura dos *e-mails* pedindo entrevista por irem diretamente para a caixa de “*spam*”, a dificuldade de expressão através da escrita e maior capacidade de expressão oral do entrevistado, a impossibilidade de observar a reação corporal, gestual ou de hesitações de linguagem do entrevistado que se tornam importantes na significação obtida para análise de conteúdo.

Denscombe (2003) e Riva, Teruzzi e Anolli (2003) asseguram que a qualidade da investigação feita através de entrevistas por *e-mails* é a mesma que feita por processos mais tradicionais como a entrevista presencial.

As entrevistas realizadas neste trabalho são em formato semiestruturado e, conjugadas com outras técnicas de recolha de dados, pretendem aprofundar e comparar a opinião de vários atores do projeto TurmaMais (Bogdan & Biklen, 2010). O carácter focalizado dos participantes e dos temas escolhidos prende-se com o facto de se pretender observar se o projeto TurmaMais implicou ou não mudanças nos vários atores e organização escolar (Freixo, 2010). O facto de se optar por um número não muito alargado de entrevistados (10) deriva da necessidade de se fazerem

recolhas de dados profundas e não, obrigatoriamente, extensas (Rubin & Rubin, 2012). São não presenciais e com recurso à troca de *e-mail* devido à dispersão geográfica dos entrevistados, o que levaria a um maior tempo e custo de todo o processo (Denzin & Lincoln, 2000), e ao facto de haver precedentes na literatura que o justificam (Mann & Stewart, 2002; Chen & Hall, 2003; Meho, 2006).

Vários são os autores (Denzin & Lincoln, 2000; Lincoln & Cuba, 2003; Flick, 2005) que têm alertado para a necessidade da vigilância da pesquisa qualitativa de modo a assegurar-se a validade e confiabilidade dos estudos, mesmo que essas características apareçam com outras designações: nomeadamente a credibilidade e a autenticidade das entrevistas.

Fez-se telefonicamente os convites a todos os entrevistados, informou-se que a entrevista incidiria sobre 6 questões abertas e procedeu-se ao primeiro consentimento dos informantes. Enviou-se um *e-mails* com informações básicas sobre o objetivo do estudo, o modo anónimo como se iria proceder ao tratamento, a apresentação dos dados e um agradecimento pelo facto de terem aceitado participar. Remeteu-se em anexo o formulário da entrevista. Duas semanas depois reenviou-se o mesmo questionário no corpo do *e-mail*, por haver indícios de que esta modalidade poderia facilitar a rapidez das respostas (Curasi, 2001) e, juntamente com esse texto, enviou-se um pedido formal de consentimento a todos os entrevistados. Seguiu-se assim os procedimentos éticos considerados adequados.

Dado não haver ainda uma abundante literatura relativa à metodologia a usar nas investigações que utilizam a entrevista por *e-mail* decidiu-se adotar as habituais convenções usadas na pesquisa qualitativa (James & Busher, 2006). Procedeu-se, assim, ao arquivamento de todas as mensagens de e-mail enviadas e recebidas como garante da autenticidade dos dados.

O uso da entrevista por e-mail não foi um impedimento para a confiança dos entrevistados dado que com todos se havia tido, ao longo de três anos, intensas relações de trabalho. Por essa razão, era também

conhecido o contexto dos informantes. Não houve assim problemas com a não presença do entrevistador face ao entrevistado como é relatado por autores como Gatson e Zweerink (2004).

Dado o forte envolvimento dos entrevistados com o projeto TurmaMais a autenticidade das respostas pareceu garantida. Raras (ou nenhuma) seriam as pessoas, no seu meio, que possuíam o manancial e riqueza de informações que os entrevistados possuíam para poderem responder às questões.

Assegurou-se a questão da credibilidade dando estes inquiridos por entrevistas a serem respondidos a pessoas que vivenciaram, enquanto docentes ou membros da direção, de modos diferentes o projeto TurmaMais. A função de direção da escola, de coordenação do projeto ou/e de docente em sala de aula permitem deduzir que as vozes escutadas sejam credíveis.

Permitindo a entrevista, face ao questionário, uma maior aproximação à realidade experienciada pelo sujeito (Arksey & Knight, 1999) procedeu-se à realização de seis questões abertas: Na sua vivência do Projeto TurmaMais que efeitos teve o mesmo:

- a) na sua ação enquanto profissional de educação (enquanto docente ou membro da direção);
- b) nos outros professores que participaram no projeto;
- c) na organização da escola;
- d) nas atitudes dos alunos face à escola;
- e) nos resultados escolares;
- f) nos pais e encarregados de educação.

Centrada a entrevista nos temas suprarreferidos foi a mesma esboçada no esquema observado no quadro 16.

Fase Preparatória		Objetivos
<b>Legitimação da entrevista e motivação.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Informar sobre o objetivo da investigação;</li> <li>. garantir a confidencialidade das informações;</li> <li>. assegurar o envio das respostas em prazos razoáveis;</li> <li>. motivar os entrevistados para as respostas à entrevista.</li> </ul>	
Blocos	Objetivos	Questões
<b>A. Percepções e opiniões dos docentes sobre a influência do projeto na sua ação profissional.</b>	Recolher as percepções e opiniões dos docentes sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>. diferença nas suas práticas de sala de aula</li> <li>. diferenças no trabalho do Departamento e Conselho de Turma;</li> <li>. diferenças nas práticas de gestão da escola.</li> </ul>	- Na sua vivência do Projeto TurmaMais que efeitos teve o mesmo: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) na sua ação enquanto profissional de educação (enquanto docente ou membro da direção).</li> </ul>
<b>B. Percepções e opiniões dos docentes sobre a influência do projeto nos outros docentes que participaram no projeto.</b>	Recolher as percepções e opiniões dos docentes sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>. a mudança das práticas ocorridas na sala de aula pelos outros docentes;</li> <li>. a mudança das práticas de partilha.</li> </ul>	Na sua vivência do Projeto TurmaMais que efeitos teve o mesmo: <ul style="list-style-type: none"> <li>b) nos outros professores que participaram no projeto.</li> </ul>
<b>C. Percepções e opiniões dos docentes sobre a influência do projeto na organização da escola.</b>	Recolher as percepções e opiniões dos docentes sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>. incremento do trabalho em equipa educativa;</li> <li>. melhoria dos procedimentos de avaliação;</li> <li>. capacidade de extensão das práticas para além das disciplinas contratualizadas.</li> </ul>	Na sua vivência do Projeto TurmaMais que efeitos teve o mesmo: <ul style="list-style-type: none"> <li>c) na organização da escola.</li> </ul>
<b>D. Percepções e opiniões dos docentes sobre a influência do projeto na mudança de atitudes dos alunos face à escola.</b>	Recolher as percepções e opiniões dos docentes sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>. mudanças relacionais dos alunos (com os alunos, professores e a escola);</li> <li>. mudanças dos alunos face aos resultados escolares.</li> </ul>	Na sua vivência do Projeto TurmaMais que efeitos teve o mesmo: <ul style="list-style-type: none"> <li>d) nas atitudes dos alunos face à escola.</li> </ul>
<b>E. Percepções e opiniões dos docentes sobre a influência do projeto nos resultados dos alunos.</b>	Recolher as percepções e opiniões dos docentes sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>. melhoria dos resultados quantitativos internos</li> <li>. melhoria dos resultados qualitativos internos</li> <li>. melhoria dos resultados das avaliações externas</li> <li>. aumento da taxa de sucesso coortal dos alunos</li> </ul>	Na sua vivência do Projeto TurmaMais que efeitos teve o mesmo: <ul style="list-style-type: none"> <li>e) nos resultados escolares.</li> </ul>
<b>F. Percepções e opiniões dos docentes sobre a influência do projeto na atitude dos pais e encarregados de educação.</b>	Recolher as percepções e opiniões dos docentes sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>. envolvimento responsável dos pais no acompanhamento e monitorização dos educandos</li> </ul>	Na sua vivência do Projeto TurmaMais que efeitos teve o mesmo: <ul style="list-style-type: none"> <li>f) nos pais e encarregados de educação</li> </ul>

Quadro 16: Roteiro da entrevista

Realizou-se uma amostragem por conveniência abrangendo um total de 10 respondentes correspondendo à distribuição apresentada no quadro 17.

Escolas	Diretor(a) / Membros da direção	Coordenadores de Projeto/Professores
Escola 1	1	1
Escola 2	1	1
Escola 3	1	1
Escola 4	2	1
Escola 5	1	-

Quadro 17: Distribuição da amostra para a entrevista por função docente/escola

No respeito pelo anonimato dos entrevistados foram suprimidas todas as informações tendentes à sua identificação registando-se apenas, como recomenda Bogdan e Bilken (2010), alguns elementos identificadores da entrevista como a identificação da entrevista através de um número codificado da escola a que pertence e do cargo exercido.

### 3.1.3.3 Análise dos resultados da avaliação dos alunos

Os dados de natureza quantitativa foram recolhidos numa base de dados e foram posteriormente uniformizados para tratamento estatístico descritivo simples.

Foi recolhida informação de cada escola referente às taxas de sucesso obtidas no final de cada ano de escolaridade intervencionado pelo projeto. Procedeu-se ainda à recolha de dados relativo ao sucesso histórico obtido por cada escola, nos anos de escolaridade em análise. Foi entendido como sucesso histórico a taxa média de sucesso dos últimos quatro anos anteriores ao projeto.

Procedeu-se ainda à recolha e tratamento dos dados nacionais das taxas de sucesso de 7.º, 8.º e 9.º ano de escolaridade referentes aos anos letivos, respetivamente, de 2009/10, 2010/11 e 1011/12. Foram ainda

extraídas as taxas de sucesso histórico nacional para cada ano de escolaridade, de acordo com o conceito anteriormente referido.

Esses últimos dados foram obtidos através da consulta dos documentos oficiais emitidos pelo Ministério da Educação e Ciência através do seu *site* da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência referente à educação pré-escolar, ensino básico e secundário.

### **3.1.4 Técnicas de Análise de dados**

A análise de dados é o processo que permite, de modo sistemático, organizar, dividir, resumir e padronizar os dados mais importantes recolhidos para que os mesmos possam ser apresentados (Bogdan & Biklen, 2010).

É comum um grande número de pesquisas recorrer a variadas técnicas de recolha de dados, de fontes de informação e, inclusivamente a diferentes técnicas de análise de dados (Freitas, Janissek-Muniz & Moscarola, 2005).

Freixo (2010) é de opinião que a apresentação dos dados é o que possibilita o aparecimento de conclusões que posteriormente serão alvo de profunda análise e reflexão na fase interpretativa das informações. Daí decorre que esta apresentação de dados é um procedimento eminentemente estruturante de toda a diversidade informativa recolhida.

A análise de dados nada mais é que a fase do estudo em que se trabalha o processamento da informação recolhida. A primeira grande intervenção prende-se com a separação dos dados numéricos e dos dados verbais (Vilelas, 2009). Contudo, a diferenciação da análise dos dados quantitativos e qualitativos é apenas distinta no que respeita à natureza dos dados a tratar (Freixo, 2010). Autores como Miles e Huberman (1984) já anteriormente haviam expressado a mesma opinião referindo que na análise, quer dos dados quantitativos, quer nos qualitativos há três componentes que

são as mesmas. A primeira é a redução dos dados (e.g. cálculo de médias e desvios-padrão versus criação de categorias). A segunda a organização e apresentação dos dados (e.g. quadros de correlação versus figuras ou gráficos). A última é a da interpretação e verificação das conclusões (e.g. níveis de significado versus atribuição de significado). A diferença referida por estes autores na análise de dados quantitativos e qualitativos prende-se com a linearidade típica dos modelos pré-definidos da análise estatística que contrasta com o carácter cíclico e interativo da análise de dados qualitativos.

#### **3.1.4.1 O questionário de atitudes e a análise dos resultados da avaliação**

A análise dos dados numéricos ou quantitativos foi feita através da estatística descritiva e da estatística inferencial. Primeiro organizaram-se os dados de modo lógico agrupados e resumidos através de tabelas de frequência e gráficos. As principais estatísticas utilizadas foram as medidas de tendência central (média, mediana e moda) e as medidas de dispersão (desvio padrão e variância). Deste modo os tipos de provas estatísticas utilizadas foram de natureza não paramétrica e paramétrica. Por fim a análise e interpretação dos dados obedeceu a análises de correlações e comparação de variáveis. Fez-se, no presente estudo, a análise estatística para análise dos dados quantitativos decorrentes do questionário de atitudes dos alunos e das avaliações finais. A descrição da amostra e dos resultados obtidos em cada item do questionário recorreu à estatística descritiva. A estatística inferencial é também usada na análise das correlações e relações entre variáveis.

Para o estudo da questão de partida desta investigação “O projeto TurmaMais contribui para o aumento do sucesso escolar?”, além da recolha feita por um inquérito por questionário para captar as perceções dos alunos e de um inquérito por entrevista, buscando as opiniões dos professores, procedeu-se à recolha de dados estatísticos preexistentes referentes à taxa de sucesso nacional por forma a compará-la com a obtida pelas escolas que

serviram de base a este estudo. Recolheu-se ainda o sucesso histórico nacional, baseado nos quatro anos letivos precedentes ao ano de escolaridade em análise, por forma a compará-lo com o sucesso histórico de cada escola, no mesmo período de tempo.

O objetivo da recolha de dados estatísticos foi o de prover informações úteis para o objeto de estudo definido não estudando o fenómeno das taxas de sucesso escolares enquanto fenómeno focalizado (Quivy & Campenhoudt, 2013).

Os dados estatísticos recolhidos são provenientes de duas fontes distintas. Para as taxas de sucesso nacional e de sucesso histórico nacional consultaram-se os dados oficiais do Ministério da Educação e Ciência, nomeadamente, os disponíveis em Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (2006), em Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2007, 2008, 2009, 2010, 2011) e em Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2012, 2013). As taxas de sucesso final e de sucesso histórico das escolas alvo de amostra foram cedidas pelas escolas.

### **3.1.4.2 A entrevista**

A análise dos dados qualitativos levou-nos a eleger a análise de conteúdo para dar significado às informações contidas nas entrevistas aos docentes.

A análise de conteúdo tem como grande vantagem a capacidade de proceder à análise dos dados passo a passo. Essa característica de sistematicidade permite-lhe um grande controle metodológico. Deste modo, o material recolhido é dividido em unidades. Cada uma dessas unidades é trabalhada sequencialmente. Cada unidade é analisada de acordo com categorização previamente enunciada, sendo sempre possível, criar novas categorias a partir do material analisado. As categorias nascem também da

teoria que enforma o estudo. As categorias criadas têm o poder de filtrar a informação analisada (Mayring, 2002) .

Kelle (1998) salienta que a análise de conteúdo, recorrendo hoje em dia às vantagens dos vários recursos disponíveis pelo uso do computador, alia as vantagens das abordagens qualitativas e quantitativas. O reforço mútuo conseguido por este efeito permite que o significado da análise do texto se transforme em informação quantitativa expressa - por exemplo – numa matriz.

Autores como Freitas, Janissek-Muniz e Moscarola (2005) propõem que ambas as abordagens sejam usadas de modo sequencial, recorrente e complementar para que a qualidade da informação obtida seja substancial.

Apesar da análise de conteúdo ser abordada por variados autores tomou-se como fundamento teórico e concetual, para o presente trabalho - nomeadamente para a análise das entrevistas efetuadas aos docentes – as etapas propostas por Bardin (2011). Refere este autor que a análise dos acontecimentos sociais não pode ser feita por natural e instintiva compreensão dos fenómenos, mas antes através de instrumentos que permitam a replicação dos procedimentos de análise, por forma a poder-se validar as conclusões obtidas. A utilidade da análise de conteúdo deriva, por um lado, do facto de tentar validar e generalizar o observado (está lá o que parece ser visto? Pode ser visto pelos demais?) e, por outro lado, por aprofundar a interpretação dos factos observados para além do que parece ser.

Seguindo o método proposto por Bardin (2011) procedeu-se em primeiro lugar a uma descrição analítica de conteúdo. Após essa fase passou-se à sua análise estrutural ou de contingência e, por fim, à interpretação dos conteúdos das mensagens.

O primeiro passo utilizou procedimentos descritivos dos conteúdos das mensagens para alcançar as ideias compactas dos conteúdos decorrentes do

primeiro tratamento de informação. Procedeu-se à enumeração das características de cada entrevista fazendo com que em cada categoria se diferenciasssem os conteúdos. Atentou-se na problemática de não incluir cada conteúdo em mais do que uma categoria. Procurou-se, também, que o texto de cada entrevista fosse completamente esgotado. Observando a relevância dos conteúdos escolhidos, face à finalidade do estudo, procedeu-se de modo a que fosse expectável que outro olhar sobre os textos das entrevistas obtivesse a mesma escolha de conteúdos por categoria. Procurou-se, assim, a observância da sistematicidade e da objetividade da análise de conteúdo.

O segundo passo consistiu em procedimentos inferenciais dos conteúdos das mensagens recorrendo a indicadores para que a inferência nos conduzisse aos conhecimentos que são a intenção da análise dos conteúdos. Logo após fixou-se o núcleo modal de cada categoria e, por fim, registaram-se regras de associação, equivalência ou de exclusão de ideias.

O último passo recorreu a procedimentos de interpretação dos conteúdos das mensagens (para se poder alcançar ideias explicativas do conteúdo), por forma a evidenciar as características do texto, neste caso, evidenciar as avaliações, opiniões e posições dos docentes e membros de direção da escola que vivenciaram o projeto.

A organização da análise de conteúdo das entrevistas observou três etapas fundamentais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e sua informação.

Na primeira destas etapas foram recolhidos questionários por entrevista semiestruturadas ou semi diretivas, com perguntas abertas sobre vários temas relacionados com o projeto TurmaMais. Foi constituído um *corpus* com 10 entrevistas sujeitas a procedimentos analíticos, num total de 21 páginas. Por cada escola havia dois ou três docentes diretamente envolvidos com o projeto (o coordenador do projeto e o docente de Português e/ou Matemática sendo, em alguns casos, o coordenador docente de uma destas disciplinas e o diretor, ou membro da direção). O diretor(a) da escola,

ou um membro da direção por ele(a) designado, fazia sempre parte desta equipa de trabalho. A opção por 10 entrevistas prende-se com o facto de se auscultar a grande maioria dos envolvidos, quer na aplicação prática do projeto em sala de aula, quer no seu acompanhamento ao nível da direção das escolas, nas cinco unidades orgânicas em que se baseou a amostra de dados. Atentou-se, deste modo, à aproximação à regra da exaustividade do corpus documental. Também a regra da homogeneidade foi respeitada: i) ao serem entrevistados em cada escola o(a) diretor(a) (ou membro da direção designado para o acompanhamento); ii) ao serem todos os entrevistados sujeitos ao mesmo roteiro de entrevista e iii) ao usar-se a mesma técnica de recolha de dados – respostas dadas através de e-mail, no mesmo espaço temporal (mês de dezembro). De referir ainda que a estruturação do questionário por entrevista com questões abertas foi elaborado por forma a obterem-se respostas confirmativas ou infirmativas das hipóteses de trabalho enunciadas. Deste modo observou-se a regra da pertinência a que um corpus analítico deve obedecer. Com esta entrevista pretendeu-se analisar o discurso da maioria dos profissionais de educação envolvidos no projeto na amostra das escolas, sobre a hipótese do projeto TurmaMais influenciar a promoção do sucesso escolar. Usou-se um quadro de análise indutiva que colocou as técnicas de análise de conteúdo ao serviço da experimentação de uma hipótese implícita orientando, assim, as direções a seguir na análise de conteúdos das entrevistas.

Na segunda etapa da organização da análise das entrevistas procedeu-se à exploração do material recolhido com recurso a procedimentos manuais não se fazendo uso, portanto, de qualquer software informático de análise de dados. A exploração das entrevistas obedeceu às tradicionais operações de codificação e enumeração usadas em análise de dados.

Na última etapa da organização da análise das entrevistas foi feito o tratamento dos resultados e sua interpretação. A *inferência* e a interpretação dos dados decorreu da análise estatística simples procedendo-se à elaboração de quadros e gráficos para a sua apresentação.

Para efeitos de codificação o recorte do texto em *unidades de registo* obedeceu às seis questões abertas em que se orientou cada entrevistado. Já foi descrito o modo como cada entrevistado se relacionava com o tema a abordar: como docente, ou como coordenador do projeto e docente ou como diretor ou membro da direção no acompanhamento do projeto. Dado que o objetivo da entrevista era o de procurar juízos individuais dos entrevistados sobre o efeito do projeto TurmaMais num conjunto de ações e atores pareceu ser bastante aconselhada a análise temática. Foram previamente criados vários “temas-eixo” (Bardin, 2010, p.113) em torno dos quais os respondentes foram solicitados a exprimir as suas opiniões. Os referentes estabelecidos foram seis: efeitos da TurmaMais: (i) na sua ação enquanto profissional da educação; (ii) nos outros professores; (iii) na organização da escola; (iv) nas atitudes dos alunos face à escola; (v) nos resultados escolares e (vi) nos pais e encarregados de educação.

Foram escolhidas palavras, frases ou parágrafos para servirem de unidade de compreensão e contexto da unidade de registo.

Foi usada como modo de contagem (*enumeração*) das unidade de registo a presença ou ausência das características do que está a ser contado em cada diferente grupo de docentes de acordo com a sua função no projeto. A frequências dos diferentes tipos de efeito atribuídos ao projeto TurmaMais foi tida em conta. Deste modo procedeu-se a uma análise quantitativa das frequências (sempre que se privilegiou a frequência do aparecimento de determinados itens de sentido ou de expressão na unidade de registo) para se aferir, no geral, da importância de cada *tema-eixo* para os respondentes. Apesar da controvérsia existente sobre a dedução da importância de uma realidade de acordo com o número de ocorrências em que que é observada (Bardin, 2010) considerou-se que, de acordo com o objetivo da investigação, a referência ou não a determinadas práticas basilares que o projetou tentou que as escolas adotassem teria significado.

No presente estudo a categorização surge de um quadro teórico conjetural prévio que permitiu a inserção de cada item descoberto no texto

das entrevistas no respetivo grupo categorial. Procurou-se que as categorias respeitassem qualidades de exclusão mútua dos itens, de homogeneidade (ao não misturarem diferentes dimensões de análise), de pertinência (pela inserção do grupo categorial no contexto teórico predefinido) e, por fim, que conseguisse produzir resultados ricos.

Ao nível da inferência sustentou-se como polos de análise: i) que sendo vários os emissores, e todos eles docentes ou membros da direção da escola, seja possível presumir que a mensagem retrate o pensamento do emissor; ii) sendo o recetor um só, e alguém com quem cada um dos entrevistados partilhou vários anos de trabalho colaborativo, intermitente, mas intenso terá de se ter em atenção se o objetivo da mensagem de alguns entrevistados não tenderá a adaptar-se ao que o emissor gostaria de ouvir.

Neste estudo, recorrendo à análise de conteúdo, foi usada como variável de inferência o efeito do Projeto TurmaMais observado sobre o prisma de docentes que com ele se envolveram direta e indiretamente.

Resumindo:

- a) a construção da grelha de análise incluiu a *unidade de contexto* como a resposta individual de cada entrevistado a cada categoria previamente determinada. Considerou como *unidade de enumeração* indicadores temáticos. As dimensões de análise das *unidades de registo* foram as seis previamente escolhidas e que serviram de base ao texto das questões abertas do questionário. Uma *unidade de contexto* corresponde a uma *unidade de registo*. Cada entrevista foi identificada com um número de ordem (E1 a E10) a que se agregou a codificação da escola de pertença (E1<sub>1</sub> a E10<sub>5</sub>) e do cargo desempenhado na escola (E1<sub>1d</sub> - para função de direção do entrevistado número 1 da escola 1), (E1<sub>2</sub> p/c - para função de professor(ou coordenador do projeto) do entrevistado número 1 da escola 2). Cada unidade de registo para além de ser identificada pela referência ao número da entrevista, número da escola e cargo exercido é, também identificada pela unidade de contexto. E1<sub>2d</sub> (18); (21) corresponde à entrevista número 1,

proveniente da escola número 2, respondida pelo diretor (ou membro da direção) e a unidade de registo é retirada das intervenções 18 e 21 (unidade de contexto).

- b) A codificação exaustiva e a comparação de dados foi feita a partir da grelha de análise por forma a compreender o sentido do declarado. A comparação foi realizada quer no interior de cada categoria, quer de modo intercategoriaal. Aqui se experimentou e se reformulou a grelha de análise e foram esboçadas as primeiras relações e direções das vozes dos entrevistados.
- c) Fez-se a aferição da robustez das declarações de interpretação no decorrer do trabalho anteriormente relatado procurando-se adotar um conjunto de instrumentos capazes de averiguar a fidelidade e consistência de todo o processo e do produto final, isto é, da informação recolhida, da sua recolha, tratamento e interpretação. A triangulação permitiu aferir se a informação alvo de análise era mencionada por mais de uma entrevista. A “superação da incerteza” (Bardin, 2001, p.31) obtida pela análise exaustiva e comparativa de todas as entrevistas permitiu aferir da validade e generalização da leitura interpretativa. Com o “enriquecimento da leitura” proposto por Bardin (2001, p. 31) pretendeu-se aferir da pertinência dos conteúdos veiculados pelas vozes analisadas e da capacidade das propostas categoriais em análise produzirem informações ricas e adequadas aos objetivos deste trabalho.

Prestou-se atenção às limitações comumente apontadas à análise de conteúdo por forma a reduzir-se o âmbito das suas desvantagens. Velou-se para que a categorização, essencial ao método de trabalho, não escondesse o sentido mais profundo do texto. Deste modo pretendeu-se que o olhar quantitativo (centrado no número de ocorrências) não camuflasse a profundidade dos conteúdos (Flick, 2007).

Procurou-se que as inferências não fossem simples paráfrases do discurso dos respondentes (Flick, 2007) ao cotejar-se a construção interpretativa com análise de contexto (Chase, 2008).

### **3.1.5 Questões de natureza ética**

O trabalho de pesquisa na área das ciências sociais e humanas implica cuidados éticos acrescidos dado que o seu objeto de estudo envolve o estudo do comportamento do ser humano. Sempre que a investigação envolva seres humanos os direitos e liberdades das pessoas terão que ser salvaguardados (Vilelas, 2009). Deverão ser tomadas todas as precauções para que o estudo não tenha qualquer tipo de consequências negativas para a vida pessoal e profissional dos que nele estão envolvidos (Tuckman, 2000).

O Relatório Belmont, elaborado pela *National Commission for the Protection of Human Subjects in Biomedical and Behavioral Research* (1979), é um marco na identificação dos princípios éticos básicos que devem nortear a pesquisa envolvendo seres humanos. Nele ficam assegurados três princípios éticos básicos: i) o princípio do respeito pelas pessoas, concretizado no reconhecimento do seu direito à autonomia e da proteção dos que vivem situações de autonomia reduzida; ii) o princípio da beneficência, concretizado na obrigação, quer de não prejudicar as pessoas, quer de maximizar os presumíveis ganhos e minimizar os eventuais danos da investigação; iii) e o princípio da justiça concretizado, quer na relação entre quem recebe os benefícios da investigação e aqueles que a suportam, quer na distribuição dos benefícios advindos da investigação na medida das necessidades de cada um. A aplicação destes três princípios obriga a que os trabalhos de investigação observem os seguintes requisitos: i) consentimento livre e informado dos participantes; ii) avaliação dos riscos e benefícios da pesquisa; iii) e, finalmente, a justiça na seleção dos participantes.

Os princípios e requisitos atrás enunciados constituem a base da ética na investigação na área da medicina e ciências biológicas. Estes princípios

têm sido, ao longo das últimas décadas, transpostos para as demais áreas de produção de conhecimento científico. Alguns investigadores filiados no paradigma qualitativo (e.g. Punch, 2008). têm sugerido propostas para um código deontológico específico desta área. Esses investigadores argumentam que a relação entre os sujeitos investigados e os pesquisadores é diferente das relações estabelecidas nas abordagens quantitativas por ser continuada e de longa duração, passível de criar relações afetivas e não apenas contratuais e a regulação da participação dos sujeitos na investigação ser mais forte. Bogdan e Biklen (2010) referem que a maioria dos investigadores qualitativos orientam a sua ação através de quatro postulados éticos essenciais, a saber: i) o anonimato e confidencialidade da identidade dos sujeitos para evitar prejuízos decorrentes da divulgação da informação; ii) o respeito pelos sujeitos deve levar a registar apenas as informações consentidas e claramente informar sobre os objetivos da pesquisa; iii) clareza na negociação dos termos do acordo celebrado com os participantes e respeito escrupuloso pelo compromisso assumido; iv) e autenticidade na redação dos resultados sendo fiel à voz dos dados.

A seguir enunciam-se as diretrizes éticas que orientaram a presente pesquisa. Usando uma metodologia mista de investigação usaram-se instrumentos de recolha de dados estatísticos e valorativos. Pretendeu-se com os últimos aceder às perceções dos alunos (e.g. questionário de atitudes face ao projeto TurmaMais) e aos significados atribuídos pelos docentes ao desenvolvimento do projeto (e.g. entrevistas semiestruturadas). Procurou-se estabelecer, desde o início, uma relação de clareza e esclarecimento com os participantes. Tendo acesso facilitado aos docentes, coordenadores e diretores, pelo facto de com eles se trabalhar ao nível do acompanhamento do projeto na sua escola, deixou-se clara que a colaboração na recolha de informação, quer dos questionários, das entrevistas e da recolha de dados quantitativos, relativos aos resultados escolares dos alunos, não tinha qualquer relação direta com a nossa atividade de acompanhamento feito no âmbito do Programa Mais Sucesso Escolar. Informou-se que a recolha de dados serviria para um trabalho pessoal de natureza académica, cujos objetivos principais foram descritos, e que a participação de cada escola era

voluntária. Estabeleceu-se com as escolas que o preenchimento dos questionários dos alunos seria precedido por um pedido de autorização aos encarregados de educação dos respondentes que atempadamente lhes foi endereçado pelo diretor de turma. Garantiu-se, ainda, total confidencialidade quanto ao nome de cada escola envolvida no estudo. Assegurou-se que os dados recolhidos não seriam usados para outros fins que não fossem o do trabalho científico e que os dados brutos, após defesa do trabalho, seriam eliminados.

Para além dos princípios éticos anteriormente descritos houve preocupação para que o estudo realizado, envolvendo a participação voluntária de um número significativo de pessoas (mais de três centenas de alunos e dezenas de docentes, quer enquanto entrevistados, quer enquanto acompanhantes dos alunos no preenchimento dos inquéritos), tivesse pertinência socioprofissional para que o discurso teórico produzido pudesse ter algum grau de utilidade sobre certas questões de natureza teórica e prática da profissão docente. Não se compreenderia que o concurso generoso de tantos esforços servisse apenas uma causa pessoal diletante (Van der Maren, sem data, referenciado por Lessard-Hébert et al., 2008, p. 89).

### **3.1.6 Participantes**

#### **3.1.6.1 População e amostra**

Sendo a amostra definida como o conjunto de indivíduos ou ocorrências em relação aos quais a investigação acabará por se concretizar ela deverá ser representativa da população que pretende representar. É essencial a clara definição da amostra para que o estudo permita resultados cuja responsabilidade advém das condições de experimentação e procedimentos de manipulação da dados e não das características singulares da amostra (Almeida et al., 2008).

Usando três diferentes instrumentos de recolha de dados: o inquérito por questionário para os alunos, o inquérito por entrevista para os professores e dados quantitativos referentes à avaliação dos alunos a nível de cada escola e sua comparação com as avaliações nacionais esmiuçaram-se diferentes procedimentos de amostragem para que se adequassem a cada um dos instrumentos.

Os participantes neste estudo são alunos e professores de escolas que adotaram a metodologia organizacional em estudo.

Foram 58 as escolas que em 2011/12 integraram o Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE) com tipologia organizacional TurmaMais. As escolas que constituem a população na qual se fez este estudo encontravam-se distribuídas, de norte a sul do país, do modo que a seguir se enuncia: 13 pertenciam à Direção Regional de Educação do Norte (DREN), 12 à Direção Regional de Educação do Centro (DREC), 10 à Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT), 18 à Direção Regional de Educação do Alentejo (DREA) e 5 à Direção Regional de Educação do Algarve (DREALG). Cada uma das cinco Direções Regionais, de acordo com o previsto no Despacho n.º 100/2010 de 5 de janeiro, é representada na Comissão de Acompanhamento do PMSE e procede, conjuntamente com os representantes da tipologia TurmaMais ao acompanhamento das escolas da sua área geográfica. Em janeiro de 2013 as Direções Regionais foram extintas, de acordo o estipulado na Lei orgânica do Ministério de Educação e Ciência, Decreto-lei n.º 125/2011 de 29 de dezembro passando a integrar, enquanto Direções de Serviços Regionalizadas, a atual Direção- Geral dos Estabelecimentos Escolares, abreviadamente designada por DGEstE.

Como é hábito em estudos científicos, apesar de se querer estudar o fenómeno analisado a nível do país e não o podendo fazer – por dificuldades que vão desde a quase impossibilidade temporal de recolha e análise de dados, à inviabilidade económica de outros procedimentos bem como à pouca utilidade estatística -, a recolha de dados incide não sobre toda a população mas apenas sobre uma amostra ou população alvo (Almeida et al.,

2008). Escolhe-se assim uma escola por área de jurisdição de cada uma das 5 Direções Regionais de Educação, em que em 2012, o território continental se divide.

Para uniformização e atualização da linguagem de acordo com a nova orgânica do Ministério da Educação e Ciência, vertida no ponto 2 do artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 266-F/2012. D.R. n.º 252, 3.º Suplemento, Série I de 2012-12-31, este estudo designará, a partir deste momento, por:

- Direção de Serviços Região Norte (abreviadamente designada por DSRN) a área territorial anteriormente abrangida pela Direção Regional de Educação do Norte;
- Direção de Serviços Região Centro (abreviadamente designada por DSRC) a área territorial anteriormente abrangida pela Direção Regional de Educação do Centro;
- Direção de Serviços Região Lisboa e Vale do Tejo (abreviadamente designada por DSRLVT) a área territorial anteriormente abrangida pela Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo;
- Direção de Serviços Região Alentejo (abreviadamente designada por DSRA) a área territorial anteriormente abrangida pela Direção Regional de Educação do Alentejo;
- Direção de Serviços Região Algarve (abreviadamente designada por DSRAL) a área territorial anteriormente abrangida pela Direção Regional de Educação do Algarve.

Verificou-se, ao longo dos anos de trabalho realizado com estas escolas, que as suas diferentes localizações regionais não propiciavam particularidades significativas no seu modo de funcionamento. Sujeitas que estão todas as escolas a normativos legais e procedimentais de natureza nacional existe uma profunda uniformidade de atuação entre elas. A existência de concursos de colocação de professores a nível nacional talvez tenha contribuído, ao longo de várias décadas, para criar nas escolas modos de atuação semelhantes em todo o tecido nacional. Estas constatações levam a considerar que quaisquer que fossem as escolas escolhidas,

enquanto alvo da amostra, nenhuma delas apresentaria características singulares que pudessem afetar o seu contributo na resposta às questões enunciadas.

Enveredou-se pela escolha de uma amostragem polietápica de conveniência já que se escolheu uma escola por cada Direção de Serviços Regional com base num conjunto de características previamente determinadas. A escola escolhida em cada Direção de Serviços Regional foi aquela que reuniu, no ano letivo de 2011/12, as condições que a seguir se enumeram:

- i) escola do interior ou do litoral de acordo com o maior número de escolas com esta característica geográfica, com metodologia organizacional TurmaMais, em cada Direção de Serviços Regional;
- ii) escola com o 9.º ano de escolaridade contratualizado para efeitos de contrato das metas de sucesso estabelecidas no âmbito do PMSE;
- iii) escola em que os alunos do 9.º ano de escolaridade tivessem beneficiado, ao longo dos 3 anos do 3.º ciclo, da metodologia organizativa TurmaMais;
- iv) escola que em cada Direção de Serviços Regional tivesse o maior número de alunos a frequentar o 9.º ano de escolaridade.

A variável de referência foram as 58 escolas que no ano letivo de 2011/12 estiveram, a nível nacional, envolvidas na tipologia TurmaMais do PMSE. A amostra que se procurou de conveniência para captar a extensão do território, partiu da divisão territorial elegendo os aspetos cruciais supramencionados reconhecidos como importantes na compreensão do fenómeno estudado. O universo de seleção da amostra é resultante da conjugação dos diversos requisitos distribuídos pelos 5 territórios.

### ***3.1.6.1.1 Questionário de atitudes dos alunos face à TurmaMais***

Os questionários de atitudes dos alunos face ao Projeto TurmaMais foram enviados para a direção das 5 escolas selecionadas.

Procedeu-se ao envio dos questionários (e dos respetivos pedidos de autorização a pais e encarregados de educação) no dia 29 de maio de 2012. Os mesmos foram rececionados em cada escola nessa mesma semana.

O ano de escolaridade escolhido foi o 9.º por se pretender que as respostas fossem dadas por alunos conhecedores do funcionamento do Projeto há já vários anos, neste caso, ao longo de todo o 3.º ciclo.

O momento em que os alunos responderam aos questionários coincidiu com os últimos 5 a 6 dias de aulas (as aulas terminaram oficialmente a 8 de junho de 2012 para o 9.º ano de escolaridade) já com conhecimento dos resultados obtidos na avaliação interna. Este facto permitiu auscultar não as atitudes de alunos perante as expetativas do projeto TurmaMais na promoção do seu sucesso escolar mas a sua atitude face ao Projeto baseada, quer nos processos de trabalho que o mesmo permitiu, quer nos resultados obtidos relativos à sua admissão ou não ao exame final do 9.º ano.

Os questionários, como já anteriormente referido, foram enviados por correio para cada uma das escolas e administrados em sala de aula pelo professor regente de uma das disciplinas contratualizadas pelo PMSE, a mais das vezes, o próprio coordenador do projeto.

### ***3.1.6.1.2 Entrevista***

Os participantes neste estudo são docentes das cinco escolas que adotaram a metodologia organizacional TurmaMais selecionadas segundo os critérios já explanados.

Foram realizadas 10 entrevistas a docentes do ensino básico e secundário com as características explanadas no quadro 18.

Escola	Função	Características			
		Idade	Sexo	Grau académico	Área de docência
1	Membro da direção	45	F	Mestrado	1.º Ciclo
	Docente/Coordenador projeto	39	M	Licenciatura	Português
2	Membro da direção	52	F	Licenciatura	Português
	Docente/Coordenador projeto	37	M	Licenciatura	Geografia
3	Membro da direção	36	F	Licenciatura	Português
	Docente /Coordenador projeto	40	F	Licenciatura	Matemática
4	Membro da direção	55	M	Licenciatura	História
	Membro da direção	38	F	Licenciatura	Matemática
	Docente /Coordenador projeto	37	M	Licenciatura	História
5	Membro da direção	50	F	Licenciatura	Português

Quadro 18: Características etárias de género e especialização académica dos participantes nas entrevistas.

### 3.1.6.2 Dimensão da amostra

É com base na qualidade da amostra que se obtém a significância das inferências – ligação com o número de elementos que a compõem – e a sua representatividade – que atesta a sua qualidade (Almeida et al., 2008).

Já que a amostra a responder aos questionários produz dados destinados a análise estatística procurou-se que um maior número de sujeitos o respondessem para garantir a sua significância e representatividade.

No que respeita às entrevistas feitas aos docentes optou-se por selecionar aqueles que maior informação tinham obtido no decorrer do trabalho continuado de três anos letivos com o projeto. Buscou-se a profundidade da opinião em vez do número maior de respondentes pelo que considerou-se 10 entrevistados como um número suficiente dado que a sua importância advinha dos cargos desempenhados na escola face ao projeto.

### ***3.1.6.2.1 Questionário de atitudes dos alunos face à TurmaMais***

Decidiu-se escolher como população alvo para recolha de questionários de atitudes de alunos face ao Projeto TurmaMais uma escola por cada Direção de Serviços Regional.

Como já se referiu cada uma das regiões abrange territórios nacionais diferenciados no que respeita à questão da população habitar em zonas do interior ou do litoral. Contabilizou-se em cada território o número de escolas com projeto TurmaMais que se situavam no interior ou no litoral. Deste modo foi selecionada a escola que tinha um maior número de alunos a frequentar o Projeto, no ano terminal de 3.º ciclo (9.º ano de escolaridade) e geograficamente se situava na característica dominante litoral/interior da maioria das escolas dessa região. Assim a escola escolhida na DSRN foi uma escola do litoral, bem como na DSRLVT e DSRAL. Foi escolhida uma escola do interior na DSRC e uma escola cujo concelho se situa na confluência litoral/interior na DSRA, já que, posicionando-se geograficamente numa zona litoral a atividade económica preponderante não resulta desse facto.

A dimensão da amostra para efeitos de recolha de dados de questionários de alunos face à TurmaMais foi de 5 escolas. Estas escolas eram frequentadas por 472 alunos no 9.º ano de escolaridade. Foram distribuídos 497 questionários (mais 5 do que o número total de alunos a frequentar o 9.º ano em cada escola) dos quais foram respondidos 364. Destes foram considerados válidos para análise estatística 311. Seguiu-se, deste modo, a recomendação de Nunnally (1978, p. 279) segundo a qual o número de sujeitos alvo da amostra deverá ser, pelo menos, cinco vezes maior que o número total de itens do questionário (eram 44 os itens iniciais do questionário). Dos 53 questionários não considerados para análise estatística 30 apresentavam incoerência na respostas por não haver correspondência nas respostas aos itens de confirmação e 23 apresentavam atração à posição 3 ou 5 da escala de *likert*.

A escola que será doravante designada de *ESCOLA 1*, afeta à DSRN situa-se no distrito de Braga - litoral norte - teve a frequência de 118 alunos no 9.º ano de escolaridade estando estes alunos, na sua maioria, envolvidos no projeto ao longo de todo o 3.º ciclo.

Para aplicação do Questionário de Atitudes de alunos face à TurmaMais (QAFTM) foram distribuídos 123 questionários (mais 5 do que o número total de alunos), dos quais foram respondidos 105 tendo sido utilizados 94 na análise estatística. Foram anulados 11 questionários pelo facto de 9 revelarem incoerência nas respostas e 2 apresentarem atração à posição 3 e 5 da escala de *likert*.

A escola designada de *ESCOLA 2*, afeta à DSRC, situa-se no distrito de Viseu - interior centro - teve a frequência de 112 alunos no 9.º ano de escolaridade estando estes alunos, na sua maioria, envolvidos no projeto ao longo de todo o 3.º ciclo.

Para aplicação do QAFTM foram distribuídos 117 questionários (mais 5 do que o número total de alunos), dos quais foram respondidos 79 tendo sido utilizados 64 na análise estatística. Foram anulados 15 questionários pelo facto de 5 revelarem incoerência nas respostas e 10 apresentarem atração à posição 3 e 5 da escala de *likert*.

A escola a que se passará a designar de *ESCOLA 3*, afeta à DSRLVT, situa-se no distrito de Santarém tem a frequência de 136 alunos no 9.º ano de escolaridade estando estes alunos, na sua maioria, envolvidos no projeto ao longo de todo o 3.º ciclo.

Para aplicação do QAFTM foram distribuídos 141 questionários (mais 5 do que o número total de alunos), dos quais foram respondidos 110 e utilizados 94 na análise estatística. Foram anulados 18 questionários pelo facto de 10 revelarem incoerência nas respostas e 8 apresentarem atração à posição 3 e 5 da escala de *likert*.

A escola referenciada como *ESCOLA 4*, afeta à DRSA, situa-se no distrito de Setúbal – confluência litoral/interior - tem a frequência de 66 alunos no 9.º ano de escolaridade estando estes alunos, na sua maioria, envolvidos no projeto ao longo de todo o 3.º ciclo.

Para aplicação do QAFTM foram distribuídos 71 questionários (mais 5 do que o número total de alunos), dos quais foram respondidos 54 e utilizados 45 na análise estatística. Foram anulados 9 questionários pelo facto de 6 revelarem incoerência nas respostas e 3 apresentarem atração à posição 3 e 5 da escala de *likert*.

A escola doravante referenciada como *ESCOLA 4*, afeta à DSRAL, situa-se no distrito de Faro – litoral - tem a frequência de 40 alunos no 9º ano de escolaridade estando estes alunos, na sua maioria, envolvidos no Projeto ao longo de todo o 3º ciclo.

Para aplicação do QAFTM foram distribuídos 45 questionários (mais 5 do que o número total de alunos), dos quais foram respondidos 16 e todos eles utilizados na análise estatística.

O quadro 19 resume a informação anteriormente descrita referente ao modo como se atingiu a dimensão da amostra.

Escola	Alunos que frequentaram o 9º ano em 2011/12	Inquéritos respondidos	Inquéritos anulados		Inquéritos validados
			Incoerência	Atração	
1-N	118	105	9	2	94
2-C	112	79	5	10	64
3-LVT	136	110	10	8	92
4-A	66	54	6	3	45
5-Alg	40	16	0	0	16
TOTAL	472	364	30	23	311

Quadro 19: Construção da dimensão da amostra do QAFTM.

O quadro 20 resume o modo como as frequências da amostra se distribuem nas diferentes escolas

Escola	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	N	94	30,2	30,2
	C	64	20,6	50,8
	LVT	92	29,6	80,4
	A	45	14,5	94,9
	Alg	16	5,1	100,0
	Total	311	100,0	100,0

Quadro 20: Distribuição das frequências da amostra das escolas no contexto territorial.

Descreve-se agora a amostra, apresentando o modo pelo qual se distribuem as suas características etárias, de género, de nível de avaliação, histórico de repetências, contexto sócio- económico e de escolaridade dos pais.

Os alunos que responderam ao QAFTM têm idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos. Têm maioritariamente entre 14 (n=127; 41,1%) e 15 anos (n=148; 47,9%), totalizando assim 89% dos alunos questionados. Os alunos com 16 anos representam 8,4% do total (n=26) e os alunos com 17 anos representam 2,6% do total (n=8).

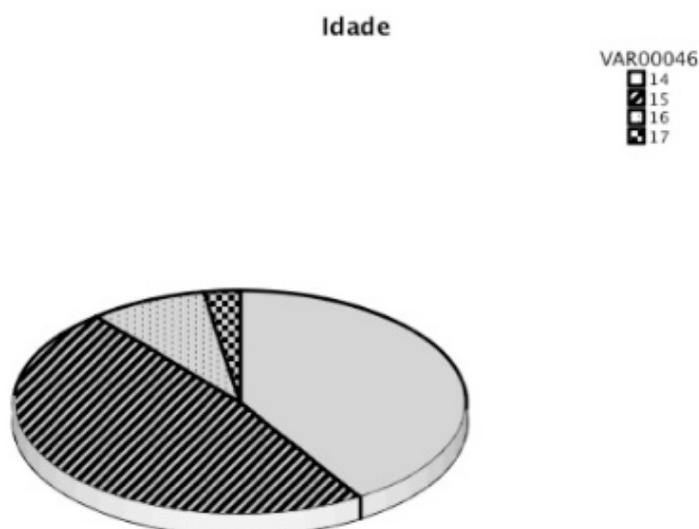


Gráfico 1: Distribuição da amostra segundo a idade.

São 56,1% dos respondentes (n=174) ao QAFTM do género feminino e 43,9% (n=136) pertencem ao género masculino.



Gráfico 2: Distribuição da amostra segundo o sexo.

Foram 1,9% dos respondentes (n=6) ao QAFTM os que se situaram como alunos de nível 2. Como alunos de nível 2/3 auto caracterizaram-se 28,9% dos alunos (n=89). Os alunos de nível 3 correspondem a 14% da amostra (n=43), sendo de 20,1% (n=62) os alunos que se auto situaram no nível 3/4. São de 6,2% (n=19) os respondentes que se reconheceram como pertencentes ao nível de avaliação 4. Já os alunos que se auto reconhecem como pertencentes ao nível de avaliação 4/5 representam 26% do total (n=80) e os respondentes que se auto situam, exclusivamente no nível 5, representam 2,9% do total (n=9).

### Nível Grupo

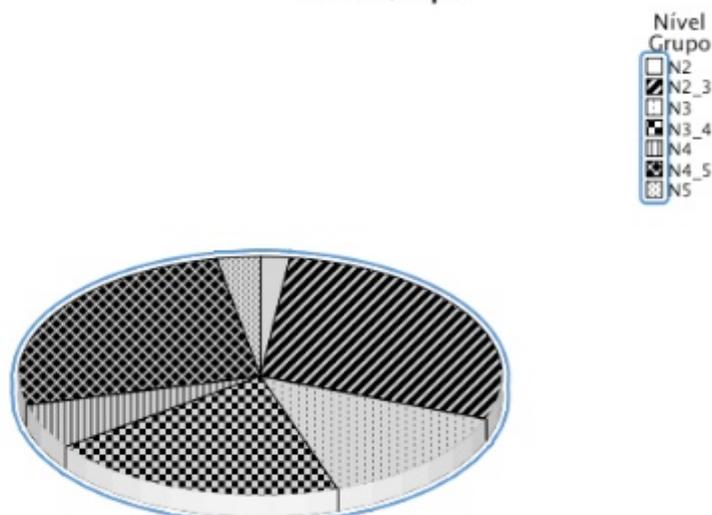


Gráfico 3: Distribuição dos respondentes pelo nível de desempenho em que se auto definem.

Quanto ao histórico de repetência 17,7% dos respondentes (n=55) afirmam já ter passado por tal experiência e 82,3% (n=256) negam já ter repetido algum ano no seu percurso escolar.

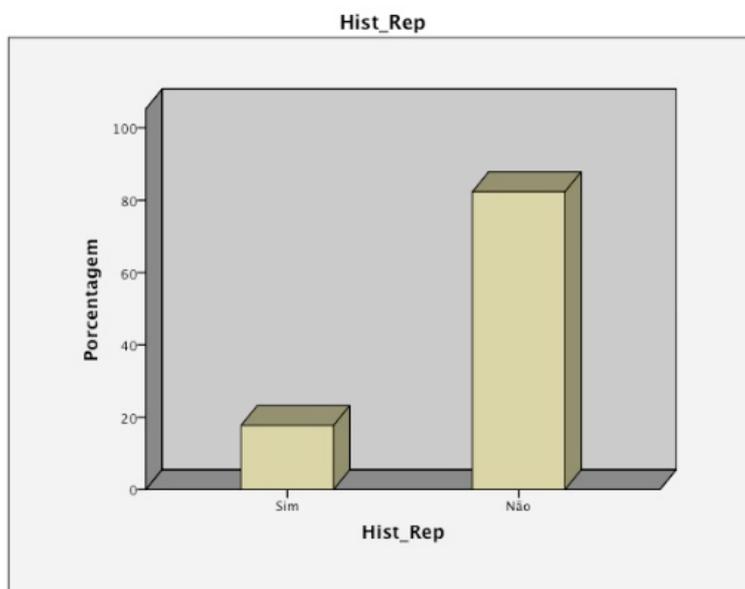
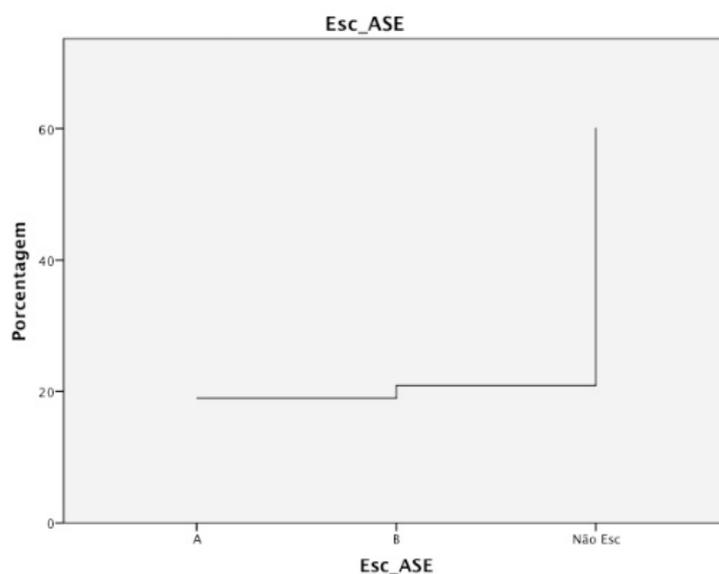


Gráfico 4: Histórico de repetência dos respondentes ao QAFTM.

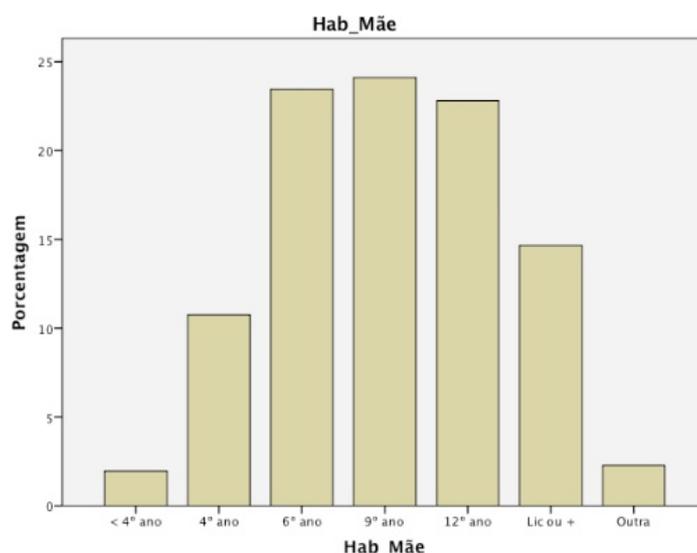
Quanto aos recursos económicos das famílias de origem dos respondentes 19% (n=59) afirmaram receber subsídio da Ação Social Escolar (ASE) do escalão mais alto, o escalão A; 20,9% (n=65) dizem

receber subsídio da ASE no escalão B e 60,1% (n=187) dos respondentes declaram não serem subsidiados pela ASE.



**Gráfico 5: Dimensão da amostra dos alunos subsidiados e não subsidiados.**

Apenas 2% das mães (n=6) têm escolaridade inferior ao 4.º ano e 10,7% (n=33) apresentam o 4.º ano como escolaridade de referência. As mães com 6.º ano de escolaridade representam 23,5% (n=72) e com o 9.º ano 24,1% (n=74). Com o 12.º ano de escolaridade aparecem 22,8% das mães (n=70) e com licenciatura 14,7% (n=45).



**Gráfico 6: Escolaridade das mães**

Os pais com escolaridade inferior ao 4.º ano são 3,6% (n=11) e com a 4.º ano 12,9% (n=39). Com o 6.º ano de escolaridade surgem 29,4% dos pais

(n=89) e com o 9.º ano 19,5% (n=59). São 20,5% (n=62) os pais com o 12.º ano e com licenciatura 12,9% (n=39).

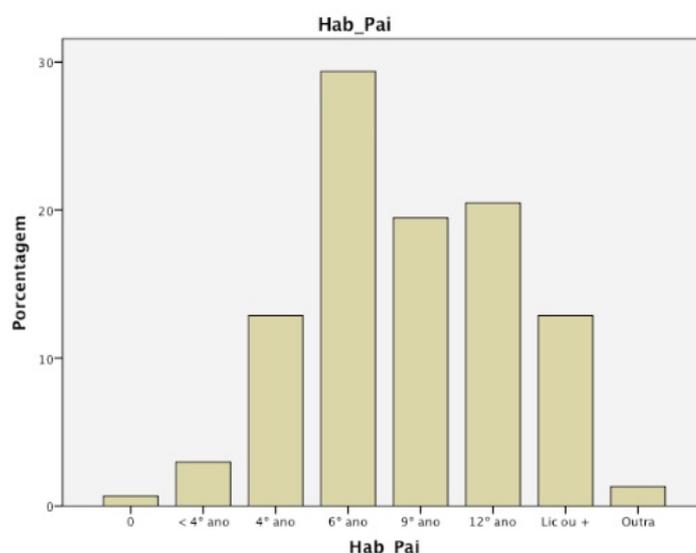


Gráfico 7: Escolaridade dos pais

A caracterização que acabou de ser feita, baseada na descrição de algumas variáveis independentes, poderá ser um pouco mais aprofundada, em termos de análise inferencial, pela utilização do Qui-Quadrado, uma vez que se admite que as variáveis estão medidas numa escala nominal. Pretende-se agora analisar se existe alguma relação entre algumas variáveis para mais profundamente podermos caracterizar a população respondente ao QAFTM.

Procurou-se saber, no quadro 21, como se distribuem os grupos de alunos com ASE e sem ASE relativamente ao seu histórico de repetências. A repetência é de 22,4% dos alunos com ASE. A percentagem de alunos repetentes sem ASE é de 14,6%. Temos assim que 22,4% dos alunos com escalão A ou B do ASE já vivenciaram, pelo menos uma vez, uma situação de repetência e 77,6% dos alunos com ASE nunca vivenciaram qualquer situação de repetência. Ao transitar-se para o perfil dos alunos não subsidiados só 14,6% dos alunos vivenciou, pelo menos uma vez, uma situação de repetência e 85,4% nunca passou por essa experiência.

**ASE \* Hist\_Rep Tabulação cruzada**

		Hist_Rep		Total	
		Sim	Não		
ASE	Sim	Contagem	28	97	125
		Expected Count	22,2	102,8	125,0
		% dentro de ASE	22,4%	77,6%	100,0%
		Residual ajustado	1,8	-1,8	
	Não	Contagem	27	158	185
		Expected Count	32,8	152,2	185,0
		% dentro de ASE	14,6%	85,4%	100,0%
		Residual ajustado	-1,8	1,8	
Total	Contagem	55	255	310	
	Expected Count	55,0	255,0	310,0	
	% dentro de ASE	17,7%	82,3%	100,0%	

**Quadro 21: Relação entre histórico de repetência dos alunos e subsídio ASE**

**Testes de qui-quadrado**

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)	Sig exata (2 lados)	Sig exata (1 lado)
Qui-quadrado de Pearson	3,114 <sup>a</sup>	1	,078		
Correção de continuidade <sup>b</sup>	2,602	1	,107		
Razão de verossimilhança	3,066	1	,080		
Fisher's Exact Test				,095	,054
Associação Linear por Linear	3,104	1	,078		
N de Casos Válidos	310				

a. 0 células (0,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 22,18.

b. Computado apenas para uma tabela 2x2

**Quadro 22: Testes de Qui-Quadrado para a relação entre histórico de repetência dos alunos e subsídio ASE**

Os ajustes residuais são de 1,8, aproximando-se assim da significância, que só se atingiriam com ajustes residuais de 1,96. De facto, como se comprova no quadro 22, a margem de erro da amostra não é inferior a 5% mas é inferior a 10% esboçando-se assim, segundo alguns autores (que admitem que entre 5% e 10% é possível fazer esta leitura), uma

tendência de efeito entre as características sociais de condição de carência económica e o percurso escolar dos alunos. Estes resultados não permitem afirmar haver uma relação entre a variável insucesso escolar e a variável referente à condição económica dos alunos. Apenas se pode referir a existência de uma linha de associação tendencial.

Procurou-se saber se na amostra respondente ao QAFTM haveria alguma relação entre a escolaridade da mãe e do pai e o histórico de repetência dos alunos. Do cruzamento entre a variável habilitação da mãe e histórico de repetência dos alunos resultaram os quadros 23 e 24.

**r\_Hab-Mãe \* Hist\_Rep Tabulação cruzada**

		Hist_Rep		Total	
		Sim	Não		
r_Hab-Mãe	4º ano ou -	Contagem	16	23	39
		Expected Count	7,2	31,9	39,0
		% dentro de r_Hab-Mãe	41,0%	59,0%	100,0%
		Residual ajustado	3,9	-3,9	
	6º ano	Contagem	14	58	72
		Expected Count	13,2	58,8	72,0
		% dentro de r_Hab-Mãe	19,4%	80,6%	100,0%
		Residual ajustado	,3	-,3	
	9º ano	Contagem	13	61	74
		Expected Count	13,6	60,4	74,0
		% dentro de r_Hab-Mãe	17,6%	82,4%	100,0%
		Residual ajustado	-,2	,2	
	12º ano	Contagem	9	61	70
		Expected Count	12,8	57,2	70,0
		% dentro de r_Hab-Mãe	12,9%	87,1%	100,0%
		Residual ajustado	-1,4	1,4	
	Lic	Contagem	3	42	45
		Expected Count	8,3	36,8	45,0
		% dentro de r_Hab-Mãe	6,7%	93,3%	100,0%
		Residual ajustado	-2,2	2,2	
Total	Contagem	55	245	300	
	Expected Count	55,0	245,0	300,0	
	% dentro de r_Hab-Mãe	18,3%	81,7%	100,0%	

**Quadro 23: Relação entre a escolaridade das mães e o histórico de repetência dos alunos.**

Os resultados observados no quadro 23 mostram que o histórico de repetência dos alunos é de 41% quando as mães têm escolaridade de 4.º ano ou menos (contudo, assiste-se a uma sobrerrepresentação de alunos com históricos de repetência, cujas mães têm níveis de escolaridade reduzidos). Passa para 19,4% quando as mães têm uma escolaridade até ao 6.º ano. Diminui para 17,6% quando as mães atingem o 9.º ano de escolaridade. Continua a diminuir para 12,9% com a escolaridade das mães situada nos 12.º ano e, nas mães com licenciatura, apenas 6,7% dos alunos surgem com histórico de repetência. Do ponto de vista da robustez significativa o grande contraste evidenciado neste quadro é o experienciado nos resultados de repetência entre filhos de mães de baixa escolaridade (4.º ano ou menos) e com licenciatura. Os dados obtidos no ajustamento residual assim o comprovam: 3,9 no primeiro caso e 2,2 no segundo.

O quadro 24 esclarece que os resultados obtidos são estatisticamente significativos a um nível de significância ( $\alpha$ ) igual a 0,001. Deste modo, ao se estabelecer a hipótese nula de que não há diferença entre os percursos de repetência destes alunos e a escolaridade das mães somos obrigados a rejeitá-la aceitando a hipótese alternativa de que o histórico de repetências se apresenta correlacionado negativamente com a escolaridade das mães.

**Testes de qui-quadrado**

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	18,995 <sup>a</sup>	4	,001
Razão de verossimilhança	17,566	4	,001
Associação Linear por Linear	15,023	1	,000
N de Casos Válidos	300		

a. 0 células (0,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 7,15.

**Quadro 24: Testes de Qui-Quadrado para a relação entre escolaridade da mãe e histórico de repetência.**

Cruzaram-se as variáveis habilitação do pai e histórico de repetência dos alunos cujos resultados aparecem nos quadros 25 e 26.

**r\_Hab-Pai \* Hist\_Rep Tabulação cruzada**

		Hist_Rep		Total	
		Sim	Não		
r_Hab-Pai	4° ano ou -	Contagem	20	28	48
		Expected Count	8,4	39,6	48,0
		% dentro de r_Hab-Pai	41,7%	58,3%	100,0%
		Residual ajustado	4,8	-4,8	
	6° ano	Contagem	17	72	89
		Expected Count	15,6	73,4	89,0
		% dentro de r_Hab-Pai	19,1%	80,9%	100,0%
		Residual ajustado	,5	-,5	
	9° ano	Contagem	9	50	59
		Expected Count	10,3	48,7	59,0
		% dentro de r_Hab-Pai	15,3%	84,7%	100,0%
		Residual ajustado	-,5	,5	
	12° ano	Contagem	4	58	62
		Expected Count	10,9	51,1	62,0
		% dentro de r_Hab-Pai	6,5%	93,5%	100,0%
		Residual ajustado	-2,6	2,6	
	Lic	Contagem	2	37	39
		Expected Count	6,8	32,2	39,0
		% dentro de r_Hab-Pai	5,1%	94,9%	100,0%
		Residual ajustado	-2,2	2,2	
Total	Contagem	52	245	297	
	Expected Count	52,0	245,0	297,0	
	% dentro de r_Hab-Pai	17,5%	82,5%	100,0%	

**Quadro 25: Relação entre a escolaridade dos pais e o histórico de repetência dos alunos.**

Observando o quadro 25 verifica-se que 41,7% dos alunos com pais com escolaridade igual ou inferior ao 4.º ano já vivenciaram um histórico de repetência. Sendo que 19,1% dos alunos com pais com escolaridade até ao 6.º ano vivenciaram, pelo menos uma vez, a experiência da repetência. São 15,3% os alunos com pais com escolaridade até ao 9.º ano que já repetiram um ano de escolaridade e 6,5% dos alunos com pais com habilitações até ao 9.º ano também passaram por essa experiência. Nos pais com licenciatura

5,1% dos seus filhos vivenciaram a repetência no seu percurso escolar. Relativamente à eventual correlação entre a escolaridade do pai e o itinerário escolar dos alunos, os resultados não são substantivamente diferentes dos registados com a escolaridade da mãe rejeitando-se, também neste caso, a hipótese nula de não associação entre as variáveis. Tomando por referência a distribuição percentual total segundo o itinerário escolar constata-se que cerca de 18% dos alunos já experienciaram pelo menos, por uma vez, a repetência, sendo que aqueles alunos cujos pais têm uma escolaridade muito baixa (4.º ano ou menos) o seu valor percentual amplia-se em 2,3 vezes, subindo para 41% e 42%, respetivamente. Contrariamente quando se observa o subgrupo de alunos cujos pais têm elevadas escolaridades, por exemplo, licenciatura ou mais, o índice da repetência caiu três vezes, situando-se em 6,7% e 5,1%, respetivamente. Daqui se depreende a existência do efeito “elástico” decorrente da relação entre as variações da escolaridade dos pais e as variações da densidade dos itinerários de repetência e a confirmação das teses da estruturalidade sociocultural e das lógicas de dominância social no 3.º ciclo.

Os ajustamentos residuais indicam que a trajetória académica dos pais influencia o histórico de repetência dos filhos sobretudo no caso dos primeiros serem detentores do 4.º ano de escolaridade ou menos (4,8 de ajustamento residual), do 12.º ano (ajustamento residual de -2,1) e de uma licenciatura (-2,2 de ajustamento residual).

No caso dos pais licenciados esperava-se que cerca de sete dos seus filhos reprovassem e apenas se observaram duas retenções. Nos pais com o 12.º ano são esperados cerca de 11 alunos reprovados e só se observam quatro. De igual modo, e em tendência contrária, esperava-se que nos pais com baixa escolaridade – 4.º ano ou menos- houvesse cerca de oito alunos reprovados e observam-se 20.

O quadro 26 evidencia que o grau de significância dos resultados observados no quadro 25 é muito elevado.

### Testes de qui-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	29,147 <sup>a</sup>	4	,000
Razão de verossimilhança	27,683	4	,000
Associação Linear por Linear	23,707	1	,000
N de Casos Válidos	297		

a. 0 células (0,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 6,83.

**Quadro 26: Testes de Qui-Quadrado para a relação entre escolaridade da mãe e histórico de repetência.**

A amostra dos respondentes ao QAFTM é caracterizada por evidenciar uma relação direta entre a escolaridade mais alta da mãe ou do pai e a possibilidade dos alunos vivenciarem taxas de repetência mais baixas. Nos casos apresentados nos quadros 23 e 25 as linhas distintivas e fraturantes da influência dos progenitores no aumento do sucesso dos filhos é diferente. É superior a 40% o número de alunos já reprovados no caso de, quer as mães, quer os pais terem escolaridade igual ou inferior ao 4.º ano. Caso a escolaridade das mães suba para o 6.º e ou 9.º anos há uma diminuição clara da possibilidade dos seus filhos reprovarem. Contudo, no caso das mães, o facto destas serem licenciadas apresenta um peso maior do que o 12.º ano na possibilidade da diminuição da retenção dos seus filhos. A diferença entre a diminuição das taxas de repetência e a obtenção do grau de licenciatura face à conclusão do 12.º ano não é tão acentuada no caso dos pais.

Foi anteriormente admitido que as variáveis analisadas se encontram medidas numa escala nominal, razão pela qual se optou por uma análise inferencial fazendo uso do cálculos baseados no Qui-Quadrado para que, de modo mais aprofundado se pudesse caracterizar a amostra relacionando algumas variáveis. Verificou-se, após esta análise, alguma curiosidade, em termos descritivos, de se observar as posições dos alunos nos grupos de desempenho avaliativo, não apenas em termos das suas percentagens (como foi feito no gráfico 3 ) mas também pelo desempenho médio. Pestana

e Gageiro (2003) afirmam que quando se tem escalas ordinais com quatro ou mais graus a variável pode passar a ser tratada como variável numérica. Nesta escala de sete graus temos sete níveis de desempenho no que respeita aos níveis de avaliação pelos quais os alunos se repartem: 2; 2/3; 3; 3/4; 4; 4/5 e 5. A normalidade das variáveis apresenta robustez dado que decorre de uma amostra grande baseada em 311 casos. O pressuposto da igualdade de variância dos grupos (homocedasticidade) levou a que se considerasse, apenas para efeito de análise, variáveis que apresentassem grupos de respondentes com número próximo. Os pressupostos de aplicabilidade dos testes, nomeadamente o pressuposto de normalidade de distribuição e o pressuposto de homogeneidade de variâncias foram analisados com os testes de Kolmogorov-Smirnov e o teste de Levene. Todavia, ambos os testes são robustos às violações de normalidade e de homocedasticidade nas situações em que a amostra é superior a 30 e os grupos amostrais são de tamanho semelhante (Pestana & Gageiro, 2003).

Pretendeu-se observar os alunos situados num determinado nível de desempenho escolar que características apresentam do ponto de vista sócio-económico, demográfico e de percurso escolar.

O quadro 27 mostra diferenças significativas na comparação entre o género e a média do nível avaliativo em que os alunos se auto situam. Sendo os dois grupos de alunos formados pelos diferentes géneros, próximos na sua dimensão (n fem-172 versus n masc-135) e variabilidade (com desvio padrão de 1,7- fem- e 1,6- masc) os resultados apresentam consistência para se afirmar o melhor desempenho escolar das raparigas (com média de 4,20) face aos rapazes (média de 3,52).

#### Relatório

Nível Grupo

Sexo	Média	N	Desvio padrão
Fem	4,20	172	1,692
Masc	3,52	135	1,597
Total	3,90	307	1,682

Quadro 27: Médias comparativas entre o nível de avaliação do grupo e o sexo.

O quadro 28 –tabela de ANOVA- mostra-nos a diferença das médias e das variâncias. Observa dentro de cada grupo qual a sua posição em termos de resultados médios e da sua dispersão. Verifica-se, neste caso, que o grau de significância é elevado com  $p < 0,001$ .

**Tabela de ANOVA<sup>a</sup>**

			Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Nível	Entre Grupos	(Combinado)	34,887	1	34,887	12,805	,000
Grupo *	Nos grupos		830,983	305	2,725		
Sexo	Total		865,870	306			

a. Com menos de três grupos, as medidas de linearidade de Nível Grupo \* Sexo não podem ser calculadas.

Quadro 28: Tabela de ANOVA para as médias comparativas entre o nível de avaliação do grupo e o sexo.

O quadro 29 informa que os alunos não subsidiados com ASE apresentam resultados médios de 4,27 e os alunos beneficiados com Apoio Social Escolar surgem com resultados médios de 3,30.

#### Relatório

Nível Grupo

ASE	Média	N	Desvio padrão
Sim	3,30	122	1,526
Não	4,27	185	1,672
Total	3,89	307	1,681

Quadro 29: Médias comparativas entre o nível de avaliação do grupo e o ASE.

A tabela de ANOVA (quadro 30) mostra a elevada significância destes resultados que associam fatores de contexto económico das famílias com desempenho escolar dos alunos alvo da amostra do QAFTM.

**Tabela de ANOVA<sup>a</sup>**

		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Nível Grupo * ASE	Entre Grupos (Combinado)	68,745	1	68,745	26,332	,000
	Nos grupos	796,265	305	2,611		
	Total	865,010	306			

a. Com menos de três grupos, as medidas de linearidade de Nível Grupo \* ASE não podem ser calculadas.

Quadro 30: Tabela de ANOVA para as médias comparativas entre o nível de avaliação do grupo e ASE.

Tal como na análise anterior do Qui-Quadrado o quadro 31 demonstra que a escolaridade da mãe é determinante na obtenção de melhores resultados dos alunos. Mães com escolaridade igual ou inferior ao 4.º ano têm educandos com classificações médias de 3,26. Quando as mães têm o 12.º ano como padrão de escolarização os seus filhos atingem classificações médias de 4,29. A licenciatura das mães leva a médias de classificação dos filhos de 4,89.

### Relatório

Nível Grupo

r_Hab-Mãe	Média	N	Desvio padrão
4º ano ou -	3,26	38	1,483
6º ano	3,36	70	1,514
9º ano	3,57	74	1,689
12º ano	4,29	70	1,562
Lic	4,89	45	1,555
Total	3,85	297	1,665

Quadro 31: Médias comparativas entre o nível de avaliação do grupo e a escolaridade da mãe.

O quadro 32 mostra a significância dos resultados obtidos.

**Tabela de ANOVA**

			Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Nível	Entre	(Combinado)	97,850	4	24,462	9,889	,000
Grupo *	Grupos	Linearidade	87,534	1	87,534	35,385	,000
r_Hab-		Desvio de linearidade	10,316	3	3,439	1,390	,246
Mãe		Nos grupos	722,332	292	2,474		
		Total	820,182	296			

**Quadro 32: Tabela de ANOVA para as médias comparativas entre o nível de avaliação do grupo e a escolaridade da mãe.**

O quadro 33 revela que pais com o 4.º ano de escolaridade ou menos correspondem a filhos que situam a média dos seus resultados em 2,91. A obtenção do 9.º ano pelo pai eleva a média dos rendimentos obtidos pelos alunos para 4,22. A licenciatura do progenitor apresenta resultados médios de classificação dos alunos de 5,08.

### Relatório

Nível Grupo

r_Hab-Pai	Média	N	Desvio padrão
4º ano ou -	2,91	47	1,248
6º ano	3,39	87	1,505
9º ano	4,22	59	1,753
12º ano	4,18	62	1,615
Lic	5,08	39	1,494
Total	3,87	294	1,674

**Quadro 33: Médias comparativas entre o nível de avaliação do grupo e a escolaridade do pai.**

O quadro 34 evidencia a alta significância dos resultados obtidos.

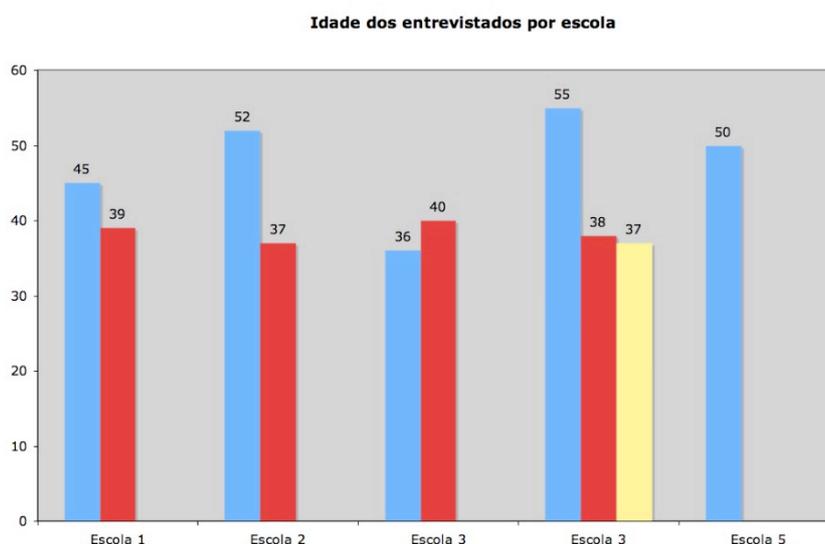
**Tabela de ANOVA**

			Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Nível Grupo * r_Hab- Pai	Entre Grupos Desvio de linearidade Nos grupos Total	(Combinado)	132,763	4	33,191	13,935	,000
		Linearidade	122,882	1	122,882	51,593	,000
		Desvio de linearidade	9,881	3	3,294	1,383	,248
		Nos grupos	688,325	289	2,382		
		Total	821,088	293			

**Quadro 34:** Tabela de ANOVA para as médias comparativas entre o nível de avaliação do grupo e a escolaridade do pai.

### 3.1.6.2 Entrevistas

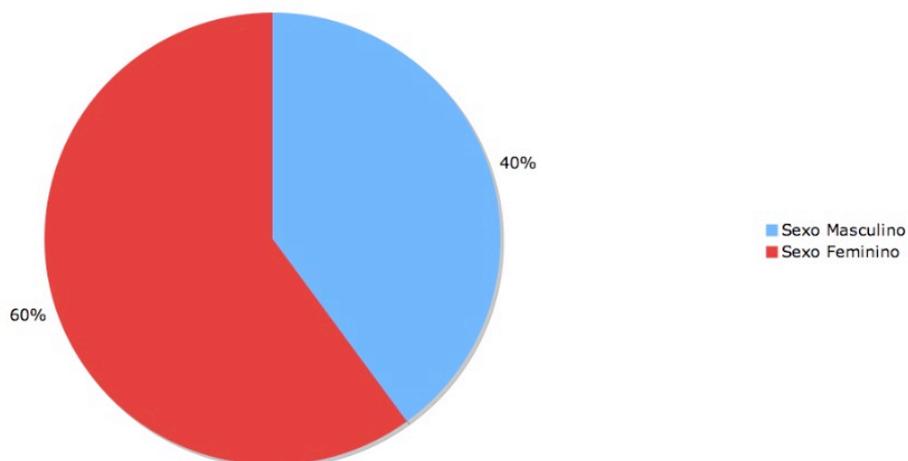
Os 10 entrevistados apresentam uma média de idade de cerca de 43 anos como se poderá confirmar pela observação do gráfico 8. As barras azuis e amarela representam os membros das direções das escolas entrevistados e a barra vermelha representa os docentes acumulando a função de coordenadores do projeto TurmaMais.



**Gráfico 8:** Representação da idade dos entrevistados por cada escola.

No que respeita ao sexo os entrevistados são predominantemente do género feminino (como se observa no gráfico 9) ainda que haja apenas um membro da direção entrevistado do sexo masculino:

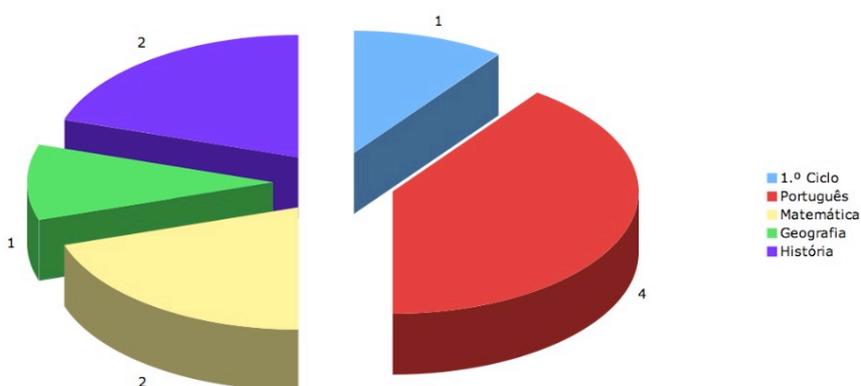
**Distribuição dos entrevistados por sexo**



**Gráfico 9: Amostra dos entrevistados por sexo.**

Ao nível da habilitações literárias 20% dos entrevistados pertencem à área de docência da Matemática (tantos quanto os de História) e 40% à área de docência de Português.

**Áreas de docência dos entrevistados**



**Gráfico 10: Distribuição dos entrevistados pelas respectivas áreas de docência.**

### 3.1.6.2.3 *Análise dos resultados da avaliação dos alunos*

As cinco escolas constituintes da amostra têm um número de alunos bem diferenciado a frequentar cada ano de escolaridade e sofreram diferentes processos de agregação no decorrer dos três anos de aplicação do projeto TurmaMais.

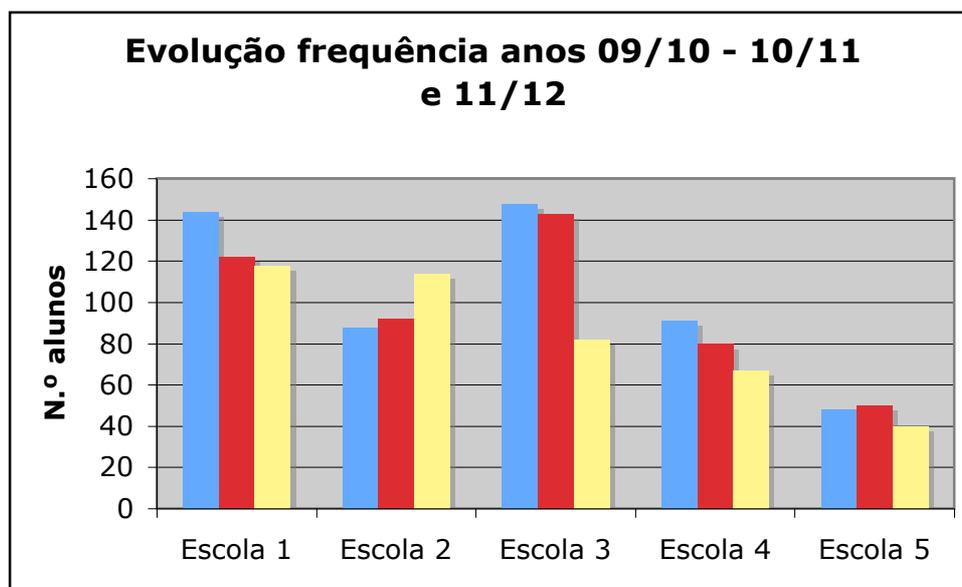


Gráfico 11: Frequência dos alunos do 7.º ao 9.º, ano nas cinco escolas da amostra, no decorrer do projeto TurmaMais.

A evolução do número de alunos a frequentar a escola 2, ao longo dos três anos do projeto, revela um aumento do número de alunos entre o 7.º ano e o 9.º ano contrariando a evolução nas restantes escolas. Refira-se que esta escola sofreu um processo de agregação no final de 2009/10 passando, posteriormente, a integrar alunos pertencentes a duas escolas numa só. No conjunto dos anos em estudo assinala-se que a escola 5 é aquela que perde menor número de alunos no decorrer do 3.º ciclo. Em 2010/11 aparece com mais alunos que no ano anterior devido ao facto de terem transitado todos os alunos do 7.º para o 8.º ano recebendo neste ano alunos retidos. As escolas do sul (4 e 5) apresentam menor frequência de alunos face às escolas do centro e do norte do país refletindo as assimetrias demográficas do território nacional.

## 4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

### *Introdução*

No decorrer do capítulo agora iniciado far-se-á a apresentação dos dados recolhidos alternando, tanto quanto possível, com a sua plausível interpretação.

Os dados recolhidos através do QAFTM, das entrevistas aos docentes e dos resultados finais obtidos pelas escolas foram trabalhados de modo distintos, de acordo com a sua própria natureza. O questionário de atitudes foi alvo da apresentação de estatísticas descritivas de medida central e de dispersão tais como a média e o desvio-padrão, quer para o conjunto de todos os itens, quer para cada item em separado, incluído na categoria especulativa previamente definida. Foi feito tratamento de estatística inferencial na correlação das variáveis de contexto. O tratamento estatístico do QAFTM recorreu à utilização do software SPSS, 21, (Statistical Package for Social Science).

A entrevista foi alvo da análise de conteúdo e procedeu-se à criação de seis categorias prévias nas quais se enumeraram as unidades de registo. Recorreu-se a procedimentos de registo e contagem puramente manuais.

Os dados recolhidos sobre a avaliação dos alunos nas diferentes escolas foram alvo de tratamento estatístico descritivo.

### **4.1 *Questionário de atitudes dos alunos face à TurmaMais***

A recolha de dados efetuada através do QAFTM teve como objetivo captar um conjunto de perceções dos alunos do 9.º ano que frequentaram as escolas respondentes ao questionário e cujas afirmações foram medidas através de uma

escala de concordância e de discordância contendo cinco pontos: 1- Absolutamente de acordo (AA); 2- Parcialmente de acordo (PA); 3- Não concordo nem discordo (NCD); 4- Parcialmente em desacordo (PD); 5- Absolutamente em desacordo (AD).

Relembra-se que de acordo com os dados apresentados na caracterização da amostra os inquéritos respondidos foram 364 dos quais, após eliminação dos questionários cujas respostas apresentaram incoerência (apurada com questões que entre si eram as mesmas feitas de modo diferente) e atração a algum dos pontos da escala, acabaram por ficar reduzidos a 311. Os respondentes têm idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos de idade (Média = 14,7). Cerca de 54% são do sexo feminino. Autoavaliaram-se com o nível 3 ou superior cerca de 69% e 82,3% referem nunca ter tido uma retenção. Cerca de 40% referem auferir subsídio do ASE. São 60,7% as mães que possuem habilitações académicas não superiores ao 9.º ano e 65,4% dos pais aparecem nessas mesmas condições.

Através da triangulação de vários indicadores procurou-se verificar se havia consistência nas informações dadas pelos respondentes na primeira parte do QAFTM referente à caracterização da amostra. Foram cruzadas as variáveis idade do aluno, histórico de repetência e avaliação obtida.

Observou-se que do cruzamento entre a variável idade e a variável histórico de repetência se obtiveram os dados do quadro 35. Este é aqui apresentado porque aparece como uma segunda validação dos resultados (sendo a primeira a depuração efetuada nos questionários de acordo com o anteriormente exposto).

O quadro mostra que o efeito da idade do aluno é decorrente do histórico de repetência. Isto revela que podem ser aceites as informações fornecidas pelos respondentes dada a existência de um possível índice de coerência entre o cruzamento das suas respostas face ao seu histórico de repetência e a idade. Nesta medida o quadro 35 pode ser entendido como um quadro de consistência dos dados

**r\_Idade (3 gr) \* Hist\_Rep Tabulação cruzada**

			Hist_Rep		Total
			Sim	Não	
r_Idade (3 gr)	14 anos	Contagem	0	127	127
		Expected Count	22,6	104,4	127,0
		% dentro de r_Idade (3 gr)	0,0%	100,0%	100,0%
		Residual ajustado	-6,8	6,8	
	15 anos	Contagem	23	125	148
		Expected Count	26,3	121,7	148,0
		% dentro de r_Idade (3 gr)	15,5%	84,5%	100,0%
		Residual ajustado	-1,0	1,0	
	16 anos ou mais	Contagem	32	2	34
		Expected Count	6,1	27,9	34,0
		% dentro de r_Idade (3 gr)	94,1%	5,9%	100,0%
		Residual ajustado	12,3	-12,3	
		Contagem	55	254	309
Total	Expected Count		55,0	254,0	309,0
	% dentro de r_Idade (3 gr)		17,8%	82,2%	100,0%

**Quadro 35: Relação entre a idade dos alunos e o seu histórico de repetência.**

Uma terceira validação das respostas dadas aos questionários pelos alunos é aquela que pode ser encontrada no quadro 36. Os alunos que estão no 9.º ano com 14 anos e 15 anos (logo sem desfasamento etário) têm médias de desempenho de 4,28 e 3,86, respetivamente. Os alunos com 16 ou mais anos de idade surgem com médias de 2,56. A idade apresentada pelos alunos e a média obtida no seu nível de desempenho refletem o histórico de repetência.

As relações aqui estabelecidas pelos respondentes entre as suas idades, avaliação obtida e histórico de repetência apenas confirmam as conclusões que a quem tem chegado a literatura em Ciências da Educação, década após década (Westeburry, 1994; McCoy & Reynolds, 1999; Hong & Raudenbush, 2005; Griffith, Lloyd, Lane & Takahashi, 2011; Moser, West & Hughe, 2012).

### Relatório

Nível Grupo

r_ Idade (3 gr)	Média	N	Desvio padrão
14 anos	4,28	126	1,608
15 anos	3,86	147	1,720
16 anos ou mais	2,58	33	,969
Total	3,89	306	1,681

Quadro 36: Médias comparativas entre o nível de avaliação do grupo e a idade.

O teste ANOVA (quadro 37) mostra a alta significância destes resultados.

Tabela de ANOVA

			Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
(Combinado)			76,103	2	38,051	14,681	,000
Nível Grupo * r_ Idade (3 gr)	Entre	Linearidade	64,783	1	64,783	24,995	,000
	Grupos	Desvio de linearidade	11,320	1	11,320	4,367	,037
	Nos grupos		785,338	303	2,592		
Total			861,441	305			

Quadro 37: Tabela de ANOVA para as médias comparativas entre o nível de avaliação do grupo e a idade.

Recorrendo à estatística descritiva foram obtidas as frequências ocorridas em cada um dos cinco pontos da escala, relativamente a cada um dos 34 itens considerados do questionário. O número de respondentes em cada item é igual ao número de inquéritos válidos (n=311) por se ter calculado a média de cada item e, substituído pelo seu valor, os poucos itens em que ocorriam omissão de resposta (Pestana & Gageiro, 2000). Foram calculados os resultados das somas das percentagens dos pontos da escala de absolutamente de acordo (AA) com parcialmente de acordo (PA) e dos pontos da escala parcialmente em desacordo (PD) com o absolutamente em desacordo (AD). Foi calculado o quociente dos pontos da escala entre AA+PP e PD+AD (dado ser tendencialmente superior o número de concordantes face aos discordantes), para se calcular o rácio entre concordantes e discordantes.

O quadro 38 ilustra estas operações.

Item	Ponto da Escala %							Rácio concordância vs. discordância
	1 AA	2 PA	1+2 AA+PA	3 NCD	4 PD	5 AD	4+5 PD+AD	
1	50,8	30,9	81,7	11,3	2,3	4,8	7,1	11,5
2	37,6	37,6	75,2	13,2	8,4	3,2	11,6	6,5
3	31,2	35,4	66,6	21,2	7,1	5,1	12,2	5,5
4	33,4	40,2	73,6	15,1	6,8	4,5	11,3	6,5
5	34,1	40,5	74,6	15,8	7,4	2,3	9,7	7,7
6	43,1	32,8	75,9	11,9	6,1	6,1	12,2	6,2
7	37,9	23,8	61,7	17,7	9,0	11,6	20,6	3
8	30,9	36	66,9	23,8	3,9	5,5	9,4	7,1
9	22,2	44,1	66,3	21,5	7,7	4,5	12,2	5,4
10	20,3	28	48,3	30,2	10,6	10,9	21,5	2,2
11	41,2	30,2	71,2	20,3	4,5	3,9	8,4	8,5
12	10,9	27	37,9	32,8	13,2	16,1	29,3	1,3
13	29,3	37,9	67,2	22,8	7,1	2,9	10	6,7
14	30,5	28,6	59,1	19	9,3	12,5	21,8	2,7
15	34,1	35,7	69,8	21,2	4,5	4,5	9	7,8
16	44,4	43,1	87,5	7,7	3,9	1	4,9	17,9
17	36,7	34,1	70,8	24,4	4,2	0,6	4,8	14,8
18	25,7	31,8	57,5	28,6	8,4	5,5	13,9	4,1
19	34,4	34,7	69,1	15,8	8,7	6,4	15,1	4,6
20	26,7	37	63,7	21,2	9	6,1	15,1	4,2
21	11,9	16,4	28,3	29,6	13,8	28,3	42,1	0,7
22	15,4	23,5	38,9	27	12,9	21,2	34,1	1,1
23	13,5	26	39,5	34,4	9	17	26	1,5
24	21,9	27	48,9	28,6	15,1	7,4	22,5	2,2
25	9,3	19	28,3	31,2	20,6	19,9	40,5	0,7
26	14,1	29,3	43,4	23,2	14,1	19,3	33,4	1,3
27	66,9	18	84,9	8	4,5	2,6	7,1	12
28	35,7	34,7	70,4	23,8	3,2	2,6	5,8	12
29	30,2	32,8	63	26,7	7,1	3,2	10,3	6,1
30	37,3	35,7	73	16,7	6,4	3,9	10,3	7
31	36,3	41,5	77,8	16,4	2,9	2,9	5,8	13,4
32	25,4	37,9	63,3	22,8	8,4	5,5	13,9	4,6
33	29,6	46,9	76,5	13,5	4,8	5,1	9,9	7,7
34	35,4	45,7	81,1	11,9	4,2	2,9	7,1	11,4

Quadro 38: Construção do rácio por item entre as respostas concordantes e discordantes.

O quadro 39 apresenta a descrição de cada um dos 34 itens do QAFTM.

#### Itens do QAFTM

1	A TurmaMais ajuda a que não haja alunos com nível 1 no final dos períodos
2	A TurmaMais ajuda os alunos de nível 5 a manterem as suas notas
3	Tenho mais motivação para estudar desde que os professores passaram a informar-me das notas a cada momento, por causa da TurmaMais
4	Desde que há TurmaMais cada professor dá-me mais informações em relação ao que tenho que fazer para melhorar as minhas notas
5	Desde que há TurmaMais alguns professores passaram a dar-nos e a corrigir mais exercícios em aula e assim aprendemos mais
6	Trabalho melhor quando vou para a TurmaMais porque estou com colegas com o mesmo ritmo que eu
7	Tenho mais à vontade de participar na aula quando estou na TurmaMais porque não tenho receio da reação dos colegas
8	Estar na TurmaMais com colegas que sabem tanto como nós é estimulante
9	A TurmaMais levou-me a ter mais responsabilidade pelo trabalho
10	Gosto de ir para a TurmaMais porque faço novos amigos
11	A turma de origem fica mais calma por haver sempre alunos a saírem para a TurmaMais
12	Na TurmaMais não há indisciplina
13	Consigo portar-me melhor na sala de aula porque entendi a importância do bom comportamento para a nota final
14	Gosto de ir para aTurmaMais
15	O trabalho na TurmaMais ajudou-me a aprender mais
16	A ida à TurmaMais ajuda os alunos com mais dificuldades a tirarem melhores notas
17	Desde que há TurmaMais reprovam menos alunos nas turmas
18	Na TurmaMais há mais trabalhos que na turma de origem

### Itens do QAAFTM

19	Compreendo melhor a matéria quando estou na TurmaMais
20	Os professores quando trabalham connosco na TurmaMais explicam melhor a matéria
21	Os testes parecem ser mais fáceis na TurmaMais
22	Passei a gostar mais de algumas disciplinas por ter ido à TurmaMais
23	Passei a gostar mais de alguns professores por os ter conhecido melhor quando fui à TurmaMais
24	Os professores quando trabalham connosco na TurmaMais são mais exigentes
25	Na TurmaMais a matéria é mais "puxada" que na turma de origem
26	Antes de haver TurmaMais não trabalhava tanto na sala de aula
27	Não tive conflitos com os novos colegas da TurmaMais
28	Não passavam tantos alunos antes de haver TurmaMais
29	Os alunos quando estão em risco de ficarem retidos gostam de ir para a TurmaMais
30	Até os alunos com positiva sobem as notas na TurmaMais
31	Desde que há TurmaMais há menos alunos com nível 2 no final do 3.º Período
32	A TurmaMais fez com que eu acreditasse mais nas minhas capacidades
33	A TurmaMais ajuda os alunos de nível 4 a não descerem para 3
34	A TurmaMais ajuda alguns alunos de nível 3 a subirem para 4

**Quadro 39: relação de itens do QAFTM**

O QAFTM apresenta 34 itens. Considerou-se que seria útil identificar os dez itens de maior concordância e os dez itens de maior discordância assumindo-se que os restantes 16 se encontrariam numa tendência clara de indecisão. O quadro 40 revela que os dez itens com o maior rácio, isto é, os que apresentam maior número de concordância por cada discordância são os seguintes:

Itens	Rácio Concordância/ Discordância	
16	A ida à TurmaMais ajuda os alunos com mais dificuldades a tirarem melhores notas	17,9
17	Desde que há TurmaMais reprovam menos alunos nas turmas	14,8
31	Desde que há TurmaMais há menos alunos com nível 2 no final do 3.º Período	13,4
27	Não tive conflitos com os novos colegas da TurmaMais	12
28	Não passavam tantos alunos antes de haver TurmaMais	12
01	A TurmaMais ajuda a que não haja alunos com nível 1 no final dos períodos	11,5
34	A TurmaMais ajuda alguns alunos de nível 3 a subirem para 4	11,4
15	O trabalho na TurmaMais ajudou-me a aprender mais	7,8
05	Desde que há TurmaMais alguns professores passaram a dar-nos e a corrigir mais exercícios em aula e assim aprendemos mais	7,7
33	A TurmaMais ajuda os alunos de nível 4 a não descerem para 3	7,7

**Quadro 40: Dez itens com maior rácio de concordância**

Os rácios destes itens revelam, por exemplo, no caso do item 16 que cerca de 18 respondentes mostraram concordância por cada respondente que revelou discordância. O mais baixo rácio deste conjunto de itens de maior concordância entre os respondentes revelou que cerca de oito alunos revelaram concordância com o item 33 por cada um que discordou.

No quadro 41 apresentam-se os dez itens com mais baixo rácio de concordância.

	Itens	Rácio Concordância/ Discordância
25	Na TurmaMais a matéria é mais "puxada" que na turma de origem	0,7
21	Os testes parecem ser mais fáceis na TurmaMais	0,7
22	Passei a gostar mais de algumas disciplinas por ter ido à TurmaMais	1,1
26	Antes de haver TurmaMais não trabalhava tanto na sala de aula	1,3
12	Na TurmaMais não há indisciplina	1,3
23	Passei a gostar mais de alguns professores por os ter conhecido melhor quando fui à TurmaMais	1,5
24	Os professores quando trabalham connosco na TurmaMais são mais exigentes	2,2
10	Gosto de ir para a TurmaMais porque faço novos amigos	2,2
14	Gosto de ir para aTurmaMais	2,7
07	Tenho mais à vontade de participar na aula quando estou na TurmaMais porque não tenho receio da reação dos colegas	3

**Quadro 41: Dez itens com menor rácio de concordância.**

Este quadro revela que por cada aluno concordante com os enunciados dos itens 21 e 25 há cerca de 1,4 discordantes e que apenas três inquiridos concordam com o enunciado no item 7 por cada uma discordância.

Foi assim possível identificar, através de um procedimento polietápico, cinco variáveis latentes revelando, cada uma delas, maior ou menor adesão dos respondentes. Partindo dos quadros 40 e 41 construíram-se as seguintes dimensões especulativas:

- i. TurmaMais responsável pelo aumento do sucesso escolar;
- ii. TurmaMais responsável pelo aumento da qualidade do sucesso escolar;
- iii. Ambiente de trabalho na TurmaMais;
- iv. Condições de ensino e aprendizagem na TurmaMais e
- v. TurmaMais e afetos.

Apresenta-se, agora, cada dimensão composta pelos respectivos itens.

Dimensão 1 “TurmaMais responsável pelo aumento do sucesso escolar” composta por cinco itens:

- o item 15 (*O trabalho na TurmaMais ajudou-me a aprender mais*),
- o item 16 (*A ida à TurmaMais ajuda os alunos com mais dificuldades a tirarem melhores notas*),
- o item 17 (*Desde que há TurmaMais reprovam menos alunos nas turmas*),
- o item 28 (*Não passavam tantos alunos antes de haver TurmaMais*) e
- o item 31 (*Desde que há TurmaMais há menos alunos com nível 2 no final do 3.º Período*).

Dimensão 2 “TurmaMais responsável pelo aumento da qualidade do sucesso escolar” composta por três itens:

- o item 1 (*A TurmaMais ajuda a que não haja alunos com nível 1 no final dos períodos*),
- o item 33 (*A TurmaMais ajuda os alunos de nível 4 a não descerem para 3*) e
- o item 34 (*A TurmaMais ajuda alguns alunos de nível 3 a subirem para 4*).

Dimensão 3 “Ambiente de trabalho na TurmaMais” composta por três itens:

- o item 7 (*Tenho mais à vontade de participar na aula quando estou na TurmaMais porque não tenho receio da reação dos colegas*),
- o item 12 (*Na TurmaMais não há indisciplina*) e
- o item 27 (*Não tive conflitos com os novos colegas da TurmaMais*).

Dimensão 4 “Condições de ensino e aprendizagem na TurmaMais” composta por cinco itens:

- o item 5 (*Desde que há TurmaMais alguns professores passaram a dar-nos e a corrigir mais exercícios em aula e assim aprendemos mais*),
- o item 21 (*Os testes parecem ser mais fáceis na TurmaMais*),

- o item 24 (*Os professores quando trabalham connosco na TurmaMais são mais exigentes*),
- o item 25 (*Na TurmaMais a matéria é mais “puxada” que na turma de origem*) e
- o item 26 (*Antes de haver TurmaMais não trabalhava tanto na sala de aula*).

Dimensão 5 “TurmaMais e afetos” composta por 4 itens:

- o item 10 (*Gosto de ir para a TurmaMais porque faço novos amigos*),
- o item 14 (*Gosto de ir para a TurmaMais*),
- o item 22 (*Passei a gostar mais de algumas disciplinas por ter ido à TurmaMais*) e
- o item 23 (*Passei a gostar mais de alguns professores por os ter conhecido melhor quando fui à TurmaMais*).

Relembra-se que todos os itens da Dimensão 1 “TurmaMais responsável pelo aumento do sucesso escolar” e da Dimensão 2 “TurmaMais responsável pelo aumento da qualidade do sucesso escolar” se encontram entre os de maior rácio de concordância.

A Dimensão 3 “Ambiente de trabalho na TurmaMais” é composta pelo item 27 (*Não tive conflitos com os novos colegas da TurmaMais*) com rácio de concordância elevada e os itens 7 e 12 (respectivamente, *Tenho mais à vontade de participar na aula quando estou na TurmaMais porque não tenho receio da reação dos colegas* e *Na TurmaMais não há indisciplina*) com baixos rácios de concordância.

A Dimensão 4 “Condições de ensino e aprendizagem na TurmaMais” é composta pelo item 5 (*Desde que há TurmaMais alguns professores passaram a dar-nos e a corrigir mais exercícios em aula e assim aprendemos mais*) com rácio elevado de concordância e os itens 21, 24, 25 e 26 (*Os testes parecem ser mais fáceis na TurmaMais; Os professores quando trabalham connosco na TurmaMais são mais exigentes; Na TurmaMais a matéria é mais “puxada” que na turma de origem e Antes de haver*

TurmaMais não trabalhava tanto na sala de aula) com baixo rácio de concordância.

A Dimensão 5 “TurmaMais e afetos ” é formada por quatro itens advindos, todos eles, do grupo com menor rácio de concordância.

Fez-se uma análise das dimensões descobertas tentando, por um lado, avaliar a consistência interna total da escala e, por outro lado, dentro de cada dimensão a consistência de cada um dos enunciados em relação ao total. Através do cálculo do alfa de Cronbach apurou-se se todas as ideias (ou item) contribuem para a ideia agregadora da dimensão em que se encontram bem como da fiabilidade de toda a escala. Foram eliminados 10 itens que não se correlacionavam positivamente com a escala. Dos 44 itens iniciais submeteram-se 34 a análise e, da observação da fidelidade efetuada com o conjunto da amostra, obteve-se um alfa de 0,943, como consta no quadro 42.

<b>Estatísticas de confiabilidade</b>		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,943	,945	34

Quadro 42: Análise da fidelidade do QAFTM

O valor de alfa obtido (0,943) é considerado muito alto (Ruiz, 1988) o que permite afirmar que o construto subjacente aos 34 itens que, na totalidade, compõem o QAFTM apresenta unidade e que o instrumento pode ser utilizado como técnica de confiança na recolha de dados.

O coeficiente de consistência interna medido pelo alfa de Cronbach é interpretado de acordo com o seguinte quadro:

0,81 a 1,00	Muito alto
0,61 a 0,80	Alto
0,40 a 0,60	Moderado
0,21 a 0,40	Baixo
0,01 a 0,20	Muito baixo

Quadro 43: Quadro de interpretação do coeficiente de alfa de Cronbach inspirado em Ruiz, 1998.

Da análise feita a cada uma das cinco dimensões construídas a partir da análise dos dados do QAFTM, com o objetivo de se calcular a sua fidelidade, obtiveram-se os resultados que se seguem.

A Dimensão 1 “TurmaMais responsável pelo aumento do sucesso escolar” obteve um alfa de 0,830.

A Dimensão 2 “TurmaMais responsável pelo aumento da qualidade do sucesso escolar” obteve um alfa de 0,806.

A Dimensão 3 “Ambiente de trabalho na TurmaMais” obteve um alfa de 0,315.

A Dimensão 4 “Condições de ensino e aprendizagem na TurmaMais” obteve um alfa de 0,638.

Finalmente, a Dimensão 5 “TurmaMais e afetos ” obteve um alfa de 0,750.

Estes dados apontam, de acordo com Ruiz (1998), para que a Dimensão 3 apresente um baixo coeficiente de consistência interna, as Dimensões 2, 4 e 5 surjam com um alto coeficiente de consistência interna e a Dimensão 1 apareça com um coeficiente de consistência interna muito alto.

Após construção dos índices, decorrentes da análise dos itens compósitos de cada dimensão especulativa, foi apurada a média simples para cada uma das variáveis latentes, por forma a compreender-se a maior ou menor intensidade de concordância das variáveis, de acordo com os cinco pontos em que a escala do QAFTM mede as opiniões dos respondentes. Os resultados obtidos registaram-se no quadro 44.

Dimensão	Média
1. TurmaMais responsável pelo aumento do sucesso escolar	1,96
2. TurmaMais responsável pelo aumento da qualidade do sucesso escolar	1,94
3. Ambiente de trabalho na TurmaMais	2,28
4. Condições de ensino e aprendizagem na TurmaMais	2,82
5. TurmaMais e afetos	2,74

**Quadro 44: Média simples de cada dimensão especulativa.**

As maiores intensidades de concordância ocorrem nas Dimensões 1, 2 e 3 sendo as dimensões 4 e 5 as que apresentam menor intensidade de concordância.

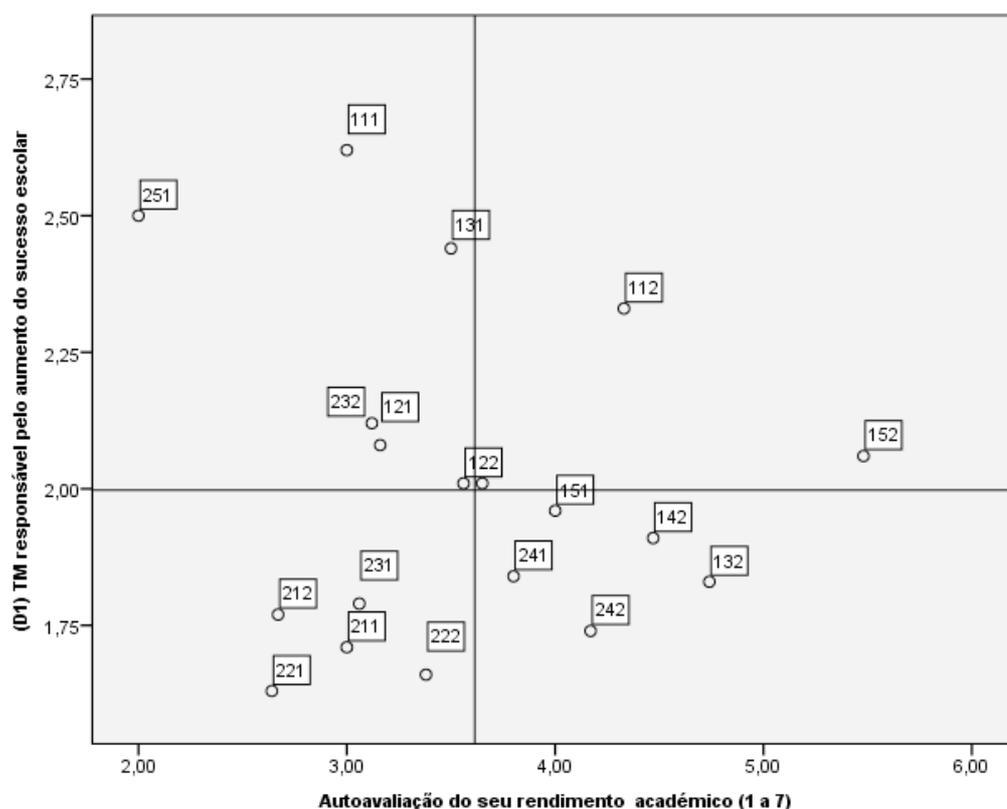
Procedeu-se à criação de perfis dos alunos por forma a relacioná-los com a auto percepção dos rendimentos académicos e com o grau na escala do QAFTM em cada dimensão especulativa.

A constituição dos perfis foi obtida através do produto cartesiano  $P = \text{Género} * \text{Habilitação dos Pais} * \text{Carência económica (ASE)}$ , tendo-se obtido  $2 \times 2 \times 5 = 20$  perfis e apurado as pontuações médias das dimensões da escala e da autoavaliação atribuída ao rendimento académico do aluno em cada um deles. São as sucessivas relações entre as pontuações médias de cada uma das dimensões da escala e as pontuações médias atribuídas ao rendimento académico que se projetam no espaço gráfico bidimensional. As linhas vertical e horizontal contidas nos gráfico correspondem às respetivas médias das variáveis em causa; os pontos projetados correspondem aos perfis de alunos cujas legendas ajudam a interpretar os resultados projetados.

A habilitação académica dos pais não reflete a escolaridade isolada da mãe ou do pai ou a média de ambas. É a escolaridade mais elevada de um dos pais.

A “autoavaliação do seu rendimento académico (1 a 7)” expressa em 2,00; 3,00; 4,00; 5,00 e 6,00 corresponde, respetivamente, na auto percepção do desempenho académico dos alunos nos níveis de avaliação do ensino básico de 2/3; 3; 3/4; 4 e 4/5.

Em cada dimensão é medida o grau de resposta do aluno na escala de 1 a 5 do QAFTM.

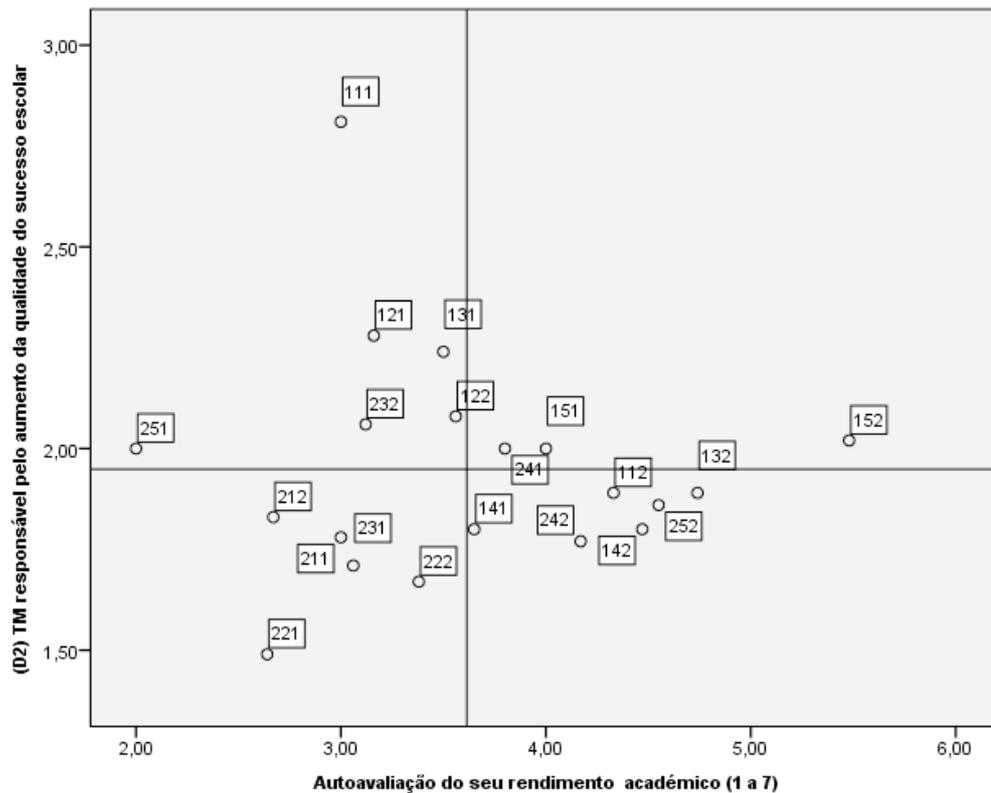


**Gráfico 12: Posição dos alunos, segundo o seu perfil, na escala do QAFTM face à Dimensão 1 “TurmaMais responsável pelo aumento do sucesso escolar”.**

**Perfis (Legenda)**

- |                                 |                              |                                  |                               |
|---------------------------------|------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|
| 111 (Fem, 4º ano ou -, com ASE) | 132 (Fem, 9º ano, sem ASE)   | 211 (Masc, 4º ano ou -, com ASE) | 231 (Masc, 9º ano, com ASE)   |
| 112 (Fem, 4º ano ou -, sem ASE) | 141 (Fem, 12º ano, com ASE)  | 212 (Masc, 4º ano ou -, sem ASE) | 232 (Masc, 9º ano, sem ASE)   |
| 121 (Fem, 6º ano, com ASE)      | 142 (Fem, 12º ano, sem ASE)  | 221 (Masc, 6º ano, com ASE)      | 241 (Masc, 12º ano, com ASE)  |
| 122 (Fem, 6º ano, sem ASE)      | 151 (Fem, Lic ou +, com ASE) | 222 (Masc, 6º ano, sem ASE)      | 242 (Masc, 12º ano, sem ASE)  |
| 131 (Fem, 9º ano, com ASE)      | 152 (Fem, Lic ou +, sem ASE) | 231 (Masc, 9º ano, com ASE)      | 251 (Masc, Lic ou +, com ASE) |
|                                 |                              |                                  | 252 (Masc, Lic ou +, sem ASE) |

No gráfico 12 é projetada a ideia de que a TurmaMais é responsável pelo aumento do sucesso escolar uma vez que da totalidade dos perfis em análise apenas dois apresentam pontuações indicativas de indecisão e, simultaneamente, consideram ter rendimento académico entre os níveis 2/3. Ambos os alunos são subsidiados com ASE, com diferentes géneros e diferentes escolaridades dos pais.

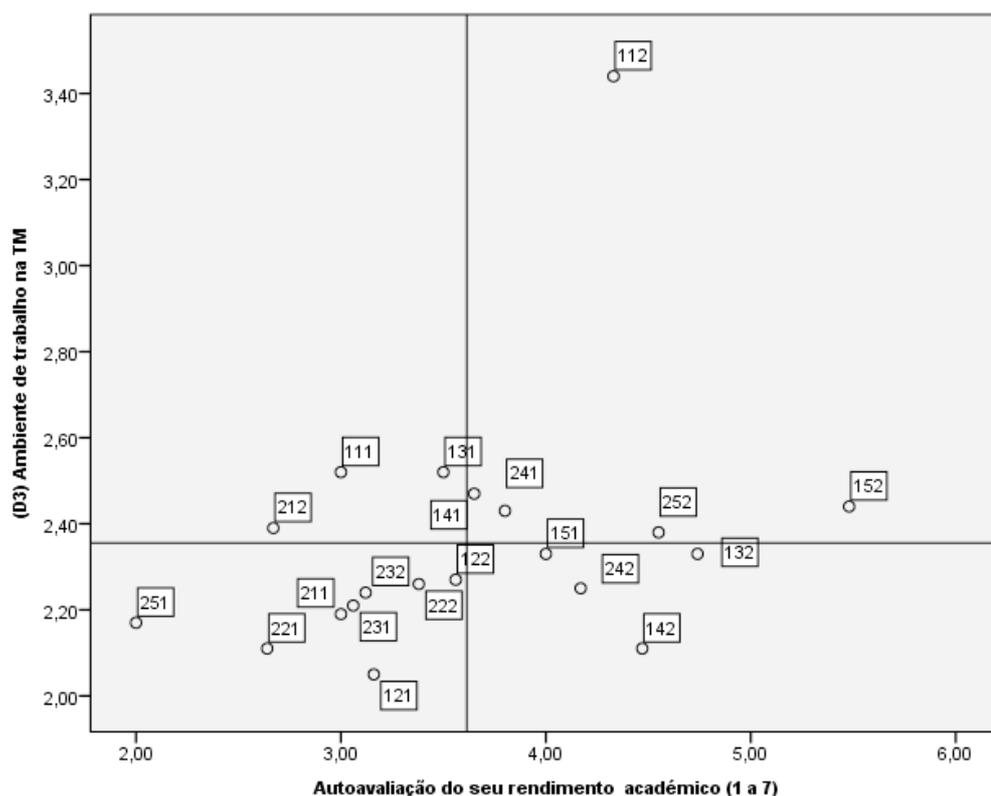


**Gráfico 13: Posição dos alunos, segundo o seu perfil, na escala do QAFTM face à Dimensão 2 “TurmaMais responsável pelo aumento da qualidade do sucesso escolar”.**

#### Perfis (Legenda)

111 (Fem, 4º ano ou -, com ASE)	132 (Fem, 9º ano, sem ASE)	211 (Masc, 4º ano ou -, com ASE)	231 (Masc, 9º ano, com ASE)
112 (Fem, 4º ano ou -, sem ASE)	141 (Fem, 12º ano, com ASE)	212 (Masc, 4º ano ou -, sem ASE)	232 (Masc, 9º ano, sem ASE)
121 (Fem, 6º ano, com ASE)	142 (Fem, 12º ano, sem ASE)	221 (Masc, 6º ano, com ASE)	241 (Masc, 12º ano, com ASE)
122 (Fem, 6º ano, sem ASE)	151 (Fem, Lic ou +, com ASE)	222 (Masc, 6º ano, sem ASE)	242 (Masc, 12º ano, sem ASE)
131 (Fem, 9º ano, com ASE)	152 (Fem, Lic ou +, sem ASE)	231 (Masc, 9º ano, com ASE)	251 (Masc, Lic ou +, com ASE)
			252 (Masc, Lic ou +, sem ASE)

No gráfico 13 é projetada a ideia de que a TurmaMais é responsável pelo aumento da qualidade do sucesso dado que dos 20 perfis em análise apenas um se aproxima da indefinição face a esta dimensão. Este inquirido apresenta um perfil de sexo feminino, com ASE e com pais com uma escolaridade de 4.º ano ou menos.



**Gráfico 14: Posição dos alunos, segundo o seu perfil, na escala do QAFTM face à Dimensão 3 “Ambiente de trabalho na TurmaMais”.**

#### Perfis (Legenda)

111 (Fem, 4º ano ou -, com ASE)	132 (Fem, 9º ano, sem ASE)	211 (Masc, 4º ano ou -, com ASE)	231 (Masc, 9º ano, com ASE)
112 (Fem, 4º ano ou -, sem ASE)	141 (Fem, 12º ano, com ASE)	212 (Masc, 4º ano ou -, sem ASE)	232 (Masc, 9º ano, sem ASE)
121 (Fem, 6º ano, com ASE)	142 (Fem, 12º ano, sem ASE)	221 (Masc, 6º ano, com ASE)	241 (Masc, 12º ano, com ASE)
122 (Fem, 6º ano, sem ASE)	151 (Fem, Lic ou +, com ASE)	222 (Masc, 6º ano, sem ASE)	242 (Masc, 12º ano, sem ASE)
131 (Fem, 9º ano, com ASE)	152 (Fem, Lic ou +, sem ASE)	231 (Masc, 9º ano, com ASE)	251 (Masc, Lic ou +, com ASE)
		232 (Masc, 9º ano, sem ASE)	252 (Masc, Lic ou +, sem ASE)

No gráfico 14 a ideia de as aulas na TurmaMais decorrerem em ambientes disciplinados, não conflituosos e promotores da participação individual é percecionada por 15 dos 20 perfis. Quatro alunos escolheram pontuações na escala aproximadas à zona de indecisão. Um dos perfis aproxima-se da discordância.

O perfil dos alunos que se aproximam, na escala, da zona de indecisão ou de não adesão é caracterizado por ser maioritariamente do sexo feminino, sem ASE com grande diversidade na escolaridade dos pais. Em termos de autoavaliação posicionam-se como alunos de nível 3 e 3/4. Daqui decorre que, provavelmente, integraram grupos de trabalho na

TurmaMais nos quais os restantes colegas apresentavam os mesmos níveis de desempenho. Logo, a existência de grupos de trabalho com ambientes indisciplinados, conflituosos ou pouco participativos não foi percebida por alunos com mais dificuldades (com nível 2/3) nem por alunos de nível 4 e 4/5. Ainda assim, dos 11 alunos que se posicionaram entre o nível 3 e 3/4 apenas dois tendem para a indecisão, na escala, na relação entre o funcionamento da TurmaMais e a existência de um ambiente de trabalho favorável à aprendizagem.

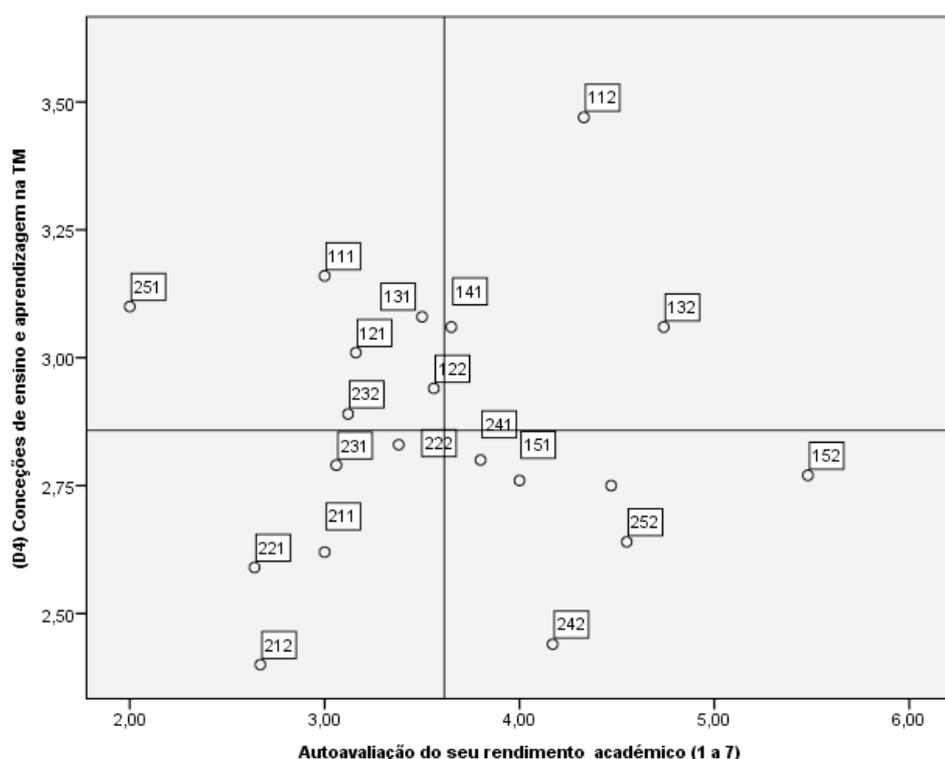


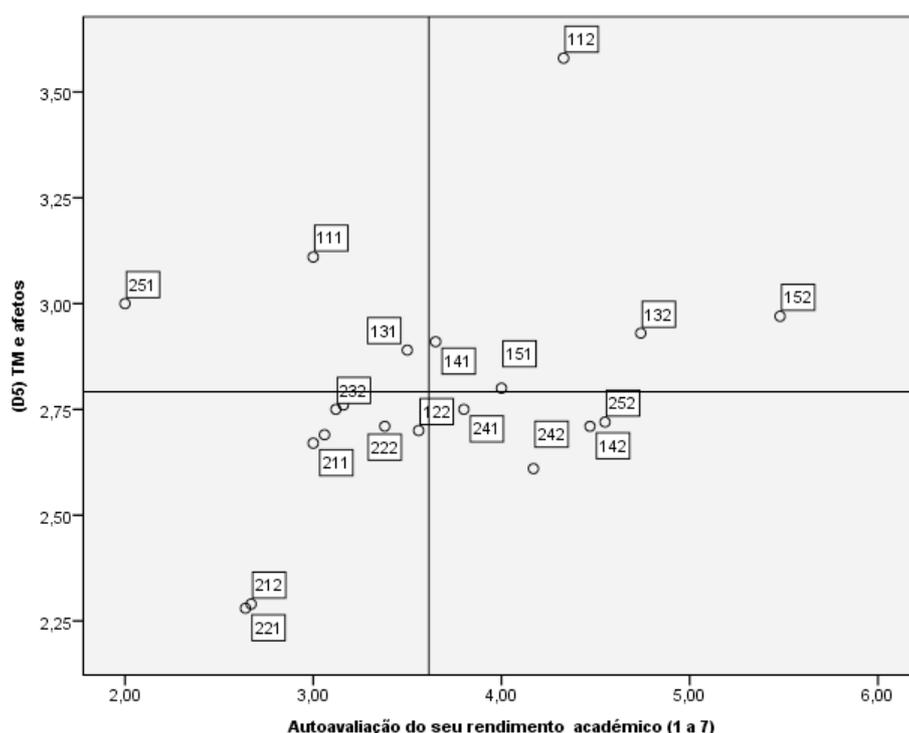
Gráfico 15: Posição dos alunos, segundo o seu perfil, na escala do QAFTM face à Dimensão 4 “Condições de ensino e aprendizagem na TurmaMais”.

#### Perfis (Legenda)

111 (Fem, 4º ano ou -, com ASE)	132 (Fem, 9º ano, sem ASE)	211 (Masc, 4º ano ou -, com ASE)	231 (Masc, 9º ano, com ASE)
112 (Fem, 4º ano ou -, sem ASE)	141 (Fem, 12º ano, com ASE)	212 (Masc, 4º ano ou -, sem ASE)	232 (Masc, 9º ano, sem ASE)
121 (Fem, 6º ano, com ASE)	142 (Fem, 12º ano, sem ASE)	221 (Masc, 6º ano, com ASE)	241 (Masc, 12º ano, com ASE)
122 (Fem, 6º ano, sem ASE)	151 (Fem, Lic ou +, com ASE)	222 (Masc, 6º ano, sem ASE)	242 (Masc, 12º ano, sem ASE)
131 (Fem, 9º ano, com ASE)	152 (Fem, Lic ou +, sem ASE)	231 (Masc, 9º ano, com ASE)	251 (Masc, Lic ou +, com ASE)
			252 (Masc, Lic ou +, sem ASE)

No gráfico 15 observam-se as projeções dos alunos quanto às condições de ensino e aprendizagem decorrentes da existência da TurmaMais. A maior exigência na profundidade dos conteúdos, o maior

número de trabalhos e a realização de testes com maior grau de dificuldades são realidades percebidas pela maioria dos alunos na zona de indecisão da escala. Sete dos alunos tendem à não-aceitação das ideias expressas nesta dimensão. Os perfis destes alunos são variados no que respeita à escolaridade dos pais, são maioritariamente do sexo feminino com apoio ASE. A auto percepção de desempenho escolar abrange os níveis avaliativos 2/3, 3 e 4.



**Gráfico 16: Posição dos alunos, segundo o seu perfil, na escala do QAFTM face à Dimensão 5 "TurmaMais e afetos".**

#### Perfis (Legenda)

111 (Fem, 4º ano ou -, com ASE)	132 (Fem, 9º ano, sem ASE)	211 (Masc, 4º ano ou -, com ASE)	231 (Masc, 9º ano, com ASE)
112 (Fem, 4º ano ou -, sem ASE)	141 (Fem, 12º ano, com ASE)	212 (Masc, 4º ano ou -, sem ASE)	232 (Masc, 9º ano, sem ASE)
121 (Fem, 6º ano, com ASE)	142 (Fem, 12º ano, sem ASE)	221 (Masc, 6º ano, com ASE)	241 (Masc, 12º ano, com ASE)
122 (Fem, 6º ano, sem ASE)	151 (Fem, Lic ou +, com ASE)	222 (Masc, 6º ano, sem ASE)	242 (Masc, 12º ano, sem ASE)
131 (Fem, 9º ano, com ASE)	152 (Fem, Lic ou +, sem ASE)	231 (Masc, 9º ano, com ASE)	251 (Masc, Lic ou +, com ASE)
		252 (Masc, Lic ou +, sem ASE)	

No gráfico 16 é projetada a ideia da indecisão da esmagadora maioria dos alunos que a frequência da TurmaMais seja feita por gosto pessoal, pela agradabilidade no convívio com novos colegas e que dessa frequência tenha resultado uma melhoria da relação com os professores e um maior gosto

pelas disciplinas. Esta ideia é partilhada por alunos de todos os níveis de desempenho académico e dos mais variados perfis.

## **4.2 Entrevista**

Os dados recolhidos através da entrevista têm como objetivo contribuir para a resposta às questões hipotéticas de princípio levantadas por este estudo: é o insucesso escolar um fato social, organizacional e/ou pessoal? Pode a tecnologia organizacional TurmaMais ser percecionada como causa do aumento do sucesso escolar? Nesse caso qual a perceção dos entrevistados sobre o papel do ecossistema TurmaMais no aumento do sucesso escolar?

Como referido anteriormente foram realizadas 10 entrevistas durante o mês de dezembro. Os respondentes foram escolhidos de acordo com as diferentes funções desempenhadas em cada uma das escolas face à aplicação do projeto TurmaMais: membro da direção responsável pelo acompanhamento do projeto, coordenador do projeto e/ou docente com prática de sala de aula com os alunos enquadrados no projeto.

A entrevista foi respondida via *e-mail* e a amostra revela que a larga maioria dos respondentes é do sexo feminino, com idades compreendidas entre 36 e 55 anos advindos de grupos de recrutamento variados: 1.º ciclo e Português, Matemática, Geografia e História de 2.º e 3.º ciclos.

Com base nas ideias fundamentais da entrevista elaborou-se um guião de entrevista do qual se extraiu o quadro 45.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>A. Percepções e opiniões dos docentes sobre a influência do projeto na sua ação profissional.</b>	Percepções e opiniões relativas à diferença da própria prática:	a. Novas práticas do entrevistado na sala de aula.
	A1. Na sala de aula.	b. Departamento e Conselho de Turma centrados nas aprendizagens.
	A2. No departamento e conselho de turma;	c. Novas práticas do entrevistado na gestão pedagógica da escola.
	A3. Enquanto membro da direção.	
<b>B. Percepções e opiniões dos docentes sobre a influência do projeto nos outros docentes.</b>	Percepções e opiniões do entrevistado relativas à alteração das práticas dos outros docentes:	a. Novas práticas de partilha entre docentes.
	B1. Nas práticas de partilha	b. Novas práticas de sala de aula reconhecidas aos outros docentes.
	B2. Nas práticas de sala de aula.	
<b>C. Percepções e opiniões dos docentes sobre a influência do projeto na organização da escola.</b>	Percepções e opiniões relativas ao novo funcionamento da escola:	a. formação de equipas educativas
	C1. Funcionamento em equipa educativa.	b. avaliação no centro da ação educativa
	C2. Procedimentos de avaliação refletidos.	c. escola contaminada por novas práticas
	C3. Extensão das práticas para além das disciplinas contratualizadas.	
<b>D. Percepções e opiniões dos docentes sobre a influência do projeto na mudança de atitudes dos alunos face à escola.</b>	Percepções e opiniões dos docentes sobre:	a. Mudanças na relação com os colegas os professores e a escola.
	D1. Mudanças relacionais.	b. Mudança nas expetativas de obter melhores resultados.
	D2. Mudanças face aos resultados escolares.	
<b>E. Percepções e opiniões dos docentes sobre a influência do projeto nos resultados dos alunos.</b>	Percepções e opiniões dos docentes sobre:	a. Resultados internos melhorados.
	E1. Melhor avaliação interna.	
<b>F. Percepções e opiniões dos docentes sobre a influência do projeto na atitude dos pais e encarregados de educação</b>	Percepções e opiniões dos docentes sobre:	a. Pais e encarregados de educação mais envolvidos no acompanhamento dos alunos
	F1. Envolvimento parental no acompanhamento dos educandos.	

Quadro 45: Estrutura de categorização da entrevista.

São agora exibidos os dados obtidos através das entrevistas em cada uma das categorias previamente selecionadas para análise.

A. Percepções e opiniões dos docentes sobre a influência do projeto na sua ação profissional

No corrente ponto expõe-se a voz dos entrevistados face à influência do projeto TurmaMais na sua própria ação profissional (A) principalmente no que respeita às novas práticas do entrevistado na sala de aula (A1 a.), as novas práticas ocorridas no Departamento e Conselhos de Turma (A2 b.) e, por fim, as novas preocupações do entrevistado na gestão pedagógica da escola (A3 c.).

#### A1a. Novas práticas do entrevistado na sala de aula

Da análise do conteúdo das respostas pode compreender-se que o projeto proporcionou diferentes condições de trabalho permitindo um:

processo de individualização e do respeito pelos ritmos de aprendizagem de cada um (E8<sub>4</sub>p/c)

que juntamente com a aplicação de diferentes técnicas de trabalho baseadas no

uso recorrente da avaliação formativa e (...) incorporação das regras atitudinais (E6<sub>3</sub>p/c)

consubstanciaram-se em resultados benéficos no processo de ensino e aprendizagem ao permitirem:

mais tempo de útil de aula (...) melhorar o ambiente de trabalho devido à redução da indisciplina (...) aumento da motivação dos alunos (E6<sub>3</sub>p/c)

conseguindo-se assim um:

processo de ensino muito dinâmico (E8<sub>4</sub>p/c).

As diferentes condições de trabalho no interior da sala de aula aliadas ao uso de novas técnicas acabaram por se mostrar vantajosas no trabalho pedagógico tanto mais que quem acaba por beneficiar são

todos os envolvidos (E8<sub>4</sub>p/c)

de onde é legítimo supor que sejam todos os participantes na ação de ensino e aprendizagem: os alunos e professores.

#### A2b. Novas práticas no Departamento e Conselho de Turma

Os testemunhos coincidem na ideia de que houve uma mudança no trabalho individual por forma a aumentar o trabalho de equipa e de partilha mais profundo e continuado com os restantes colegas. É dado um exemplo claro do que se passou a fazer através dessa articulação entre todos no Conselho de Turma e no Departamento:

colaborar na organização dos grupos a incluir na “TurmaMais (...) manter um registo verdadeiramente actualizado da evolução dos alunos (E4<sub>2</sub>p/c)

e esta maior partilha no interior destes órgãos tinha uma finalidade clara, a de conseguir ter:

um maior poder na resolução dos problemas dos alunos no Conselho de Turma (E6<sub>3</sub>p/c)

#### A3c. Novas preocupações do entrevistado na gestão pedagógica da escola.

As respostas dos entrevistados mostraram a mudança que ocorreu na sua ação, enquanto membros da direção, explicando as áreas em que tiveram de intervir, com o objetivo de fazer o quê para chegar a que grande finalidade. É descrito que as áreas que mereceram intervenção foram o

processo de ensino e aprendizagem (...) ao nível do trabalho docente, da organização dos grupos/turma e ao nível do sistema de avaliação (E3<sub>2</sub>d)

e na prática para fazer, exatamente, o quê?

trabalhado de modo articulado e continuado a questão das médias de sucesso a obter (E5<sub>3</sub>d)

constante “redesenhar” da organização [para se agir em] outras lógicas para além das mais comuns: lógica de ciclo *versus* lógica de ano; lógica de ano de escolaridade vs. turma; coortes de alunos vs. “fornadas” (E9<sub>4</sub>d)

obrigatoriedade em trabalhar com indicadores de contexto a nível da turma, do agrupamento e do concelho; obrigatoriedade em trabalhar com indicadores de contexto regional e nacional; obrigatoriedade em trabalhar com indicadores de entrada e de saída a nível de ano, de turma e de ciclo de escolaridade; obrigatoriedade em alocar ao projeto docentes com o perfil mais adequado; obrigatoriedade em prestar contas do trabalho desenvolvido e dos resultados alcançados; obrigatoriedade em apresentar metas quantificadas por ano e ciclo de escolaridade; obrigatoriedade em fomentar e trabalhar em equipa; obrigatoriedade em criar um plano interno de formação, tendo por premissa o sucesso escolar, direcionado para docentes e não docentes (E7<sub>4</sub>d).

E qual o grande objetivo de todo este novo direcionamento da ação das lideranças de topo?

A escola passou a organizar-se em torno da necessidade de fazer com que mais alunos tivessem sucesso (E5<sub>3</sub>d).

B. Perceções e opiniões dos docentes sobre a influência do projeto nos outros docentes.

No presente ponto expõem-se os conteúdos do discurso dos entrevistados face à influência do projeto sobre a mudança da ação dos outros docentes (B), nomeadamente no respeitante às novas práticas de partilha entre docentes (B1 a.) e nas novas práticas de sala de aula reconhecidas aos outros docentes (B2 b.).

## B1a. Novas práticas de partilha entre docentes.

Novos modos de trabalho em conjunto foram vistos serem ensaiados pelos docentes que participaram no projeto:

intensificaram os processos de partilha com os colegas do departamento e dos Conselhos de Turma (E6<sub>3</sub>p/c)

trabalho em equipa e fomento do trabalho colaborativo entre os pares (E7<sub>4</sub>d)

o trabalho colaborativo foi melhorado, ano após ano (E2<sub>1</sub>p/c)

trabalho esse que era diferente do que anteriormente tinha sido feito, pois, surgiram

métodos e instrumentos diferentes dos rotineiros (E4<sub>2</sub>p/c)

conseguiram mudar algumas práticas e metodologias de trabalho (E9<sub>4</sub>d).

## B2b. Novas práticas de sala de aula reconhecidas aos outros docentes.

A descrição do que mudou também aparece enumerada numa clara aproximação às propostas de intervenção do ecossistema psicopedagógico TurmaMais:

trabalho com base em indicadores relativos a atitudes, comportamentos e conhecimentos monitorizados de seis em seis semanas (...) necessidade de elaborar materiais para os diferentes grupos de aprendizagem (E7<sub>4</sub>d)

a chamada de atenção para a realização de tarefas de carácter formativo, que permitiram ao professor orientar e regular o processo ensino-aprendizagem, identificar dificuldades, corrigir e indicar um caminho a seguir, ou seja, intervir atempadamente (E2<sub>1</sub>p/c)

avaliação sistemática dos alunos (E10<sub>5</sub>d)

aumentaram a importância dada à avaliação formativa, mudaram processos de trabalho em sala de aula com recurso a mais procedimentos de avaliação e monitorização com feedback aos alunos (E6<sub>3</sub>p/c)

Os novos procedimentos de trabalho aqui elencados tinham um claro objetivo a:

centragem do processo de ensino aprendizagem no aluno (...) diferenciação pedagógica (E7<sub>4</sub>d)

Em resumo pode-se dizer ter havido uma apropriação das propostas de trabalho do projeto TurmaMais com o objetivo de aumentar o sucesso dos alunos e, essa apropriação, levou a uma mudança dos recursos habitualmente usados pelos docentes

Os professores que participaram no projecto “moldaram” a sua prática pedagógica (...) ao trabalho colaborativo (...) à operacionalização da lógica da avaliação formativa (...) e na elaboração conjunta e partilhada dos instrumentos de avaliação (E1<sub>1</sub>d)

e daí advieram consequência no trabalho dos docente tendo sido possível a

contaminação de estratégias e de metodologias e autoformação e desenvolvimento profissional (E7<sub>4</sub>d).

C. Perceções e opiniões dos docentes sobre a influência do projeto na organização da escola

No corrente ponto expõem-se as vozes dos entrevistados face à influência do projeto na organização escolar (C) na formação de equipas educativas (C1 a.), no colocar a avaliação no centro da ação educativa (C2 b.) e, por fim, na contaminação da escola pelas novas práticas (C3 c.).

Esta é a categoria em que se registou um maior número de ocorrências (50) com a participação de todos os sujeitos entrevistados (10).

### C1a. Formação de equipas educativas

Esta subcategoria registou 14 ocorrências e foi referida por nove dos 10 entrevistados.

A constituição de equipas educativas foi considerado um aspeto com relevo pelos entrevistados por permitir sedimentar, nuns casos, e aprofundar noutros, práticas já existentes no interior da escola. O recenrar destas equipas na missão a que a escola se propõe foi outro dos aspetos assinalado:

consolidou uma prática já existente de constituição de equipas pedagógicas que acompanham as turmas ao longo do ciclo de escolaridade (E1<sub>1</sub>d)

Acentuou-se e vingou o trabalho colaborativo, o trabalho em equipa (E3<sub>2</sub>d)

O sentimento de pertença a um projeto coletivo (E8<sub>4</sub>p/c)

O trabalho em equipa estendeu-se aos departamentos e aos conselhos de turma (E5<sub>3</sub>d)

As equipas educativas não foram simples e vagas intenções, uma vez que tiveram um papel reconhecido na análise dos problemas e na criação de estratégias de respostas. Estas respostas eram vistas na perspetiva de análise ao nível microssociológico assumindo as equipas responsabilidades pela ação e permitindo o aprofundamento das problemáticas a um nível não usual na escola:

afirmação de equipas pedagógicas que reforçaram o trabalho colaborativo e que fizeram da análise e resolução dos problemas dos alunos o principal foco da sua ação (E2<sub>1</sub>p/c)

equipa pedagógica fixa para as diferentes turmas do 7º ano (E8<sub>4</sub>p/c)

os resultados escolares passaram a ser entendidos, efetivamente, como desempenhos colaborativamente considerados (E3<sub>2</sub>d)

a discussão aberta, crítica e proveitosa dos métodos pedagógicos, dos materiais e dos resultados obtidos pelos docentes e pelas equipas pedagógicas (E4<sub>2</sub>p/c)

notou-se uma diferença a nível das discussões entre pares o produto das reuniões ia muito para além da atribuição de classificações aos alunos e da tipificação do comportamento e aproveitamento da turma. Essas reuniões (...) a funcionar por ano de escolaridade e não por turma concluíam que os fatores de contexto por si só não explicavam tudo (E9<sub>4</sub>d)

## C2b. Avaliação no centro da ação educativa

As referências aos procedimentos de avaliação refletidos registaram 19 ocorrências e foram salientadas pela totalidade dos entrevistados. É a subcategoria com a maior frequência de ocorrências e de sujeitos. Centrais do ecossistema psicopedagógico TurmaMais são as ideias expressas pelos entrevistados sobre i) os procedimentos a desenvolver com os critérios atitudinais:

uma profunda reflexão e revisão dos critérios de avaliação dos alunos. Neste campo de destacar a total reformulação dos parâmetros a considerar no domínio comportamental (E1<sub>1</sub>d)

a discussão profunda dos critérios de avaliação, em particular no domínio comportamental, tornando a avaliação um processo mais objetivo, claro e transparente (E2<sub>1</sub>p/c)

nos conselhos de turma foi possível uniformizar critérios atitudinais para ajudar os alunos a melhorarem o ambiente de trabalho da aula (E5<sub>3</sub>d)

### ii) a contratualização de novas metas de aprendizagem com os alunos:

a implementação da prática de contratualização de resultados (E1<sub>1</sub>d)

pude também verificar tabelas com a evolução do aluno ao longo do ano e com a contratualização de metas a alcançar (E9<sub>4</sub>d)

iii) a monitorização dos resultados para que, através da informação atempada, o aluno tenha capacidade de decidir sobre o esforço necessário à aquisição das aprendizagens:

a monitorização dos resultados escolares permitiu aos professores, alunos acompanharem melhor o nível das aprendizagens realizadas e por realizar, saber onde estávamos e onde desejávamos chegar, numa perspetiva de avaliação continuada, à luz da lógica de avaliação de ciclo (E2<sub>1</sub>p/c)

monitorização/regulação sistemática (E10<sub>5</sub>d)

a produção e utilização de instrumentos que permitiam uma verdadeira avaliação contínua de cada aluno (E4<sub>2</sub>p/c)

pude observar grelhas de autoavaliação, que os alunos preenchiam com a quantificação de todos os parâmetros e com os cálculos subjacentes à ponderação da classificação final (E9<sub>4</sub>d)

iv) a avaliação vista à luz do ciclo de estudos e não na perspetiva de ano letivo:

a aplicação de uma lógica avaliativa de ciclo (E8<sub>4</sub>p/c)

concentração das decisões pedagógicas e avaliativas no conselho de ano e avaliação tendo por referencial o ciclo de estudos (E7<sub>4</sub>d)

houve discussão alargada sobre as práticas docentes e questões como a avaliação segundo a lógica de ciclo e não somente de ano (E6<sub>3</sub>p/c)

v) a prática continuada da avaliação formativa:

trabalho em sala de aula reforçando a avaliação formativa (E5<sub>3</sub>d)

transmitindo os resultados aos alunos numa perspetiva realmente formativa, utilização pedagógica das metas estipuladas, incluindo as taxas de sucesso (E4<sub>2</sub>p/c)

### C3c. Escola contaminada por novas práticas

Esta subcategoria é a segunda com maior número de frequências de ocorrências a seguir à anterior. Afere-se a percepção dos entrevistados quanto ao confinamento das práticas decorrentes do projeto TurmaMais ao pequeno grupo de docentes que o aplica diretamente ou, se pelo contrário, essas práticas conseguem penetrar em alguns setores da vida da escola.

O alargamento das práticas do projeto deu-se através da intervenção da direção da escola com debates ocorridos nas estruturas intermédias da escola como o Departamento e o Conselho Pedagógico (CP)

como presidente do CP promovi o alargamento de algumas boas práticas decorrentes da implementação do projecto aos anos de escolaridade não abrangidos pelo mesmo (E1<sub>1</sub>d)

em relação às equipas pedagógicas, decidimos alargar o envolvimento de todos os docentes dos conselhos de turma no projeto (...) discussão sobre a avaliação (...), estendeu-se ao Conselho Pedagógico e culminou com a aprovação de uma série de documentos (E2<sub>1</sub>p/c)

A ação das lideranças de topo no sentido de procurar alargar as práticas do projeto para além das disciplinas e anos contratualizados teve também como atores os docentes que passaram a aplicar em outras turmas procedimentos que foram convidados a implementar nas turmas intervencionadas pelo projeto. Houve também uma apropriação desses procedimentos por parte dos professores que fazendo parte do mesmo Conselho de Turma não viram a sua disciplina intervencionada. Por fim a extensão das práticas ocorreu também no interior do Departamento curricular:

os professores envolvidos no projecto, regra geral, transpuseram (...) suas práticas para as suas restantes turmas (que não eram do ano de escolaridade contratualizado) (E1<sub>1</sub>d)

aqueles que não tinham a turma + mas que eram chamados a participar em todas as reuniões de definição de estratégias, de monitorização e seleção dos grupos (E8<sub>4</sub>p/c)

trabalho (...) se estendeu a outras turmas e actividades, reconhecimento da sua validade e verdadeira utilidade (...) estendeu-se a todos os elementos de grupos de recrutamento (E4<sub>2</sub>p/c)

Concretamente quais os procedimentos advindos do projeto e que foram considerados úteis e incorporados no trabalho de outros anos de escolaridade e disciplinas? Sobretudo as práticas de monitorização e contratualização das aprendizagens como se depreende dos testemunhos:

a elaboração de uma grelha de avaliação global a partir dos critérios estabelecidos (...) um documento específico para o efeito [contratualização] (E1<sub>1</sub>d)

a aprovação de uma série de documentos e a construção de uma grelha de registo (E2<sub>1</sub>p/c)

criação de documentos uniformizados de monitorização das aprendizagens dos alunos (E6<sub>3</sub>p/c)

É importante verificar a extensão do alargamento das práticas introduzidas pelo projeto. São referidos exemplos que vão desde a reorganização dos apoios de um determinado ano de escolaridade à luz dos procedimentos propostos até à extensão de alguns deles a todos os anos de escolaridade e escolas do agrupamento:

a avaliação foi alvo de grandes discussões que levou à criação de documentos uniformizados (...) para todos os anos de escolaridade (do ensino básico ao secundário) (E6<sub>3</sub>p/c)

as alterações sobre o modo de monitorizar as aprendizagens dos alunos (...) estendidas a todos os ciclos de ensino da escola (E5<sub>3</sub>d)

os instrumentos de avaliação aplicados inicialmente às turmas do projecto foram alargados a outras turmas e ciclos (E4<sub>2</sub>p/c)

uma série de documentos e a construção de uma grelha de registo, que seria aplicada em todas as escolas do agrupamento, com adaptações em função do ano e da disciplina. (...) decidimos estender a metodologia Turma Mais aos apoios educativos de português e matemática dos 5º e 6ºanos (E2<sub>1</sub>p/c)

Todo este trabalho de alargamento das práticas sugeridas pelo projeto foi feito com que objetivo? Parece ser clara a intenção do sentido desta ação: centrar a missão da escola no sucesso dos alunos recorrendo, por isso, a mecanismos de monitorização que permitam práticas de avaliação das situações, de prestação de contas e de responsabilização. As práticas de *accountability* (Afonso, 2009) usadas na promoção do sucesso escolar:

as diferentes estruturas (conselho pedagógico, departamentos, etc.) passaram a olhar de uma outra forma para os resultados dos alunos (E9<sub>4</sub>d)

a importância das metas e das práticas pedagógicas direccionadas para o sucesso tornou-se central na actuação dos docentes e nas finalidades da escola (E4<sub>2</sub>p/c)

D. Perceções e opiniões dos docentes sobre a influência do projeto na mudança de atitudes dos alunos face à escola

No presente ponto expõem-se os conteúdos do discurso retirado das vozes dos entrevistados em relação à influência do projeto sobre a mudança das atitudes dos alunos face à escola (D), nomeadamente no respeitante às mudanças ocorridas na sua relação com os colegas, os professores e a escolas (D1 a.) e na mudança de expectativas na obtenção de melhores resultados (D2 b.)

D1a. Mudanças na relação com os colegas, os professores e a escola.

As opiniões expressas vão no sentido de salientarem uma melhoria na relação entre os alunos devido à colaboração que conseguem estabelecer

mesmo entre alunos com diferentes prestações académicas e oriundos de diferentes contextos socioeconómicos e geográficos (rural e urbano). Os alunos vêem a escola como um local que lhes permite o sucesso registando-se um aumento da disciplina. A sua relação com os professores é também alterada por passarem a dividir entre ambos o poder da informação útil no tempo certo. Ouça-se a voz dos respondentes:

a diminuição dos conflitos fora da sala de aula (...) o trabalho colaborativo a pares, em que os alunos com mais sucesso podem ter um papel no apoio aos colegas com mais dificuldades, melhorando conhecimentos e criando outro tipo de laços entre alunos, muitas vezes provenientes de realidades socioeconómicas e culturais diferentes (E8<sub>4p/c</sub>)

melhoraram a sua imagem da escola (E1<sub>1d</sub>)

diminuição dos problemas disciplinares; diminuição dos conflitos entre alunos; aumento dos processos socializadores (E7<sub>4d</sub>)

os alunos sentiram que as aulas eram mais adequadas ao seu ritmo de trabalho e necessidades de aprendizagens (E10<sub>5d</sub>)

passaram a ser mais interrogativos face aos professores (E3<sub>2d</sub>)

#### D2b. Mudança nas expectativas de obter melhores resultados.

Os alunos sentem ser possível alcançar melhores resultados porque vêem nas aulas uma possibilidade de aprender tendo mais consciência do ponto onde se encontram e do que fazer para melhorar. As melhores oportunidades proporcionadas pela escola coresponsabilizam-nos na obtenção de melhores resultados.

maior responsabilização dos alunos por perceberem que estava ao seu alcance melhorar os resultados (E5<sub>3d</sub>)

melhores condições e oportunidades de alcançar melhores resultados escolares (E1<sub>1d</sub>)

aumento da sua responsabilização para com os seus resultados escolares (E7<sub>4d</sub>)

maior consciência, por parte dos alunos, sobre a forma como eram avaliados (E9<sub>4</sub>d)

a definição de patamares individuais de progressão permitiu aos alunos acompanhar o progresso ao longo do ano letivo (E8<sub>4</sub>p/c)

Todas estas mudanças nos alunos face aos seus colegas, à escola, aos professores e às expectativas de obtenção de melhores resultados proporcionou-lhes um aumento da motivação pelo trabalho em sala de aula reforçando a confiança em si mesmos.

perceberam que através do seu trabalho conseguiam, a curto prazo, melhorar os resultados o que aumentou o interesse pelo trabalho em sala de aula (E6<sub>3</sub>p/c)

aumento da auto – estima e da autoconfiança (E7<sub>4</sub>d)

E. Percepções e opiniões dos docentes sobre a influência do projeto nos resultados dos alunos

No corrente ponto expõem-se as vozes dos entrevistados face à influência do projeto nos resultados escolares (E). As opiniões apontam para um aumento das taxas de sucesso e de qualidade do sucesso com a superação das taxas de sucesso histórico da escola e das metas contratualizadas. Há também alusão à importância da melhoria da taxa coortal e do facto de alunos com diferentes características melhorarem os resultados:

aumentaram as taxas de sucesso, aumentaram as taxas da (...) qualidade desse sucesso, foram atingidas as metas contratualizadas, foram superadas [as metas contratualizadas] (E1<sub>1</sub>d)

foram atingidas percentagens de sucesso superiores às esperadas (E2<sub>1</sub>p/c)

os níveis de sucesso histórico dos anos intervencionados foram sucessivamente ultrapassados (E4<sub>2</sub>p/c)

melhores resultados porque mais alunos transitaram de ano (E5<sub>3</sub>d)

houve uma clara diminuição dos níveis inferiores a 3, houve mais alunos a tirarem níveis 3 e 4 e as taxas internas de sucesso aumentaram (E6<sub>3</sub>p/c)

melhoria das atitudes e comportamentos dos alunos; melhoria dos resultados tendo em conta a coorte anterior aproximação, ainda que relativa, em relação às médias nacionais (E7<sub>4</sub>d)

recupera alunos com dificuldades [permite] o desenvolvimento de alunos com níveis de sucesso elevados (E8<sub>4</sub>p/c)

#### F. Perceções e opiniões dos docentes sobre a influência do projeto na atitude dos pais e encarregados de educação

Neste último ponto procede-se à exposição dos conteúdos do discurso dos respondentes à entrevista relativamente à influência do projeto sobre a atitude dos pais e encarregados de educação (F), principalmente no que se refere ao seu maior e mais consciente envolvimento no acompanhamento dos seus educandos (F1 a). A adesão dos pais e encarregados de educação ao projeto é aqui referenciada, bem como o agrado pela partilha de informação detalhada sobre o desempenho de seus filhos. Surgem ainda falas que referem um envolvimento positivo de colaboração dos pais e encarregados de educação com a escola.

ao verificarem a evolução positiva dos resultados dos alunos (...) puderam constatar que (...) contribuía efectivamente para o sucesso educativo dos seus filhos (E1<sub>1</sub>d)

ter ainda mais informação disponível ao longo do período e conhecer o desempenho dos alunos em diferentes contextos de sala de aula (E4<sub>2</sub>p/c)

conhecimento mais pormenorizado do dia-a-dia dos seus educandos; um acompanhamento mais informado resultante de uma avaliação mais transparente e objetiva. Maior envolvimento dos encarregados de educação na vida da escola (E7<sub>4</sub>d)

estes mostraram-se agradados (...) dada a descrição pormenorizada que em súmula lhes era entregue no final de cada período de avaliação (E5<sub>3</sub>d)

a definição de patamares individuais de progressão permitiu aos seus encarregados de educação acompanhar o progresso ao longo do ano letivo; a definição de patamares individuais de progressão permitiu aos seus encarregados de educação um relacionamento com a escola pela positiva e não um relacionamento pela negativa, em que a escola procura os encarregados de educação para se queixar do incumprimento dos alunos (E8<sub>4</sub>p/c)

saiam das reuniões com mais satisfação porque levavam dados objetivos do que os filhos tinham feito e do que deveriam ainda fazer (E6<sub>3</sub>p/c).

### 4.3 Análise dos resultados da avaliação dos alunos

Os dados estatísticos referentes às taxas de sucesso e de sucesso histórico recolhidos nas cinco escolas da amostra, bem como os referentes às taxas de sucesso e de sucesso histórico nacionais, recolhidos nas publicações oficiais do Ministério da Educação e Ciência no site <http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/>, são apresentados nos quadros 46 e 47. Estabeleceu-se como taxa de sucesso histórico (das escolas e nacional) a média das taxas de sucesso obtidas nos últimos quatro anos letivos, no mesmo ano de escolaridade.

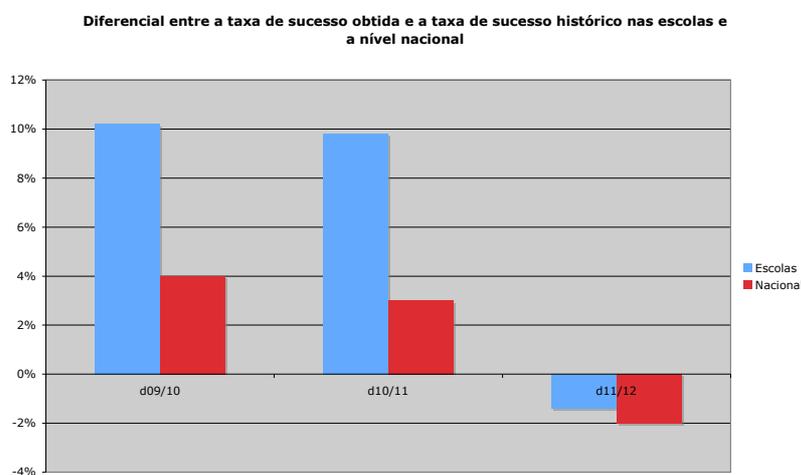
Escolas	Ano letivo 2009/10					Ano letivo 2010/11				
	7.º ano					8.º ano				
	N.º alunos	Taxa de sucesso histórico da escola 2004/08	Taxa de sucesso histórico nacional 2004/08	Taxa de sucesso da escola 2009_10	Taxa sucesso nacional 2009_10	N.º alunos	Taxa de sucesso histórico da escola 2005/09	Taxa de sucesso histórico nacional 2005/09	Taxa de sucesso da escola 2010_11	Taxa sucesso nacional 2010_11
1	144	82%	79%	88%	83%	122	86%	86%	94%	89%
2	88	88%		94%		92	89%		95%	
3	148	81%		88%		143	83%		93%	
4	91	67%		79%		80	74%		85%	
5	48	80%		100%		50	82%		96%	

Quadro 46: Comparação das taxas de sucesso (histórico e obtido por ano) nas escolas durante os anos letivos de vigência do projeto TurmaMais com as taxas de sucesso nacionais (sucesso histórico e obtido por ano).

Escolas	Ano letivo 2011/12				
	9.º ano				
N.º alunos	Taxa de sucesso histórico da escola 2006/10	Taxa de sucesso histórico nacional 2006/10	Taxa de sucesso da escola 2011_12	Taxa sucesso nacional 2011_12	
1	118	87%	84%	98%	82%
2	114	77%		88%	
3	82	87%		82%	
4	67	78%		65%	
5	40	86%		75%	

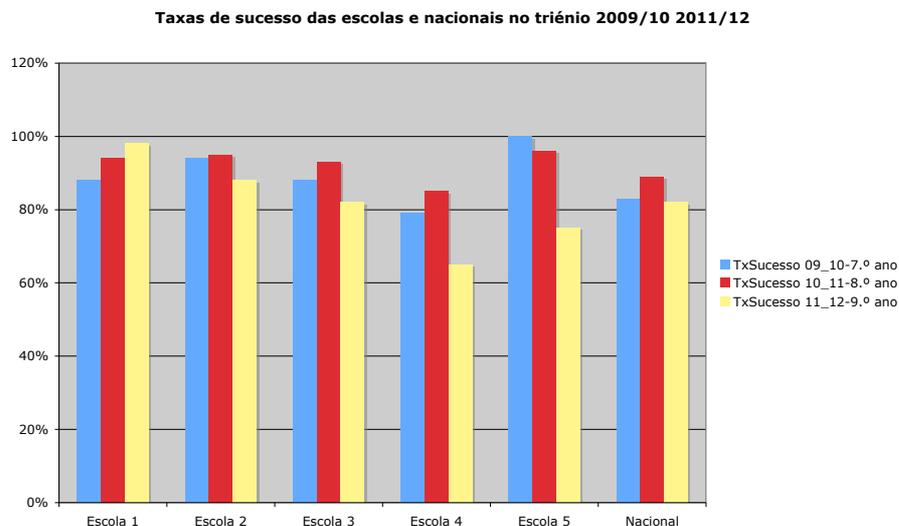
Quadro 47: Comparação das taxas de sucesso (histórico e obtido por ano) nas escolas durante os anos letivos de vigência do projeto TurmaMais com as taxas de sucesso nacionais (sucesso histórico e obtido por ano).

A partir dos dados dos quadros 46 e 47 calculou-se o diferencial entre a taxa de sucesso escolar obtido, quer nas cinco escolas da amostra, quer a nível nacional e a taxa de sucesso histórico, quer das escolas, quer a nível nacional. O gráfico 17 demonstra que houve nos três anos um desempenho melhor no diferencial entre o sucesso obtido e o histórico de sucesso nas escolas (entre o dobro e o triplo) face ao mesmo diferencial a nível nacional. No ano letivo de 2011/12 sendo o diferencial entre a taxa de sucesso obtido e a taxa histórica de sucesso negativo observou-se uma queda menor das escolas face aos resultados nacionais.



**Gráfico 17: Diferencial entre a taxa de sucesso obtidas e a taxa de sucesso histórico nas escolas e a nível nacional**

No gráfico 18 ilustram-se os dados recolhidos quadros 46 e 48 referentes às taxas de sucesso obtidas pelas cinco escolas em cada ano letivo intervencionado pelo projeto TurmaMais e as taxas de sucesso obtidas a nível nacional. Com exceção dos resultados obtidos pela escola 4 e da taxa de sucesso obtida em 2011/12 pela escola 5 todos os demais resultados são superiores aos obtidos a nível nacional.

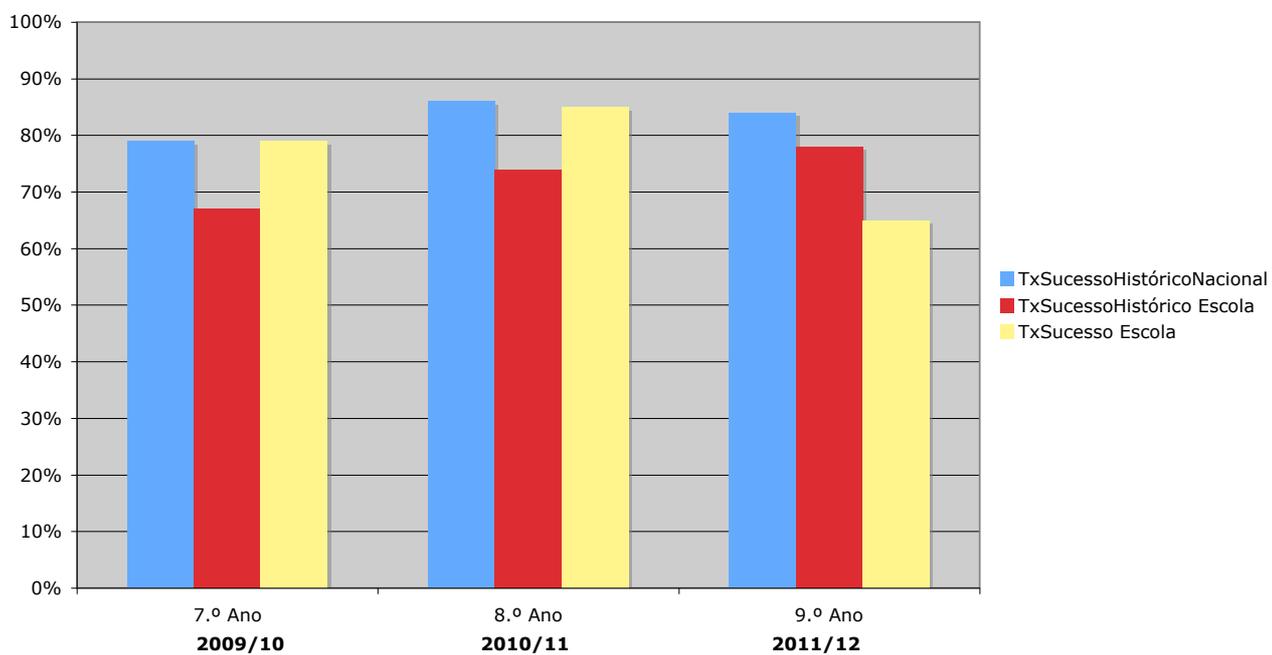


**Gráfico 18: Taxas de sucesso das escolas e nacionais no triénio em que decorre o projeto TurmaMais**

A escola 4 obteve sempre as mais baixas taxas de sucesso, quer por comparação com as restantes escolas, quer por comparação com as médias nacionais. Esse facto levou à observação em pormenor do seu desempenho. Comparou-se assim as taxas de sucesso histórico obtidos em cada ano de escolaridade e as taxas de sucesso agora obtidas para se compreender a evolução da escola.

No gráfico 19 ilustra-se essa comparação. Em todos os anos a taxa de sucesso histórico da escola 4 é inferior à taxa de sucesso histórico nacional, apesar disso, esta escola consegue em 2009/10 e 2010/11 taxas de sucesso superiores às suas taxas de sucesso histórico e próximas das taxas históricas de sucesso a nível nacional.

**Comparação entre as taxas de sucesso histórico nacional e as taxas de sucesso histórico e de sucesso da Escola 4**



**Gráfico 19: Análise comparativa dos resultados da escola 4 no seu sucesso histórico e no sucesso histórico nacional**

## 5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### *Introdução*

Na discussão dos resultados ensaiam-se respostas às questões enunciadas na introdução deste estudo articulando os resultados obtidos com o enquadramento teórico suscitado (Pacheco, 2006).

De acordo com a questão de partida desta investigação - a tecnologia organizacional TurmaMais contribui para o aumento do sucesso escolar? – e com as hipóteses sobre a perceção dos envolvidos no projeto face ao insucesso escolar ser um fenómeno predominante decorrente da dinâmica da ação social, organizacional ou individual optou-se por captar as perceções e opiniões de alunos e docentes, bem como analisar os resultados escolares obtidos na amostra de conveniência de cinco escolas que, no âmbito do PMSE, experienciaram o projeto TurmaMais. A seleção destes atores deveu-se ao facto de se considerar o seu papel central nas questões do sucesso e insucesso escolar. A opção pela análise dos resultados escolares prendeu-se com a busca de referenciais mais “objetivos” do resultado da ação de alunos e professores na apropriação da tecnologia organizacional TurmaMais.

A organização do presente capítulo pretende, assim, esmiuçar inicialmente a lógica inerente às questões de investigação e, depois, inferir se o sucesso/insucesso escolar é encarado, na dinâmica dos atores deste projeto, como um facto predominantemente social, organizacional ou individual. Num primeiro momento pondera-se a relação entre o projeto TurmaMais e o aumento do sucesso escolar. Num segundo momento disserta-se sobre as relações encontradas entre as componentes do ecossistema psicopedagógico TurmaMais e os seus contributos para a possível obtenção de um maior sucesso escolar. E, no momento derradeiro discutir-se-á o que se depreende ser a posição dos atores sobre o seu papel no contributo para o aumento do sucesso escolar.

Os dados recolhidos sugerem que o projeto TurmaMais conseguiu, na maioria dos momentos avaliativos, fazer aumentar as taxas de sucesso das escolas analisadas quando comparadas com as suas taxas de sucesso histórico e com as médias nacionais no decorrer do 3.º ciclo. Mais apontam, também, para a convicção dos atores (alunos e professores) da apropriação e relevância de alguns dos componentes da tecnologia organizacional TurmaMais (sintetizados no seu ecossistema psicopedagógico) no aumento do sucesso escolar. Deduz-se, ainda, que apesar de se reconhecer a importância das condições de contexto nas causas do insucesso escolar a ação do indivíduo através da sua margem de liberdade pessoal pode alterar a organização escolar permitindo uma redução do insucesso escolar.

Analisa-se logo após, pormenorizadamente, os dados obtidos de modo a tornar possível uma resposta firmada nos princípios teóricos e nos elementos recolhidos à pergunta de partida e às hipóteses que suscitaram este estudo.

### **5.1 TurmaMais e aumento do sucesso escolar**

Acorrem na ponderação sobre este ponto dados recolhidos através i) da aplicação a alunos de um questionário de atitudes face ao projeto TurmaMais, ii) de uma entrevista efetuada a professores e iii) da análise estatística dos resultados obtidos pelas escolas na avaliação dos alunos no decorrer dos três anos de escolaridade do 3.º ciclo. A triangulação crítica dos dados obtidos serve assim para a compreensão da relação a estabelecer entre o projeto TurmaMais e o sucesso escolar.

Da análise estatística dos resultados obtidos pelos alunos, nas diferentes escolas, decorrem as seguintes linhas de força:

- i) na comparação dos resultados das 5 escolas com as médias nacionais, nos três anos de escolaridade em análise, quatro

resultados das escolas são inferiores às médias de sucesso nacionais, um está em linha com a média nacional e 10 resultados são superiores às médias de sucesso nacionais;

- ii) a escola que nunca atingiu ou superou a média nacional de sucesso (escola número 4) assistiu a uma redução média da diferença entre a sua média e a média nacional de 25%, no decorrer dos três anos de escolaridade do projeto, enquanto nos quatro anos anteriores ao projeto a diferença com a média nacional de sucesso era de 30%.
- iii) No decorrer da aplicação do projeto a média de sucesso das cinco escolas aumentou 3,4% face à média nacional enquanto nos quatro anos anteriores ao projeto a sua média de sucesso era superior à nacional em 1,2%.
- iv) O diferencial entre a taxa de sucesso obtida e a taxa de sucesso histórico nas escolas e a nível nacional foi cerca de três vezes superior (a favor das escolas) nos anos letivos de 2009/10 e 2010/11. No ano de 2011/12 o diferencial entre a taxa de sucesso obtida e a taxa de sucesso histórico nas escolas e a nível nacional apresenta uma queda menor nas escolas do projeto face à média nacional.

Os dados apontam para uma melhoria das taxas de sucesso das escolas no decorrer da aplicação do projeto, quer na comparação com as suas médias de sucesso histórico, quer com a comparação do sucesso histórico nacional. As escolas 4 e 5 (situadas no Alentejo e Algarve) não obtiveram no terceiro ano do projeto melhores taxas de sucesso por comparação com as médias nacionais e com o seu próprio sucesso histórico. Também aqui se verifica a tendência nacional das escolas do sul do país obterem taxas de sucesso mais baixas que as escolas da região centro e norte (DGEEC, 2013<sup>a</sup>). Há, contudo, uma trajetória nestas escolas que vale a pena considerar. A escola 4 transitou 82% dos alunos do 7.º até ao 9.º ano, nos dois anos iniciais do projeto (o seu histórico anterior era de 70,5% de transições nesses anos de escolaridade). A escola 5 fez transitar 96% dos alunos até ao 9.º ano (ao contrário do seu histórico anterior ao projeto de

81% de alunos transitados). A maior transição de alunos no 7.º e 8.º ano de escolaridade (característica semelhante a todas as restantes escolas analisadas) foi penalizadora para estas duas escolas ao verem as suas taxas de aprovação de 9.º ano serem menores que nos anos anteriores ao projeto. Por que conseguiram as escolas do centro e norte do país melhorar os seus desempenhos no decorrer do 3.º ciclo e no ano final do mesmo e as escolas do sul falharam tal objetivo?

Os alunos, através do QAFTM, percecionam uma correspondência clara entre o projeto TurmaMais e o aumento do sucesso escolar. As Dimensões 1 e 2 aferem as seguintes ideias, respetivamente, “TurmaMais responsável pelo aumento do sucesso escolar” e “TurmaMais responsável pelo aumento da qualidade do sucesso escolar”. Os itens constituintes destas dimensões apresentam todos um alto rácio de concordância. Os coeficientes de consistência interna de cada Dimensão são muito altos (a Dimensão 1 apresenta um  $\alpha$  de 0,830 e a Dimensão 2 um  $\alpha$  de 0,806). Estas são também as Dimensões com maior intensidade de concordância na escala de 1 a 5 (em que 1 indica absolutamente de acordo e 5 absolutamente em desacordo) merecendo os itens da Dimensão 1 uma média simples de 1,96 e os da Dimensão 2 uma média simples de 1,94 situando-se, deste modo, entre o absolutamente de acordo e o parcialmente de acordo.

Os alunos referem, assim, que a TurmaMais permitiu um aumento do sucesso escolar uma vez que os ajudou a aprender mais (item 15), ajudou os alunos com mais dificuldades a tirarem melhores notas (item 16), permitiu que menos alunos reprovassem e, por isso, mais alunos transitassem (itens 17 e 28), que houvesse menos alunos com nível 2 no final do 3.º Período (item 31). O aumento da qualidade do sucesso é confirmado pelos alunos ao concordarem que a TurmaMais ajuda a não haver alunos com nível 1 no final dos períodos (item 1), que ajuda os alunos de nível 4 a não descerem para nível 3 (item 33) e que ajuda alunos de nível 3 a subirem para o nível 4.

Após a criação de 20 perfis dos alunos para a sua conjugação com as autopercepções do rendimento académico, o grau na escala e em cada dimensão especulativa inferiram-se resultados semelhantes aos anteriormente descritos. Apesar dos alunos percecionarem a TurmaMais como responsável pelo aumento do sucesso escolar e da qualidade do sucesso os inquiridos não consideram que tal seja atribuído à existência de mais trabalho e de maior exigência no trabalho, na profundidade dos conteúdos abordados e na maior dificuldade dos testes. A análise da escala do QAFTM aponta para a percepção dos alunos relacionarem como vantagem do projeto TurmaMais a criação de ambientes de aprendizagem disciplinados e encorajadores à intervenção e ao aumento do sucesso e da qualidade do sucesso. Há indecisão dos inquiridos face à relação entre a frequência da TurmaMais e a melhoria nas relações com os professores, com a agradabilidade de conhecer novos colegas e com um maior gosto pelas disciplinas estudadas.

Outra ideia inferida é que a autopercepção do rendimento académico não influi, de modo diferenciador, na natureza das respostas dos alunos na escala do QAFTM e nas diversas dimensões especulativas. Os perfis dos alunos, baseados nas variáveis de género, habilitações académicas dos pais e benefício ou não do ASE, também não determinam diferentes posições dos alunos na escala do questionário.

Nas suas entrevistas os docentes mostram também a convicção de que o projeto contribuiu para o aumento do sucesso escolar e da sua qualidade. Há claras alusões ao aumento das taxas de transição, da superação das taxas históricas de sucesso e das taxas coortais de conclusão de ciclo. A melhoria do sucesso é também assinalada pela diminuição dos níveis 2 e aumento dos níveis 3 e 4. Consideram os professores que estas melhorias dos resultados se deveu i) à assunção de práticas de autorresponsabilização dos alunos já que houve “a discussão profunda dos critérios de avaliação, em particular no domínio comportamental, tornando a avaliação um processo mais objetivo, claro e transparente” (E21p/c) e que a “a monitorização dos resultados escolares permitiu aos professores, alunos

acompanharem melhor o nível das aprendizagens realizadas e por realizar, saber onde estávamos e onde desejávamos chegar, numa perspetiva de avaliação continuada, à luz da lógica de avaliação de ciclo” (E21p/c).

Os docentes testemunham ter havido mudanças na escola e no interior da sala no que se refere: i) à criação de melhores e mais disciplinados ambientes de trabalho já que foi possível haver “mais tempo útil de aula (...) melhorar o ambiente de trabalho devido à redução da indisciplina” (E6<sub>3</sub>p/c); ii) aos acordos estabelecidos com os alunos que permitiram melhores qualidades nas aprendizagens pelo “uso recorrente da avaliação formativa e (...) incorporação das regras atitudinais” (E6<sub>3</sub>p/c) e ainda iii) à focagem da atenção nas modalidades de agrupamento dos alunos (baseado quer no domínio da aprendizagem, quer nas capacidades, ou ainda em aprendizagens cooperativas de acordo com o uso de diferentes materiais), avaliação, feedback e ações de recuperação, pois referem atenção especial ao “processo de ensino e aprendizagem (...) ao nível da organização dos grupos/turma e ao nível do sistema de avaliação” (E3<sub>2</sub>d) havendo um aumento da “importância dada à avaliação formativa, mudaram processos de trabalho em sala de aula com recurso a mais procedimentos de avaliação e monitorização com feedback aos alunos” (E6<sub>3</sub>p/c). Todos estes fatores elencados pelo movimento de melhoria e eficácia das escolas para o aumento do desempenho escolar dos alunos (Edmonds, 1979; Sammons, et al., 1995; Creemers, 2002; Schreens, Witziers & Steen, 2013 ) foram testemunhados pelos docentes através da aplicação da tecnologia organizacional TurmaMais.

Os QAFTM e as entrevistas foram realizadas após as classificações internas de 9.º ano já serem conhecidas pelos alunos e professores. Apesar de em duas das cinco escolas os resultados não terem sido superiores à média nacional e em três delas os mesmos resultados serem inferiores ao respetivo sucesso histórico as perceções de alunos e professores são muito positivas face à relação entre os resultados escolares e a vivência do projeto TurmaMais. Considera-se, deste modo, que esta visão é alicerçada na

vivência escolar ocorrida no decorrer de três anos letivos e que alguns resultados menos conseguidos no ano terminal de ciclo não ensombrou.

## **5.2 Ecosystema TurmaMais e aumento do sucesso escolar**

Concorrem para reflexionar este ponto dados recolhidos mediante i) a aplicação a alunos de um questionário de atitudes face ao projeto TurmaMais e ii) entrevistas efetuadas a professores. Da análise crítica e cruzada destes dados resulta o entendimento da relação entre o aumento do sucesso escolar e o ecossistema TurmaMais.

O dado mais expressivo passível de ser retirado do QAFTM referente a esta problemática prende-se com a Dimensão 4 que perceciona as “condições de ensino e aprendizagem na TurmaMais”. Esta Dimensão apresenta um alto coeficiente de consistência interno (com um  $\alpha$  de 0,638) apresentando uma intensidade de concordância dos respondentes de 2,85 (na escala já referida de 1 a 5). Estando ainda nos parâmetros da concordância aproxima-se de uma indefinição de posição (entre a rejeição e a aprovação). O item 5 é aquele que, de todos os que compõem esta Dimensão, apresenta o mais elevado índice de concordância. Expressa-se este item no seguinte articulado : *“desde que há TurmaMais alguns professores passaram a dar-nos e a corrigir mais exercícios em aula e assim aprendemos mais”*. A grande concordância expressa pelos alunos com este item indicia que o projeto conseguiu, de algum modo, alterar as práticas de sala de aula. É a avaliação formativa a prática que parece ser aqui salientada pelos alunos. Ora, a avaliação formativa é um dos elementos do ecossistema psicopedagógico TurmaMais. Ainda na Dimensão 4 encontram-se algumas ideias fundamentais à prática do projeto que os alunos testemunham. O baixo índice de concordância dos alunos com a ideia de que *“os testes parecem ser mais fáceis na TurmaMais”* (item 21) parece revelar a ideia sempre defendida pelo projeto de que, sendo desejável práticas pedagógicas diferenciadas o grau de dificuldade dos instrumentos usados na avaliação sumativa deveria

ser semelhantes entre as turmas de origem e a TurmaMais. Esta orientação foi sempre defendida pela coordenação do projeto devido ao facto dos alunos não estarem sujeitos a condições especiais de avaliação. Outro facto relevante prende-se com os alunos apresentarem um baixo grau de concordância com as seguintes enunciações: “os *professores quando trabalham connosco na TurmaMais são mais exigentes*” e “na *TurmaMais a matéria é mais “puxada” que na turma de origem*” (itens 24 e 25). Interpreta-se esta opinião com o cumprimento por parte dos docentes de outra recomendação sobre o modo de funcionamento do projeto: quando os alunos médios, bons e excelentes frequentam a TurmaMais o que deve ser trabalhado é um maior grau de profundidade dos conteúdos e não um grau de dificuldade maior que nunca ocorreria na turma de origem. Há também uma grande discordância dos alunos face à afirmação “*antes de haver TurmaMais não trabalhava tanto na sala de aula*” (item 26). Os alunos reconheceram que o projeto permite um maior sucesso escolar não atribuem esse sucesso a trabalharem mais na sala de aula. Pressupõe-se, então, que é o tipo de trabalho que é diferente e não a sua quantidade. Logo, quando os alunos concordam com a asserção de que “*desde que há TurmaMais alguns professores passaram a dar-nos e a corrigir mais exercícios em aula e assim aprendemos mais*” o que poderão, eventualmente, estar a querer dizer é que a sua aprendizagem melhorou devido ao facto dos professores corrigirem em sala de aula mais trabalhos por comparação aos que anteriormente eram corrigidos.

A Dimensão 5 referente à TurmaMais e afetos tem um alto coeficiente de consistência interna (com um valor de  $\alpha$  de 0,75) apresentando todos os itens um baixo índice de concordância dos alunos. Apesar de reconhecerem eficácia da TurmaMais no aumento do sucesso escolar os alunos parecem ser claros ao mostrarem indecisão com as seguintes ideias:

- “*gosto de ir para a TurmaMais porque faço novos amigos*” (item 10);
- “*gosto de ir para a TurmaMais*” (item 14);
- “*passei a gostar mais de algumas disciplinas por ter ido à TurmaMais*” (item 22) e

- *“passei a gostar mais de alguns professores por os ter conhecido melhor quando fui à TurmaMais”* (item 23).

Não se está aqui perante a importância afetiva da TurmaMais para assegurar melhores resultados no desempenho dos alunos. Estes alunos que estão a finalizar o 9.º ano de escolaridade com idades compreendidas, maioritariamente, entre os 14 e os 15 anos, parecem ser capazes de distinguirem já a componente afetiva que estimula a motivação para a aprendizagem do lado racional que torna a sua ação como alunos eficaz face ao objetivo de alcançar o sucesso. Que papel desempenhou a monitorização das atitudes e valores e de metas progressivas de aprendizagem nesta racionalização da relação dos alunos com o trabalho escolar? Recorde-se que o último item do quadro com maior rácio de concordância tem um rácio de 7,7 e que com rácios de concordância de 6,7 e 6,5 aparecem os itens 4 e 13 que afirmam, respetivamente, *“desde que há TurmaMais cada professor dá-me mais informações em relação ao que tenho que fazer para melhorar as minhas notas”* e *“consigo portar-me melhor na sala de aula porque entendi a importância do bom comportamento para a nota final”*. Considerou-se, pelos critérios usados, que os rácios dos 13 itens intermédios (entre os quais se incluem o item 4 e 13) apresentavam já uma tendência à indecisão, daí não foram considerados para a construção do enquadramento especulativo das dimensões do QAFTM. Mas a grande proximidade destes rácios aos dos itens de maior concordância talvez nos permita estabelecer uma relação entre a monitorização/contratualização das aprendizagens e a importância dada às atitudes e valores no ecossistema psicopedagógico TurmaMais e esta tendência para a racionalidade expressa nas perceções sobre a utilidade do projeto.

A outra fala que poderá trazer mais luz sobre estas questões é a registada pelos professores nas respostas à entrevista. Há referências nas vozes dos docentes ao uso da avaliação formativa e, surgem também, evidências de testemunhos, em grande número, que apontam para a incorporação de práticas sugeridas pelo ecossistema psicopedagógico TurmaMais no trabalho de elaboração de grelhas uniformes dos critérios

atitudinais e de grelhas de monitorização e contratualização a usar nas dimensões cognitivas e atitudinais da avaliação. Exemplo disso é a afirmação de que “pude observar grelhas de autoavaliação, que os alunos preenchem com a quantificação de todos os parâmetros e com os cálculos subjacentes à ponderação da classificação final (E94d)”. É ainda da voz dos docentes que surge a explicação de que as mudanças dos alunos na sua relação com os colegas, os professores, a escola e os seus resultados ocorreu devido a mudanças das suas atitudes já que se observou um “aumento da sua responsabilização para com os seus resultados escolares” (E74d). Esta responsabilização, por sua vez, decorreu da partilha de informação proporcionada por práticas de monitorização eminentemente formativas nas áreas comportamental (atitudes e valores) e cognitiva para que o trabalho em sala de aula se baseasse numa “monitorização/regulação sistemática” (E105d).

### ***5.3 Insucesso escolar: um facto social, organizacional ou individual?***

O debate deste ponto envolve o recurso triangulado a dados recolhidos através i) da aplicação a alunos de um questionário de atitudes face ao projeto TurmaMais ii) de entrevistas efetuadas a professores e iii) de dados relativos ao resultados das escolas no triénio em estudo.

Na caracterização do QAFTM os alunos são convidados a responder a questões relativas ao seu percurso escolar e enquadramento familiar. O cruzamento de algumas dessas variáveis, após análise inferencial, permitiram afirmar que, mais uma vez, se verifica uma tendência dos alunos provenientes de meios socioeconómicos mais carenciados (e, por isso, subsidiados com o escalão A e B do ASE) apresentarem uma associação tendencial maior para a repetência face aos alunos não subsidiados.

Os alunos cujos pais têm escolaridade mais baixa estão sujeitos a um maior número de reprovações que os alunos provenientes de famílias com mais altas taxas de escolarização.

Também são significativos os desempenhos dos alunos consoante o género sendo o melhor desempenho escolar o das raparigas.

Os alunos que constituem a amostra apresentam as características que os estudos advindos da Sociologia da Educação têm abundantemente realçado. O estatuto socioeducativo dos pais influencia os resultados dos filhos. Conceitos como os de capital cultural das famílias ou *status* socioeconómico indiciam, também, no caso em análise correlação com a hipótese do insucesso escolar ser um facto eminentemente social (Coleman et al., 1966; Bourdieu, 1974; Bowles & Gintis, 1976; Bourdieu & Passeron, 1977; Bisseret 1979; Willis, 1981, 1983; Jencks & Mayer, 1990; Giroux, 1997; Saavedra, 2001; Verdasca, 2002; Baudelot & Establet, 2009 e Bailey & Dynarski, 2011).

A ideia de que o insucesso escolar tem origem predominantemente social pode “desculpabilizar” o papel da escola, sua organização e atores educativos, deslocando o ónus da reprovação para a esfera da responsabilidade do aluno e sua família. Nesse caso a reprovação é encarada como inevitável sendo até o único meio de permitir a recuperação do aluno, no futuro. Apesar de serem muitas as investigações que provam o contrário (e.g. Overman, 1986; Westebury, 1994; McCoy & Reynolds, 1999; Hong & Raudenbush, 2005; Silberglitt, Appleton, Burns & Jimerson, 2006; Wu, West & Hughes, 2008; Griffith, Lloyd, Lane & Tankersley, 2010; Alet, 2010; Cooley, Fruehwirth, Navarro & Takahashi, 2011; Moser, West & Hughe, 2012) os dados nacionais analisados no relatório do CNE (2013) relatam um desfasamento significativo entre a idade do aluno e o ano de frequência pelo que se conclui continuar a ser a repetência uma prática enraizada no sistema escolar português, como também foi comprovado em relatórios da OCDE (e.g. 2012).

O presente estudo revelou ter havido uma evolução nas cinco escolas no sentido de se diminuir as taxas de retenção contrariando assim a tendência de estaticidade dos resultados escolares no âmbito nacional (OCDE, 2012; CNE, 2013). Estes resultados permitem afirmar que apesar das condicionantes de contexto cultural e socioeconómico serem observadas nestas escola como causa do insucesso escolar dos alunos no seu passado elas não se tornam condicionantes deterministas dos resultados futuros dos alunos. Outros elementos, superando alguns dos condicionamentos de origem social dos alunos, puderam ser observados na ação destas escolas. Analise-se agora o modo como a organização escolar e o papel do ator social conjugaram esforços para contrariar as condicionantes sociais.

Os testemunhos dos docentes indiciam ter havido mudanças na organização da escola ao nível da sua imagem organizacional, da sua estrutura de organização e do tipo de tecnologia usada.

De uma organização escolar desfocada da sua missão passou-se para uma escola organizada “em torno da necessidade de fazer com que mais alunos tivessem sucesso” (E5<sub>3</sub>d). Este foco levou a um “constante “redesenhar” da organização [para se agir em] outras lógicas para além das mais comuns: lógica de ciclo *versus* lógica de ano; lógica de ano de escolaridade *vs* turma” (E9<sub>4</sub>d). Os pressupostos e as práticas do trabalho mudaram, pois a “importância das metas e das práticas pedagógicas direccionadas para o sucesso tornou-se central na actuação dos docentes e nas finalidades da escola” (E4<sub>2</sub>p/c). É uma organização de equaciona a sua missão e esboça novos olhares sobre o modo de estruturar a ação com vista a atingir objetivos claros. A partilha desses objetivos estendeu-se a toda a organização escolar e surgiu “o sentimento de pertença a um projeto coletivo” (E8<sub>4</sub>p/c). A escola, ao contrário das práticas mais comuns, não deixou o *modus operandi* do projeto ficar exclusivo e isolado no pequeno grupo que diretamente dele se apropriou. Vendo a sua utilidade promoveu “o alargamento de algumas boas práticas decorrentes da implementação do projecto aos anos de escolaridade não abrangidos pelo mesmo” (E1<sub>1</sub>d).

A imagem organizacional desta escola parece situar-se longe das características da metáfora da *anarquia organizada* (Cohen, March & Olsen, 1972). As ações dos docentes estão longe de terem uma *direção ambígua* sendo a tecnologia usada clarificada pela discussão sobre as melhores práticas pedagógicas a usar para se alcançar os objetivos de permitir o sucesso a um maior número de alunos. A *participação* dos docentes não é *fluida*, isolada e descontextualizada até porque “acentuou-se e vingou o trabalho colaborativo, o trabalho em equipa” (E3<sub>2d</sub>), logo afastou-se de uma *debilidade de articulação* que caracteriza a *anarquia organizada*.

No quadro de referência teórico assumido para análise desta problemática (Vide ponto 2.2, Capítulo 2) que analisa a organização da escola posicionada, algures, num *contínuum* entre a burocracia organizada e a burocracia racional - “o funcionamento díptico da escola como organização” (Lima, 2001, p. 47) – considera-se que a escola organizada pelas práticas propostas pelo projeto TurmaMais se aproxima mais da organização burocrática teorizada por Weber (1982) do que pela metáfora da anarquia organizada de Cohen et al. (1972). As características da imagem organizacional weberiana privilegiadas pela *praxis* do projeto são i) o interesse na aquisição de competências técnicas e profissionais, ii) a racionalização dos objetivos a alcançar e iii) uma interpretação próxima e algo precisa da ação individual.

O modelo das metáforas organizacionais não esgota, de todo, as características com que o projeto TurmaMais pretende dotar a escola. A estrutura da organização escolar mais próxima à ação do projeto é a configurada por Mintzberg (2010) através de uma ação baseada na *burocracia profissional* e, em determinados momentos, na *adhocracia*.

Os testemunhos dos docentes reconhecem a sua ação mais próxima das características da *burocracia profissional* do que da *burocracia mecanicista*. Os docentes baseados no seu saber profissional especializado passaram a assumir coletivamente a direção das suas ações fazendo o

diagnóstico das situações e aplicando programas preconcebidos para resolução dos problemas. O *centro operacional* referido por Mintzberg (2010) assume o comando das ações da organização sendo também responsável pela criação dos planos a executar, por isso, “houve uma afirmação de equipas pedagógicas que reforçaram o trabalho colaborativo e que fizeram da análise e resolução dos problemas dos alunos o principal foco da sua ação” (E2<sub>1</sub>p/c). Estas equipas pedagógicas “intensificaram os processos de partilha com os colegas do departamento e dos Conselhos de Turma” (E6<sub>3</sub>p/c). Deste modo, transferiram para si uma maior fatia de controlo sobre a sua ação por reconhecerem que os problemas a resolver são próprios de ambientes complexos que exigem capacidades de maior competência apropriando-se, assim, de “um maior poder na resolução dos problemas dos alunos no Conselho de Turma” (E6<sub>3</sub>p/c).

Os professores referem ter-se afastado das práticas de burocracia mecanicista que, a mais das vezes, caracteriza a organização escolar. Práticas em que a ação é estandardizada sendo cada docente apenas responsável pela sua disciplina e pela sua turma. Houve, ao contrário destas práticas uma “concentração das decisões pedagógicas e avaliativas no conselho de ano” (E7<sub>4</sub>d) permitindo consolidar ações já emergentes em certas escolas ao consolidar “uma prática já existente de constituição de equipas pedagógicas que acompanham as turmas ao longo do ciclo de escolaridade” (E1<sub>1</sub>d). Foi sentida

uma diferença a nível das discussões entre pares o produto das reuniões ia muito para além da atribuição de classificações aos alunos e da tipificação do comportamento e aproveitamento da turma. Essas reuniões (...) a funcionar por ano de escolaridade e não por turma concluíam que os fatores de contexto por si só não explicavam tudo (E9<sub>4</sub>d).

O vértice estratégico (direção) pode assim assumir com o centro operacional da escola (os docentes) um trabalho colaborativo entre pares com reconhecimento das competências de especialização dos pares.

Momentos houve em que dada a complexidade dos problemas detetados pelos alunos com risco de insucesso escolar foi necessário aos docentes uma atuação multidisciplinar com “trabalho em equipa e fomento do trabalho colaborativo entre os pares” (E7<sub>4</sub>d) para encontrar “métodos e instrumentos diferentes dos rotineiros” (E4<sub>2</sub>p/c). São estes os momentos em que os docentes necessitam lidar com ambientes tão complexos quanto dinâmicos exigindo uma ação inovadora assente no poder dos especialistas. Aqui a sua ação aproxima-se das características da *adhocracia* enunciadas por Mintzberg (2010).

Há alusões claras, nas vozes dos professores a mudanças do seu *know-how*. Esta questão é importante dado que o modo de executar as tarefas é tão determinante para o grau de consecução dos objetivos e cumprimento da missão de uma organização quanto a sua estrutura e imagem organizacional. A tecnologia tem, segundo Thompson (1976), forte impacto na organização sendo que este autor advoga o uso de uma *tecnologia intensiva* como o modo operacional que permite maior eficácia e eficiência em situações em que é necessário mudar a realidade contando com o *feedback* que essa mudança origina por forma a proceder a ajustes continuados na ação. Este tipo de ação ao nível da organização educativa faz com que os professores deixem de trabalhar isolados com contributos não comunicantes na formação do aluno e passem a constituir equipas de trabalho especializadas que ajustam a sua ação pelo respeito das respostas obtidas dos alunos. Observou-se que “os professores que participaram no projecto “moldaram” a sua prática pedagógica (...) ao trabalho colaborativo (...) à operacionalização da lógica da avaliação formativa (...) e na elaboração conjunta e partilhada dos instrumentos de avaliação” (E1<sub>1</sub>d) e que todo este trabalho colaborativo foi posto ao serviço de uma “discussão aberta, crítica e proveitosa dos métodos pedagógicos, dos materiais e dos resultados obtidos pelos docentes e pelas equipas pedagógicas” (E4<sub>2</sub>p/c). Por fim compreende-se que “os resultados escolares passaram a ser entendidos, efetivamente, como desempenhos colaborativamente considerados” (E3<sub>2</sub>d). Sendo que esta colaboração envolveu todos os

atores educativos no interior e exterior da sala de aula (pais, alunos e professores) dado que:

a definição de patamares individuais de progressão permitiu aos alunos acompanhar o progresso ao longo do ano letivo (...) a definição de patamares individuais de progressão permitiu aos seus encarregados de educação acompanhar o progresso ao longo do ano letivo; a definição de patamares individuais de progressão permitiu aos seus encarregados de educação um relacionamento com a escola pela positiva e não um relacionamento pela negativa, em que a escola procura os encarregados de educação para se queixar do incumprimento dos alunos (E8<sub>4</sub>p/c)

A transformação da prática docente numa tecnologia intensiva (contrariando a tecnologia de *elos em sequência*, de cunho fordista) permitiu um maior alcance da ação docente ao trazer como aliados na promoção do sucesso escolar pais e alunos muitas vezes distanciados deste objetivo pelo hábito da organização escolar não lhes responder de forma perceptível.

Ficam assim, pois, claramente esboçadas as possibilidades do ator social poder desempenhar um papel individual relevante no combate ao insucesso escolar. A integração da ação coordenada de todos (alunos e pais e encarregados de educação) é a forma mais eficaz de evitar, quer a recusa em participar ativamente no trabalho indispensável à vida escolar, quer a violência como fruto da revolta sentida pelo ator quando a sua imagem projetada na escola não corresponde à que considera ter direito (Hirschman, 1970). É no respeito pelo trabalho investido do outro e, na possibilidade desse trabalho se realizar que a ação da escola enquanto organização se deve centrar. Sendo assim deve o professor (e o diretor) na margem de liberdade (Crozier & Friedberg, 1977) de que dispõem no *jogo social* proporcionar ao aluno (com conhecimento do seu encarregado de educação) experiências de aprendizagem que permitam a autorresponsabilização e a cooperação em detrimento do afastamento e do conflito (Friedberg, 1995). A *ética do reconhecimento* (Payet, 2005, p. 688) ou o reconhecimento da ação do sujeito (Dubet, 2001) deveriam fundar a ação educativa que busca o sucesso escolar de todos os alunos. Este é o desígnio do projeto TurmaMais ao permitir o “processo de individualização e do respeito pelos ritmos de aprendizagem de cada um” (E8<sub>4</sub>p/c) chamando

a “atenção para a realização de tarefas de carácter formativo, que permitiram ao professor orientar e regular o processo ensino-aprendizagem, identificar dificuldades, corrigir e indicar um caminho a seguir, ou seja, intervir atempadamente” (E2<sub>1</sub>p/c). Toda esta nova prática articulada teve como função que os alunos compreendessem que “através do seu trabalho conseguiam, a curto prazo, melhorar os resultados o que aumentou o interesse pelo trabalho em sala de aula” (E6<sub>3</sub>p/c) proporcionando assim um “aumento da auto – estima e da autoconfiança” (E74d).

As vozes dos professores apontam para a possibilidade do projeto TurmaMais ter provocado alterações na organização da escola e no papel individual dos atores permitindo, por essa via, aumentar o sucesso escolar e contrariar o fatalismo sociológico que faz da escola apenas a reprodutora das assimetrias culturais e socioeconómicas da sociedade.

## **CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES e REFLEXÕES**

O enquadramento teórico deste trabalho foi iniciado pela pontuação dos principais marcos internacionais que fizeram do acesso, do sucesso e da qualidade da educação um direito humano compreendido como essencial do desenvolvimento dos povos e das suas relações fraternas garantindo ao indivíduo, independentemente do seu contexto, condições de vida compatíveis com a dignidade humana (ONU, 1940; UNICEF, 1959; UNESCO, 1990, 1994, 2002, 2012).

Ainda neste contexto fez-se referência aos propósitos da União Europeia de criar metas objetivas para a educação a alcançar no seu espaço geográfico primeiro através da Estratégia de Lisboa e depois pela Estratégia Europa 2020. Integrado nesta dupla dinâmica o sistema de ensino nacional vê-se obrigado a recuperar o atraso estrutural da população portuguesa aos bens educativos ao acesso e ao sucesso educativo.

Da análise do percurso de escolarização dos portugueses depreendeu-se que só nos últimos 20 anos do século XX se atingiu o cumprimento da escolaridade obrigatória universal de quatro anos e que o aumento da escolaridade obrigatória para nove e 12 anos ainda não se universalizou no decorrer das duas primeiras décadas do século XXI (GEPE, 2009, DGEEC, 2013).

No discorrer sobre os conceitos de justiça e igualdade na educação firmou-se a convicção de que a finalidade da escola depende do modelo de sociedade coletivamente assumido. O ideário de uma sociedade democrática obrigará a privilegiar a formação do indivíduo para o exercício da cidadania e não apenas para a sua função produtiva no tecido económico. O sistema educativo que privilegie os aspetos da formação da cidadania não pode basear a sua ação numa justiça educativa de tipo exclusivamente meritocrática dado esta não reconhecer as variadas diferenças que

enformam a vida individual e social. Como pode, pois, um tipo de justiça escolar baseada em valores como a eficiência, a eficácia, o individualismo e a concorrência permitir o acesso e o sucesso educativo de todos os alunos? E como poderão valores próprios de uma sociedade mercantil promover a igualdade de oportunidades a que a educação aspira nos países democráticos (Estêvão, 2004)? Concluiu-se que só os valores assentes numa justiça educativa igualitária e solidária seriam capazes de assegurar a escolaridade obrigatória e universal até aos 18 anos, como a lei portuguesa impõe. Só procurando a escola assegurar formas de compensação das diversas desigualdades a que os indivíduos estão sujeitos (Derouet, 1989; Dubet, 1999) os ideais de universalização da escolaridade obrigatória serão alcançados.

Na linha dos anteriores pressupostos nasce o projeto TurmaMais que se afirma como um tecnologia organizacional capaz de aumentar o sucesso escolar e a qualidade das aprendizagens a um maior número de alunos. Num primeiro momento recorre a um modo específico de rotação temporária dos alunos entre as turmas de origem a uma turma a mais. Num segundo momento propõe práticas profissionais partilhadas entre os docentes a aplicar em sala de aula (o ecossistema psicopedagógico TurmaMais) obrigando a escola a repensar-se como organização centrada num claro objetivo: a promoção do sucesso escolar. Atento ao longo debate desenvolvido pelo movimento de melhoria e eficácia das escolas incorpora o projeto, nas suas práticas, algumas das suas conclusões basilares: i) promoção de climas de escola organizados e seguros para a promoção das aprendizagens, ii) criação de altas expectativas em todos os intervenientes educativos, iii) frequente monitorização e *feedback* das ações, iv) importância dada ao tempo de aula e à qualidade do trabalho, v) ênfase nos direitos e responsabilidades dos alunos e no desenvolvimento profissional dos professores e o vi) consenso sobre a missão da escola, entre muitos outros (Edmonds, 1979; Sammons, et al., 1995; Creemers, 2002, Schreens, Witziers & Steen, 2013).

Da análise centrada nas respostas dadas pelos alunos ao QAFTM, nas opiniões dos professores registadas nas entrevistas e na recolha dos dados resultantes das avaliações obtidas nas cinco escolas que, a nível nacional, serviram de amostra para este estudo procurou-se saber se os procedimentos contidos no projeto TurmaMais tinham contribuído para o aumento do sucesso escolar e se o papel do indivíduo (professor e aluno) tinha passado a ser de maior cooperação na mudança da organização escolar e na criação de uma escola promotora de maior igualdade de oportunidades.

Os dados obtidos apontam para uma melhoria dos resultados escolares dos alunos no decorrer dos três anos de implantação do projeto. As cinco escolas obtiveram, nesse período de tempo, uma taxa de sucesso cerca de 4% superior à média nacional e 6% superior ao seu sucesso histórico.

Os alunos mostram a sua convicção no efeito positivo do projeto TurmaMais no aumento das taxas de sucesso e da qualidade desse mesmo sucesso reconhecendo que um maior número de alunos obteve níveis 3 e 4 havendo uma diminuição das retenções.

Os professores e membros da direção da escola referem a alteração das suas práticas pelo facto do projeto permitir: i) maior individualização do ensino, ii) um real trabalho de partilha com os colegas do Conselho de Turma e de Departamento focado na melhoria das aprendizagens dos alunos, iii) a apropriação de técnicas de trabalho baseadas na avaliação formativa e na monitorização e contratualização das aprendizagens, iii) a melhoria dos ambientes de trabalho na sala de aula pela maior responsabilização do aluno face aos resultados da sua ação, iv) uma maior colaboração dos pais e encarregados de educação devido à partilha de informação útil e atempada, v) um maior poder na resolução de problemas relacionados com o comportamento e as aprendizagens dos alunos e, ainda, vi) uma perceção abrangente do ponto em que a escola se encontra no que respeita ao sucesso atingindo para a fixação de novas metas coletivas de ação.

Como afirma Lima (1998, p. 598-599) “os modelos organizacionais da escola são (...) um processo complexo, dinâmico e plural que à partida, não exclui definitivamente nenhuma categoria de actores (...) [sendo que estes] afirmam-se capazes de reproduzirem regras formais que lhes foram estabelecidas por outrem mas, igualmente, de produzirem novas regras”. São estas novas regras que se crê que o projeto TurmaMais tenha conseguido firmar demonstrando a liberdade dos atores (Crozier & Friedberg, 1977) no redesenhar doutras “soluções organizacionais pedagógicas compatíveis com um ideal de escola pública cujos objetivos estratégicos se apresentam vinculados ao nobre compromisso da democratização e universalização de uma escolaridade básica única, ainda que não necessariamente uniforme, e sucedida” (Verdasca, 2002, p. 829). As deduções feitas a partir das vozes de alunos e professores e dos resultados obtidos na avaliação permitem concluir que a tecnologia organizacional TurmaMais conseguiu fazer aliar à convicção da igualdade de oportunidades defendida pelos sistemas de ensino dos países democráticos as possibilidades práticas de um caminho da sua implementação alicerçado em formas partilhadas de ação que criam novas imagens da organização escolar alicerçadas numa ética do reconhecimento (Payet, 2005; Dubet, 2001) responsabilização e envolvimento.

Por se proceder a um estudo de caso a análise e interpretação dos resultados, no que respeita às suas conclusões, apresenta uma baixa validade externa. Porém, ao pretender-se avaliar uma tecnologia de organização escolar que se apresenta como única mas com possibilidades de replicação adaptativa a escolas em diferentes contextos geográficos pode-se equacionar a hipótese que os resultados obtidos possam vir a ser confirmados em outros casos de escolas que adotem esta mesma tecnologia organizacional singular. O que interessa neste sentido é testar a teoria subjacente ao projeto TurmaMais em vários casos estudados para que novas replicações possam fazer com que os resultados possam ser aceites “como fornecedores de forte apoio à teoria” (Yin, 2010, p.68).

São, conseqüentemente, extensas as propostas de estudo que o projeto TurmaMais pode possibilitar. O facto de ter sido disseminado por cerca de seis dezenas de escolas e continuar a agregar a vontade de um número maior de escolas o adotar poderá levar a linhas de investigação que, de modo geral, possam testar o seu papel:

- b) no sucesso do desempenho escolar dos alunos (Barata, Calheiros, Patrícia, Graça & Lima, 2012);

ou que permitam respostas mais circunstanciais a perguntas como:

- i) que papel pode desempenhar nas questões de igualdade de género dado que autores como Legewie e DiPrete (2012) comprovam que os diferentes resultados obtidos por rapazes e raparigas podem ser fortemente esbatidos se os recursos do meio envolvente da turma e da escola trilharem um rumo claro na criação de ambientes de aprendizagem orientada e de alguma competição académica, características encontradas no projeto TurmaMais;
- ii) o que aprende a pessoa do aluno nesta passagem, ao longo dos anos, por um determinado grupo de trabalho formado por indivíduos com características mais próximas das suas?
- iii) qual o poder da rotação de aluno preconizada pelo projeto sem a conjugação das restantes práticas do ecossistema TurmaMais?
- iv) qual o tempo ideal de uso da tecnologia organizacional TurmaMais para provocar efeitos duradouros no tempo na organização da escola?
- v) que efeitos tem o projeto na prática docente após o fim da sua implementação direta na escola ou, após a mudança do professor para uma escola onde não seja aplicado?

Por fim uma última reflexão. O que medir quando se pretende medir o sucesso escolar? Nesta primeira década e meia do século XXI a escola portuguesa tem sido fortemente fustigado pela valorização da métrica quase única dos resultados obtidos nos exames nacionais. À luz da ideia basilar que

levou à criação do projeto TurmaMais é a garantia do sucesso da escolaridade obrigatória para todos que deve ser assegurada para que a sociedade democrática seja um valor real na vida dos cidadãos. Quando se fala de sucesso escolar os resultados que os alunos obtêm em provas externas não devem assumir preponderância face à avaliação interna. Até porque os fatores aleatórios dos primeiros (a sua ocasionalidade, o seu grau de dificuldade, a complexidade dos critérios de correção, a escolha de determinados conteúdos em detrimento de outros) não lhes assegura maior credibilidade que os segundos. O sucesso escolar deverá ser encarado, medido e valorizado em todos os patamares em que ocorre. A conclusão dos anos intermédios de ciclo não deverá ser apenas validada se a mesma levar à conclusão do ciclo de estudos. O currículo fortemente fragmentado em disciplinas e direcionado desde muito cedo para o ensino superior, propiciador duma sequencialidade regressiva (Pires, 2000) da avaliação e não de uma sequencialidade progressiva, a importância dada a certas disciplinas (referenciadas como estruturantes) em detrimento de outras conduzem a uma visão meritocrática do sucesso escolar empurrando para o insucesso muitos do que são obrigados a frequentar a escola até aos 18 anos. O que deve ser entendido como sucesso escolar num sistema de ensino de um país democrático ao nível da escolaridade obrigatória? A resposta a esta pergunta deve orientar a definição coletiva do que se entende por sucesso escolar, atingi-lo e valorizá-lo. A aparente dispersão sobre o que se entende na sociedade portuguesa por sucesso escolar não será afinal um sinal da descrença nos valores da própria democracia e da sua aplicação ao nível da educação?





## REFERÊNCIAS

- Afonso, J. (2009). 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*, 13, 13-19. Acedido em fevereiro 23 de 2014, em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n13/13a02.pdf>
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Alaíz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Autoavaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- Alet, E. (2010). *Is grade repetition a second chance?* Acedido em junho 14 de 2013, em [http://espe.conferenceservices.net/resources/321/2017/pdf/ESPE2010\\_0145\\_paper.pdf](http://espe.conferenceservices.net/resources/321/2017/pdf/ESPE2010_0145_paper.pdf)
- Alexander, K., Entwisle, D., & Horsey, C. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70(2), pp. 87–107. Acedido em junho 14 de 2013, em <http://www.jstor.org/discover/10.2307/2673158?uid=3738880&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102336970891>
- Alexandre, V. (1971). *Les échelles d'attitude*. Paris: Éditions Universitaires
- Almeida, J. (1994). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. (5.ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Alves, J. (2010). O projeto Fénix e as condições de sucesso. J. Azevedo & J. Alves (Org.). *Projecto Fénix - mais sucesso para todos*. ed. 1. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia.
- Alves, J. (2013). Exames, Mitos e realidades. J. Machado & J. Alves (Orgs.). *Melhorar a escola*. Porto: Universidade Católica Portuguesa. Acedido em novembro 12 de 2013, em <http://www.fmleao.pt/ficheiros/Melhorar/Melhorar-a-escola.pdf>
- Alves, M. & Soares, J. (2007). Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. *Educação em Revista*, 45. Acedido em fevereiro 23 de 2014, em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982007000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000100003)
- Anastasi, A. (1977). *Testes Psicológicos*. São Paulo: EPU.
- Anderson, L. (1990). Attitudes and their measurement. In H. Walberg & G. Haertel (Eds.), *The international encyclopedia of educational evaluation*. Oxford: Pergamon. 368-374.
- Andrich, D. (1990). Thurstone scales. In: H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *The international encyclopedia of educational evaluation*. Oxford: Pergamon. 329-332.
- Antunes, F. & Sá, V. (2010)<sup>a</sup>. Estado, escolas e famílias: públicos escolares e regulação da educação. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 468-593. Acedido em fevereiro 11 de 2012, em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/06.pdf>
- Antunes, F. & Sá, V. (2010)<sup>b</sup>. *Públicos Escolares e Regulação da Educação: Lutas concorrenciais na arena educativa*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Antunes, F. (2003). *Políticas educativas nacionais e globalização. Novas instituições e processos educativos. O subsistema de escolas profissionais em Portugal (1987-1998)*. Braga: Universidade do Minho (dissertação de doutoramento).
- Arksey, H. & Knight, P. (1999). *Interviewing for social scientists: an introductory resource with examples*. London: Sage. Acedido em dezembro 4 de 2013, em [http://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=sqckq71cBs0C&oi=fnd&pg=PR7&dq=Arksey,+H.+and+Knight,+P.+\(1999\)+Interviewing+for+Social+Scientists.+London:+Sage.&ots=JLgh8FfJWY&sig=UDp0I7QxGtmOugAb0440jzWRMQU&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Arksey%2C%20H.%20and%20Knight%2C%20P.%20\(1999\)%20Interviewing%20for%20Social%20Scientists.%20London%3A%20Sage.&f=false](http://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=sqckq71cBs0C&oi=fnd&pg=PR7&dq=Arksey,+H.+and+Knight,+P.+(1999)+Interviewing+for+Social+Scientists.+London:+Sage.&ots=JLgh8FfJWY&sig=UDp0I7QxGtmOugAb0440jzWRMQU&redir_esc=y#v=onepage&q=Arksey%2C%20H.%20and%20Knight%2C%20P.%20(1999)%20Interviewing%20for%20Social%20Scientists.%20London%3A%20Sage.&f=false)
- Arnot, M., David, M. & Weiner, G. (1999). *Closing the gender gap: postwar education and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Austin, G. (1979). Exemplary schools and the search for effectiveness. *Education Leadership*. 10-14. Acedido a 13 de janeiro de 2014, em [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_197910\\_austin.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197910_austin.pdf)
- Azevedo, J. (2013). *Agrupamento de alunos*. Acedido em fevereiro 3 de 2014, em <http://voxnostra.blogspot.pt/2013/03/o-caminho-da-aprendizagem.html>
- Bailey, M. & Dynarski, S. (2011). Inequality in postsecondary education. In G. Duncan & R. Murnane (Eds.), *Whither opportunity: rising inequality schools, and children's life chances*. New York: Russell Sage Foundation, pp. 117- 132.
- Barata, M., Calheiros, M., Patrício, J., Graça, J. & Lima, M. (2012). *Avaliação do Programa Mais Sucesso Escolar*. DGEEC. Acedido em Janeiro 13 de 2013, em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/202/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=268&fileName=PMSE\\_Alt\\_PDF.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/202/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=268&fileName=PMSE_Alt_PDF.pdf)
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. (5ª ed.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- Baron-Cohen, S. (2004). *The essential difference*. London: Penguin.
- Barro, S. & Kolstad, A. (1987). *Who drops out of high school?: Findings from high school and beyond* (Report 87-397). Washington DC: U.S. Department of Education. Acedido em junho 29 de 2013, em <http://nces.ed.gov/pubs87/87397.pdf>
- Barros de Oliveira, J. (1994). *Psicologia da educação familiar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Lisboa: FCG/JNICT.
- Barroso, J. (2003). Factores organizacionais da exclusão escolar. A inclusão exclusiva. D. Rodrigues (Org.). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Baudelot, C. & Establet, R. (2009). *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Edition du Seuil.
- Bilhim, J. (1998). A administração reguladora e prestadora de serviços. *Reformar a Administração Pública: Um imperativo*, 143 - 171. Lisboa:

- ISCSP.
- Bisseret, N. (1976). A ideologia das aptidões naturais. In: J. Durand, (Org.), *Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola*. Rio de Janeiro: Zahar, pp.30-67.
- Blatchford, P. (2009). *Psychology of classroom learning: an encyclopedia*. Detroit: Macmillan.
- Bogdan, R. & Bilken, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. (M. J. Alvarez, S. B. Santos & T. M. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora. (Obra original publicada em 1991).
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Borgatta, E. & Bohrnstedt, G. (1981). Levels of measurement: once over again. In G. Bohrnstedt & E. Borgatta (Eds.), *Social measurement: current issues*. Beverly Hills: Sage. 23-37.
- Boudine, J. (2011). Transformer l'école: des perspectives pour 2012, Trois principes éthiques pour les débats. *Cahiers Pédagogiques*. Acedido em junho 16 de 2011, em <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article7223>
- Boudon, R. (1973). *L'Inégalité des Chances. La Mobilité Sociale dans les Sociétés Industrielles*. Paris: Armand Colin.
- Boudon, R., Besnard, P., Cherkaoui, M. & Lécuyer, B.-P. (1990). *Dicionário de Sociologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Edições Vega.
- Bourdieu, P. (1974). The school as a conservative force: Scholastic and cultural inequalities. In J. Eggleston (Edt.), *Contemporary Research in the Sociology of Education*. London: Methuen, pp. 32-46.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publication.
- Bowen, J. & Lipkowitz, D. (1985). *Staying in school: The dropout challenge*. Albany, NY: New York State School Boards Association. Acedido em maio 10 de 2013, em [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED262457&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=E D262457](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED262457&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=E D262457)
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bravo, M. (1998). *Investigación Educativa*. (3.ª Ed.). Sevilha: Ediciones Alfar.
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Brookover, W., Schweitzer, J., Schneider, J., Beady, C., Flood, P., & Wisenbaker, J. (1978). *Elementary school social climate and school achievement*. *American Research Journal*, 15, 301–318.
- Brooks-Gunn, J., Guo, G., & Furstenberg Jr., F. (1993). Who drops out of and who continues beyond high school? A 20-year follow-up of Black urban youth. *Journal of Research on Adolescence*, 3, 271–294. Acedido em abril 29 de 2013, em <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s1>

- 5327795jra0303\_4#. UcC4i-Bkx9s
- Brown, F. (1976). *Principles of educational and psychological testing*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bucko, R. (1986). Elementary grade retention: Making the decision. *Spectrum*, 4(4), pp. 9-13. Acedido em junho 17 de 2013, em [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&&ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED272990&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=E D272990](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED272990&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=E D272990)
- Cairns, R., Cairns, B. & Neckerman, H. (1989). Early school dropout: configurations and determinants. *Child Development*, 60(6), pp.1437-1452. Acedido em junho 23 de 2013, em <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1130933?uid=3738880&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102336970891>
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1988). *Metodologia de investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castilho, A. (1853). *Método Castilho para o ensino do ler e escrever*. Lisboa: Imprensa Nacional. Acedido em 2 de fevereiro de 2014, em [http://purl.pt/185/4/sc-28857-p\\_PDF/sc-28857-p\\_PDaF\\_24-C-R0150/sc-28857-p\\_0000\\_capa-capa\\_t24-C-R0150.pdf](http://purl.pt/185/4/sc-28857-p_PDF/sc-28857-p_PDaF_24-C-R0150/sc-28857-p_0000_capa-capa_t24-C-R0150.pdf)
- Charlot, B. (2002). Relação com a escola e os saberes nos bairros populares. *Perspectiva*, 20, 17-34. Acedido em fevereiro 22 de 2014, em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10237/9476>
- Chen, S. & Hall, J.(2003). *Online social research: methods, issues and ethics*. New York: Peter Lang.
- CNE. (2013). *Estado da Educação 2012. Autonomia e descentralização*. Lisboa: CNE. Acedido em maio 12 de 2013 em [http://www.crup.pt/images/Estado da Educao 2012.pdf](http://www.crup.pt/images/Estado_da_Educao_2012.pdf)
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K. (2004). *Should we be using learning styles? What research has to say to practice?* London: Learning and skills research Centre.
- Cohen, M.; March, J. & Olsen, J. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1-25. Acedido em março 24 de 2013, em [http://www.unc.edu/~fbaum/teaching/articles/Cohen\\_March\\_Olsen\\_1972.pdf](http://www.unc.edu/~fbaum/teaching/articles/Cohen_March_Olsen_1972.pdf)
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., Mcpartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: Government Printing Office. Acedido em janeiro 9 de 2014, em <http://garfield.library.upenn.edu/classics1979/A1979HZ27500001.pdf>
- Comissão Europeia (2006). *Eficiência e equidade nos sistemas de educação e formação*. Acedido em janeiro 3 de 2014, em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52006DC0481:PT:NOT>
- Comissão Europeia (2010). *Estratégia Europa 2020*. Acedido em janeiro 3 de 2014, em [http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/index\\_pt.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/index_pt.htm)
- Condon, L., Ferrando, P. & Demestre, J. (2006). A note on some item characteristics related to acquiescent responding. *Personality and Individual Differences*, 40, 403-407.

- Cooley Fruehwirth, J., Navarro, S. & Takahashi, Y. (2011). *How the timing of grade retention affects outcomes: Identification and estimation of time-varying treatment effects*. Acedido em junho 9 de 2013, em <https://www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/70332/1/667355227.pdf>
- Cortesão, L. (1998). *O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: Reflexões críticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Acedido em maio 11 de 2012, em <http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/ccoge08/caderno8.pdf>
- Costa, C. (2004). *A entrevista*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA
- Costa, M. & Koslinshi, M. (2008). Prestígio escolar e composição de turmas – explorando a hierarquia em redes escolares. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19 (40), 305-330. Acedido em fevereiro 23 de 2014, em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1442/1442.pdf>
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), pp. 221-243. Retirado em janeiro 5 de 2013, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>
- Coutinho, C. (2008). A questão da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Usininos*, 12(1), pp. 5-15. Acedido em julho 10 de 2013, em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7884/1/005a015\\_AR\\_T01\\_Coutinho%5Brev\\_OK%5D.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7884/1/005a015_AR_T01_Coutinho%5Brev_OK%5D.pdf)
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Creemers, B. & Kyriakides, L. (2006). A critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: the importance of establishing a dynamic model. *School effectiveness and School Improvement*, 17, 347-366. Acedido em Janeiro 22 de 2014, em [http://www.rug.nl/staff/b.p.m.creemers/paper\\_on\\_the\\_dynamic\\_model\\_a\\_t\\_sesi.pdf](http://www.rug.nl/staff/b.p.m.creemers/paper_on_the_dynamic_model_a_t_sesi.pdf)
- Creemers, B. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Creemers, B. (2002). *The comprehensive model of educational effectiveness: background, major assumptions and description*. Acedido em janeiro 14 de 2014, em [http://www.rug.nl/staff/b.p.m.creemers/the\\_comprehensive\\_model\\_of\\_educational\\_effectiveness.pdf](http://www.rug.nl/staff/b.p.m.creemers/the_comprehensive_model_of_educational_effectiveness.pdf)
- Creswell, J. (2003). *Research design. Qualitative and quantitative approaches*. (2<sup>nd</sup> ed.). London: SAGE Publications. Acedido em fevereiro 12 de 2013, em [http://scholar.google.pt/scholar\\_url?hl=pt-PT&q=http://www.researchgate.net/publication/31763471\\_Research\\_Design\\_Qualitative\\_Quantitative\\_and\\_Mixed\\_Methods\\_Approaches\\_J.W.Creswell/file/3deec51a7b7a147c99.pdf&sa=X&scisig=AAGBfm2VvrHKOXUvs0qEou7nQ5weFWx1TA&oi=scholar&ei=OlzcUdOmKYbC7AaFjYDQDw&ved=0CCwQgAMoATAA](http://scholar.google.pt/scholar_url?hl=pt-PT&q=http://www.researchgate.net/publication/31763471_Research_Design_Qualitative_Quantitative_and_Mixed_Methods_Approaches_J.W.Creswell/file/3deec51a7b7a147c99.pdf&sa=X&scisig=AAGBfm2VvrHKOXUvs0qEou7nQ5weFWx1TA&oi=scholar&ei=OlzcUdOmKYbC7AaFjYDQDw&ved=0CCwQgAMoATAA)
- Cronbach, L. & Meehl, P. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and internal structure of tests.

- Psychometrika*, 16, 297-334. Retirado a 26 de maio de 2013 de [http://psych.colorado.edu/~carey/Courses/PSYC5112/Readings/alpha\\_Cronbach.pdf](http://psych.colorado.edu/~carey/Courses/PSYC5112/Readings/alpha_Cronbach.pdf)
- Cronbach, L. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30(2), pp. 116-127. Acedido em julho 30 de 2013, em [http://primoservice.hosted.exlibrisgroup.com/primo\\_library/29=cronbach%201975%20beyond%20the%20two%20disciplines%20of%20scientific%20psychology&vid=FCCN\\_V1&mode=Basic&gathStatIcon=true](http://primoservice.hosted.exlibrisgroup.com/primo_library/29=cronbach%201975%20beyond%20the%20two%20disciplines%20of%20scientific%20psychology&vid=FCCN_V1&mode=Basic&gathStatIcon=true)
- Crowne, D. & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24(4), 349-354. Retirado a 30 de maio de 2013 de <http://psycnet.apa.org/journals/ccp/24/4/349/>
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Éditions du Seuil.
- Crozier, M. (1963). *Le Phénomène Bureaucratique*. Paris: Éditions du Seuil.
- CRSE. (1997). Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário. *Documentos Preparatórios I*. CRSE. Lisboa.
- Curasi, C. (2001). A critical exploration of face-to-face interviewing versus computer-mediated interviewing. *International Journal of Market Research*. 43 (4). 361-375.
- Dacal, G. (1996). *Curso de organización escolar y general*. Madrid: Editorial Escuela Española S.A.
- Davis, F. (1964). *Educational measurements and their interpretation*. Belmont: Wadsworth Publishing.
- Denscombe, M. (2003). *The good research guide for small-scale social research projects*. (2nd ed.). Maidenhead: Open University Press. Acedido em dezembro 4 de 2013, em [http://iwansuharyanto.files.wordpress.com/2013/04/martyn\\_denscombe\\_the\\_good\\_research\\_guidebookfi-org.pdf](http://iwansuharyanto.files.wordpress.com/2013/04/martyn_denscombe_the_good_research_guidebookfi-org.pdf)
- Denzin, N. (1989). *The Research Act: a theoretical introduction to sociological methods*. (3rd ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Denzin, N. e Lincoln, Y. (2000). The discipline and practice of qualitative research. In N. Denzin e Y. Lincoln (eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, p. 1-28. Acedido em junho 4 de 2013, em <http://web.media.mit.edu/~kbrennan/mas790/01/Denzin,%20The%20discipline%20and%20practice%20of%20qualitative%20research.pdf>
- Derouet, J.-L. (1989). L'établissement scolaire comme entreprise composite. Programme pour une sociologie des établissements scolaires. L. Boltanski & L. Thévenot (eds), *Justesse e justice das le travail*, 33, 11-42. Paris: PUF.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice*. Paris: Éditions Métailié. Acedido em fevereiro, 18 de 2014, em <http://books.google.com.br/books?hl=ptPT&lr=&id=vxb9VQ1hV0gC&oi=fnd&pg=PA7&dq=%20École+et+justice:+de+%207égalité+des+chances+aux+compromis+locaux%3F&ots=vbM2pSfZO&sig=wqmmCOshshEFmripHTPG5qIMWllel#v=onepage&q=%20École%20et%20justice%3A%20de%20l'égalité%20des%20chances%20aux%20compromis%20locaux%3F&f=false>
- Derouet, J.-L. (2002). A sociologia das desigualdades em educação posta à

- prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 21, 5-16. Acedido em fevereiro 23 de 2014, em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a01.pdf>
- Derouet, J.-L. (2010). Crise do projeto de democratização da educação e da formação ou crise de um modelo de democratização? Algumas reflexões a partir do caso francês (1980-2010) *Educação e Sociedade*, 31(112), 1001-1027. Acedido em fevereiro 21 de 2014, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/18.pdf>
- DeVellis, R. (1991). *Scale development: theory and applications*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- DfES. (2007). Gender and education: the evidence on pupils in England. Acedido a 13 de junho de 2013 em <http://webarchive.Nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/00389-2007BKT-EN.pdf>
- DGEEC. (2012). *Estatísticas da educação 2010/2011*. Lisboa: DGEEC. Acedido em dezembro 14 de 2013, em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/{"\\$clientServletPath"}/?newsId=145&fileName=EEF2011.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/{)
- DGEEC. (2013<sup>a</sup>). *Educação em Números. Portugal 2013*. Lisboa: DGEEC. Acedido em fevereiro 10 de 2014, em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/{"\\$clientServletPath"}/?newsId=145&fileName=EducaoEmNumeros2013.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/{)
- DGEEC. (2013<sup>b</sup>). *Estatísticas da educação 2011/2012*. Lisboa: DGEEC. Acedido em dezembro 14 de 2013, em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/{"\\$clientServletPath"}/?newsId=145&fileName=EEF2012.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/{)
- Dobbelsteen, S., Jesse L. & Hessel O. (2002). The causal effect of class size on scholastic achievement: Distinguishing the pure class size effect from the effect of changes in class composition. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 64: 17-38. Acedido em janeiro 6 de 2013, em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1468-0084.00003/abstract>
- Dooley, L. (2002). Case Study Research and Theory Building. *Advances in Developing Human Resources* 4(3), 335-354. Acedido em julho 9 de 2013, em [https://webdisk.ucalgary.ca/~nmstuewe/public\\_html/CaseStudy/pdf/CStheorybuilding.pdf](https://webdisk.ucalgary.ca/~nmstuewe/public_html/CaseStudy/pdf/CStheorybuilding.pdf)
- Dortier, J-F. (2006). *Dicionário das Ciências Humanas*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Dubet, F. (1996). *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dubet, F. (1999). Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire. D. Meuret (éd.), *La justice du système éducatif*, 177-194. Bruxelles: De Boeck Université.
- Dubet, F. (2001). *As desigualdades multiplicadas*. *Revista Brasileira de Educação*, 17, 5-19. Acedido em fevereiro, 18 de 2014, em <http://www.redalyc.org/pdf/275/27501702.pdf>
- Dubet, F. (2001). *As desigualdades multiplicadas*. *Revista Brasileira de Educação*. 17, 5-19. Acedido em fevereiro 20 de 2014, em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a01.pdf>
- Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études em Sciences Sociales. Acedido em fevereiro 22 de 2014, em

[http://www.lcdpu.fr/resources/titles/27000100284520/extras/Faits\\_conclusion.pdf](http://www.lcdpu.fr/resources/titles/27000100284520/extras/Faits_conclusion.pdf)

- Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales. Acedido em fevereiro 22 de 2014, em [http://www.lcdpu.fr/resources/titles/27000100284520/extras/Faits\\_conclusion.pdf](http://www.lcdpu.fr/resources/titles/27000100284520/extras/Faits_conclusion.pdf)
- Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges: les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue Française de Sociologie*, 5 (38), 759-789. Acedido em fevereiro 5 de 2014, em [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc\\_0035-2969\\_1997\\_num\\_38\\_4\\_4667](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1997_num_38_4_4667)
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire*. Paris: Édition du Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Paris: Presses de Sciences.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-27.
- Edwards, A. (1982). The social desirability variable in personality assessment and research. (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Praeger.
- Eisenhart, M. (1988). The ethnographic research tradition and mathematics education research. *Journal for Research in Mathematics Education*. 19(2), pp. 99-114. Acedido em julho 9 de 2013, em [http://steinhardtapps.es.its.nyu.edu/create/courses/3311/reading/9eisenhart\\_ethnoresearchtradition.pdf](http://steinhardtapps.es.its.nyu.edu/create/courses/3311/reading/9eisenhart_ethnoresearchtradition.pdf)
- Elkjaer, B. (1992). Girls and information technology in Denmark – an account of a socially constructed problem. *Gender and Education*, 4(1-2), 25-40.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. (3rd ed.). Nova York: Macmillan, pp. 119-161.
- Estêvão, C. (2002). *Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional: dilemas e desafios*. Porto: ASA.
- Estêvão, C. (2004). *Educação, justiça e democracia. Um estudo sobre as geografias da justiça em educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Estêvão, C. (2012). *Direitos humanos, justiça e educação nas era dos mercados*. Porto: Porto Editora.
- Estêvão, C. (2013). Democracia, justiça e direitos humanos: 'pontos cegos' do discurso humanista na era dos mercados. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(2), 179-203. Braga: Universidade do Minho. Acedido em 18 de fevereiro de 2014, em <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3251>
- Everstson, C. & Green, J. (1986). Observation as inquiry and method. In M. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. (3rd ed.). Nova York: Macmillan, pp. 162-213.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens; desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandez, R, Paulsen, R., & Hirano-Nakanishi, M. (1989). Dropping out among Hispanic youth. *Social Science Research*, 18, 21–52. Acedido em junho 12 de 2013, em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0049089X89900021>
- Ferrando, P. & Anguiano-Carrasco, C. (2012). Response certainly, conscienciousness and Self-concept clarity as antecedents of

- acquiescence: a prediction model. *Anuario de Psicología*, 42,(1), 103-112. Acedido em maio 13 de 2013, em <http://www.redalyc.Org/pdf/970/97024524007.pdf>
- Feyfant, A. (2008). *Individualisation et différenciation des apprentissages*. Dossier d'actualité de la VST, n.º 40, décembre. Acedido em junho 4 de 2011, em <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/40-decembre-2008.php>
- Feyrabend, P. (1977). *Contra o método*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, S.A.
- Fielding, N. & Schreier, M. (2001). Introduction: On the compatibility between qualitative and quantitative research methods [54 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 2(1). Acessado em julho 11 de 2013, em <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/965/2106>
- Finn, J. & Achilles, C. (1999). Tennessee's class size study: Findings, implications, misconceptions. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21, 97-109. Acedido em fevereiro 12 de 2013, em <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1164294?uid=3738880&uid=2129&uid=2134&uid=377353661&uid=2&uid=70&uid=3&uid=377353651&uid=60&sid=21103139197341>
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. (2ª ed.). Madrid: Ediciones Morata
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter. Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge: University Press. Acedido em junho 1 de 2013, em [http://monoskop.org/images/b/ba/Flyvbjerg\\_Bent\\_Making\\_Social\\_Science\\_Matter.pdf](http://monoskop.org/images/b/ba/Flyvbjerg_Bent_Making_Social_Science_Matter.pdf)
- Formosinho, J. (1988). Organizar a escola para o sucesso educativo. *CRSE. Medidas que promovam o sucesso educativo*, p. 105-136. Lisboa: Ministério da Educação (GEP).
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M-F. (1999). *O processo de investigação: da coceção à realização*. Loures: Lusociência.
- Fragoso, A. (2004). El estudio de casos en la investigación de educación de personas adultas. In E. Lucio-Villegas (ed.). *Investigación y práctica en la educación de personas adultas*. Valencia: Nau Llibres, pp. 41-60.
- Francis, B. (2000). *Boys, girls and achievement. Addressing the classroom issues*. London: Routledge Falmer.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Acedido em junho 16 de 2013, em [http://www.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia\\_do\\_Oprimido.pdf](http://www.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_do_Oprimido.pdf)
- Freitas, H.; Janissek-Muniz, R.; Moscarola, J. (2005). Modelo de formulário interativo para análise de dados qualitativos. *Revista de Economia e Administração*. 4(1), pp. 27-48. Acessado em julho 12 de 2013, em [http://www.ufrgs.br/gianti/files/artigos/2005/2005\\_177\\_REA.pdf](http://www.ufrgs.br/gianti/files/artigos/2005/2005_177_REA.pdf)
- Freixo, M. (2010). *Metodologia científica. Fundamentos, métodos e técnicas*. (2.ª edição). Lisboa: Instituto Piaget.
- Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra: dinâmicas da acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2007). *Estatísticas da educação 2005/06*. Lisboa: GEPE. Acedido em dezembro 14 de 2013, em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/{\\\$clientServletPath}/?newsId=145&fileName=EE0506.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/{\$clientServletPath}/?newsId=145&fileName=EE0506.pdf)
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2008). *Estatísticas da educação 2006/07*. Lisboa: GEPE. Acedido em dezembro 14 de 2013, em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/{\\\$clientServletPath}/?newsId=145&fileName=EE0607.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/{\$clientServletPath}/?newsId=145&fileName=EE0607.pdf)
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2009). *Estatísticas da educação 2007/08*. Lisboa: GEPE. Acedido em dezembro 14 de 2013, em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/{\\\$clientServletPath}/?newsId=145&fileName=EE0708.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/{\$clientServletPath}/?newsId=145&fileName=EE0708.pdf)
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2010). *Estatísticas da educação 2008/09*. Lisboa: GEPE. Acedido em dezembro 14 de 2013, em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/{\\\$clientServletPath}/?newsId=145&fileName=EE0809.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/{\$clientServletPath}/?newsId=145&fileName=EE0809.pdf)
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2011). *Estatísticas da educação 2009/2010*. Lisboa: GEPE. Acedido em dezembro 14 de 2013, em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/{\\\$clientServletPath}/?newsId=145&fileName=EE0910.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/{\$clientServletPath}/?newsId=145&fileName=EE0910.pdf)
- Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (2006). *Estatísticas da educação 2004/05*. Lisboa: GIASE. Acedido em dezembro 14 de 2013, em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/{\\\$clientServletPath}/?newsId=145&fileName=EE0405.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/{\$clientServletPath}/?newsId=145&fileName=EE0405.pdf)
- Garcia, E. (1998). Evaluación de la calidad educativa. Madrid: Editorial La Muralla S.A. Acedido em janeiro 13 de 2014, em [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/12/ECPI\\_Cano\\_2\\_Unidad\\_1.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/12/ECPI_Cano_2_Unidad_1.pdf)
- Garcia-Marques, L. (2000). O inferno são os outros: o estudo da influência social. In J. Vala & M. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gatson, S. & Zweerink, A. (2004). Ethnography online: “natives” practising and inscribing community. *Qualitative research*. 4(2). 179–200.
- GEPE. (2009). *50 anos de estatísticas de educação*. Vol. I. Lisboa: GEPE. Acedido em fevereiro 9 de 2014, em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/172/{\\\$clientServletPath}/?newsId=196&fileName=50\\_Anos\\_Voll.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/172/{\$clientServletPath}/?newsId=196&fileName=50_Anos_Voll.pdf)
- GEPE/ME. (2008). *Educação em Números. Portugal 2008*. Lisboa: GEPE/ME. Acedido em fevereiro 10 de 2014, em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/{\\\$clientServletPath}/?newsId=145&fileName=educacao\\_numeros2008.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/{\$clientServletPath}/?newsId=145&fileName=educacao_numeros2008.pdf)
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O inquérito. Teoria e prática*. (4.<sup>a</sup> edição). Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (2000). *Dualidade da estrutura: agência e estrutura*. Oeiras: Celta Editora.
- Giroux, H. (1977). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture and schooling*. Oxford: Westview Press.
- Glass, G. (1975). A paradox about excellence of the scholls and the people in them. *Educational Researcher*, 4. pp. 9-13. Acedido em junho 30 de 2013, em [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&&ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=EJ125279&ERICExtSearch\\_Sear](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&&ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ125279&ERICExtSearch_Sear)

chType\_0=no&accno=EJ125279

- Glass, G., Cahan, L., Smith, M. & Filby, N. (1982). *School class size: research and policy*. Sage Publications: Beverly Hills, London, New Delhi.
- Gliem, J. & Gliem, R. (2003). *Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales*. Presented at the Midwest Research-to-practice conference in Adult, Continuing, and Community Education, the Ohio State University, Columbus. Retirado a 2 de junho de 2013 de: <https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/344/Gliem+&+Gliem.pdf?sequence=1>
- Gomes, J. (1982). O Marquês de Pombal criador do ensino primário oficial. *Revista de História das Ideias*, 4(II), 25-41. Acedida em 9 de fevereiro de 2014, em <http://rhi.fl.uc.pt/vol/04/jgomes.pdf>
- González Rey, F. (1997). Epistemologia cualitativa y subjetividad. São Paulo: EDUC. Acedido em junho 30 de 2013, em [http://www.google.pt/books?hl=ptPT&lr=&id=eSYykfH3MJ0C&oi=fnd&pg=PA5&dq=González+Rey,+F.+\(1997\).Epistemologia+cualitativa+y+subjetividad.+São+Paulo:EDUC&ots=eOU8WXN2ZS&sig=U5BBO2nXyylQNCQXmMAwPaKzklo&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](http://www.google.pt/books?hl=ptPT&lr=&id=eSYykfH3MJ0C&oi=fnd&pg=PA5&dq=González+Rey,+F.+(1997).Epistemologia+cualitativa+y+subjetividad.+São+Paulo:EDUC&ots=eOU8WXN2ZS&sig=U5BBO2nXyylQNCQXmMAwPaKzklo&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- González Rey, F. (1999). *La investigación cualitativa en Psicología: rumbos y desafíos*. São Paulo: EDUC.
- Griffith, C., Lloyd, J., Lane, K. & Tankersley, M. (2010). Grade retention of students during grades K-8 predicts reading achievement and progress during secondary schooling. *Reading and Writing Quarterly*, 26(1), 51–66. Acedido em junho 1 de 2013, em <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10573560903396967>
- Gronlund, N. (1976). *Measurement and evaluation in teaching*. New York: MacMillan.
- Gruskin, S., Campbell, M. & Paulu, N. (1987). *Dealing with dropouts: The urban superintendents call to action*. Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement. Acedido em junho 21 de 2013, em [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?nfpb=true&ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED286992&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=E D286992](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED286992&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=E D286992)
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage Publications.
- Guba, E.; Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln, (Eds). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, pp. 105-117. Acedido em agosto 10 de 2013, em <http://www.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Guba%20&%20Lincoln%201994.pdf>
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia da acção : o planeamento em Ciências Sociais*. 2.<sup>a</sup> ed. Cascais: Principia.
- Hanushek, E. (1999). Some findings from an independent investigation of the Tennessee STAR Experiment and from other investigations of class size effects. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21, 143-163. Acedido em março 18 de 2013, em <http://hanushek.stanford.edu/publications/some-findings-independent-investigation-tennessee-star-experiment-and-other>
- Hauser, R., Sewell, W. & Alwin, D. (1974). *High school effects on achievement*. Acedido em janeiro 14 de 2014, em

[http://www.ssc.wisc.edu/wlsresearch/publications/files/\\_private/Hauser-Sewell-Alwin\\_High.School.Effects.on.Achievement.pdf](http://www.ssc.wisc.edu/wlsresearch/publications/files/_private/Hauser-Sewell-Alwin_High.School.Effects.on.Achievement.pdf)

- Havnes, T. & Mogstad, M. (2011). No child left behind: subsidized child care and children's long-run outcomes. *American Economic Journal: Economic Policy*, 3(2), pp. 97-129. Retirado em 15 de junho de 2013 de <http://www.aeaweb.org/articles.php?doi=10.1257/pol.3.2.97>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (1996). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw-Hill.
- Hernández, R., Murillo, J. & Martínez, C. (2014). Factores de ineficácia escolar. *Revista Iberoamericana sobre qualidade, eficácia e mudança em educação*. 12(1). Acedido em janeiro 8 de 2014, em <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num1/art7.htm>
- Hill, M. & Hill, A. (2000). *A investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hirschman, A. (1970). *Exit, voice and loyalty*. Cambridge: University Press.
- Holmes, C. & Matthews, K. (1984). The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 54(2), 225–236. Acedido em junho 19 de 2013, em <http://rer.sagepub.com/content/54/2/225>
- Hong, G., & Raudenbush, S. W. (2005). Effects of kindergarten retention policy on children's cognitive growth in reading and mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(3), 205–224. Acedido em junho 17 de 2013, em <http://epa.sagepub.com/content/27/3/205>
- Hoxby, C. (1998). *The effects of class size and composition on student achievement: New evidence from natural population variation*. NBER Working Papers 6869, National Bureau of Economic Research, Inc. Acedido em abril 1 de 2013, em <http://www.nber.org/papers/w6869>
- Hoxby, C. (2000). The effects of class size on student achievement: New evidence from population variation. *The Quarterly Journal of Economics*, MIT Press, 115, 1239-1285. Acedido em março 22 de 2013, em <http://ideas.repec.org/p/nbr/nberwo/6869.html>
- Huh, J., DeLorme, D., & Reid, L. (2006), Perceived third-person effects and consumer attitudes on prevetting and banning of DTC advertising, *Journal of Consumer Affairs*, 40(1), 90–116.
- IGEC. (2013). *Quadro de referência para a avaliação externa das escolas 2013/14*. MEC. Acedido em fevereiro 23 de 2014, em [http://www.ige.minedu.pt/upload/AEE\\_2013\\_2014/AEE\\_13\\_14\\_\(1\)\\_Quadro\\_Referencia.pdf](http://www.ige.minedu.pt/upload/AEE_2013_2014/AEE_13_14_(1)_Quadro_Referencia.pdf)
- Igreja, M. (2004). *A educação para a cidadania nos programas e manuais escolares de história e geografia de Portugal e História - 2.º e 3.º ciclos do ensino básico: da reforma curricular (1989) à reorganização curricular (2001)*. Dissertação de Mestrado em Educação, Braga: Universidade do Minho. Acedido em 9 de fevereiro de 2014, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/951/4/Cap%C3%ADulo%20II.pdf>
- Imperator Brasiliae Petrus I (rex Portugalliae). (1826). *Carta Constitucional da Monarchia Portuguesa*. Acedida em 9 de fevereiro de 2014, em [http://debates.parlamento.pt/Constituicoes\\_PDF/II%20Carta%20Constitucional.pdf](http://debates.parlamento.pt/Constituicoes_PDF/II%20Carta%20Constitucional.pdf)

- Ireson, J. & Hallam, S. (1999). Raising standards: is ability grouping the answer? *Oxford Review of Education*, 25(3), 343-358. Acedido em novembro 4 de 2012, em [http://www.threekings.me.uk/pgce/group\\_writing/ireson\\_hallam\\_1999.pdf](http://www.threekings.me.uk/pgce/group_writing/ireson_hallam_1999.pdf)
- Ivinson, G. & Murphy, P. (2007). Rethinking single- sex teaching. Gender, school subjects and learning. Berkshire: Open University Press.
- Jackson, C. (2006). Lads and ladettes in school. Gender and a fear of failure. Maidenhead: Open University Press.
- Jacob B. & Lefgren L. (2004). Remedial education and student achievement: a regression discontinuity analysis. *The Review of Economics and Statistics*, 86(1), pp. 226-244. Acedido em junho 30 de 2013, em <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?sid=5011a6fc-e17b-4ee1856689eb701405c0%40sessionmgr4&vid=1&hid=24&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGI2ZSZzY29wZT1zaXRl#db=bth&AN=12908459>
- James, N. & Busher, H. (2006). Credibility, authenticity and voice: dilemmas in online interviewing. *Qualitative researche*. London: Sage. 6 (3). 403-420. Acedido em dezembro 4 de 2013, em <http://www.uk.sagepub.com/jamesandbusher/james%20and%20busher.pdf>
- Jencks, C. & Mayer, S. (1990). The social consequences of growing up in a poor neighborhood. In L. Lynn & M. McGeary (Eds.), *Inner City Poverty in the United States*, pp. 111- 186.
- Jencks, C. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jimerson, S. & Ferguson, P. (2007). A longitudinal study of grade retention: Academic and behavioral outcomes of retained students through adolescence. *School Psychology Quarterly*, 22(3), 314–339. Acedido em junho 9 de 2013, em <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=2007-13838-002>
- Jimerson, S. (1999). On the failure of failure: Examining the association between early grade retention and education and employment outcomes during late adolescence . *Journal of School Psychology*, 37, pp. 243 – 272. Acedido em junho 11 de 2013, em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440599000059>
- Jimerson, S., Anderson, G. & Whipple, A. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relationship between grade retention and dropping out of high school . *Psychology in the Schools* , 39 , pp. 441 – 457. Acedido em junho 1 de 2013, em <http://www.appstate.edu/~koppenhaverd/rcoe/5710/read/retention/jimersonetal02.pdf>
- Jimerson, S., Carlson, E., Rotert, M., Egeland, B. & Sroufe, L. A. (1997). A prospective, longitudinal study of the correlates and consequences of early grade retention. *Journal of School Psychology*, 35(1), 3–25. Acedido em junho 19 de 2013, em <http://www.education.ucsb.edu/jimerson/retention/Characteristics97.pdf>
- Kahlenberg, R. (2001). *All together now: creating middle class schools through public scholl choice*. Washington DC: Brookings Institution Press.
- Kaplan, R., & Saccuzzo, D. (1982). *Psychological testing principles*,

- applications, and issues.* Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Kelle, U. (1998). *Computer – Aided Qualitative Data Analysis. Theory, methods and practice.* Sage Publications. Acessado em julho 14 de 2013, em <http://www.uk.sagepub.com/books/Book204361#tabview=google>
- Kirk, J. & Miller, M. (1986). *Reliability and validity in qualitative research.* London: Sage Publications.
- Klausmeier, H. & Goodwin, W. (1977). *Manual de psicologia educacional: aprendizagem e capacidades humanas.* São Paulo: Harper & Row do Brasil
- Kline, P. (1979). *Psychometrics and psychology.* London: Academic Press.
- Klitgaard, R. & Hall, G. (1974). Are there unusually effective schools? *Journal of Human Resources*, 74, 90–106.
- Kolb, A. & Kolb, D. (2005). *The Kolb learning style inventory.* Acedido em dezembro 14 de 2013, em <http://www.whitewater-rescue.com/support/pagepics/lisitechmanual.pdf>
- Krueger, A. (1999). Experimental estimates of education production functions. *The Quarterly Journal of Economics*, 114, 497-532. Acedido em março 12 de 2013, em <http://www.nber.org/papers/w6051>
- Kuhn, T. (2009). *A estrutura das revoluções científicas.* (C. Marques, Trad.). Lisboa: Guerra e Paz Editores. (Obra original publicada em 1962).
- Kulik, J. & Arbor, A. (1992). *An analysis of the eesearch on ability grouping: historical and contemporary perspectives.* The National Research Center of the Gifted ad Taleted. The University of Connecticut. Acedido em dezembro 7 de 2012, em <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/reports/rbdm9204/rbdm9204.pdf>
- Kulik, J. & Kulik, C-L. (1992). *Meta-analytic findings on grouping programs.* *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73-77. Acedido em janeiro 4 de 2013, em <http://gcq.sagepub.com/content/36/2/73.abstract>
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2), pp. 73-85. Acedido em junho 14 de 2013, em <http://www.jstor.org/discover/10.2307/2112583?uid=3738880&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102336970891>
- Legewie, J. & DiPrete, T. (2011). School context and gender gap in educational achievement. *American Sociological Revue.* Acedido em junho 12 de 2013, em <http://asr.sagepub.com/content/early/2012/04/03/0003122412440802.full.pdf+html>
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2008). *Investigação qualitativa. Fundamentos práticos.* (3.ª edição). Lisboa: Instituto Piaget.
- Levine, D. & Lezotte, L. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice.* Madison, WI: The National Center for Effective Schools Research and Development. Acedido em janeiro 30 de 2014, em <http://www.sedl.org/cgi-bin/mysql/picbib-output.cgi?searchuniqueid=84>
- Lezotte, L., Edmonds, R., & Ratner, G. (1974). *A final report: Remedy for school failure to equitably deliver basic school skills.* East Lansing, MI: Department of Urban and Metropolitan Studies, Michigan State University.

- Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola – instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (1996). Construindo um objeto de estudo: para a análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. J. Barroso (org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 15-39.
- Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. (2.ª ed.). Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (2000). Atitudes: estrutura e mudança. In J. Vala & M. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Lima, L. (2001). *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez.
- Lima, L. (2005). Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas. A. Teodoro & C. Torres (Orgs.), *Educação crítica e utopia. Perspectivas para o século XXI*, 19-31. Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, L. (2011). Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional. L. Lima (org.). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic enquiry*. London: Sage.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (2003). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In N. Denzin & Y. Lincoln (eds.) *The landscape of qualitative research: theories and issues*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, pp. 253-291.
- Lloyd, N. (1978). Prediction of school failure from third-grade data. *Educational and Psychological Measurement*, 38(4), pp. 1193-1200. Acedido em junho 11 de 2013, em de [http://epm.sagepub.com/content/38/4/1193.a bstract](http://epm.sagepub.com/content/38/4/1193.abstract)
- Lopes, J. (2012). *Registos do ator plural. Bernard Lahire na sociologia portuguesa*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lynch, K. & Lodge, A. (2002). *Equality and power in schools. Redistribution, recognition and representation*. London: Routledge Falmer.
- Madureira, A. & Branco, A. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia*, 9(1), pp. 63-75. Acedido em junho 30 de 2013 em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v9n1/v9n1a07.pdf>
- Magro-C., T. (2011). Projeto TurmaMais: origem e descrição do modelo organizacional. I. Fialho & H. Salgueiro (Org.). *TurmaMais e sucesso escolar: contributos teóricos e práticos*. Évora: CIEP.13-32.
- Mann, C. & Stewart, F. (2002). *Internet communication and qualitative research: a handbook for researching online*. (2nd ed.). London: SAGE.
- Marchesi, A. et al. (2003). *Qualidade de ensino em tempo de mudança*. Porto Alegre: Artmed.
- Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90. Retirado a 3 de junho de 2013 de [http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/133/1/LP%204\(1\)%20-%2065-90.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/133/1/LP%204(1)%20-%2065-90.pdf)
- Maxwell, J. & Loomis, D. (2003). Mixed methods design: An alternative approach. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 209-240 Acedido em julho 2 de 2013, em <http://>

- [//www.google.pt/books?hl=ptPT&lr=&id=F8BFOM8DCKoC&oi=fnd&pg=PA241&dq=Maxwell,+J.+A.,+%26+Loomis,+D.+M.+\(2003\).+Mixed+methods+design:+An+alternative+approach.&ots=gThNzFuvRh&sig=jw0KT577AWEImtrDofYr2SmwO40&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](http://www.google.pt/books?hl=ptPT&lr=&id=F8BFOM8DCKoC&oi=fnd&pg=PA241&dq=Maxwell,+J.+A.,+%26+Loomis,+D.+M.+(2003).+Mixed+methods+design:+An+alternative+approach.&ots=gThNzFuvRh&sig=jw0KT577AWEImtrDofYr2SmwO40&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Mayeske, G., Okada T.; Beaton Jr. A., Coehn, W. & Wisler, C. (1973). *A study of achievement of our nation's students*. Washington, D.C.: USOE/HEW. Acedido em janeiro 13 de 2014, em <http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015011897520;view=1up;seq=1>
- Mayring, Ph. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* [Introdução à pesquisa social qualitativa]. 5ª ed.). Weinheim: Beltz. Acessado em julho 13 de 2013, em <http://www.cin.ufpe.br/~pcart/metodologia/pos/Mayring043.pdf>
- McCoy, A. & Reynolds, A. (1999). Grade retention and school performance: An extended investigation. *Journal of School Psychology*, 37(3), 273–298. Acedido em junho 19 de 2013, em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440599000126>
- McLaughlin, T. & Vachta, E. (1992). The at-risk student: A proposal for action. *Journal of Instructional Psychology*, 19, pp. 66-68. Acedido em junho 26 de 2013, em <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?sid=02e8b5c5-136745bc9bbe69925b871398%40sessionmgr10&vid=1&hid=12&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#db=pbh&AN=9607212360>
- Meho, L. (2006). E-mail interviewing in qualitative research: a methodological discussion. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. Vol. 57. 10. pp. 1284-1295.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*. 2(2), pp. 49-65. Acedido em maio 13 de 2012, em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%C3%A9gia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology: integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. London: SAGE Publications.
- Merton, R. (1978). *Estrutura burocrática e personalidade*. Sociologia da Burocracia. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Messick, S. (1980). Applications of item response theory to practical testing problems. Hollsdale: NJ: Lawrence Erlbaum.
- Miles, M. & Huberman, M. (1984). Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft. *Educational Researcher*, pp. 20-30. Acedido em Junho 23 de 2013 em <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1174243?uid=3738880&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102499938467>
- Minayo, C. & Sanches, O. (1993). Quantitativo – qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, 9 (3), pp. 239-262. Acedido em junho 2 de 2013, em <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>
- Mintzberg, H. (2010). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

- Mons, N. (2008). *Quelles relations existe-t-il entre école unique, enseignement indivi- dualisé et performances des élèves?* Forum Retz. Le Monde de l'éducation. Paris. Acedido em junho 4 de 2011, em [http://wikindx.ens-lyon.fr/biblio\\_vst/index.php?action=resource\\_RESOURCEVIEW\\_CORE&id=4297](http://wikindx.ens-lyon.fr/biblio_vst/index.php?action=resource_RESOURCEVIEW_CORE&id=4297)
- Morais, A. & Neves, I. (2007). Fazendo investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Investigação*. 20(2), pp. 75-104. Universidade do Minho.
- Morales, P. (1988). *Medicion de actitudes en psicologia y education*. San Sebastian: Editorial Tarttalo, S.A.
- Moreira, J. (2006). Investigação quantitativa: fundamentos e práticas. In J. Lima & J. Pacheco (Org). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 41-84.
- Morgan, G. (2006). *Imagens da Organização*. (2.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Editora Atlas. (ed. Orig. 1946). Acedido em janeiro 22 de 2014 em <http://www.gbic.com.br/ibes2k9si/1%BA%20Semestre/livros/Projeto%20Livro%20Adm%20Imagens%20da%20Organizacao.pdf>
- Morris, J., Ehren, B., & Lenz, B. (1991). Building a model to predict which fourth through eighth graders will drop out in high school. *Journal of Experimental Education*, 59(3), 286–293. Acedido em junho 20 de 2013, em <http://www.jstor.org/discover/10.2307/20152293?uid=3738880&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102336970891>
- Morse, J., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K. & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2). Acedido em julho 11 de 2013 em [http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/1\\_2Final/html/morse.html](http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/1_2Final/html/morse.html)
- Moser, S., West, S., & Hughe, N. (2012). Trajectories of math and reading achievement in low-achieving children in elementary school: Effects of early and later retention in grade. *Journal of Educational Psychology*, 104 (3), pp. 603–621. Acedido em junho 22 de 2013, em <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=2012-06746-001>
- Moss, G. (2007). *Literacy and gender: researching texts, contexts and readers*. London: Routledge Falmer.
- Mouzelis, N. (2000). The subjectivist-objectivist divide: against transcendence. *Sociology*, 34 (4), pp. 741-762.
- Mozzato, A. & Grzybovski, D. (2011). *Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios*. Acessado em julho 15 de 2013, em <http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf>
- Muñiz, J. (1998). La medición de lo psicológico. *Psicothema*, 10 (1), 1-21. Acedido em maio 26 de 2013, em <http://156.35.33.98/reunido/index.php/PST/article/view/7442/7306>
- Muñiz, J. (2010). Las teorías de los tests: teoría clásica y teoría de respuesta a los ítems. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), 57-66. Acedido em maio 26 de 2013, em <http://www.papelesdel psicologo.es/pdf/1796.pdf>
- Murillo, J. & Róman, M. (2011). ¿ La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes da América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares. Profesorado.

- Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 15(3). Madrid, Espanha. Acedido em fevereiro 4 de 2014, em <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153ART3.pdf>
- Murillo, J. et al. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convênio Andrés Bello. Acedido em fevereiro 1 de 2014, em [http://issuu.com/guerrerortiz/docs/eficaciaescolar2murillo\\_2007?e=1016791/3358628](http://issuu.com/guerrerortiz/docs/eficaciaescolar2murillo_2007?e=1016791/3358628)
- Murillo, J., Martínez, C. & Hernández, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1). Acedido em fevereiro 1 de 2014, em <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art1.pdf>
- Murphy, K., & Davidshofer, C. (2001). *Psychological testing: principles and application*, (5<sup>th</sup> ed.). NJ: Prentice Hall.
- Myers, M. (2013). Qualitative research in information systems. Acedido em julho 1 de 2013, em <http://www.qual.auckland.ac.nz/>
- National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. (1979). *Belmont Report. Ethical Principles and guidelines for the protection of human subjects of research*. Acedido em junho 3 de 2013, em <http://www.hhs.gov/ohrp/humansubjects/guidance/belmont.html>
- Neto, A. (1998). *Resolução de problemas em física: conceitos, processos e novas abordagens*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Norman, F., Turner, S., Granados-Johnson, J., Schwarcz, H., Green, H. & Harris, J. (1988). Look, Jane, look. In Woodhead, Martin & A. McGrath (eds), *Family, School and Society*. OUP.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. A. Nóvoa (coord.), *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Edições D. Quixote, 13-43. Acedido em outubro 23 de 2013, em <http://www.escolabarao.com.br/pdf/texto2/files/publication.pdf>
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory*. (2<sup>nd</sup> ed.). New York: MacGraw Hill
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. (5<sup>th</sup> ed.). New York: McGraw Hill. (Original work published 1967).
- O.E.C.D. (2012). *Equity and quality in education: supporting disadvantaged students and schools*. Acedido em dezembro 8, 2012, em [http://www.oecd-ilibrary.org/education/equity-and-quality-in-education\\_9789264130852-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/equity-and-quality-in-education_9789264130852-en)
- O.E.C.D. (2012a). *Equity and quality in education - Supporting disadvantaged students and schools*, Paris: OECD Publishing. Acedido a 10 de janeiro de 2013 em <http://www.oecd.org/edu/school/49478474.pdf>
- O.E.C.D. (2012b). OECD Week 2012 – *Gender equality in education, employment and entrepreneurship*. Paris: OECD Publishing. Acedido em 20 novembro de 2012 em <http://www.oecd.org/employment/50423364.pdf>
- O.N.U. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Acedido em julho 20 de 2013, em [http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf)
- O.N.U. (1966). *Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais*. Acedido em julho 22 de 2013, em <http://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Económicos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>

- O.N.U. (1979). *Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher*. Acedido em julho 22 de 2013, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139389por.pdf>
- O.N.U. (2000). *Declaração do milénio*. Acedido em janeiro 2 de 2014, em <http://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf>
- Overman, M. (1986). Student promotion and retention: Pratical applications of research. *Phi Delta Kappan*, 67(8), 609- 613. Acedido em junho 17 de 2013, em <http://www.jstor.org/discover/10.2307/20403177?uid=3738880&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102336970891>
- Pacheco, J. (2006). Currículo, investigação e mudança. L. Lima, J. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário. *A educação em Portugal (1986-2006) – Alguns contributos de investigação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Pagani, L., Tremblay, R. & Vitaro, F. (2001). Effects of grade retention on academic performance and behavioral development. *Development and Psychopathology*, 13, 297 – 315. Acedido em junho 21 de 2013, em <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract;jsessionid=6E611B2F1D7CA20F2B35CD1BDD845E88.journals?fromPage=online&aid=73995>
- Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (3rd ed.). London: SAGE Publications.
- Payet, J.-P. & Rufin, D. (2012). *Sociologie de l'éducation. Une introduction critique*. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de d'éducation.
- Pekkarinen, T. (2012). Gender differences in education. Acedido em maio 11 de 2013, em <http://ftp.iza.org/dp6390.pdf>
- Perrenoud, P. (2008). *Pédagogie différenciée: Des intentions à l'action*. Issy-les-Mou- lineaux: ESF.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2003). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Peterson, R. (1994). A meta-analysis of Cronbach's coefficient alpha. *Journal of consumer research*, 21(2), 381-391.
- Peterson, S. & Hughes, J. (2011). The differences between retained and promoted children in educational services received. *Psychology in the Schools*, 48(2), pp. 156–165. Acedido em junho 2 de 2013, em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/pits.20534/abstract>
- Pires, E. (1988). A massificação escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (1), 27-43.
- Pires, E. (2000). *Nos meandros do labirinto escolar*. Oeiras: Celta editora.
- Plowden, B. (1967). *Children and their primary scholl*. London: HMSO. Acedido em janeiro 11 de 2014, em <http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/plowden1967-1.html> e <http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/plowden19672.html>
- Poeschl, G. (2006). *Análise de dados na investigação em Psicologia: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Ponte, J. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132. Acedido em julho 6 de 2013, em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20\(Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20(Estudo%20caso).pdf)
- Popper, K. (1974). *A sociedade aberta e seus inimigos*. 2.<sup>a</sup> edição. São Paulo:

- Editora da Universidade de São Paulo. Acedido em fevereiro 21 de 2014, em <http://www.libertarianismo.org/livros/kpasaesivolii.pdf>
- Popper, K. (1980). *La lógica de la investigación científica*. (5ª ed.). Madrid: Editorial Tecnos. Acedido em julho 1 de 2013, em [http://ifdc6m.juj.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio//0/103/Karl\\_R.\\_Popper\\_La\\_Logica\\_de\\_la\\_Investigacion\\_Cientifica.pdf](http://ifdc6m.juj.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio//0/103/Karl_R._Popper_La_Logica_de_la_Investigacion_Cientifica.pdf)
- Poupart, J. (1981). La méthodologie qualitative en sciences humaines: une approche à redécouvrir. *Apprentissage et Socialisation*, 4(1), pp. 41-47.
- Powney, J. & Watts M. (1987). *Interviewing in educational research*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Przesmycki, H. (2008). *La pédagogie différenciée*. Paris: Hachette éducation.
- Punch, K. (2008). *Introduction to social research: quantitative & qualitative approaches*. (7th ed.). London: SAGE Publications.
- Purkey, S. & Smith, M. (1983). Effective Schools: A Review. *The Elementary School Journal*, 83 (4), 426-452. Acedido em janeiro 14 de 2014, em [https://cna.org/sites/default/files/1001168\\_0.pdf](https://cna.org/sites/default/files/1001168_0.pdf)
- Quivy, R. & Campenhoudt L. (2013). *Manual de investigação em ciências sociais*. (6.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Raposo, N. (1981). *O computador e a avaliação da aprendizagem*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Rawls, J. (2000). *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes. Acedido em fevereiro 21 de 2014, em [http://www.estig.ipbeja.pt/~ac\\_direito/Rawls\\_TeoriaJ.pdf](http://www.estig.ipbeja.pt/~ac_direito/Rawls_TeoriaJ.pdf)
- Ray, J. (1979). Is the acquiescent response style problem not so mythical after all? Some results from a successful balanced F scale. *Journal of Personality Assessment*, 43, 638-643.
- Ray, J. (1983). Reviving the problem of acquiescent response bias. *Journal of Social Psychology*, 121, 81-96.
- Reynolds, A., Temple, J., Robertson, D., & Mann, E. (2002). Age 21 cost-benefit analysis of the Title I Chicago child-parent centers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(4), pp. 267–303. Acedido em junho 22 de 2013, em <http://epa.sagepub.com/content/24/4/267>
- Riber, D. (1976). Panorámica actual de la filosofía de la ciência – estructura interna de teorías y cambio científico. *Teorema: Revista Internacional de Filosofía*, 6(3-4), 359-426.
- Riva, G., Teruzzi, T. Anolli, L. (2003). The use of the Internet in psychological research: comparison of online and offline questionnaires. *CyberPsychology and Behavior*. 6, 1. pp. 73-80. Acedido em dezembro 4 de 2013, em <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12650565>
- Rivkin, S., Hanushek, E. & Kain, J. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Económica*, 73(2) 417-458. Acedido em outubro 12 de 2011, em <http://links.jstor.org/sici?sici=00129682%28200503%2973%3A2%3C417%3ATSAAA%3E2.0.CO%3B2-K>
- Rocco, T., Bliss, L., Gallagher, S. & Pérez- Prado, A. (2003). Taking the next step: mixed methods research in organizational systems. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 21(1), pp. 19-29. Acedido em junho 3 de 2013, em <http://www.osra.org/itlpj/roccoblissgallagherperez-pradospring2003.pdf>
- Roderick, M. (1994). Grade retention and school dropout: Investigating the association. *American Educational Research Journal*, 31(4), pp. 729–

759. Acedido em junho 25 de 2013, em <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1163393?uid=3738880&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102336970891>
- Rodríguez Gómez, G., Flores, J. & Garcia Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rorer, L. (1965). The great response-style myth. *Psychological Bulletin*, 63(3), 129-156. Acedido em maio 31 de 2013, em <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&uid=1965-10064-001>
- Rosas, F. (2001). O salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo. *Análise Social*, 35(157), 1031-1054. Acedido em 9 de fevereiro de 2014, em <http://analisesocial.ics.ul.pt/docuementos/1218725377D6jFO4wy1Oi67NG6.pdf>
- Rubin, H., Rubin, I. (2012). *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc
- Ruiz, C. (1998). *Instrumentos de investigación educativa*. Venezuela: Baequisimeto, CIDEG.
- Rumberger, R., & Larson, K. (1998). Student mobility and the increased risk of high school dropout. *American Journal of Education*, 107(1), pp. 1-35. Acedido em junho 17 de 2013, em <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1085729?uid=3738880&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102336970891>
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimer, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books. Acedido em janeiro 14 de 2014, em <http://www.muebooks.com/fifteen-thousand-hours-secondary-schools-and-their-effects-on-children-PDF-6675106/>
- Sá, V. & Antunes, F. (2013). A gestão de públicos escolares: o agrupamento dos alunos em turmas. *Revista Diversidades*, 40, 6-10. Acedido em dezembro 11 de 2013 em, [http://www02.madeira-edu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista\\_Diversidades/Diversidades40.pdf](http://www02.madeira-edu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/Diversidades40.pdf)
- Saavedra, L. (2001). *Sucesso-insucesso escolar. A importância do nível socioeconómico e do género*. Celta Editor. Acedido a 15 de junho de 2013 em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4415/1/Lista\\_44444444\\_20051227\\_161529.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4415/1/Lista_44444444_20051227_161529.pdf)
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. New York: Elsevier.
- Schnurr, B., Kundert, D. & Nickerson, A. (2009). Grade retention: Current decision making practices and involvement of school psychologists. *Psychology in the Schools*, 46, pp. 410–419. Acedido em junho 1 de 2013, em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/pits.20386/abstract>
- Schon, D. (1971). *Beyond the Stable State*. Harmondsworth: Penguin.
- Schreens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 61-80. Acedido em janeiro 14 de 2014, em <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/xxiiencuentro/schererens1990.df?documentd=0901e72b817653e5>
- Schreens, J., Witziers, B. & Steen, R. (2013). A Meta-analysis of school effectiveness studies. *Revista de Educación*, 361, 619-645. Acedido em

- janeiro 14 de 2014, em <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre361/re36124.pdf?documentId=0901e72b81631071>
- Schultz, E., Toles, R., Rice, W., Brauer, I. & Harvey, J. (1986). *The association of dropout rates with student attributes*. Paper presented at the 67th Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, April 16-20. Acedido em junho 13 de 2013, em [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?nfpb=true &ERICExtSearchSearchValue0=ED274071&ERICExtSearch\\_Search\\_Type\\_0=no&accno=E D274071](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?nfpb=true&ERICExtSearchSearchValue0=ED274071&ERICExtSearch_Search_Type_0=no&accno=E D274071)
- Serapioni, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciências da Saúde Colectiva*, 5(1), 187-192. Acedido em junho 2 de 2013, em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141381232000000100016&script=sci\\_abstract&tIng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141381232000000100016&script=sci_abstract&tIng=pt)
- Shaffer, D. & Serlin, R. (2004). What good are statistics that don't generalize? *Educational Researcher*, 33(9), pp. 14-25. Acedido em julho 14 de 2013, em <http://ccsuedd.yolasite.com/resources/Shaffer%20and%20Serlin%20ISSA%20and%20mixed%20methods.pdf>
- Sharpe, S. (1999). *Just like a girl. How girls learn to be women: from the seventies to the nineties*. London: Penguin Books.
- Silberglitt, B., Jimerson, S., Burns, M. & Appleton, J. (2006). Does the timing of grade retention make a difference? Examining the effects of early versus later retention. *School Psychology Review*, 35, 134 – 141. Acedido em junho 15 de 2013, em <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?sid=d432ec8a-ac89-47be94ae902455ab07d5%40sessionmgr13&vid=1&hid=12&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZSZZy29wZT1zaXRI#db=pbh&AN=20625384>
- Silberglitt, B., Appleton, J., Burns, M., & Jimerson, S. (2006). Examining the effects of grade retention on student reading performance: A longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 44, 255–270. Acedido em maio 19 de 2013, em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440506000550>
- Slavin, R. (1986). Ability grouping and student achievement in elementary schools: a best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57(3), 293-336. Acedido em outubro 2 de 2011, em <http://www.ericdigests.org/pre-927/grouping.htm>.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. (4ª edición) Madrid: Ediciones Morata. (Primeira edição 1998)
- Starrat, R. (1991). Building an ethical school: a theory for practice in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), 185-202. Acedido em fevereiro 18 de 2014, em <http://eaq.sagepub.com/content/27/2/185.full.pdf+html>
- Starrat, R. (1994). *Building an ethical school: a practical response to the moral crisis in schools*. London: Falmer Press.
- Stecher, B. & Davis, W. (1987). *How to focus an evaluation*. (2nd Ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Stevens, S. (2008). On the Theory of Scales of Measurement. *Science*, New Series, (Jun. 7, 1946) 103, 677-680. *American Association for Advancement of Science*. Retirado a 17 de maio de 2013 de

[http://www.mpopa.ro/statistica\\_licenta/Stevens\\_Measurement.pdf](http://www.mpopa.ro/statistica_licenta/Stevens_Measurement.pdf)

- Stroup, A. & Robins. L. (1972). Elementary school predictors of high school dropout among black males. *Sociology of Education*, 45(2), pp. 212-22. Acedido em maio 15 de 2013, em <http://www.jstor.org/discover/10.2307/2112008?uid=3738880&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102336970891>
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco: Jossey-Bass. Acedido em fevereiro 23 de 2014, em <http://www.google.pt/#q=stufflebeam+%26+shinkfield+2007>
- Suchaut, B. (2008). *Hétérogénéité des apprentissages et efficacité pédagogique. Enseigner en réseaux «ambition réussite»: le diagnostic scolaire au service de l'action pédagogique*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale - Direction générale de l'Enseignement scolaire. Acedido em junho 4 de 2011, em <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/22/13/74/PDF/08002.pdf>
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Taylor, F. (2011). *Os princípios da gestão científica*. Lisboa: Edições Sílabo. (Edição original de 1911).
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1997). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (3ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Taylor, S. (1987). Observing abuse: Professional ethics and personal morality in field research. *Qualitative Sociology*, 10(3), pp. 288-301. Acedido em junho 4 de 2013, em <http://link.springer.com/article/10.1007/BF00988991#page-2>
- Teodoro, A. (2000). O fim do isolacionismo: da participação de Portugal no Plano Marshall ao Projecto Regional do Mediterrâneo. *Revista Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, (3), 48 – 54. Acedido em fevereiro 9 de 2014, em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rhumanidades/article/view/1330>
- Thompson, B. (1994). Guidelines for authors. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 837- 847.
- Thompson, J. (1976). *Dinâmica organizacional: fundamentos sociológicos da teoria administrativa*. São Paulo: McgrawHill.
- Thorndike, E. (1920). A constant error in psychological ratings. *Journal of Applied Psychology*, 4(1), 25-29. Acedido em junho 1 de 2013, em <http://www.the-halo-effect.com/links/ThorndikeHalo1920.pdf>
- Tieso, C. (2002). *The effects of grouping and curricular practices on intermediate students mathematics achievement*. Acedido a 2 de outubro de 2011, em <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/tieso.html>.
- Torres, L. (2005). Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Ensaio: avaliação, políticas públicas e educação*, 13(49), 435-451. Acedido em fevereiro 20 de 2014 em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n49/29240.pdf>
- Trindade, V. (1991). *Contributos para o estudo da atitude científica dos professores de ciências*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Évora.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação

- Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1972)
- Tyler, R. (1967). Changing concepts of educational evaluation. R. Stake; R. Gagné & M. Scriven (Coord.). *Perspectives of curriculum evaluation*, 1, 13-18. Chicago: Rand McNally. Acedido em fevereiro 18 de 2013 de 2014, em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED030949.pdf>
- U.N.E.S.C.O. (1960). *Convenção Contra a Discriminação na Educação*. Acedido em julho 22 de 2013, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132598por.pdf>
- U.N.E.S.C.O. (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Acedido em julho 26 de 2013, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
- U.N.E.S.C.O. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Acedido em dezembro 30 de 2013, em [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf)
- U.N.E.S.C.O. (2000). *O marco da ação de Dakar educação para todos: Cumprindo nossos compromissos coletivos*. Acedido em janeiro 2 de 2014, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>
- U.N.E.S.C.O. (2002). *Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*. Acedido em julho 28 de 2013, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147273por.pdf>
- U.N.E.S.C.O. (2012). *Educação em primeiro lugar*. Acedido em janeiro 3 de 2014, em <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/education-first/>
- U.N.E.S.C.O. (2012). *World atlas of gender equality in education*. Acedido em fevereiro 12 de 2013, em <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/unesco-world-atlas-gender-education-2012.pdf>
- União Europeia (2004). *Educação e formação 2010*. Acedido em janeiro 2 de 2014, em <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=PT&t=PDF&gc=true&c=false&f=ST%206905%202004%20INIT&r=http%3A%2F%2Fregister.consilium.europa.eu%2Fpd%2Fpt%2F04%2Fst06%2Fst06905.pt04.pdf>
- U.N.I.C.E.F. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Acedido em julho 20 de 2013, em [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca\\_2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca_2004.pdf)
- U.N.I.C.E.F. (1959). *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. Acedido em julho 28 de 2013, em [http://www.ie.uminho.pt/Uploads/NEDH/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](http://www.ie.uminho.pt/Uploads/NEDH/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf)
- Vacha, E. & McLaughlin, T. (1992). The social structural, family, school and personal characteristics of at-risk students: Policy recommendations for school personnel. *Journal of Education*, 174(3), pp. 9-25. Acedido em maio 29 de 2013, em [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?nfpb=true&ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=EJ475290&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=EJ475290](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ475290&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ475290)
- Vacha-Haase, T. (1998). Reliability generalization: Exploring variance in measurement error affecting score reliability across studies. *Educational*

- and Psychological Measurement*, 58, 6-20.
- Vasquez, R., & Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Verdasca, J. (2002). *Desempenho escolar, dinâmicas de evolução e elementos configuracionais estruturantes*. Dissertação de doutoramento não-publicada. Universidade de Évora, Portugal.
- Verdasca, J. (2007). A dimensão e a estrutura composicional da turma como factores de proficiência escolar. *Cadernos de Organização e Administração Educacional*, 1. Acedido em fevereiro 23 de 2014, em <http://www.turmamais.uevora.pt/docs/caoe/n01/art03/03.pdf>
- Verdasca, J. (2008). TurmaMais: uma tecnologia organizacional para a promoção do sucesso escolar. M. Vilaverde Cabral (Org.) *Conferência Internacional "sucesso e insucesso: escola, economia e sociedade"*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.139-176.
- Verdasca, J. (2009). *Bases Gerais de Orientação do Programa Mais Sucesso Escolar*. Acedido em janeiro 5 de 2012, em <http://www.dgidc.min-edu.pt/pmse>
- Vigotsky, L. (1978). *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação. O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Walker, E. & Madhere, S. (1987). Multiple retentions: Some consequences for cognitive and affective maturation of minority elementary students. *Urban Education*, 22(1). Pp. 85-102. Acedido em junho 26 de 2013, em [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&&ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=EJ356366&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=EJ356366](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&&ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ356366&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ356366)
- Weber, M. (1982). *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: LTC Editora.
- Weber, M. (2001). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Weber, M. (2010). *Conceitos sociológicos fundamentais*. Covilhã: LusosofiaPress. Acedido em novembro 14 de 2013, em [http://www.lusosofia.net/textos/weber\\_max\\_conceitos\\_sociologicos\\_fundamentais.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/weber_max_conceitos_sociologicos_fundamentais.pdf)
- Wellisch, J., MacQueen, A., Carriere, R., Duck, G. (1978). School Management and Organization in Successful Schools. *Sociology of Education*, 51(3), 211-226. Acedido em janeiro 10 de 2014, em <http://www.jstor.org/discover/10.2307/2112666?uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21103321797943>
- Westbury, M. (1994). The effect of elementary grade retention on subsequent school achievement and ability. *Canadian Journal of Education*, 19(3), 241-250. Acedido em janeiro 9 de 2013, em <http://www.jstor.org/stable/1495130?origin=crossref>
- Willis, P. (1981). *Learning to labor: How working class kinds get working class jobs*. New York: Columbia University Press.
- Willis, P. (1983). Cultural production and theories os reproduction. In L. Barton & S. Walker (Eds.). *Race, class and education*. London: Groom-Helm, p. 110.
- Wrigley, T (2007). *Escuelas para la esperanza*. Madrid: Ediciones Morata.

Acedido em fevereiro 1 de 2014, em [http://books.google.Com.br/books?hl=ptPT&lr=&id=vTXL\\_mowA0C&oi=fnd&pg=PA11&dq=+Escuelas+para+la+esperanza&ots=YwAB5ltml&sig=QqlyJGRLNCmrCRs3iCH1ul0wkjo#v=onepage&q=Escuelas%20para%20la%20esperanza&f=false](http://books.google.Com.br/books?hl=ptPT&lr=&id=vTXL_mowA0C&oi=fnd&pg=PA11&dq=+Escuelas+para+la+esperanza&ots=YwAB5ltml&sig=QqlyJGRLNCmrCRs3iCH1ul0wkjo#v=onepage&q=Escuelas%20para%20la%20esperanza&f=false)

- Wu, W., West, S. & Hughes, J. (2008). Effect of retention in first grade children's achievement trajectories over 4 years: A piecewise growth analysis using propensity score matching. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 727–740. Acedido em julho 19 de 2013, em <http://primoservice.hosted.exlibrisgroup.com/primolibrary/libweb/action/display.do?tabs=details>
- Yin, R. (2010). *Estudo de Caso. Planejamento e métodos*. (4.<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: Editora Bookman.
- Younger, M., Warrington, M., Gray, J., Rudduck, J., McLellan, R., Bearne, E., Kershner, R. & Bricheno, P. (2005). Raising boys' achievement. DfES. Acedido em abril 13 de 2013, em <http://dera.ioe.ac.uk/5400/1/RR636.pdf>

## REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Decreto n.º 38 969/1952 de 27 de outubro, Diário da República, I Série, 1067-1084. Acedido em fevereiro 9 de 2014 em, <http://dre.pt/pdf1sdip/1952/10/24101/10671084.pdf>
- Decreto n.º 38 968/1952 de 27 de outubro, Diário da República, I Série, 1067-1084. Acedido em fevereiro 9 de 2014 em, <http://dre.pt/pdf1sdip/1952/10/24101/10671084.pdf>
- Decreto-Lei n.º 40 964/1956 de 31 de dezembro, Diário da República, I Série, 2076-2087. Acedido em fevereiro 9 de 2014 em, <http://www.dre.pt/pdf1s/1956/12/28400/20762087.pdf>
- Decreto-Lei n.º 45 810/1964 de 9 de julho, Diário de República, I Série, 876-877. Acedido em fevereiro 9 de 2014, em <http://www.dre.pt/pdf1s/1964/07/16000/08760877.pdf>
- Decreto-Lei n.º 47 480/1967 de 2 de janeiro, Diário da República, I Série, 1. Acedido em fevereiro 9 de 2014, em <http://www.dre.pt/pdf1s/1967/01/00100/00010004.pdf>
- Lei n.º 5 /73 de 25 de julho, Diário da República, I Série, 1315-1321. Acedido em fevereiro 9 de 2014, em <http://www.dre.pt/pdf1s/1973/07/17300/13151321.pdf>
- Lei n.º 46/ 1986 de 14 de outubro, Diário da República, I Série, 3067- 3081. Acedido em fevereiro, 9 de 2014, em <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf>
- Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril, Diário da República, I Série, 2040-(2)-2040-(19). Acedido em fevereiro 10 de 2014, em <http://dre.pt/pdf1sdip/1990/04/09801/00020019.pdf>
- Despacho Normativo n.º 98-A/ 92 de 20 de junho, Diário da República, I Série B, 2908-(2)- 2908-(4). Acedido em fevereiro 10 de 2014, em <http://dre.pt/pdf1sdip/1992/06/140B01/00020005.pdf>
- Despacho n.º 178-A/ME/93 de 30 de julho, Diário da República, IIª Série, 8104-(6). Acedido em março 16 de 2014, em <http://www.prof2000.pt/users/bagao/html/desp178am93.htm>
- Lei Constitucional n.º 1/2005 de 12 de agosto. Sétima revisão constitucional. Diário da República, I Série A, 4642- 4686. Acedida em 9 de fevereiro de 2014, em <https://www.dre.pt/util/pdfs/files/crp.pdf>
- Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, Diário da República, I Série, 5635. Acedido em fevereiro 9 de 2014 em,

<http://dre.pt/pdf1s/2009/08/16600/0563505636.pdf>

Decreto-Lei n.º 41 de 21 de fevereiro de 2012, I Série, 829-855. Acedido em  
Março 8 de 2014, em  
[http://projectos.braga.ucp.pt/docs/DL\\_41\\_2012\\_ECD.pdf](http://projectos.braga.ucp.pt/docs/DL_41_2012_ECD.pdf)

Despacho Normativo n.º 6/2014 de 26 de maio, Diário da República, IIª Série,  
13448-13455. Acedido em maio 28 de 2014 em,  
[https://dre.pt/application/dir/pdf2sdip/2014/05/100000000/1344813455.p  
df](https://dre.pt/application/dir/pdf2sdip/2014/05/100000000/1344813455.pdf)

## **ANEXOS**

**QUESTIONÁRIO DE ATITUDES DE ALUNOS FACE À TurmaMais**  
**QAFTM**

Estamos a fazer um estudo para sabermos o que pensam os alunos sobre a TurmaMais. Pedimos que colabores connosco respondendo a este questionário.

**Instruções:** Pedimos-te que preenchas as informações da Iª parte do questionário com sinceridade. **O inquérito é anónimo, por isso, a tua identidade nunca será conhecida.** Precisamos que o que aqui escrevas seja verdade para podermos fazer um trabalho de investigação sobre o que pensam verdadeiramente os alunos sobre a TurmaMais.

**I PARTE**

1. Idade \_\_\_\_

2. Sexo Feminino  Masculino

3. Quando vais para a TurmaMais normalmente vais com os teu colegas do:

3.1. nível 2  nível 2/3  nível 3  nível 3/4  nível 4  nível 4/5  nível 5

4. Já reprovaste algum ano? Sim  Não

4. 1. Se reprovaste preenche o quadro seguinte:

Ano escolaridade	Ano repetido	N.º de vezes
1º		
2º		
3º		
4º		
5º		
6º		
7º		
8º		
9º		

5. Recebes subsídio da ASE? Sim  Não

5.1 Caso respondas Sim assinala o escalão:

Escalão A

Escalão B

**Passa à página seguinte, por favor!**

6. Habilitações literárias do pai e da mãe

Habilitações Literárias	Mãe	Pai
Não concluiu o 4º ano		
4º ano		
2º ciclo (5º e 6º anos)		
3º ciclo (7º, 8º e 9º anos)		
Ensino secundário (10º, 11º e 12º anos)		
Curso superior		
Outra		

II PARTE

**Instruções:**

Envolve com um círculo (○) o número que corresponde à tua opinião pessoal sobre cada frase, de acordo com a seguinte escala:

6. **Absolutamente de acordo**
7. **Parcialmente de acordo**
8. **Não concordo nem discordo**
9. **Parcialmente em desacordo**
10. **Absolutamente em desacordo**

Assinala com um círculo (○), sobre um número, **todas** as frases. Se tiveres dúvidas sobre o que alguma frase quer dizer pede ajuda.

1. A ida à TurmaMais ajuda os alunos com mais dificuldades a tirarem melhores notas	1 2 3 4 5
2. Desde que há TurmaMais reprovam menos alunos nas turmas	1 2 3 4 5
3. Na TurmaMais há mais trabalhos que na turma de origem	1 2 3 4 5
4. Compreendo melhor a matéria quando estou na TurmaMais	1 2 3 4 5
5. Os professores quando trabalham connosco na TurmaMais explicam melhor a matéria	1 2 3 4 5
6. Os testes parecem ser mais fáceis na TurmaMais	1 2 3 4 5
7. Passei a gostar mais de algumas disciplinas por ter ido à TurmaMais	1 2 3 4 5
8. Passei a gostar mais de alguns professores por os ter conhecido melhor quando fui à TurmaMais	1 2 3 4 5
9. Os professores quando trabalham connosco na TurmaMais são mais exigentes	1 2 3 4 5
10. Na TurmaMais a matéria é mais “puxada” que na turma de origem	1 2 3 4 5
11. Antes de haver TurmaMais não trabalhava tanto na sala de aula	1 2 3 4 5
12. Não sinto diferença no meu trabalho quando vou da turma de origem para a TurmaMais	1 2 3 4 5
13. Não passavam tantos alunos antes de haver TurmaMais	1 2 3 4 5
14. A TurmaMais não tem qualquer influência na subida das notas dos alunos com mais dificuldades	1 2 3 4 5

Passa à página seguinte, por favor!

Não te esqueças que os cinco pontos da escala são:

1. **Absolutamente de acordo**
2. **Parcialmente de acordo**
3. **Não concordo nem discordo**
4. **Parcialmente em desacordo**
5. **Absolutamente em desacordo**

15. Os alunos quando estão em risco de ficarem retidos gostam de ir para a TurmaMais	1 2 3 4 5
16. Até os alunos com positivas sobem as notas na TurmaMais	1 2 3 4 5
17. Não passei a ter melhores notas desde que há TurmaMais	1 2 3 4 5
18. Desde que há TurmaMais há menos alunos com nível 2 no final do 3º período	1 2 3 4 5
19. A TurmaMais fez com que eu acreditasse mais nas minhas capacidades	1 2 3 4 5
20. A TurmaMais ajuda os alunos de nível 4 a não descerem para 3	1 2 3 4 5
21. A TurmaMais ajuda alguns alunos de nível 3 a subirem para 4	1 2 3 4 5
22. A TurmaMais ajuda a que não haja alunos com nível 1 no final dos períodos	1 2 3 4 5
23. A TurmaMais não ajuda os alunos de nível 3 a manterem-se com positiva	1 2 3 4 5
24. A TurmaMais não ajuda alunos de nível 4 a subirem para 5	1 2 3 4 5
25. A TurmaMais ajuda os alunos de nível 5 a manterem as suas notas	1 2 3 4 5
26. Tenho mais motivação para estudar desde que os professores passaram a informar-me das notas a cada momento, por causa da TurmaMais	1 2 3 4 5
27. Desde que há TurmaMais cada professor dá-me mais informações em relação ao que tenho que fazer para melhorar as minhas notas	1 2 3 4 5
28. Desde que há TurmaMais alguns professores passaram a dar-nos e a corrigir mais exercícios em aula e assim aprendemos mais	1 2 3 4 5
29. Trabalho melhor quando vou para a TurmaMais porque estou com colegas com o mesmo ritmo que eu	1 2 3 4 5
30. Tenho mais à vontade de participar na aula quando estou na TurmaMais porque não tenho receio da reação dos colegas	1 2 3 4 5
31. Estar na TurmaMais com colegas que sabem tanto como nós é estimulante	1 2 3 4 5
32. A TurmaMais levou-me a ter mais responsabilidade pelo trabalho	1 2 3 4 5
33. Gosto de ir para a TurmaMais porque faço novos amigos	1 2 3 4 5
34. Não gosto de ir para a TurmaMais porque fico longe dos meus amigos da turma durante algum tempo	1 2 3 4 5
35. A turma de origem fica mais calma por haver sempre alunos a saírem para a TurmaMais	1 2 3 4 5
36. Quando os alunos voltam da TurmaMais passa a haver mais indisciplina na turma de origem	1 2 3 4 5
37. Na TurmaMais não há indisciplina	1 2 3 4 5
38. Consigo portar-me melhor na sala de aula porque entendi a importância do bom comportamento para a nota final	1 2 3 4 5
39. Não gosto muito de ir para a TurmaMais porque tenho mais receio de tirar dúvidas	1 2 3 4 5
40. Não tive conflitos com os novos colegas da TurmaMais	1 2 3 4 5
41. Antes de haver TurmaMais havia tantos alunos com nível 2, no final do ano, como depois de haver TurmaMais	1 2 3 4 5
42. Sinto que estou a ser discriminado quando os professores me propõem participar na TurmaMais	1 2 3 4 5
43. Gosto de ir para a TurmaMais	1 2 3 4 5
44. O trabalho na TurmaMais ajudou-me a aprender mais	1 2 3 4 5

Obrigada pela tua colaboração!

**GRELHA DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS**

<b>Categorias e Subcategorias</b>		<b>Unidades de registo Unidade de Contexto</b>	<b>Frequência de ocorrência e sujeitos</b>
A. na sua ação enquanto profissional de educação	A1. Na sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• E6<sub>3</sub> p/c (1); (2)</li> <li>• E8<sub>4</sub> p/c (1); (2); (3)</li> </ul>	5 ocorrências 2 sujeitos
	A2. No departamento e conselho de turma	<ul style="list-style-type: none"> <li>• E4<sub>2</sub> p/c (1); (2)</li> <li>• E6<sub>3</sub> p/c (3); (4)</li> <li>• E8<sub>4</sub> p/c (4)</li> </ul>	5 ocorrências 3 sujeitos
	A3. membro da direção	<ul style="list-style-type: none"> <li>• E1<sub>1</sub> d (1)</li> <li>• E3<sub>2</sub> d (1)</li> <li>• E5<sub>3</sub> d (1); (2)</li> <li>• E7<sub>4</sub> d (1); (2); (3); (4); (5); (6); (7); (8)</li> <li>• E9<sub>4</sub> d (1); (2)</li> <li>• E10<sub>5</sub> d (1)</li> </ul>	15 ocorrências 6 sujeitos
Total na categoria			25 ocorrências 9 sujeitos
B. nos outros docentes		<ul style="list-style-type: none"> <li>• E1<sub>1</sub> d (2)</li> <li>• E2<sub>1</sub> p/c (1); (2)</li> <li>• E3<sub>2</sub> d (2); (3)</li> <li>• E4<sub>2</sub> p/c (3); (4)</li> <li>• E5<sub>3</sub> d (3)</li> <li>• E6<sub>3</sub> p/c (5); (6); (7)</li> <li>• E7<sub>4</sub> d (9); (10); (11); (12); (13); (14); (15); (16)</li> <li>• E9<sub>4</sub> d (3); (4); (5)</li> <li>• E10<sub>5</sub> d (2); (3)</li> </ul>	24 ocorrências 9 sujeitos
C. na organização da escola	C1. funcionamento em equipa educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• E1<sub>1</sub> d (3)</li> <li>• E2<sub>1</sub> p/c (3)</li> <li>• E3<sub>2</sub> d (4); (5);</li> <li>• E4<sub>2</sub> p/c (5)</li> <li>• E5<sub>3</sub> d (4)</li> <li>• E6<sub>3</sub> p/c (8)</li> <li>• E7<sub>4</sub> d (17)</li> <li>• E8<sub>4</sub> p/c (5); (6)</li> <li>• E9<sub>4</sub> d (6); (7); (8); (9)</li> </ul>	14 ocorrências 9 sujeitos
	C2. Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• E1<sub>1</sub> d (4); (5)</li> <li>• E2<sub>1</sub> p/c (4); (5); (6)</li> <li>• E3<sub>2</sub> d (6)</li> <li>• E4<sub>2</sub> p/c (6); (7); (8); (9)</li> <li>• E5<sub>3</sub> d (5); (6)</li> </ul>	19 ocorrências

Categorias e Subcategorias		Unidades de registro Unidade de Contexto	Frequência de ocorrência e sujeitos
	de avaliação refletidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>E6<sub>3</sub> p/c (9)</li> <li>E7<sub>4</sub> d (18); (19)</li> <li>E8<sub>4</sub> p/c (7)</li> <li>E9<sub>4</sub> d (10); (11)</li> <li>E10<sub>5</sub> d (4)</li> </ul>	10 sujeitos
	C3. Extensão das práticas para além das disciplinas contratualizadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>E1<sub>1</sub> d (6); (7); (8); (9)</li> <li>E2<sub>1</sub> p/c (7); (8); (9); (10)</li> <li>E4<sub>2</sub> p/c (10); (11); (12); (13)</li> <li>E5<sub>3</sub> d (7)</li> <li>E6<sub>3</sub> p/c (10)</li> <li>E8<sub>4</sub> p/c (8); (9)</li> <li>E9<sub>4</sub> d (12)</li> </ul>	17 ocorrências 7 sujeitos
Total na categoria			50 ocorrências 10 sujeitos
D. mudança de atitude dos alunos face à escola	D1. Mudanças relacionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>E1<sub>1</sub> d (10)</li> <li>E3<sub>2</sub> d (7)</li> <li>E6<sub>3</sub> p/c (11)</li> <li>E7<sub>4</sub> d (20); (21); (22); (23)</li> <li>E8<sub>4</sub> p/c (10); (11); (12); (13)</li> <li>E9<sub>4</sub> d (13)</li> </ul>	12 ocorrências 6 sujeitos
	D2. Mudanças face aos resultados escolares	<ul style="list-style-type: none"> <li>E1<sub>1</sub> d (11)</li> <li>E2<sub>1</sub> p/c (11)</li> <li>E3<sub>2</sub> d (8)</li> <li>E5<sub>3</sub> d (8)</li> <li>E6<sub>3</sub> p/c (12); (13)</li> <li>E7<sub>4</sub> d (24)</li> <li>E8<sub>4</sub> p/c (14)</li> <li>E10<sub>5</sub> d (5); (6)</li> </ul>	10 ocorrências 8 sujeitos
Total na categoria			22 ocorrências 9 sujeitos
E. Resultados dos alunos		<ul style="list-style-type: none"> <li>E1<sub>1</sub> d (12); (13); (14); (15); (16)</li> <li>E2<sub>1</sub> p/c (12)</li> <li>E4<sub>2</sub> p/c (14)</li> <li>E5<sub>3</sub> d (9)</li> <li>E6<sub>3</sub> p/c (14); (15); (16)</li> <li>E7<sub>4</sub> d (25); (26); (27)</li> <li>E8<sub>4</sub> p/c (15); (16)</li> <li>E10<sub>5</sub> d (7)</li> </ul>	17 ocorrências 8 sujeitos

Categorias e Subcategorias		Unidades de registo Unidade de Contexto	Frequência de ocorrência e sujeitos
F. Atitudes dos pais e encarregados de educação	F1. Envolvimento parental no acompanhamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• E1<sub>1</sub>d (17)</li> <li>• E3<sub>2</sub>d (9)</li> <li>• E4<sub>2</sub>p/c (15)</li> <li>• E5<sub>3</sub>d (10)</li> <li>• E6<sub>3</sub>p/c (17)</li> <li>• E7<sub>4</sub>d (28); (29); (30)</li> <li>• E8<sub>4</sub>p/c (17); (18)</li> <li>• E10<sub>5</sub>d (8)</li> </ul>	11 ocorrências 8 sujeitos
Total no tema			149 ocorrências 10 sujeitos





**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**  
INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO  
E FORMAÇÃO AVANÇADA

---

**Contactos:**

Universidade de Évora  
**Instituto de Investigação e Formação Avançada - IIFA**  
Palácio do Vimioso | Largo Marquês de Marialva, Apart. 94  
7002-554 Évora | Portugal  
Tel: (+351) 266 706 581  
Fax: (+351) 266 744 677  
email: [iifa@uevora.pt](mailto:iifa@uevora.pt)