



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

-Um estudo de caso na Escola Secundária do Castelo da Maia-

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente-

Maria Emília Santos Cabral de Geraldês Fernandes

Porto, Outubro de 2012



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

***Turmas Mais Sucesso* – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar**

-Um estudo de caso na Escola Secundária do Castelo da Maia-

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente-

Trabalho efetuado sob a orientação do Professor Doutor José Matias Alves
e co-orientação da Mestre Lília Ana Silva

Maria Emília Santos Cabral de Geraldês Fernandes

Porto, Outubro de 2012

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à Universidade Católica, instituição que tanto contribuiu para a minha aprendizagem. Os ensinamentos aí aprendidos com todos os Professores que tive o prazer de conhecer têm sido fundamentais no meu desenvolvimento profissional.

Agradeço ao meu orientador, Professor José Matias Alves, por todo o apoio prestado ao longo destes anos.

À Mestre Lília Ana Silva, minha co-orientadora, devo um agradecimento especial. O seu apoio incondicional, a disponibilidade permanente e o constante incentivo foram o grande motor que me permitiu levar esta tarefa a bom termo. O muito que me ensinou tem-me ajudado a crescer pessoal e profissionalmente. Bem-haja!

À minha família, e em especial às minhas filhas e ao meu marido, muito obrigada por serem e por estarem. Sou melhor só por vos ter.

Agradeço à Sílvia Amorim pelo apoio fundamental no estudo estatístico e à Luísa Pinho pela excelente tradução.

À Marinela Guimarães, obrigada pelo apoio e amizade sempre presente.

A todos os amigos e colegas que ao longo deste período me têm animado e incentivado, muito obrigada!

RESUMO

O insucesso escolar visto essencialmente através da retenção e abandono escolar, ganha cada vez mais importância numa sociedade em que o alargamento do ensino obrigatório para doze anos ameaça a agudizar a situação.

Se o insucesso foi durante décadas atribuído apenas às capacidades – ou falta delas – dos alunos, desde a década de setenta que a corrente socioinstitucional trouxe para a ribalta o papel que a escola e as relações que esta estabelece com os alunos têm na promoção do sucesso. De acordo com esta corrente, é a transformação da escola, das suas estruturas, conteúdos e práticas que permitirá a adaptação desta aos diferentes públicos, promovendo as aprendizagens a que se aspiram.

É na senda deste pensamento que surgiu o projeto *Mais Sucesso* na Escola Secundária do Castelo da Maia e, conseqüentemente, o trabalho que aqui se apresenta.

Tentámos, através da análise documental, entrevistas e questionário por inquéritos, compreender as expectativas e os pontos de vista dos atores diretamente envolvidos – alunos, professores e encarregados de educação – e fazer o levantamento das estratégias que, na opinião dos mesmos, mais contribuíram para o sucesso destes alunos.

Concluimos que se a formação de turmas homogéneas de baixo rendimento não contou com a aprovação de todos, a existência de um reduzido número de alunos parece ter contribuído para um melhor processo de ensino-aprendizagem. A utilização de Pares Pedagógicos nas disciplinas consideradas mais problemáticas – Língua Portuguesa, Matemática e Inglês – foi uma das estratégias que melhor resultou, assim como o acompanhamento de alguns alunos por Tutores.

O trabalho colaborativo entre os professores e a procura sistemática das metodologias e estratégias mais adequadas e eficazes foram também aspetos essenciais para o sucesso destes alunos que consideram a sua passagem por este projeto como uma mais-valia para o seu futuro.

Palavras-chave: insucesso; sucesso escolar; sucesso educativo

ABSTRACT

School failure, in the form of retention and school drop-out, is becoming ever more important in a society where 12 years of compulsory schooling threaten to worsen the situation.

Whereas school failure has been attributed to students' (lack of) abilities for decades, since the 70s the socio-institutional trend has been putting more emphasis on the role of schools and their relationship with students in success promotion. Thus, schools, their structure, concepts and practices need to undergo a transformation in order to adapt to different students and promote the necessary learning. The *Mais Sucesso* Project of the Escola Secundária do Castelo da Maia (and the present work) stemmed from this necessity.

Through document analysis, interviews and questionnaires, we tried to understand the expectations and points of view of those directly involved in the project – students, teachers and parents – and to compile the strategies that, in their opinion, contributed the most to these students' success.

We concluded that whereas putting all of the weakest students in the same class was not approved by everyone, the existence of a reduced number of students seems to have contributed to a better learning process. The most successful strategies were the existence of an assistant teacher working in class with the head teacher in the most difficult subjects – Portuguese, Mathematics and English and appointing tutors for some of the students.

Other essential aspects were collaborative work among teachers and a continual search for the most adequate methods and strategies to promote students' success. The students involved in the project consider this experience to have been invaluable for their future.

Key words: school failure, school success, educational success

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract.....	iii
Índice	iv
Lista de quadros, tabelas, figuras e gráficos	vii
Preâmbulo.....	1
Introdução.....	1
Pertinência do estudo.....	2
PARTE I – Enquadramento teórico.....	5
CAPÍTULO I - Sucesso/insucesso	6
1. Sucesso Escolar e Sucesso Educativo: o que os distingue?.....	6
2. Causas do Insucesso Escolar	10
3. Estratégias de promoção do sucesso educativo: o triângulo aluno/ encarregado de educação/professor	13
4. O Papel da Diferenciação Pedagógica na Promoção do sucesso.....	19
5. Motivação	23
CAPÍTULO II – A Escola	25
1. Modelos organizacionais de escola e sua influência na promoção do sucesso ...	25
1.1 A Escola como empresa	28
1.2 A Escola como Burocracia	29
1.3 A Escola como Democracia	31
1.4 A Escola como Arena Política.....	32
1.5 A Escola como Anarquia.....	33
1.6 A Escola como Cultura.....	35
1.7 Síntese.....	37
2. Escolas Eficazes	37
CAPÍTULO III - Turmas.....	42
1. Formação de turmas.....	42
1.1 Critérios de formação de turmas.....	42
1.2 Homogeneidade Vs Heterogeneidade	45
1.3 Tamanho da Turma.....	48

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	52
CAPÍTULO IV - Metodologia da investigação.....	53
1. Objeto de Estudo	53
2. Questões de investigação.....	55
3. Objetivos do Estudo	56
4. Limitações da investigação.....	57
5. Metodologia de Estudo.....	57
5.1 Instrumentos de coleta de dados	58
5.2 Descrição da amostra.....	59
5.3 Procedimentos metodológicos	60
CAPÍTULO V – Análise e discussão dos resultados	64
1. Atas de Conselho Pedagógico	64
2. Focus Group	69
3. Atas de Conselhos de Turma	79
4. Inquéritos	92
4.1 Alunos.....	92
4.2. Professores.....	101
4.3. Encarregados de Educação	112
5. Comparação entre as Classificações Finais Internas e as Classificações de Exame nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática	120
6. Interpretação dos dados recolhidos.....	125
Conclusão	152
Conclusões e considerações futuras	152
Referências	160
Referências Bibliográficas.....	160
Referências Citográficas.....	167
Legislação.....	168
Anexos.....	169
Anexo 1 – Pedido de autorização para a consulta de documentação	170
Anexo 2 - Matriz de análise das atas de Conselho Pedagógico.....	171
Anexo 3 - Matriz de análise de conteúdo das atas de Conselho da Turma A	176
Anexo 4 - Matriz de análise de conteúdo das atas de Conselho da Turma B.....	199
Anexo 5 – Guião da entrevista exploratória (Focus Group) - Professores.....	220
Anexo 6 – Transcrição da entrevista de <i>Focus Group</i>	223

Anexo 7 - Matriz de análise do <i>Focus Group</i>	240
Anexo 8 - Matriz de questionário: Alunos	257
Anexo 9 - Matriz de questionário: Professores	267
Anexo 10 - Matriz de questionário: Encarregados de Educação.....	276
Anexo 11 – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação.....	283
Anexo 12 - Inquérito aos alunos.....	284
Anexo 13 – Tabelas estatísticas referentes ao inquérito aos alunos	296
Anexo 14 – Inquérito aos professores	317
Anexo 15 – Tabelas estatísticas referentes ao inquérito aos professores	325
Anexo 16 – Inquérito aos encarregados de educação.....	349
Anexo 17 - Tabelas estatísticas referentes ao inquérito aos encarregados de educação	358

LISTA DE QUADROS, TABELAS, FIGURAS E GRÁFICOS

Quadro 1 – Princípios da Aprendizagem centrada no aluno	14
Quadro 2 - Recomendações para a equidade em educação	17
Quadro 3 - Tipologias da organização e administração educacional	27
Quadro 4 – Fatores que influenciam a realização escolar dos alunos	41
Quadro 5 – Universo dos inquéritos a alunos, encarregados de educação e professores	59
Quadro 6 – Participantes do focus group.....	60
Quadro 7 - Grupo de testagem do inquérito aos professores.....	62
Quadro 8 – Categorias e Subcategorias de análise de conteúdo das atas de Conselho Pedagógico	65
Quadro 9 – Correspondência entre os blocos da entrevista de <i>focus group</i> e categorias e subcategorias da respetiva análise de conteúdo.....	70
Quadro 10 – Categorias e subcategorias da análise de conteúdo das atas de Conselho de Turma	79
Quadro 11 – A influência do papel do professor no sucesso dos alunos, de acordo com alguns autores	136
Tabela 1 - Taxa de retenção e desistência, por ano letivo	3
Tabela 2 - Disciplinas com negativas	95
Tabela 3 – Adaptações à planificação	107
Tabela 4 – Estratégias de ensino.....	107
Tabela 5 – Adaptações na avaliação.....	108
Tabela 6 – Mais-valias do projeto	110
Tabela 7 – Obstáculos ao projeto	111
Tabela 8 – Respostas à questão: “O meu educando, no seu percurso escolar até ser integrado na turma de projecto geralmente:”	114
Tabela 9 – Respostas à questão: “Penso que o facto do meu educando apresentar algum insucesso nos estudos se deve:”	114
Tabela 10 – Nº alunos do 9º ano na ESCM no ano letivo de 2009/2010	121
Tabela 11 – Médias das classificações obtidas internamente e no exame nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.....	121
Tabela 12 – Médias das classificações obtidas internamente e nos exames de Língua Portuguesa e Matemática nas turmas Mais Sucesso e nas turmas regulares	122
Tabela 13 – Testes de Normalidade	123
Tabela 14 – Correlação entre as classificações internas e de exame dos alunos de 9º ano	123
Tabela 15 – Correlação entre as classificações internas e de exame dos alunos das turmas Mais Sucesso	124
Tabela 16 – Correlação entre as classificações internas e de exame dos alunos não integrados no projeto	124

Figura 1 - Diferenciação das práticas educativas	21
Gráfico 1 - Habilitações do pai.....	92
Gráfico 2 - Habilitações da mãe	93
Gráfico 3 - Habilitações do encarregado de educação	93
Gráfico 4 - Distribuição dos alunos dos CCH por Área	94
Gráfico 5 - N° de anos na turma projeto	96
Gráfico 6 - Professores por idade	102
Gráfico 7 - Professores por tempo de serviço.....	102
Gráfico 8 - Encarregados de educação por idade	112
Gráfico 9 - Encarregados de educação por habilitação	113

Lista de siglas

AP – Anteprojeto

CP – Conselho Pedagógico

EE – Encarregados de Educação

ESCM – Escola Secundária do Castelo da Maia

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEPE – Na Escola pela Escola

PREÂMBULO

INTRODUÇÃO

“A primeira etapa do percurso de construção de um projecto de investigação é constituído pela própria experiência e vivência pessoal e profissional do investigador” (Afonso, 2005:48).

Foi a experiência como professora, durante três anos, de uma turma inserida num projeto de promoção escola desenvolvido na ESCM que lançou as bases deste trabalho. Foram essencialmente, as relações humanas, as dúvidas e incertezas vivenciadas que nos levaram a este estudo. Pretendemos fazer uma reflexão sobre o projeto, tentando compreender o processo inerente ao estabelecimento das medidas subjacentes ao mesmo, as suas implicações e o envolvimento e papel dos diferentes atores. Por outro lado, numa perspetiva de escola reflexiva, a que “tem, como vimos, a capacidade de se pensar para se analisar, projectar e desenvolver.” (Alarcão e Tavares, 2003:135) e não esquecendo que “Não há, pois, aprendizagem colectiva sem a dimensão individual.” (Alarcão e Tavares, 2003:138), pretende-se modestamente contribuir para esta reflexividade e crescimento da escola a que pertencemos.

O trabalho divide-se em três capítulos, o primeiro dos quais dedicado à revisão da literatura que o sustenta e que se prende, em primeiro lugar, com a tentativa de esclarecer o conceito de sucesso e a distinção entre o sucesso escolar e o educativo. Difícil é analisar estes conceitos sem nos debruçarmos sobre o insucesso escolar, pelo que o fizemos de seguida. Passou-se, então, à exploração da importância do papel dos alunos, dos professores e dos EE na construção do sucesso, sem esquecer o da diferenciação pedagógica. Como a qualidade da aprendizagem está intimamente ligada à motivação, será esse o tema analisado a seguir. Também não esquecemos a importância da organização escolar nesta procura da melhoria dos resultados dos alunos, pelo que procuramos aprofundar as imagens de escola como organização. E como o objetivo de qualquer escola, e da nossa em particular, é aumentar a sua eficácia no serviço que presta aos alunos, fizemos uma revisão dos estudos ligados às Escolas

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Eficazes. Por fim, como o projeto em análise se baseia essencialmente na formação de turmas homogéneas de baixo rendimento, fizemos uma passagem pelos estudos sobre os critérios de formação de turmas e, em especial, pelos que abordam a homogeneidade e heterogeneidade e o tamanho da turma.

No segundo capítulo abordaremos as questões metodológicas, desde a clarificação do objeto de estudo, à delimitação das questões e objetivos da investigação. Foram também abordadas as limitações do estudo antes de se passar à metodologia utilizada.

O trabalho baseia-se essencialmente na metodologia de Estudo de Caso, cujo objeto de estudo são duas turmas inseridas num projeto de promoção de sucesso escolar desenvolvido pela Escola Secundária do Castelo da Maia, denominado de *Mais Sucesso*. Estas turmas foram escolhidas por terem sido as primeiras a iniciar e completar o 3º ciclo inseridas no projeto.

Com o estudo pretende-se, em primeiro lugar, compreender as expectativas e pontos de vista dos principais intervenientes – alunos, professores e encarregados de educação – sobre o projeto e fazer o levantamento das estratégias que, de acordo com estes, foram fatores de promoção do sucesso.

Foram analisadas atas das reuniões de conselho pedagógico onde o projeto foi discutido e aprovado, atas dos conselhos das duas turmas ao longo dos três anos e ouvidas três professoras envolvidas no processo, numa entrevista de *focus group*. Inquirimos ainda alguns alunos, EE e professores, através de inquéritos por questionário e, por fim, analisamos e comparamos as classificações internas e de exame nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Por fim, o terceiro capítulo será dedicado à apresentação e discussão dos resultados de investigação, terminando com algumas considerações futuras.

PERTINÊNCIA DO ESTUDO

De uma forma mais ampla, este estudo engloba-se na problemática do insucesso e do papel que a escola no geral e cada uma, em particular, pode desempenhar no combate a esse flagelo.

De facto, os dados disponibilizados pelo GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação), referentes à taxa de retenção e desistência, por ano letivo no ensino público (Tabela 1), deixa antever que embora com melhorias, particularmente a partir do ano letivo de 07/08, uma percentagem significativa dos alunos portugueses (14,4%) é alvo de insucesso no 3º ciclo, com especial incidência no sétimo ano de escolaridade (16,9%). Tendo em atenção que estamos a falar do ensino básico obrigatório e universal¹, tal taxa torna-se ainda mais preocupante, uma vez que o termo “universal” implica obrigatoriamente que todos os alunos o concluam. Não acontecendo, estamos perante aquilo que Pires (1989) considera um “fenómeno imoral”: “Torna-se, deste modo, o insucesso escolar, neste domínio de escolaridade, quer por definição, quer do ponto de vista ético, um fenómeno que é imoral em si”. Ao não oferecer aos seus jovens a possibilidade de atingir o sucesso, a sociedade está, ela mesma, a falhar, uma vez que este insucesso escolar poderá ser, em última análise, uma condenação à exclusão social.

TABELA 1 - TAXA DE RETENÇÃO E DESISTÊNCIA, POR ANO LETIVO

	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03
3º ciclo	18,9	20,9	18,7	18,0	17,4	18,7	19,8	19,6
7º ano	21,7	22,9	22,0	21,2	20,5	22,0	23,2	25,2
8º ano	18,8	19,8	17,1	16,8	16,4	17,7	18,6	17,6
9º ano	15,9	19,8	16,4	15,7	14,9	16,0	17,2	15,3

	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10
3º ciclo	18,5	20,6	20,5	19,9	14,7	14,9	14,4
7º ano	23,7	23,4	22,7	22,3	17,9	18,0	16,9
8º ano	17,1	17,0	16,1	15,3	11,6	11,9	11,6
9º ano	13,3	21,2	22,5	21,8	14,2	14,1	14,3

Fonte: http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=332&filename=EE_TaxaRetencao_Desistencia.pdf, consultado em 23 julho 2012

¹ “1 – O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos.” (LBSE, artº 6º, 1º

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Logicamente, o insucesso que se reflete em primeiro lugar no próprio aluno, é um fenómeno que acaba por afetar toda a sociedade, podendo mesmo falar-se de um “fracasso social” (Martinez-Otero, 2009). É também na sociedade em geral que se devem procurar as causas do insucesso já que, ao contrário das iniciais tentativas de explicar o insucesso apenas pelas capacidades dos alunos, sabemos hoje que a explicação estará profundamente enraizada numa teia complexa de fatores.

Se os diversos autores estão de acordo quanto a esta complexidade (Fernandes, 2003; Escudero, 2005; Martinez-Otero, 2009), parecem também não ter dúvidas que o papel da escola poderá ser fundamental para contornar as dificuldades colocadas pelos fatores externos (Marzano, 2005). A mesma perspetiva tem o legislador português quando no Despacho Normativo nº 50/2005, clarifica que a retenção deverá “constituir uma medida pedagógica de última estância” e atribui, à escola, o papel de organizar o percurso académico dos alunos em direção ao sucesso:“(…) é da responsabilidade da direcção executiva do agrupamento ou escola a promoção de uma cultura de qualidade e de rigor que assegure a todos os alunos as condições adequadas à obtenção do sucesso educativo.”

Fará, pois, todo o sentido analisar um projeto que, partindo de uma realidade muito específica, foi construído com o sentido de dar resposta aos problemas de retenção e abandono escolar, numa ótica local mas que tenta, dentro da sua pequenez, contribuir para atenuar o grave problema nacional de insucesso.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - SUCESSO/INSUCESSO

1. SUCESSO ESCOLAR E SUCESSO EDUCATIVO: O QUE OS DISTINGUE?

A massificação da Escola trouxe consigo a exclusão. No entanto, as necessidades da sociedade exigem a educabilidade de todos pelo que a Escola deve trabalhar para a inclusão.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 1948 na ONU, tem explícito no art.º 26 o direito de todos e de cada um à educação:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos.

Também Portugal adotou este princípio, que se encontra vertido na Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada inicialmente em 1986 e apresentada numa versão consolidada em 2005, que reconhece o direito de todos os portugueses à educação e cultura. Considera, como objetivos, entre outros, assegurar uma formação geral que permita a realização pessoal e a inserção na sociedade, valorizando os aspetos de socialização, cooperação e solidariedade. Considera ainda que todos têm direito ao sucesso escolar e educativo.

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a

realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;

b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;

e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;

f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspetiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;

h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;

i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;

o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos. (LBSE, 2005, art.º 7º)

É neste sentido que surge a escolaridade básica, que se quer universal, ou seja, destinada a todos, numa visão democrática, resultante de uma decisão política.

De acordo com Pires, Fernandes e Formosinho (2001), o adjetivo básico qualifica a escolaridade como a base de todos os outros estudos ou de preparação para a vida ativa. Não podemos esquecer que, se este conceito é evolutivo e relativo, uma vez que depende de razões extrínsecas e se vai alterando em resultado das pressões externas, em cada momento reflectirá as necessidades da sociedade que sustenta a Escola. Assim, a Escola Básica só será verdadeiramente universal se garantir o sucesso a todos que a frequentam. Pires (1989) vai mais longe ao considerar que “Torna-se, deste modo, o insucesso escolar, neste domínio de escolaridade, quer por definição, quer do ponto de vista ético, um fenómeno que é imoral em si”.

Para melhor podermos discutir a questão do sucesso é necessário, em primeiro lugar, deixar bem clara a distinção entre sucesso escolar e sucesso educativo que, sendo conceitos diferenciados, são amiúde utilizados com o mesmo sentido.

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

O sucesso escolar é, por si só, um conceito algo ambíguo. Pires, Fernandes e Formosinho (2001) consideram-no como a certificação do sucesso do aluno feito pela escola, embora refiram que este é apenas um dos muitos significados que o sucesso escolar pode assumir. Já Perrenoud (2003) distingue entre os dois sentidos que, na sua opinião, o sucesso escolar adquire hoje em dia: por um lado, refere-se ao desempenho dos alunos, uma vez que aqueles que cumprem as normas de excelência escolar progredem e, por outro, o sucesso pode associar-se à escola quando atinge os seus objetivos ou os atinge melhor que as outras escolas.

Sousa Fernandes considera que a educação escolar tem três funções: instruir, estimular e socializar os educandos, explicitadas da seguinte forma:

“ (...) a educação escolar (...) visa a aquisição de determinados conhecimentos e técnicas (instrução), o desenvolvimento equilibrado da personalidade do aluno (estimulação) e a interiorização de determinadas condutas e valores com vista à vida e sociedade (socialização) “ (Fernandes, 2003:187-188).

Considera ainda, este autor, que quando alguma destas dimensões não é conseguida, não se pode falar de sucesso. A noção aqui distinguida, mais abrangente, será a de sucesso educativo, também defendida por Formosinho (1988) que considera, não só os aspetos ligados à instrução, mas também à socialização e estimulação dos educandos.

Sousa Fernandes (2003) chama ainda a atenção para o facto de geralmente o sucesso da educação escolar ser apenas associado à dimensão da instrução - sucesso escolar -, o que se traduz na vulgarização do estudo do insucesso escolar com base nas estatísticas de reprovações. Mesma opinião têm Escudero e González (2009), quando referem que os quadros criteriosais utilizados para medir o sucesso ou insucesso são opacos e não contestados. Acrescentam que se utilizam quase exclusivamente índices do domínio cognitivo e, dentro destes, os mais fáceis de quantificar. Quanto às restantes dimensões, embora fundamentais para a compreensão deste fenómeno, pouco ou nada é trabalhado.

Se o sucesso educativo parece ser, na prática, pouco aprofundado, o mesmo acontece em relação ao seu antónimo, o insucesso educativo, preterido regularmente em relação ao insucesso escolar.

Surge aqui a necessidade de explorar o significado de insucesso. Poder-se-ia considerar que há insucesso quando pelo menos um dos objetivos da educação escolar não é atingido (Fernandes, 2003) ou quando há um desencontro entre o que a escola espera e exige e o que alguns alunos são capazes de oferecer, o que se traduz em resultados considerados insatisfatórios de acordo com níveis de exigência pré-estabelecidos (Escudero, 2005). Se na primeira definição está bem patente o carácter holístico da educação, na segunda apela-se mais ao aspeto escolar. No entanto, no mesmo texto anteriormente referido, Escudero refere-se ao insucesso escolar como “ (...) um fenómeno relativo a formas e conteúdos de exclusão educativa (...)” (2005:5), deixando antever, como de resto em todo o seu discurso, as relações deste insucesso escolar com o desenvolvimento integral do aluno.

Martínez-Otero (2009) considera que apesar de se distinguirem diferentes formas de insucesso escolar, o aspeto comum a todas elas é a insuficiência dos resultados académicos alcançados. No entanto, chama a atenção para o facto de que a educação é muito mais que mero rendimento académico. Está essencialmente ligada ao desenvolvimento pessoal e intelectual mas também ao ético, afetivo e social, pelo que o insucesso deve ser analisado de uma forma global.

Opinião semelhante têm Martins e Parchão, que distinguem dois “insucessos” distintos: o não atingir as metas no tempo previsto – avaliado através de taxas de retenção e abandono escolar - e um insucesso difícil de avaliar que se traduz na

“(des)adequação entre os conteúdos transmitidos na escola, as aspirações dos alunos e a não conjugação destes fatores com as necessidades do sistema social (particularmente do sistema político, cultural e económico) e dos seus subsistemas de emprego/trabalho e tecnológico. (Martins e Parchão, 2000:2)

Parece consensual a ideia que o insucesso escolar, embora analisado normalmente com base nos resultados académicos, reflete algo mais complexo que a simples não consecução dos objetivos académicos. Esta complexidade é refletida, ainda, por Perrenoud (2003), quando refere que:

“seria de bom senso considerar que sucesso ou fracasso não são características intrínsecas dos alunos, mas o resultado de um julgamento feito pelos agentes do sistema educacional sobre a

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

distância desses alunos em relação às normas de excelência escolar em vigor”.

Retornando a Escudero (2005), é ainda este autor que considera que a lente mais correta para analisar o insucesso escolar exige uma dupla atitude, de interrogação e ética, já que é um campo onde devem prevalecer os compromissos. Como perguntas fundamentais para a compreensão do insucesso aponta:

“de quem é o insucesso escolar? Que fatores, condições, estruturas e dinâmicas tendem a provocá-lo? Que dimensões da personalidade do estudante atingem, ou quais, na organização escolar ou nos que a compõem? Quem, em determinadas circunstâncias, poderão ser os responsáveis: estudantes, famílias, meio social, assim como a escola ou os professores (a organização escolar, o currículo, o ensino, a avaliação)? Que poderão ter a ver com o insucesso as políticas educativas, a gestão e administração da educação ou, até, as políticas sociais e as realidades económicas e políticas da exclusão social? (Escudero, 2005:4).

Estas questões apontam para existências de inúmeros fatores explicativos do insucesso escolar e para a complexidade que a inter-relação entre eles pode provocar na compreensão deste fenómeno.

2. CAUSAS DO INSUCESSO ESCOLAR

Se alguns autores consideram que o insucesso escolar é um fenómeno tão antigo como a própria Escola (Escudero, 2005), outros há que salientam que foi o alargamento da escolaridade obrigatória que o fez emergir (Benavente, 1990). Esta autora faz ainda uma breve resenha das teorias que, ao longo dos dois últimos séculos, tentaram explicar o insucesso/sucesso escolar.

A mais antiga, em voga desde o final da IIª Guerra Mundial até ao fim dos anos sessenta, defende que o sucesso/insucesso do aluno depende apenas das suas capacidades naturais – “dotes”. Assim, um aluno que apresente capacidades intelectuais médias será academicamente bem-sucedido, ao contrário de outro cuja ausência de

capacidades ditará o seu insucesso. A escola, os professores e as características económico-sociais nada ou pouco interferem.

No final da década de sessenta surgiu a teoria do *handicap sociocultural* que se baseava essencialmente em explicações de natureza sociológica. A classe social a que o aluno pertence e a bagagem cultural que transporta à entrada na escola explicam o grau de sucesso escolar que alcançará. Importante foi a relevância dada por esta teoria ao papel reprodutor da escola, que transforma as desigualdades sociais em desigualdades escolares.

A partir da década de setenta, ganha importância a corrente socioinstitucional que salienta o papel que a escola e as relações que esta estabelece com os alunos têm na promoção do sucesso. De acordo com esta corrente, é a transformação da escola, das suas estruturas, conteúdos e práticas que permitirá a adaptação desta aos diferentes públicos, promovendo as aprendizagens que se aspiram.

Assiste-se a um transpor de responsabilidades do aluno para a sociedade e desta para a Escola. Hoje em dia, para além das diferenças que as “lentes” com que se olha este fenómeno podem criar, há uma certa unanimidade quanto ao carácter complexo e interrelacional que as causas do insucesso assumem, como foi já referido.

Martinez-Otero (2009) inicia o seu estudo sobre as causas do insucesso escolar referindo que o insucesso escolar surge como um fenómeno de mal-estar e desigualdade que ultrapassa os muros da escola. Todos os intervenientes no processo educativo têm a sua quota-parte de culpa: a sociedade, a família, a escola, os professores, os alunos e também os legisladores. No fundo, diz, trata-se de um fracasso social porque acaba por afetar toda a sociedade.

Escudero (2005), ao relacionar o insucesso escolar com a exclusão, defende que o insucesso escolar será melhor explicado através de “modelos ecológicos” em lugar das explicações monocausais e simplificadoras, mais comuns, apresentando um esquema retirado de Martinez et al (2004), construído com base na análise de diferentes modelos explicativos do risco de exclusão escolar. As variáveis que compõem estes modelos ecológicos são tão variadas como: aspetos pessoais e sociais dos alunos, características familiares, influência do grupo de pares, características da comunidade de residência, contexto escolar e políticas sociais e educativas.

Já Sousa Fernandes diferencia três grandes conjuntos de fatores explicativos do insucesso: os que se centram no aluno (falta de aptidões e fatores socioculturais), os relacionados com a escola (currículo, estruturas, avaliação, forma de agrupamento de alunos e preparação científica e pedagógica dos professores) e da responsabilidade da *própria estrutura social no seu conjunto*² (escola reprodutora da hierarquia e desigualdades sociais). No entanto, acrescenta que “A complexidade e interdependência dos fenómenos sociais não se compadece facilmente com esta simplificação explicativa. Provavelmente cada um dos fatores que isolam tem a sua quota-parte de influência no fracasso escolar do aluno” (Fernandes, 2003:191).

Martínez-Otero (2009), embora cite os condicionantes psicológicos, pedagógicos e sociais como os agrupamentos mais comumente usados para explicar o insucesso, prefere agrupar os fatores em três outros grupos: os de âmbito pessoal, familiar e escolar/social. Nos primeiros, inclui os que se referem pessoalmente ao aluno: inteligência (onde inclui as competências linguística e de leitura), personalidade, afetividade, motivação e hábitos e técnicas de estudo. Nos fatores familiares refere o clima familiar, desde os aspetos socioeconómicos, ao nível literário dos pais, até ao ambiente familiar. Por fim, os aspetos relacionados com a escola/sociedade referem -se às condições físicas, à influência do docente, ao clima escolar, às regras e ao grau de tecnologia utilizado.

Optamos, pela simplicidade e abrangência, pelo agrupamento feito por Fernandes (2003), dos fatores do insucesso escolar: centrados nos alunos, centrados na escola e centrados na sociedade.

Pesquisando a bibliografia existente, encontramos alguns estudos que parecem apontar para a influência dos fatores pessoais (Fernandes, 2003; Saavedra, 2001; Sui-Chu e Willms, 1996), dos fatores escolares (Alves e Soares, 2007; Fernandes, 2003; Willms, 1985 cit. in McBeath e Mortimer, 2001; Willms e Somers, 2001) e dos fatores sociais (Fernandes, 2003; McBeath e Mortimer, 2001; Saavedra, 2001; Sui-Chu e Willms, 1996; Xia, 2009). De referir que nos fatores sociais, os estudos que avaliam o papel da família no grau de sucesso do aluno salientam regularmente a importância do acompanhamento e expectativas dos pais em relação ao percurso escolar do aluno. No

² Em itálico no original.

entanto, a maioria deles alerta para a necessidade de se entender cada um dos fatores como elemento de um contexto mais complexo, onde é difícil distinguir a importância que cada um deles assume na explicação do insucesso/sucesso.

Concluindo, o sucesso/insucesso resultam de uma multiplicidade de condicionantes. Embora sendo um tema muito estudado, continuam as dúvidas e as dificuldades do sistema educativo, das escolas e dos professores na hora de combater e erradicar o elevado insucesso escolar das nossas escolas. No entanto, não podemos esquecer que a melhoria das condições educativas contribui para a melhoria do rendimento dos alunos.

Se em relação aos aspetos extrínsecos, pouco pode a escola fazer, pode e deve apostar na sua própria reorganização em direção à melhoria, envolvendo os seus recursos humanos, em especial os docentes, no desenvolvimento de atitudes e estratégias conducentes ao sucesso escolar e educativo dos seus alunos.

3. ESTRATÉGIAS DE PROMOÇÃO DO SUCESSO EDUCATIVO: O TRIÂNGULO ALUNO/ ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO/PROFESSOR

São inúmeros os autores que se debruçaram sobre o insucesso e as estratégias de promoção da aprendizagem e do sucesso. Entre estes, podemos referir, a título de exemplo, McCombs (1997), Mira (1998), Perrenoud (2000, 2003), Escudero (2005, 2009), Asesio (2006) e Vives (2008). Embora com abordagens e enfoques diferentes, de todos eles emerge a ideia que o sucesso de um aluno pode ser promovido através de uma miríade de fatores, que passam pelo próprio aluno mas também pela escola, pelo professor e pela família e contexto social.

Já o grupo de trabalho da American Psychologist Association (APA) que se dedica ao estudo dos Princípios da Aprendizagem Centrada no Aluno, considera que os modelos centrados no aluno promovem uma maior eficácia na aprendizagem, uma vez que estes modelos, não só atendem à diversidade dos alunos, como usam esta diversidade para enriquecer as aprendizagens e produzir melhores resultados (A.P.A., 1997). Embora os princípios psicológicos focados sejam essencialmente intrínsecos ao aluno, ou por ele controlados, é necessário atender ao contexto em que se insere o aluno e aos fatores extrínsecos que o condicionam.

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Os catorze princípios resultam de um trabalho de revisão da investigação sobre aprendizagem e agrupam-se em quatro categorias, que se explicitam no quadro 1.

QUADRO 1 – PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM CENTRADA NO ALUNO

Fatores metacognitivos e cognitivos
1. <u>Natureza do processo de aprendizagem.</u> A aprendizagem de conteúdos complexos é mais eficaz quando é um processo intencional de construção significativa baseada na informação e na experiência.
2. <u>Objetivos do processo de aprendizagem.</u> O aluno com sucesso consegue, ao longo do processo, criar, com apoio e orientação educativa, representações do conhecimento coerentes e significativas.
3. <u>Construção do conhecimento.</u> O aluno com sucesso é capaz de relacionar informações novas com conhecimentos anteriores.
4. <u>Pensamento estratégico.</u> O aluno com sucesso consegue criar e utilizar um repertório de estratégias de pensamento e raciocínio para alcançar objetivos de aprendizagem complexos.
5. <u>Pensar sobre o pensamento.</u> Estratégias complexas de seleção e monitorização de operações mentais facilitam o pensamento criativo e crítico.
6. <u>Contexto de aprendizagem.</u> A aprendizagem é influenciada por fatores externos, incluindo cultura, tecnologia e práticas educativas.
Fatores afetivos e motivacionais
7. <u>Influências motivacionais e emocionais na aprendizagem.</u> A qualidade e a quantidade do que é aprendido são influenciadas pela motivação. A motivação para aprender, por seu lado, é influenciada pelo estado emocional, crenças, interesses, objetivos e hábitos de pensamento do aluno.
8. <u>Motivação intrínseca para aprender.</u> A criatividade, capacidade de pensamento complexo e curiosidade do aluno contribuem para a motivação para a aprendizagem. A motivação intrínseca é estimulada por tarefas com grau de novidade e dificuldade adequado, que vão de encontro aos interesses pessoais e que proporcionem escolhas e controlo pessoais.
9. <u>Efeitos da motivação no esforço.</u> A aquisição de conhecimentos complexos e competências requer um esforço continuado e uma prática orientada. Sem a motivação do aluno para aprender, a disposição para encetar esse esforço não é possível, a não ser através da coerção.
Fatores desenvolvimentais e sociais
10. <u>Influência do desenvolvimento na aprendizagem.</u> De acordo com o desenvolvimento individual, cada aluno tem diferentes oportunidades e constrangimentos no processo de aprendizagem. A aprendizagem é mais eficaz quando são tidas em conta as diferenças de desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social.
11. <u>Influências sociais na aprendizagem.</u> A aprendizagem é influenciada pelas interações sociais, relações interpessoais e comunicação com os outros.
Fatores relacionados com as diferenças individuais
12. <u>Diferenças individuais na aprendizagem.</u> Os alunos têm diferentes estratégias, abordagens e capacidades para aprender, que diferem em função das experiências anteriores e da hereditariedade.
13. <u>Aprendizagem e diversidade.</u> A aprendizagem é mais eficaz quando se têm em conta as especificidades linguísticas, culturais e sociais do aluno.

14. Critérios e avaliação. Manter padrões de exigência adequados e desafiantes e avaliar, quer o aluno, quer o processo de aprendizagem – incluindo avaliação diagnóstica, do processo e dos resultados – é parte integral do processo de aprendizagem.

Fonte: APA, 1997

Dos fatores anteriormente focados, parece claro que o processo de aprendizagem, para ser eficaz, deverá resultar do esforço conjunto do aluno, do professor e da família.

Realçando o papel do aluno no seu próprio sucesso, não é possível deixar de salientar a importância que os estudos atribuem às capacidades, à motivação e aos hábitos de estudo dos alunos (Almeida, 2005). Todos estes elementos, embora intrínsecos ao próprio aluno, podem ser objeto de trabalho e potencialização por parte da escola.

Quanto ao papel da família, Kellagan e tal (1993 cit. in Allen e Fraser, 2002) estão convictos que o grau de aprendizagem e o ambiente familiar estão intimamente ligados. De acordo com estes autores, uma relação positiva família-escola propicia melhores resultados académicos. Também Burchinal, Peisner, Pianta e Howes (2002 cit. in Checchia e Andrade, 2005) defendem que existe uma ligação entre o envolvimento parental e respetivo grau de instrução e o sucesso dos seus filhos. De acordo com Sui-Chu e Willms (1996), chamam a atenção para o facto do envolvimento parental ser um constructo multidimensional e não poder ser analisado de forma simplista. Os mesmos autores referem que a investigação não distingue, em regra, entre os efeitos do envolvimento dos pais diretamente nas atividades da escola ou no apoio domiciliário (que poderá passar apenas pela conversa sobre o dia escolar dos seus filhos). No entanto, parece emergir a ideia que o envolvimento domiciliário parece afetar mais positivamente os resultados dos alunos que a participação dos pais nas atividades da escola.

O papel do professor é, de acordo com diversos autores, o fator mais importante para a promoção do sucesso (Wang, Hearttel e Walberg, 1993; Sanders e Rivers, 1996 in Lopes e Silva, 2010). Desde o apoio que dispensa aos alunos (Brookover e tal, 1979; Veiga, 2001 in Antunes e Veiga, 2004), passando pelo clima de aula que promove (Westling Allodi, 2002 in IRIS,2009; Garran, 2004), pelas estratégias que utiliza (Lopes e Siva, 2010), até às expectativas que cria em relação aos seus alunos (Rosenthal e Jacobson, 1968 e 1980; Kaplan, 1997 in Kaplan e al, 2009). Outros estudos comparativos concluem que o efeito-professor é superior à influência da família,

contexto económico-social e até mesmo ao seu potencial intelectual (Taylor e tal, 2010 in Lopes e Silva, 2010).

Se o papel do professor é tão importante no sucesso dos seus alunos, torna-se necessário conhecer as características que tornam um professor eficaz. De acordo com Lopes e Silva (2010), para além do necessário conhecimento dos conteúdos a ensinar, do processo de ensino-aprendizagem e dos seus alunos, o professor eficaz é aquele que questiona as crenças e conceções que possui, que trabalha colaborativamente, que tem a flexibilidade necessária para aplicar a estratégia certa no momento certo, a disposição para criar novas formas de ensinar, a capacidade de transmitir a paixão pela aprendizagem e o envolvimento na prática deliberada com vista à melhoria do seu desempenho. São a atitude e as características do professor que fazem a diferença, mais que os métodos utilizados. No entanto, os mesmos autores referem, baseando-se em Hattie (2009 in Lopes e Silva, 2010), que a utilização de métodos de aprendizagem que possibilitam um envolvimento direto e muito ativo e um elevado sentido de responsabilidade ao aluno, são os que resultam em maiores níveis de aprendizagem, autonomia e autorregulação.

Na opinião de Haavio (1969 in Lapo, 2010), são três as características do “bom professor”: discernimento pedagógico, amor pedagógico e consciência vocacional. Nos resultados da investigação de Maria João Lapo, conclui-se que o “professor que marca a diferença” é, segundo os alunos, aquele que articula a teoria e a prática, competente e com bom domínio da matéria, bom gestor da sala de aula em termos de disciplina, motivador, bom nas formas que utiliza para ensinar, que cria empatia e goza de uma excelente capacidade de relacionamento com os alunos (Lapo, 2010).

Já Maria do Céu Roldão (1998 in Roldão, 2009) chama a atenção para a importância do professor como “aquele que ensina”, enfatizando, no mesmo texto, que se trata de uma ação transitiva, ou seja, “(...) *ensinar* significa *fazer aprender*, como *fazer aprender alguma coisa a alguém*”³ Mais tarde retoma esta ideia, salientando o papel e relevância da estratégia no ato de ensinar: “(...) toda a acção desenvolvida pelo professor, desde a concepção e planificação, ao desenvolvimento didáctico e à regulação e avaliação do aprendido – processo de *desenvolvimento curricular* – é em si mesma de natureza

³ Expressões em itálico no original.

estratégica.”⁴ (Roldão, 2009:56). A estratégia é, aqui, vista não como uma mera sequência de ações mas como uma ação global pensada e aplicada numa perspetiva de potenciação da aprendizagem do aluno. Desta forma, a ação estratégica do professor é fundamental para a qualidade da aprendizagem e, conseqüentemente, para o sucesso dos alunos.

Por fim, não poderíamos deixar de focar o estudo comparativo feito pela OCDE em dez países europeus (de que Portugal não fez parte), publicado em 2007 e que se debruçou sobre a equidade na educação. Nas suas conclusões, foram propostas dez medidas para que os sistemas educativos contribuam para reduzir o insucesso e o abandono escolar e tornar as sociedades mais justas. Essas medidas inserem-se em três grupos, como se poderá observar no quadro 2.

QUADRO 2 - RECOMENDAÇÕES PARA A EQUIDADE EM EDUCAÇÃO

Conceção
<ol style="list-style-type: none"> 1. Limitar a orientação precoce para vias diferenciadas ou para turmas de nível e evitar a seleção com base nos resultados de aprendizagem. 2. Gerir cuidadosamente a liberdade de escolha de escola a fim de controlar os riscos de desigualdade. 3. No ensino secundário organizar alternativas de estudo atraentes, eliminar as vias fechadas e prevenir o abandono escolar. 4. Oferecer segundas oportunidades para a realização de estudos.
Práticas
<ol style="list-style-type: none"> 5. Identificar e apoiar sistematicamente os alunos com dificuldades de aprendizagem e reduzir as taxas elevadas de repetição de ano. 6. Reforçar os laços entre a escola e a família para ajudar os pais desfavorecidos a saberem apoiar os seus filhos nos estudos. 7. Ter em conta a diversidade e desenvolver formas bem sucedidas de integração de migrantes e de minorias na educação regular.
Recursos
<ol style="list-style-type: none"> 8. Oferecer uma sólida educação a todos, dando prioridade aos recursos para a educação de infância e ensino básico. 9. Orientar os recursos para os alunos que têm mais necessidade, para que as comunidades mais pobres tenham uma oferta pelo menos equivalente à das que têm mais meios e para que seja dado apoio às escolas com dificuldades. 10. Fixar objetivos concretos e quantificados para melhorar a equidade, particularmente no que se refere ao insucesso e abandono escolares.

Fonte: OCDE (2007), *No More Failures, Ten Steps to Equity* in Gaspar, 2009

Desta forma, as autoridades poderão, através da definição das políticas educativas, contribuir também para a promoção do sucesso escolar dos nossos alunos e para a

⁴ Expressões em itálico no original.

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

construção de uma sociedade mais justa e equitativa, ela mesma um pilar fundamental para o sucesso educativo.

No âmbito desta procura pela melhoria dos resultados dos nossos alunos, tem surgido em Portugal algumas experiências de promoção do sucesso escolar. Pela sua abrangência e resultados já produzidos, salientaremos a *TurmaMais* e o *Projeto Fénix*.

Em Portugal, o projeto *TurmaMais* é pioneiro neste campo e tem como objetivos a melhoria dos resultados, quer dos alunos de baixo rendimento, quer os que obtêm bons resultados. Neste projeto, a *TurmaMais* é uma turma “fantasma”: não tem alunos fixos, é formada por cerca de 15/20 alunos provenientes das restantes turmas que, agrupados por características comuns, a frequentam por um período entre cinco a seis semanas, retornando, em seguida, às suas turmas de origem e dando lugar a outro grupo. Normalmente, são os alunos de maior rendimento que se deslocam para esta turma, seguindo-se os grupos de pior desempenho. Desta forma, e uma vez que todos os alunos passam pela turma, evita-se a conotação negativa que as turmas de baixo rendimento possuem e possibilita-se um apoio mais diferenciado a todos os alunos, dos melhores aos que apresentam maiores dificuldades. Há também a preocupação em que os conselhos de turma de cada ano sejam o mesmo, criando-se a figura de Conselho de Ano. Esta organização permite um trabalho mais efetivo na gestão da *TurmaMais*. Este projeto está já implantando a nível nacional e os resultados obtidos são bastante positivos.

Com resultados positivos também já apresentados, encontra-se o *Projeto Fénix*. A organização neste projeto é diferente: são formadas duas turmas em que se integraram alunos com maiores dificuldades. No entanto, os alunos com maiores dificuldades podem ser deslocados para grupos de pequena dimensão, Ninho 1 e Ninho 2, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, consideradas base, e ainda de uma terceira disciplina na qual os alunos registam mais dificuldade. Se progredirem na aprendizagem, passam a permanecer na *Turma Fénix* e, se a melhoria for significativa, podem mesmo transitar para outra turma do mesmo ano de escolaridade. Os resultados obtidos nas diferentes escolas em que o projeto está implementado são, de facto, bastante promissores. Tanto este Projeto como o anterior são apoiados por estabelecimentos de ensino superior.

4. O PAPEL DA DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NA PROMOÇÃO DO SUCESSO

De acordo com Maria do Céu Roldão, na sua obra “Diferenciação Curricular Revisitada – Conceito, discurso e praxis”,

“A questão da diversidade dos públicos escolares constitui-se assim como o nó central de toda a complexa relação da escola com a sociedade e das dificuldades com que se confronta no seu desempenho educativo e curricular” (Roldão, 2003).

É esta diversidade resultante do alargamento da Escola a todos que levanta o problema da dificuldade de *ensinar todos eficazmente*⁵ (Roldão, 2003:11), levando à necessidade de diferenciação. Parece consensual que a Escola deve oferecer, a todos os alunos, condições para que atinjam sucesso educativo, e um dos caminhos que se apresenta mais promissor para se atingir este objetivo é o de centrar a aprendizagem no aluno.

É esta necessidade de colocar o aluno no centro da sua aprendizagem que levou ao aparecimento do conceito de diferenciação curricular. A massificação da escola, com o decorrente aumento da diversidade discente, obriga a repensar a forma como a escola apresenta o currículo. O currículo será visto aqui como “ (...) um corpo de aprendizagens comuns a todos os destinatários da escola ou instituição educadora em causa, a quem compete fazer adquirir, ou “passa”, esse conjunto de aprendizagens” (Roldão, 2003:21). No entanto, isto não significa que as aprendizagens possam e tenham de ser feitas de forma igual para todos os alunos, numa ótica de homogeneidade.

Assim sendo, o conceito de diferenciação curricular surge como a articulação entre a necessária oferta do corpo de conhecimentos e competências socialmente considerados básicos e os percursos individuais de cada aluno (Roldão, 2003), articulação essa que pode e deve ser efetuada a nível macro e meso – através do encaminhamento dos alunos para diferentes vias de estudo - e micro – através da gestão da diferenciação na sala de aula (Sousa, 2010).

Levando a questão da diferenciação para o nível do ensino e da aprendizagem, abordaremos com maior atenção o conceito de diferenciação pedagógica.

⁵ Em itálico no original

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

De acordo com Aylwin (1992), o conceito de pedagogia diferenciada surgiu para realçar a necessidade de se atender às diferenças individuais dos alunos. O mesmo autor chama a atenção para a distinção existente entre diferenciação e individualização. Segundo ele, o segundo conceito refere-se

“à criação de condições que maximizem, para cada aluno, a possibilidade de atingir os objetivos pretendidos e que lhe permita gerir as atividades de aprendizagem no espaço e no tempo, trabalhando ao seu ritmo...” (Aylwin, 1992:30),

enquanto diferenciação pedagógica é permitir que numa turma cada um dos alunos desempenhe as tarefas mais adequadas às suas capacidades e necessidades. Fica bem patente que, embora diferentes, ambos os conceitos se interligam e complementam.

Segundo Perrenoud, diferenciar é “organizar as interações e as atividades de modo a que cada aluno esteja constantemente ou, pelo menos, amiúde, confrontado com as situações didáticas mais fecundas para ele” (Perrenoud, 1992). Esta noção de individualização também está presente em Tomlinson e Allan que defendem que

“A diferenciação pedagógica resume-se simplesmente à prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados tivessem características semelhantes.” (Tomlinson e Allan, 2002:14).

Por outro lado,

“diferenciação será a que parte da diversidade, programando e atuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos.” (Sanches e Teodoro, 2007 in Valverde, 2009).

Retomando algumas ideias já anteriormente apresentadas, a diferenciação deve atender às características do processo de aprendizagem de cada aluno, integrado no seu grupo, e não do processo de ensino. No entanto, é necessário algum cuidado para não se confundir diferenciação com facilitação, alerta dado por Maria do Céu Roldão quando

refere que “diferenciar é estabelecer diferentes vias – mas não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida” (Roldão, 1999:53).

É, pois, importante reter que a diferenciação pedagógica, ao contrário do habitualmente aceite, não corresponde à redução do currículo ou a processos de remediação ou compensação dentro ou fora da sala de aula, mas antes se refere à atenção ao percurso de aprendizagem do aluno e à tomada das decisões curricularmente adequadas a cada caso (Leite, 2005 cit. in Valverde, 2009).

Focando-nos na sala de aula, e de acordo com Tomlinson e Allan (2002) a diferenciação das práticas educativas poderá ser feita a três níveis (Figura 1).

FIGURA 1 - DIFERENCIAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS



Fonte: Adaptado de Tomlinson e Allan (2002)

As tarefas escolares deverão adequar-se aos objetivos a atingir mas também ao ritmo e competências de cada aluno, de modo a que cada um se sinta permanentemente desafiado e motivado. Tarefas demasiado fáceis ou difíceis podem tornar a aprendizagem pouco interessante e levar o aluno a desistir.

Para que o processo de diferenciação seja eficaz é necessário que seja continuamente avaliado. A adequação das estratégias de ensino e das tarefas deverão ajustar-se ao posicionamento de cada aluno, aos interesses e necessidades dos mesmos em cada período do processo. Só assim se conseguirá uma verdadeira diferenciação.

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Outro aspeto considerado fundamental no processo de diferenciação é a flexibilização dos grupos de trabalho. A variedade de oportunidades de aprendizagem e propostas de trabalho implicam que o aluno trabalhe individualmente mas também em pequenos ou grandes grupos. Estas diferentes organizações do trabalho deverão corresponder às necessidades sentidas.

Segundo esta linha, não só não é necessário o agrupamento dos alunos em turmas homogéneas, como a própria heterogeneidade poderá ser uma mais-valia na diferenciação, uma vez que poderá contribuir para uma maior riqueza na formação de grupos de trabalho flexíveis.

Aliás, vários estudos efetuados (Floyd, 1994; Morgan e Stucker, 1960; Hilson e al., 1964 e Slavin, 1987 cit. in Crahay, 2007) parecem apontar para os bons resultados obtidos com esta flexibilização, desde que obedecendo a três princípios:

- O tempo passado em grupos homogéneos é nitidamente inferior ao tempo passado em classes heterogéneas;
- A constituição dos grupos homogéneos baseia-se na avaliação de uma competência específica e não sobre uma aptidão geral;
- Os grupos são flexíveis: podem ser reorganizados em função dos progressos dos alunos.

Ainda de acordo com Tomlinson e Allan (2002), o professor, na sala de aula, deve atender ao perfil dos alunos que compõem o grupo-turma e, a partir deste, potenciar as respetivas aprendizagens diferenciando os conteúdos, os processos e os produtos, de acordo com as seguintes características dos alunos (Tomlinson e Allan, 2002):

- Recetividade;
- Interesse;
- Perfil de Aprendizagem.

Os princípios chave desta diferenciação são:

- Flexibilização do processo pedagógico,
- Avaliação eficaz e contínua das necessidades dos alunos;
- Flexibilização dos agrupamentos de alunos;

- Adequação das propostas de trabalho e atividades (que deverão ser desafiantes) a cada aluno;
- Colaboração alunos/professor no processo de aprendizagem.

Desta forma, o professor deverá conseguir organizar um ensino verdadeiramente inteligente, ou seja, “tornar o ato de aprender irresistível, mesmo quando a tarefa não é, à partida, interessante para o aluno (Schlechty in Tomlinson e Allan, 2002).

5. MOTIVAÇÃO

Neste ponto faz sentido abordar o conceito de motivação uma vez que esta é a base do envolvimento do aluno, sem o qual nenhuma estratégia de diferenciação será bem-sucedida.

Motivação pode ser definida como o interesse e a curiosidade que os seres humanos exibem desde o seu nascimento e que se revela na prontidão para aprender e explorar. (Neves e Boruchovitch, 2004). Este processo não é igual em todos os seres humanos e, para o mesmo indivíduo, em diferentes contextos. Desta forma, quando analisamos a motivação no contexto escolar poderemos falar numa motivação para a aprendizagem. Foram vários os autores que se debruçaram sobre o tema (Guimarães e Bzuneck, 2002; Neves e Boruchovitch, 2004; Martinelli e Bartholomeu, 2007), concluindo que a motivação de um aluno é fundamental para a qualidade das aprendizagens e para o sucesso.

É também importante distinguir motivação intrínseca de extrínseca: enquanto a primeira se refere à “tendência natural para buscar novidade, desafio, para obter e exercitar as próprias capacidades” (Guimarães e Bzuneck, 2002), a segunda refere-se à motivação para trabalhar por motivos externos à tarefa como, por exemplo, para a obtenção de recompensas ou para evitar castigos. Assim, um aluno intrinsecamente motivado envolve-se pessoalmente no seu processo de aprendizagem, persistindo face às dificuldades, procurando novas estratégias de resolução dos seus problemas, demonstrando entusiasmo e empenho. Quando a motivação é extrínseca, o aluno desenvolve as suas atividades apenas porque as vê como um meio para atingir uma

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

finalidade, seja positiva – boas classificações, elogios ou prémios – ou negativa – para evitar punições.

Há evidências que a motivação intrínseca facilita a aprendizagem e o desempenho (Guimarães e Bzuneck, 2002; Neves e Boruchovitch, 2006) mas ambos os tipos de motivação são importantes no processo de aprendizagem. Diversos autores defendem que a motivação intrínseca e a extrínseca se encontram ao longo de um continuum de autonomia com diferentes níveis de regulação. Num extremo encontramos a regulação externa e no outro, a integrada, ou seja, a motivação intrínseca (Guimarães e Bzuneck, 2002).

Esta questão leva-nos aos fatores extrínsecos que poderão contribuir para uma maior motivação do aluno. Parecem ser importantes os que se referem a aspetos do contexto de aprendizagem, como, por exemplo, a ajuda do professor (Brookover et al., 1979; Veiga, 2001 cit. in Antunes e Veiga, 2004); as normas de grupo e a cooperação (Brookover et al., 1979; Wynne, 1981 cit in Antunes e Veiga, 2004); as recompensas e os louvores (Brookover et al., 1979; Rutter et al., 1979; Wynne, 1981 cit. in Antunes e Veiga, 2004); e objetivos bem definidos (Ellet e Walberg, 1979; Phi Delta Kappan, 1980 cit in Antunes e Veiga, 2004). Também o clima de aula e as características das tarefas parecem ser importantes na motivação extrínseca.

Desta forma, o papel da escola e do professor aparece como ponto fulcral de um processo rumo ao sucesso educativo. Só uma escola que promova o efetivo sucesso educativo se poderá assumir como uma escola realmente eficaz. Só alunos motivados e envolvidos no seu processo de aprendizagem poderão caminhar para o sucesso educativo a que têm direito.

CAPÍTULO II – A ESCOLA

1. MODELOS ORGANIZACIONAIS DE ESCOLA E SUA INFLUÊNCIA NA PROMOÇÃO DO SUCESSO

“A educação, para além da sua faceta individual, possui uma dimensão social que se manifesta na interação, entre gerações, própria do ato educativo e na existência de diversos agentes sociais com funções educativas (família, escola, meios de comunicação social, grupos e associações diversificadas)” (Costa, 2003:9).

A educação vista como o ato de capacitar⁶ (Justino, 2010) é um processo que envolve diferentes atores, em diferentes espaços. A Escola surge como a organização responsável por oferecer formalmente a educação. Encontra-se aqui patente a dimensão social da educação, em que se distinguem, de acordo com Fernandes (2001), três aspetos: a educação como processo educativo – existe interação entre diferentes atores, nomeadamente aluno e professor -, como conjunto de aquisições – conhecimentos, atitudes e comportamentos – e como processo tendente ao cumprimento das finalidades definidas pela sociedade.

A escola, ela mesmo, é um produto social construído por grupos sociais dominantes com o intuito de replicar os seus princípios. As funções que desempenha são múltiplas e, se algumas são explícitas – ensinar, educar, preparar socialmente -, outras há que se mantêm ocultas – reprodução de classes sociais, dominação das culturas das classes dominantes, etc. (Gairin, 1996:18 in Elias, 2008).

Este papel da escola como instituição responsável pelos processos de intervenção que garantem a socialização e o desenvolvimento pessoal tem-se verificado ao longo da história. Analisando os movimentos escolares mais atuais, podemos distinguir, na década de 60 do século XX, a preocupação pelos princípios de igualdade no acesso à educação. Foi o período da expansão dos sistemas educativos, em que se acreditava que “mais educação corresponde a mais riqueza”.

⁶ (...) a educação como um processo que pretende tornar as crianças, os jovens e os cidadãos em geral mais capazes de enfrentar os problemas do presente e, ao mesmo tempo, o que se prospectiva serem os problemas do futuro. E como é que eles se tornam mais capazes? Através da aquisição de conhecimentos, do desenvolvimento de competências, da interiorização de valores e condutas” (Justino, 2010:30).

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Nas décadas de 70 e 80, a ênfase era dada aos atores – alunos, professores – e às relações que entre eles se estabeleciam. As reformas, baseadas nas ciências da educação, surgem para dar resposta à necessidade de desenvolvimento económico, pretendendo formar a população escolar, cujas origens são cada vez mais díspares, para o trabalho e para a vida em sociedade. A escola passa a ser vista como um local de formação integral em que, a par das aprendizagens formais, se atende ao desenvolvimento de atitudes, valores e afetos. No entanto, a escola continua a ser vista como “local de reprodução e perpetuação das desigualdades” (Elias, 2008:28), sendo os seus fracassos justificados pelos condicionalismos sócio-familiares e não por fatores intrínsecos.

Já nos anos 90 do século XX, a escola passa a ser vista como um espaço de mudança, responsável por promover a igualdade de acesso à educação e sucesso de todos os alunos, independentemente da sua origem.

Desde o final do século XX, a globalização, a sociedade de informação e a rápida modernização tecnológica levam à necessidade de formação e qualificação dos indivíduos. Para isso, a escola deverá assegurar as aprendizagens significativas que preparem o aluno para a autoaquisição de conhecimentos e competências essenciais ao longo de toda a sua vida. Mais do que o espaço de educação, a escola é vista como um dos espaços de educação, integrada num tecido complexo de situações e locais que concorrem para o desenvolvimento dos alunos.

Perante este quadro, acreditamos que o conhecimento da Escola como organização é fundamental para a compreensão das relações que dentro dela se estabelecem e, conseqüentemente, para o desempenhar do seu papel na sociedade. A função socializadora que exerce tem sido uma das responsáveis pelo realçar, nos estudos sobre a Escola, dos contornos institucionais, normativos, em detrimento da imagem organizacional. No entanto, de acordo com Lima (1998:48),

“a força da imagem institucional releva, em grande parte, do seu carácter organizacional e dos processos organizativos que atualiza ao reunir professores e alunos no quadro de uma unidade social intencionalmente construída, com determinados objetivos a atingir e processos e tecnologias como forma dos alcançar, estruturando hierarquias e poderes, formas de comunicação, etc”.

Neste parágrafo, o autor distingue aquilo que, segundo Ferreira, Abreu e Caetano (1996) são os elementos comuns a qualquer definição de organização: os indivíduos/grupos que as constituem, as metas ou objetivos a atingir e a forma de o fazer. Mas se dos estudos sobre organização escolar não parecem restar dúvidas sobre o carácter organizativo da escola, difícil é distinguir um modelo que descreva ou explique esta organização.

Costa (2003) apresenta-nos um resumo de algumas das principais tipologias teóricas da organização e administração educacional, a seguir resumidas:

QUADRO 3 - TIPOLOGIAS DA ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

Autor	Tipologias	Notas
Ellström (1984)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo Racional • Modelo Político • Modelo de Sistema Social • Modelo Anárquico 	Utiliza como critérios de distinção o grau de consenso e clareza relativamente aos objetivos e o grau de ambiguidade das tecnologias e dos processos organizacionais.
Bolman e Deal (1984)	<ul style="list-style-type: none"> • Perspetiva estrutural • Perspetiva dos recursos humanos • Perspetiva Simbólica • Perspetiva política 	São estas as perspetivas que permitirão, aos teóricos, “dar sentido” às organizações.
Husén e Postlethwaite (1985)	<ul style="list-style-type: none"> • Teorias Clássicas: <ul style="list-style-type: none"> ○ Modelo Racional ○ Modelo do Sistema Natural ○ Modelo do Sistema Aberto • Teorias Modernas: <ul style="list-style-type: none"> ○ Anarquia Organizada ○ Sistemas Debilmente Acoplados 	Distinção baseada nas tipologias de Ogawa e Ecker.
Sergiovanni (1986)	<ul style="list-style-type: none"> • Perspetiva da Eficiência • Perspetiva da Pessoa • Perspetiva Política • Perspetiva Cultural 	
Bush (1986)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelos Formais • Modelos Democráticos • Modelos Políticos • Modelos Subjetivos • Modelos de Ambiguidade 	Modelos que caracterizam as teorias de gestão educacional.
Borrel (1989)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelos Racionais • Modelos Naturais • Modelos Estruturais • Modelos de Recursos Humanos • Modelos de Enfoques de Sistemas • Modelos Políticos 	Modelos de organização escolar numa perspetiva cronológica.

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

	<ul style="list-style-type: none">• Modelos Simbólicos	
England (1989)	<ul style="list-style-type: none">• Modelo Tradicional• Modelo Interpretativo• Modelo Crítico	Modelos de entendimento da administração educativa

Fonte: Costa, 2003:13-14

Foi a partir destas diferentes visões, conjugadas com outras tipologias referidas pelo autor (Costa, 2003:14), que surgiram as seis Imagens Organizacionais da Escola que, a nosso ver, melhor sistematizam os modelos de organização escolar:

- A Escola como Empresa
- A Escola como Burocracia
- A Escola como Democracia
- A Escola como Arena Política
- A Escola como Anarquia
- A Escola como Cultura

Não esqueçamos, no entanto, que a complexidade da organização escolar quase nunca permite a sua compreensão através de um só modelo. Pretende-se, pois, na senda de Lima (1998), considerar estas imagens como modelos descritivos da organização escolar que permitirão, especialmente, a sua compreensão e explicação. Assim, conseguimos vislumbrar, em todas estas imagens organizacionais, características da escola objeto de estudo que se assume como uma unidade organizativa única.

1.1 A ESCOLA COMO EMPRESA

Ver a escola como empresa é vê-la como uma organização com as características típicas de uma empresa: estrutura organizacional hierárquica e centralizada, valorização da eficiência e da produtividade, divisão do trabalho e especialização de tarefas, planificação e identificação rigorosa dos objetivos a atingir, procura da melhor forma de executar uma tarefa (one best way), uniformização dos processos, métodos, tecnologias, espaços e tempos e individualização do trabalho.

É um modelo que se baseia em pressupostos teóricos de cariz economicista e mecanicista e por uma visão reprodutora da educação. Assim, o aluno é visto como matéria-prima a moldar. Esta visão da escola tem, como base conceptual, a Organização Científica do Trabalho de Frederick Taylor e a Perspetiva Administrativa das Empresas de Henry Fayol.

Em Portugal, vários têm sido os autores que vislumbram, no contexto educativo português, traços desta racionalidade empresarial. Planchard (1974 cit. in Costa, 2003) considerava que as necessidades modernas, nomeadamente a procura de maior rendimento, a divisão do trabalho, as reformas educativas e a crescente educação das massas, aliadas à necessidade de poupança de dinheiro, esforço e tempo, levaram à adoção de princípios de normalização e racionalização típicos das organizações empresariais.

Barroso (1993 cit. in Costa, 2003) salienta a pedagogia científica, a psicologia experimental, os estudos incluídos nas Reformas Camoesas e estudos diversos ligados a questões como os exames, o rendimento do ensino, a eficiência das escolas e o funcionamento dos liceus, como aspetos reveladores da escola como empresa.

1.2 A ESCOLA COMO BUROCRACIA

É um dos quadros teóricos mais utilizados na análise das escolas. Fundamenta-se no pensamento de Max Weber e os indicadores mais claros deste modelo são: centralização das decisões nos órgãos de topo, deixando pouco autonomia às escolas, regulamentação rigorosa das tarefas a partir de uma compartimentada divisão do trabalho, planificação do trabalho permite a previsão do funcionamento, hierarquia da estrutura organizacional, arquivomania, atuação rotineira, uniformidade e impessoalidade nas relações humanas, pedagogia uniforme e conceção burocrática da função docente.

Weber (1979) e Giddens (1984), entre outros, associam o desenvolvimento da democracia e do capitalismo ao aumento da importância da organização burocrática, pelo que não se estranha que o aparecimento da organização burocrática da escola se associe ao momento em que a educação se tornou uma das funções do Estado. Indo mais longe, a burocracia serve também para explicar outras dimensões educativas tais

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

como a relação professor/aluno (hierarquicamente diferentes) ou os conteúdos lecionados (decididos superiormente e postos em ação após planificação mais ou menos rigorosa).

No panorama da investigação educacional em Portugal vários autores identificam traços burocráticos na organização educativa. Formosinho (1987 cit. in Costa, 2003) reconhece, no seu estudo sobre a educação no Estado Novo, que várias características das organizações burocráticas – centralização das decisões, multiplicação normativa, uniformização, hierarquia, controlo central - são a base do sistema educativo.

Sousa Fernandes (1992 cit. in Costa, 2003), por seu lado, estudando as organizações do ensino secundário, distingue nelas traços burocráticos: normatividade, uniformidade e centralização.

Também Licínio Lima (1998) aborda esta perspetiva, não de forma isolada mas articulando-a com o modelo anárquico, criando uma visão própria de ver a organização escolar.

Acontece, no entanto, que as organizações educativas concretas – escolas – parecem não interpretar rigorosamente os ditames dos organismos centrais, havendo uma dose de interpretação local dos mesmos.

Alguns autores, entre os quais João Formosinho e Clark e Meloy, defendem que com este modelo organizacional será difícil a renovação das escolas:

“Estamos certos de uma coisa. Dentro da estrutura burocrática nunca mudaremos para novas escolas, para escolas livres. Essa estrutura foi inventada para assegurar o domínio e o controlo. Nunca produzirá liberdade nem atualização continuada” (Clark e Meloy, 1990:21 cit. in, Costa, 2003:53).

Para alguns autores a alternativa está na organização democrática da escola.

1.3 A ESCOLA COMO DEMOCRACIA

Surgida da experiência de Elton Mayo, nos finais dos anos vinte e início dos anos trinta, este modelo organizacional põe a ênfase no comportamento das pessoas no grupo e no estudo do homem social, em interação constante com os outros.

Segundo este modelo, as organizações terão as seguintes características: decisões tomadas a partir de processos participativos, estratégias de decisão colegiais, valorização dos comportamentos informais, valorização do estudo do comportamento humano, visão harmoniosa e consensual da organização e pedagogia individualizada.

Apesar da valorização no ser social, a importância da eficiência não é posta de lado, considerando-se que esta será maior quanto mais motivados estiverem os empregados.

A transposição deste modelo para a escola foi feita, em primeiro lugar, por John Dewey, pedagogo do movimento Escola Nova⁷. Segundo ele, a educação consiste na preparação para a vida em sociedade e a escola o local em que decorre. A escola deve ser, então, um modelo em miniatura da vida em sociedade, que prepare, seguindo um processo educativo ativo (*learning by doing*), o aluno para a vida em sociedade. Esta preparação deve visar a autonomia do indivíduo (*self-direction*).

O modelo democrático de Dewey refletiu-se em correntes de cariz humanista como, por exemplo, a da educação personalizada – conceção de educação – e respetiva transposição para a escola – escola comunidade educativa – cujas características decorrem de três princípios inerentes à pessoa humana: a singularidade, a autonomia e a abertura (Munõz e Roman, 1989 cit. in Costa, 2003).

No contexto educativo português, Costa (2003) destaca dois temas no âmbito desta conceção de organização educativa: a da escola comunidade educativa e a da gestão democrática das escolas. O primeiro, que ganhou importância entre nós com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, assenta nos princípios da descentralização, da participação e da integração comunitária. A segunda foi posta em funcionamento após o 25 de Abril e reflete-se em três aspetos: a imagem normativa que enforma a gestão, primazia da autoridade profissional da classe docente e os órgãos de

⁷ Surgiu por oposição à Escola Tradicional, recusa as pedagogias tradicionais e organiza-se em torno dos conceitos de atividade, interesse, criatividade, liberdade, lúdico, personalização, sociabilidade, intuição, experimentação e totalidade. Salientam-se, dentro desta corrente; Dewey, Decroly, Claparède e Montessori.

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

decisão são constituídos por elementos eleitos, com base no modelo de representatividade formal.

Em suma, o modelo democrático concebe a escola como uma organização que valoriza as pessoas e cujos modos de funcionamento, concertados entre todos os intervenientes na vida escolar, permitem manter a harmonia e o consenso.

A prática diz-nos que, ao contrário do que este modelo preconiza, esta participação colegial nem sempre é tão harmoniosa como prevista, o que também é defendido pelo modelo seguinte.

1.4 A ESCOLA COMO ARENA POLÍTICA

O modelo de escola como arena política surge num eixo diferente do da racionalidade e previsibilidade dos modelos empresarial e burocrático e a visão harmoniosa e consensual do modelo democrático. Os defensores deste modelo consideram a escola como um micro sistema político, com a pluralidade, conflitos de interesses, poder e negociação típicos dos sistemas políticos.

De acordo com Baldrige (1989 cit. in Costa, 2003), a fundamentação teórica deste modelo organizacional advém de três diferentes áreas investigativas: sociologia, política e teoria organizacional. É um modelo que recusa a visão homogénea, consensual e racional dos modelos empresarial e burocrático para uma visão heterogénea e substitui a harmonia do modelo democrático pelo caos. São quatro os conceitos que Costa (2003) considera como quadro conceptual deste modelo: interesses, conflito, poder e negociação.

Diversos autores (Hoyle, Gronn, Gray, entre outros) têm visto na escola, com a sua composição e características próprias, um exemplo ideal da organização segundo o modelo de arena política. Os interesses pessoais, profissionais e políticos dos indivíduos levam-nos a formar grupos de interesses, fundamentais na tomada de decisões organizacionais. A existência de diferentes visões leva ao conflito na tomada de decisões que, resultando diretamente das diferentes posições grupais, é também influenciado pelos fatores externos que as influenciam.

Em regra, as decisões privilegiam o indivíduo ou grupo que detenha o maior poder e peso na organização. O poder poderá não ser o formal e hierárquico poder de autoridade mas o de cariz mais informal poder de influência, distinção salientada por autores como Bacharat (1988) e Hoyle (1986), ambos citados por Costa (2003). As decisões tomadas na sequência do processo de negociação refletirão, então, não o consenso entre as vontades dos diferentes grupos, mas as preferências dos que detém maior poder. Aos grupos mais fracos resta a contestação, que poderá funcionar como um forte entrave à implementação de medidas impostas. Por este motivo, é normal que a tomada de decisões não seja uma imposição mas um processo em que a negociação se faça com base no intercâmbio de bens de troca.

No estudo da escola como organização política em Portugal salienta-se Natércio Afonso (1993, cit. in Costa, 2003) que, no estudo sobre a reforma educativa no nosso país, considera que “ (...) a escola foi entendida como um sistema político onde diferentes clientelas com interesses e estratégias díspares interagem e influenciam os decisores de modo a obterem decisões e ações favoráveis”.

1.5 A ESCOLA COMO ANARQUIA

Ao contrário do que a designação poderá deixar supor, o modelo de organização escolar como anarquia não a vê como algo desestruturado mas antes um sistema complexo e incerto. Este modelo surge na década de setenta, nos EUA, como uma rutura com os anteriores modelos racionais.

Vendo a escola segundo o prisma deste modelo, distinguimos, como principais características o facto de ser uma organização complexa, heterogénea, problemática e ambígua, composta por uma sobreposição de diferentes órgãos, estruturas e indivíduos fracamente unidos não constituindo, por isso, um todo coerente e articulado e que baseia o seu funcionamento em intenções e objetivos vagos, com processos por vezes pouco claros e participação fluida. A tomada de decisões é feita de forma improvisada, desordenada e imprevisível sendo, por isso, vulnerável ao ambiente e pressões externas. Por fim, verifica-se que alguns dos processos organizativos têm um carácter simbólico, não funcionando como motores de eficiência.

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Dentro deste modelo é possível distinguir três principais temáticas: a escola como anarquia organizada, como caixote do lixo e como sistema debilmente articulado.

De acordo com a primeira visão focada – escola como anarquia organizada – a escola é vista como uma organização em que os objetivos são vagos e mal definidos, os processos utilizados decorrem muitas vezes dos improvisos ou na sequência de situações de tentativa e erro não havendo, portanto clareza na sua escolha e onde a participação dos diferentes intervenientes nos diferentes contextos é variável (Cohen, March e Olsen, 1972 cit. in Costa, 2003).

Já quando o estudo recai sobre os processos de decisão nas organizações, a explicação poderá provir do modelo do caixote do lixo. Segundo este, a tomada de decisão numa organização anárquica não segue uma sequência lógica mas

“(…) decorre no interior de um contexto situacional onde é manifesta a desarticulação entre os problemas e as soluções, entre os objetivos e as estratégias e onde confluem e se misturam desordenadamente problemas, soluções, participantes e oportunidades de escolha” (Costa, 2003:94).

Em oposição à instituição desorganizada ou desordenada que erradamente se poderá pensar que estes modelos apresentam, a escola vista como anarquia organizada ou como caixote do lixo é um sistema organizado mas onde se percebe que a harmonia e articulação entre os diferentes componentes não é fácil e perfeitamente conseguido. Há, pois, uma certa desarticulação entre eles, o que serve de base à terceira visão focada: a escola como sistema debilmente articulado.

Segundo esta visão, na escola encontramos várias situações em que as relações são débeis: relações professores/alunos, direção/professores, professores/encarregado de educação, processos/resultados, entre outros. Recentemente, alguns investigadores (Meyer, Rowan, Scott e Deal) têm vindo a colocar o ênfase nas relações entre as estruturas burocráticas da escola e as atividades de instrução – abordagem (neo)institucional – concluindo que a desarticulação entre elas é clara.

Ainda de acordo com Costa (2003) há uma outra abordagem, mais recente, à organização escolar dentro do contexto da anarquia: a escola como sistema caótico

(Griffiths et al, 1991), para já numa fase muito embrionária, motivo pelo qual apresenta algumas falhas como modelo de análise da organização escolar.

No contexto português, a imagem anárquica da escola está ainda no início. Os estudos feitos (Barroso, Lima, entre outros) salientam o facto de ser inegável que as organizações escolares portuguesas apresentam, em graus diferentes, traços da desordem e anarquia preconizada por este modelo.

1.6 A ESCOLA COMO CULTURA

O primeiro aspeto que se salienta neste modelo é a diversidade de conceitos de cultura organizacional existente, pelo que, hoje em dia, este modelo funciona como um guarda-chuva (Costa, 2003) onde se abrigam diferentes visões cultura organizacional.

Estudos realizados (Ott, 1989 cit.in Costa, 2003) parecem apontar, no entanto, para cinco aspetos comuns sobre a cultura organizacional: a cultura organizacional existe de facto, cada cultura organizacional é única, é um conceito socialmente construído, funciona como modo de compreensão da realidade e é um eficaz meio de orientação para o comportamento da organização.

Esta imagem rapidamente se estendeu ao estudo da escola como organização tendo em atenção vários aspetos, dos quais se salientam: todas as organizações são diferentes e a escola, além de diferente das outras organizações, difere entre as próprias unidades; a especificidade de cada escola constitui a sua cultura e a qualidade e sucesso de cada escola dependem da sua cultura.

De acordo com esta perspectiva, o sucesso de uma escola está ligado a uma cultura forte já que esta vem habitualmente associada às noções de eficácia, qualidade e excelência. É, pois, um modelo que legitima os princípios das escolas eficazes já que, neste modelo, está presente a ideia que as escolas eficazes são aquelas que dispõem de uma “cultura forte”.

Entretanto, é comum pensar-se a cultura escolar como uma “sub-cultura” da sociedade, uma vez que a finalidade da escola será a de transmitir os princípios da cultura geral, de uma geração para outra, através de processos de aculturação. Será, assim, uma simples

transmissora de saberes, uma mediadora entre a sociedade e os alunos. Desta forma, exclui-se a possibilidade da escola produzir, ela mesmo, a sua própria cultura.

Outra questão que habitualmente se coloca é a da existência de uma cultura organizacional ou de culturas. Mesmo os estudos desenvolvidos neste âmbito por investigadores portugueses (Sanches, 1992 e Gomes, 1993) enveredam por diferentes caminhos no que se refere às instituições escolares. Alguns estudos da realidade nacional apontam para a existência de uma “cultura de escola (Sanches, 1992), embora a maioria faça emergir a coexistência de múltiplas subculturas (Gomes, 1990; Gomes, 1993 e Sarmiento, 1993).

O que surge como aspeto comum às abordagens culturais da escola é a importância dada à liderança. Parece fundamental a imagem de um líder visto como “primeiro e principal responsável, com aquele que, possuindo uma visão do futuro, deve indicar a direção a seguir e levar ao desenvolvimento do projeto que enformará (e informará) a ação coletiva” (Costa, 2003:134).

Barroso (2005) vê a cultura de escola segundo três perspetivas. Na primeira, de cariz funcionalista, a “cultura escolar” é a cultura que a escola transmite. Esta cultura é produzida externamente e traduz-se nas normas, princípios e finalidades que o poder (político, social, económico, religioso) considera como fundamental no processo educativo e na aculturação das crianças. Na perspetiva estruturalista, será a cultura produzida pela vertente escolar da educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas: programas, disciplinas, manuais, etc. Por fim, e de acordo com autor, a que sobressai, a visão interaccionista vê a cultura da escola como unidade individual. É construída pelos atores locais, nas relações que estabelecem entre eles, com o espaço em que se inserem e com os saberes. Será esta a cultura da escola em oposição à cultura escolar das perspetivas anteriores.

Em Portugal, para além dos estudos de Sanches (1992) e Rui Gomes (1993), já focados em parágrafo anterior, distinguem-se os trabalhos de Adelino Gomes (1990) e Manuel Sarmiento (1992). No primeiro, o autor tenta caracterizar a cultura organizacional de um sistema de educação de adultos. Já Sarmiento estudou as culturas organizacionais das escolas primárias.

1.7 SÍNTESE

Tal como já foi referido, uma vez que a escola é um dos aspetos centrais na melhoria das aprendizagens dos alunos, sua missão última (Bolívar, 2003), torna-se essencial conhecer a sua forma de organização pois será esta que, em última análise, ditará a sua maior ou menor capacidade de promover o sucesso dos seus alunos. As características de cada um dos modelos de organização que se entrelaçam numa escola, unidade individual, concorrem para as finalidades e objetivos que essa mesma escola pretende atingir e meios para lá chegar. Assim, a compreensão da estrutura organizativa de uma unidade facilitará o conhecimento da importância dada ao sucesso dos alunos e o entendimento das práticas e estratégias de promoção desse mesmo sucesso.

2. ESCOLAS EFICAZES

Longe vão os tempos em que a equipa liderada por James Coleman concluiu que “schools make no difference”⁸. A investigação que deu origem ao famoso relatório Coleman, publicado em 1966, surgiu a pedido do Congresso americano que, preocupado com a profunda divisão social e racial da sociedade, procurava caminhos para reestruturar as escolas de forma a responder a este problema.

Foi feita uma investigação a cerca de seiscentos e quarenta e cinco mil alunos de cinco níveis de escolaridade diferentes, através da aplicação de cinco grupos de teste de medição de competências verbais e não-verbais. Foram também recolhidos dados sobre os alunos e o seu contexto familiar, assim como sobre as características das escolas e respetivos corpos docentes. Duas conclusões se salientam dos resultados obtidos: por um lado, a escola parece influenciar pouco o desempenho dos alunos, que se deve, essencialmente, ao contexto social donde provém; por outro, as desigualdades sociais parecem manter-se ao longo da vida (Marzano, 2000).

Foram também dois os efeitos deste relatório na opinião americana sobre a escola: passou-se a acreditar que as escolas não tinham capacidade de colmatar as

⁸ As escolas não fazem diferença.

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

desigualdades no desempenho dos alunos provocadas pelos desiguais contextos sociais e que a qualidade das escolas não tinha qualquer relação com os resultados dos alunos (Marzano, 2000). Assim, se o objetivo era promover a igualdade, então as soluções deveriam ser procuradas fora da escola e não nela.

Conclusões semelhantes obteve Jencks e sua equipa ao reanalisar, em 1972, os dados coligidos pela equipa liderada por Coleman. Algumas das conclusões a que investigação chegou são: as escolas pouco fazem para diminuir as diferenças entre alunos pobres e ricos e entre os mais e menos capazes e o contexto sociocultural do aluno é o fator mais determinante no seu desempenho (Marzano, 2005).

Paralelamente a estes estudos, foram desenvolvidas pesquisas semelhantes no Reino Unido, a mais conhecida das quais deu origem ao Relatório Plowden (1967 cit. in McBeath e Mortimore, 2001). Este trabalho, embora com conclusões semelhantes aos dois anteriores, deixava antever que as escolas poderiam ser melhores, mais igualitárias, defendendo a intervenção educacional em áreas prioritárias.

Desde cedo os resultados dos estudos de Coleman e Jencks foram bastante criticados, especialmente em relação a opções técnicas e ao diminuto número de variáveis utilizadas, entre outros. No entanto, o seu impacto foi enorme, desenvolvendo-se a ideia pessimista de que a educação é ineficaz na promoção da mobilidade social.

Surgiram, por parte de diversos investigadores educacionais, reações às conclusões destes relatórios e foram-se multiplicando as tentativas de provar que a escola faz, de facto, diferença. A partir dos finais dos anos setenta, surge o Movimento das Escolas Eficazes (“effective schools”) com o propósito principal de identificar os fatores escolares que influenciam os resultados dos alunos. As críticas que estes estudos sofreram levaram à emergência de metodologias mais viradas para o efeito-escola, especialmente a partir dos anos 80. Estes estudos pretendiam, por um lado, entender quais os processos escolares associados ao desempenho e, por outro, identificar as práticas desenvolvidas por escolas que conseguem levar os alunos à obtenção de resultados acima dos expectáveis.

O estudo de Klitgaard e Hall foi o primeiro grande estudo em termos de escolas efetivas (Marzano, 2000). Depois de estudarem durante dois anos os resultados de alguns alunos

de escolas do Michigan e de Nova Iorque e respetivas características, concluíram que as escolas influenciam claramente os resultados dos seus alunos (Klitgaard e Hall, 1973:2). Referem, no entanto, que as características intelectuais, sociais e económicas dos alunos também interferem nos seus resultados, pelo que estes não podem ser totalmente imputados às escolas. Por outro lado, o seu estudo identificou um baixo número de escolas eficazes.

Pioneiro do Movimento das Escolas Eficazes, Edmons não só afirmou que as escolas podem e fazem a diferença, como classificou como escola eficaz aquela que esbate as diferenças de aproveitamento entre os alunos de classes mais desfavorecidas e os das classes mais favorecidas (Marzano, 2000:13). Definiu também as características que tornam uma escola eficaz: liderança forte, elevadas expectativas em relação aos resultados dos alunos, um ambiente disciplinado, propício à aprendizagem, ênfase na aquisição de competências básicas e a monitorização regular dos progressos dos alunos.

Simultaneamente, Rutter e sua equipa apresentaram os resultados do estudo feito ao longo de uma década, num livro intitulado *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*⁹. Em 1970, as crianças de dez anos de um subúrbio londrino foram testadas quanto a aptidões gerais, capacidade de leitura e problemas comportamentais. Em 1974, seguiu-se as que entraram em vinte escolas secundárias aleatórias. Fizeram novamente os testes anteriores e foi também feito um levantamento do contexto socioeconómico das suas famílias. Foram estes os dados que serviram de controlo da experiência. Em 1976, foram novamente avaliados em termos de assiduidade, resultados escolares, comportamento e abandono escolar. As escolas foram, por seu lado, estudadas em relação a uma série de variáveis. Os resultados foram comparados com os dados de controlo e as escolas hierarquizadas em função dos resultados dos seus alunos. Feita a correlação entre as características das escolas e a sua posição no ranking, foi possível concluir que:

- As escolas variam significativamente em termos de comportamento, mesmo depois de feito o acerto com as características comportamentais dos estudantes à entrada;
- As escolas também diferem no raciocínio verbal;

⁹ Rutter, M., Maughan, B., Mortimer, P., e Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Londres: Open Books.

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

- As características físicas e materiais dos estabelecimentos têm pouca ou nenhuma influência no comportamento e nos resultados escolares dos alunos;
- As características positivamente correlacionadas com o comportamento dos alunos são:
 - Atenção dada ao trabalho de casa;
 - O total de horas de ensino por semana;
 - A preparação das aulas;
 - As expectativas positivas face aos resultados dos alunos;
 - O reforço positivo é, regra geral, mais eficaz que os castigos.
- As variáveis que apresentam uma relação significativa com os resultados escolares são:
 - Ênfase nos estudos
 - Comportamento dos professores;
 - Uso de recompensas e castigos;
 - Grau de responsabilidades dos alunos;
 - Estabilidade do corpo docente;
 - Organização administrativa.

Os resultados deste estudo tiveram um impacto enorme nos Estados Unidos da América e no Reino Unido e levaram ao aumento do interesse dos investigadores no estudo das escolas eficazes.

No mesmo ano foi publicado o estudo de Brookover e colegas, considerado um dos mais importantes estudos da eficácia da escola, quer por ser um dos primeiros, quer pela sua abrangência e seu rigor. O estudo envolveu sessenta e oito escolas, tendo sido recolhida informação respeitante aos *inputs* escolares (estrutura socioeconómica dos alunos, tamanho da escola e número de professores qualificados por cada mil alunos, entre outros), à estrutura social da escola (satisfação dos professores, envolvimento dos pais e o grau de abertura das técnicas de ensino utilizadas) e ao clima social de escola. Este último incluía catorze variáveis divididas em três grupos: as relacionadas com os alunos, com os professores e com a administração da escola. As variáveis dependentes estudadas foram os resultados por escola das competências matemáticas e de leitura, o autoconceito dos estudantes e sua autoestima. Os resultados apontaram para a importância do clima de escola nos resultados dos seus alunos.

Robert Marzano fez, em 2005, a revisão dos estudos realizados sobre eficácia das escolas e organizou os fatores identificados como influentes na realização escolar os alunos, em três grupos, explicitados no quadro 4.

QUADRO 4 – FATORES QUE INFLUENCIAM A REALIZAÇÃO ESCOLAR DOS ALUNOS

Fatores que influenciam a realização escolar dos alunos	
Fator	Exemplo
Escola	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo essencial e viável • Objetivos desafiantes e um retorno efetivo • Envolvimento dos pais e da comunidade • Ambiente seguro e disciplinado • Corporativismo e profissionalismo
Professor	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias educativas • Gestão da sala de aula • Plano curricular concretizado em situação de aula
Aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente familiar • Inteligência aprendida e conhecimento de base • Motivação

Fonte: Marzano, 2005:17

De acordo com este autor, serão estes fatores a base de um percurso a ser feito por uma escola que anseie a melhoria dos resultados escolares dos alunos.

CAPÍTULO III - TURMAS

1. FORMAÇÃO DE TURMAS

No ocidente, o início dos sistemas de ensino público localiza-se no século XIX. Foi, contudo, no século XX que se assistiu ao crescimento destes sistemas, desde o número de agentes envolvidos – alunos, professores – ao alargamento da escolaridade obrigatória. Esta massificação, intimamente ligada ao crescimento económico, implicou uma mudança organizacional e estrutural das escolas. A organização em “classes¹⁰”, típica da génese destes sistemas, transmutou-se numa organização em “turmas¹¹”, criadas para albergar o número crescente de alunos a que a escola tem que dar resposta.

Se, nos primórdios, o ensino era individual, onde cada aluno interagia individualmente com o seu mestre que guiava o seu discípulo ao longo de um percurso “desenhado” para ele, esta organização em grupos permite, para além de dar resposta a um maior número de alunos, organizar a escola para a transmissão dos valores e normas sociais (Barroso, 2005). Em cada escola, os critérios definidos para a formação das suas turmas refletem a sua filosofia educativa, plasmada nos seus documentos estruturantes – Projeto Educativo e Projeto Curricular de Escola, entre outros.

1.1 CRITÉRIOS DE FORMAÇÃO DE TURMAS

A constituição de turmas é um processo de grande importância para as escolas, com reflexos profundos na sua organização e na vida dos alunos e suas famílias, assim como na dos docentes. Por isso, importa que sejam encontradas as melhores soluções pedagógicas; mas é da maior importância, também, que se atenda ao rigoroso cumprimento da lei e das orientações, com vista à melhor eficácia e eficiência da organização e do funcionamento da escola. (DREN, 2011).

¹⁰ “... agrupamentos de alunos organizados com base no princípio da homogeneidade, em termos de sexo, idade e capacidades e até de classe social.” (Castro, s/data)

¹¹ “Cada um dos grupos em que se divide uma classe numerosa de alunos” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa).

A introdução do Ofício-Circular emanado pela DREN para a organização das turmas no ano letivo de 2011/2012, traduz bem a importância dada pela tutela à constituição destes agrupamentos.

Segundo Verdasca (2007a),

“A turma, pode ser perspectivada como um sistema de interações múltiplas, alicerçadas e orientadas por lideranças culturais e organizacionais, em que estas podem assumir formas institucional e organizacionalmente convergentes ou divergentes e cujos protagonistas mais directos são alunos e professores”.

Serão, pois, reflexos da cultura organizacional da escola em que se insere. Ao regular os princípios da sua constituição, a Escola opta “intencionalmente e estrategicamente ou não, por uma determinada solução organizacional pedagógica” (Verdasca, 2007a:40). Estes critérios podem ser definidos de forma intencional e planificada ou, pelo contrário, de forma contingencial:

“...muitas das opções escolares tomadas resultam simplesmente de circunstâncias, são uma das alternativas ou tão somente a alternativa encontrada cujos efeitos naquele momento contêm uma grande dose de imprevisibilidade” (Verdasca, 2007a).

Se à escola é dada alguma autonomia na definição dos critérios que basearão a formação das suas turmas¹², há algumas orientações definidas superiormente, nomeadamente no que se refere ao tamanho das mesmas. Parece clara a importância dada aos critérios de natureza pedagógica e organizacional. No entanto, outra indicação comum aos despachos que regulam a organização do ano letivo é a importância da formação de turmas obedecer a critérios de heterogeneidade, embora se admitam exceções devidamente justificadas.¹³

Que critérios são, pois, utilizados pelas nossas escolas para a formação de turmas que obedeçam a estes princípios?

12 “Na constituição das turmas devem prevalecer critérios de natureza pedagógica definidos no projeto educativo da escola, competindo à direção executiva/direção pedagógica aplicá-los no quadro de uma eficaz gestão e rentabilização de recursos humanos e materiais existentes e no respeito pelas regras constantes do presente despacho.” (Desp. Nº 14026/2007; Desp. Nº 13170/2009)

13 “Não poderão ser constituídas turmas apenas com alunos em situação de retenção, devendo ser respeitada, em cada turma, a heterogeneidade do público escolar, com exceção de projetos devidamente fundamentados pelo diretor do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, ouvido o conselho pedagógico.” (Desp. Nº 14026/2007; Desp. Nº 13170/2009)

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Num texto dedicado a esta problemática, Luíza Cortesão (Cortesão, 2007) apresenta alguns critérios, que a seguir se discriminam:

A – Prioridades expressas pelos encarregados de educação que primeiro apresentam os seus pedidos à escola;

B – Idade dos alunos;

C – Zona de origem;

D – Grupos que vêm de outras escolas, mantendo-se laços já existentes;

E – Tipo de percurso académico anterior;

F – Grupos sociais e étnicos;

G – Opções que fazem à frequência de algumas disciplinas;

H - ...

A análise destas opções demonstra, segundo a autora, que nenhuma delas é neutra em termos de segregação, promovendo uma certa homogeneidade dentro as turmas.

Uma ronda rápida por algumas páginas de escolas portuguesas permite o levantamento de outros critérios de formação de turmas:

1. Manutenção de turmas anteriores;
2. Respeito pelas indicações dadas pelos Conselhos de Turma;
3. Distribuição equitativa dos alunos retidos pelas turmas;
4. Respeito pelas opções dos alunos;
5. Nos anos iniciais, primazia aos alunos que já frequentavam a escola ou tinham irmãos na mesma.

É notório, também, que todas elas privilegiam as indicações oficiais, valorizando os critérios de cariz pedagógico e tentando organizar os grupos de acordo com o princípio da heterogeneidade.

Uma vez que, quer os documentos oficiais, quer os que surgem a nível de escola, parecem valorizar a questão da heterogeneidade e da dimensão das turmas, iremos debruçar-nos um pouco mais sobre estas questões.

1.2 HOMOGENEIDADE VS HETEROGENEIDADE

O agrupamento de alunos por níveis de proficiência foi, desde longa data, uma das formas de lidar com a diversidade. Francisco Sousa refere mesmo que nos Estados Unidos da América a diferenciação curricular surge associada aos fenómenos de *tracking*¹⁴ e *ability grouping*¹⁵ (Sousa, 2010). O mesmo autor cita os estudos de Oakes, Gamoran e Page (1992), que concluem que com o *tracking* nem todos os alunos adquirirão os conhecimentos necessários para aceder a todas as oportunidades académicas e sociais, uma vez que os mesmos não lhes serão ensinados.

No entanto, a questão da homogeneidade das turmas é, dentro do campo da educação, uma das áreas que mais polémica tem levantado (Gamoran, 1992). No mesmo artigo, o autor coloca duas questões que, na sua opinião, se levantam quando se estuda as consequências deste tipo de agrupamentos:

- Em que medida o agrupamento se reflete no aproveitamento geral dos alunos?
- Em que medida o agrupamento afeta a distribuição do aproveitamento dos alunos de uma escola?

Segundo Gamoran, são poucas as evidências que demonstrem que os grupos homogéneos permitam melhores resultados que os grupos heterogéneos. Foca, como exemplo, um estudo britânico levado a cabo por Folgeman (1983) e Kerckhoff (1986) que, seguindo cerca de nove mil alunos durante dois anos, verificaram não existir grande diferença entre o rendimento das escolas com política de turmas heterogéneas e as que formavam turmas homogéneas. Concluíram, no entanto, que nas segundas, a diferença de proficiência entre os melhores e os piores alunos era mais significativa (Gamoram, 1992).

¹⁴ Distribuição de estudantes por diferentes vias de estudo em função das suas capacidades intelectuais e desempenho anterior. No Reino Unido é conhecido como *streaming*.

¹⁵ Distribuição dos alunos por grupos, de acordo com as suas capacidades. Pode resultar em turmas diferentes, de acordo com o nível de proficiência, em agrupamentos restritos, apenas em algumas disciplinas ou em agrupamentos flexíveis e temporários no interior de uma turma.

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Robert Slavin apresentou, em 1990, uma revisão de vinte e nove estudos sobre as diferentes formas de agrupamento de alunos e concluiu que os resultados são díspares (Slavin, 1990:8). Enquanto os estudos de Folwes (1931), Marascuilo e McSweeney (1972) e Thompson (1974) concluíram a favor dos grupos heterogêneos na área das ciências sócias, os de Martin (1927), Peterson (1966) e Postlethwaite e Denton (1978), não apontaram grandes diferenças, exceto um pequeno favorecimento das turmas heterogêneas. Estes estudos, feitos em países e contextos diversos, não são, pois, conclusivos acerca dos benefícios do agrupamento heterogêneo dos alunos, embora seja indiscutível que apontam neta direção.

Num estudo efetuado em contextos escolares (cit. in Tomlinson e Allan, 2002) foram aplicados testes estandarizados para comparar o aproveitamento, tendo-se concluído, em 58% dos casos, que a heterogeneidade favorecia os alunos, em 33% concluiu-se que esses contextos são tão eficazes como os de maior homogeneidade e apenas 9% eram favoráveis a uma maior homogeneidade acadêmica.

Também um estudo feito no Brasil, em sete escolas públicas de Belo Horizonte, em contextos homogêneos em termos socioeconômicos, tentou encontrar relação entre esta homogeneidade e o desempenho dos alunos. Apesar do reduzido número de escolas, foi possível concluir que a diferença entre os resultados das diferentes turmas aumenta quando os alunos são agrupados por nível de conhecimentos. Nas escolas em que as turmas têm uma composição mais homogênea, verificou-se que as de mais baixo nível geralmente obtinham progressos menores e as que mais evoluíam eram as compostas por alunos com maiores facilidades de aprendizagem (Alves e Soares, 2007).

Para além do acima citado, a revisão da literatura efetuada por A. De la Orden (cit in Verdasca, 2007a) parece levantar sérias dúvidas sobre o efeito positivo das turmas homogêneas nos resultados académicos. Outros estudos focados pelo mesmo autor apontam na mesma direção, havendo mesmo alguns que parecem indiciar que a heterogeneidade das turmas será um fator de promoção de melhoria dos resultados escolares (Koontzy e Daniels cit. in Verdasca, 2007a).

Já Torgelson (1963) e Borg e Prpich (1966) apontaram para pequenos benefícios das turmas por nível. Também Mikkelson (1962) concluiu que os alunos de uma turma

homogénea de elevado nível eram substancialmente melhores que os colegas do mesmo ano que se encontravam a frequentar turmas heterogéneas.

Outros estudos foram efetuados com turmas que combinam heterogeneidade com trabalho pontual em grupos homogéneos (Harrah, 1956; Campbell, 1965; Zweibelson, Bahnmuller e Lyman, 1965 e Vakos, 1969 cit in Slavin, 1990) não demonstrando diferenças significativas no aproveitamento dos alunos.

Em conjunto, os estudos parecem concluir, com algum cuidado, que os grupos homogéneos de nível mais elevado favorecem os seus membros enquanto os de nível mais baixo se tornam prejudiciais (Slavin, 1990:14).

Por outro lado, estudos desenvolvidos por Wilson & Schmits (1978) e Webb (1982) (cit in Verdasca, 2007a), apontam para resultados mais positivos nas turmas homogéneas de alunos de rendimento médio, melhorias que são apercebidas pelos professores. Parece, pois, que a constituição destas turmas homogéneas de alunos de baixo rendimento trará mais benefícios para os alunos que delas não fazem parte.

De acordo com Slavin (1990), a literatura existente relaciona as turmas de baixo rendimento com um nível mais fraco de ensino (Evertson, 1982; Oakes, 1985 e Gamoran, 1989) e documenta o impacto negativo que estas turmas têm na motivação e na autoestima dos alunos (Schafer e Olexa, 1971; Cottle, 1974 e Trimble e Sinclair, 1987). Também Gamoran cita Dar e Resh (1986) quando defendem que as turmas homogéneas de alto rendimento promovem um ambiente rico de aprendizagem, ao contrário das turmas de baixo rendimento, que se tornam um ambiente pobre de aprendizagem. Segundo os autores, isto acontece pois as capacidades dos alunos são um importante recurso numa aula.

Outros autores (Finley, 1984 e Talbert, 1990) concluíram que os professores menos eficazes são habitualmente colocados a lecionar as turmas mais fracas. São também os professores afetos a estas turmas o que menos entusiasmo demonstram e menos tempo despendem na preparação das aulas (Rosenbaum, 1976 e Vanfossen, Jones e Spade, 1987).

Dacal em 1996 (cit in Verdasca, 2007a), na revisão da literatura sobre o assunto, refere estes e outros problemas associados à constituição de turmas segundo o critério de homogeneidade: a tendência para desenvolver um ensino de mais baixa qualidade nas

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

turmas de alunos mais fracas; o desenvolvimento de baixas expectativas, quer dos alunos, quer dos professores, nas turmas de mais baixo rendimento; estigmatização e exclusão escolar e social; diminuição da autoestima e expectativas dos alunos destas turmas mais fracas.

A diversidade parece, pois, ser um aspeto a privilegiar, uma vez que permitirá, aos alunos, o contacto com diferentes realidades que muito poderão enriquecer a sua experiência de socialização. Por outro lado, se a heterogeneidade parece potenciar a socialização dos alunos, ao permitir um contacto dos mesmos com uma maior diversidade social, cultural e comportamental, os estudos feitos parecem apontar para a homogeneidade da turma como fator de melhoria dos resultados académicos (Verdasca, 2007a), especialmente nos grupos de rendimento mais elevado.

1.3 TAMANHO DA TURMA

O tamanho ideal de uma turma é uma discussão que tem ocupado muitos autores, assim como professores e pais. Se estes parecem estar de acordo em que turmas mais reduzidas permitem uma maior individualização do ensino e, assim, elevar o rendimento dos alunos, a verdade é que nem todos parecem confirmar integralmente esta opinião (Waiselfitz, 2000).

Se as revisões dos mais de cem estudos efetuados sobre o tema (Glass e Smith, 1989; Glass, Cahen, Smith e Filby, 1982; Hedges e Stock, 1983 e Mosteller, Light e Sachs, 1986) sugerem o efeito positivo das turmas mais pequenas, outros (Hannushek, 1986 cit. in Nye, Hedges e Kounstantopoulos, 1999) não confirmam esta conclusão.

Os estudos parecem apontar para o facto de em turmas mais pequenas o professor conseguir atender melhor às necessidades dos alunos, assim como utilizar mais estratégias diversificadas e motivadoras e controlar com maior facilidade o comportamento dos alunos (Ehrenberg e Brewer, 2001). Os mesmos autores apontam ainda, como vantagens de turmas reduzidas, a facilidade com que o professor poderá implementar estratégias como grupos de discussão, exercícios de escrita tal como poderá fazer um acompanhamento mais sistemático do trabalho dos seus alunos.

Concluem, no entanto, que o principal benefício das turmas pequenas parece estar ligado ao método utilizado pelo docente mais que à dimensão do grupo.

No mesmo estudo (Ehrenberg e Brewer, 2001) é ainda apontada a conclusão defendida por alguns autores, que nos anos iniciais a pertença a turmas pequenas potenciará o desenvolvimento de hábitos de estudo e maior autoestima e obter possivelmente outros benefícios cognitivos que se manterão posteriormente, mesmo que o aluno seja integrado em turmas maiores. No entanto, esta ideia é ainda especulativa pois não há estudos credíveis que a apoiem.

O conhecimento comum diz-nos que a vantagem das turmas com poucos alunos deriva da existência de maior disciplina, o que deixa espaço ao professor para utilizar métodos mais ativos e criativos e individualizar o ensino. Em situações em que a disciplina não é problema, a vantagem de turmas pequenas parece ser a possibilidade do professor utilizar métodos que resultam melhor com grupos pequenos.

Mas os estudos apontam para o facto de que raramente os professores mudam os seus métodos de acordo com o tamanho da turma. Aliás, as conclusões do projeto STAR, o mais conhecido estudo sobre o tema, provam quão difícil é os professores alterarem o seu método de ensino.

O Projeto STAR, desenvolvido no Tennessee com o intuito de estudar o efeito das classes reduzidas desenvolveu-se em três fases.

O Projeto Star - primeira fase - foi desenvolvido entre 1985 e 1989, envolveu onze mil e seiscentos estudantes e mil trezentos e trinta professores. Os alunos foram aleatoriamente distribuídos por turmas pequenas (entre 13 e 17 alunos), turmas regulares (22 a 25 alunos) e turmas regulares com um professor de apoio a tempo inteiro. As turmas foram atribuídas aleatoriamente aos professores. Não houve alterações do currículo e, idealmente, todos os alunos deveriam fazer o seu trajeto escolar, desde o jardim infantil ao grau 3, na mesma turma. Na prática, tal não foi possível, uma vez que alguns alunos abandonaram a escola que frequentavam, reprovaram ou entraram durante o projeto. Aliás, 45% dos alunos entraram no projeto depois do jardim infantil.

Os resultados desta primeira fase foram analisados por diversos autores (Achilles, 1996; Finn, 1998; Mosteller, 1995) que concluíram que os resultados escolares eram melhores

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

nas turmas mais pequenas e que era nestas que as taxas de retenção eram menores. Concluíram, ainda, que a presença de um segundo professor não parece influenciar os resultados dos alunos.

A segunda fase deste estudo, chamada de *Lasting Benefits Study*, iniciada em 1989, pretendia estudar até que ponto os benefícios de pertencer a uma turma reduzida permaneciam nos níveis de escolaridade seguintes. Os resultados parecem apontar para o facto de os alunos que estiveram nas turmas reduzidas manterem os melhores desempenhos quando transitam para turmas regulares (Nye, Hedges e Kostantopoulos, 1999).

Por fim, na terceira fase deste estudo, Projeto Challenge (1989-1993), foi feita a implementação de turmas reduzidas nos primeiros anos de escolaridade, em escolas do Tennessee com alunos provenientes de meio mais desfavorecidos e com elevado risco de abandono precoce. Os resultados parecem apontar para uma melhoria no desempenho dos alunos (Achilles, Nye e Zaharias, 1995 cit. in Mosteller, 1995).

Finn e Achilles (1999) notaram a influência das turmas mais pequenas em alunos pertencentes a minorias étnicas, que obtém melhorias mais significativas que os restantes estudantes.

Hanushek (1998), embora concorde que há benefícios nas turmas pequenas, é da opinião que os resultados do projeto STAR não permitem concluir que estes se mantêm após a integração dos alunos em turmas regulares. Os bons resultados dos alunos podem resultar de outros fatores.

Outros estudos parecem apontar nessa direção. Uma investigação direcionada ao estudo da relação entre o rácio nº alunos/professor e os resultados em testes internacionais de matemática e ciências, entre 1960 e 1990 (Hanushek e Kim, 1996) encontrou relações positivas mas estatisticamente insignificantes entre os resultados e o menor número de alunos por professor (Hanushek, 1998). Da mesma opinião é Meuret (2001) no seu relatório para o Haut Conseil d'évaluation de l'école, pelo que aconselha uma política de redução apenas nas turmas da primária, em escolas em meios desfavorecidos e atingindo números inferiores a vinte alunos.

Dada a impossibilidade de garantir, sem margens para dúvidas, os benefícios das turmas reduzidas, é necessário desenvolver mais investigações que relacionem o tamanho da turma, as atividades de ensino e o sucesso em diferentes níveis de ensino.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

1. OBJETO DE ESTUDO

Turmas Mais Sucesso, objeto deste estudo, foi um projeto implementado na Escola Secundária do Castelo da Maia no ano letivo de 2007/2008. Este projeto surgiu da necessidade sentida pela escola de dar resposta aos alunos com resultados escolares mais baixos e enquadra-se nos objetivos do seu Projeto Educativo: organizar para o sucesso, envolver todos, inovar as práticas e melhorar os resultados.

Assim, desde o ano letivo de 2007/2008 entraram em funcionamento, em cada ano do Ensino Básico, duas turmas (A e B) constituídas por alunos que tivessem obtido, no ano letivo anterior, níveis negativos a pelo menos uma de três disciplinas consideradas fundamentais e nas quais se encontram os maiores níveis de insucesso: Língua Portuguesa, Matemática e Inglês. No caso específico do sétimo ano de escolaridade, consideraram-se também integrados neste projeto os alunos que obtiveram, no sexto ano, classificação positiva a qualquer uma das três disciplinas focadas, apenas no 3º período. As duas turmas analisadas neste estudo iniciaram o seu percurso escolar no 3º ciclo no ano letivo de 2007/2008 e terminaram-no em 2009/2010.

Pretendendo-se garantir um apoio mais individualizado, estas turmas foram constituídas por um número de alunos que variaram entre os 15 e os 23.

Os professores, nomeadamente nas disciplinas do projeto, assim como os diretores de turma, foram selecionados de acordo com o seu perfil (os mais experientes e capazes para trabalhar com este tipo de alunos), acompanhando os alunos ao longo do ciclo. Nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês houve um par pedagógico, ou seja, um professor da mesma disciplina, que apoiava os alunos na sala de aula numa das aulas semanais ou se retirava para outra sala com um grupo de alunos para um trabalho mais individualizado. Este apoio foi prestado na componente não-letiva do professor.

Estas turmas tiveram ainda prioridade no acesso a professores tutores, tutores-júniors (alunos) e ao Serviço de Psicologia e Orientação. A nível de recursos materiais, a estas turmas foi atribuído o dobro do plafond das fotocópias das outras turmas, permitindo uma maior diversidade de fichas de trabalho e textos de apoio.

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Ao longo do percurso de três anos destas turmas, alguns ajustes foram sendo feitos ao projeto. No ano letivo de 2009/2010, foram acrescentados ao horário normal das turmas um bloco de aula às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e meio bloco à de Inglês, num total de 3 horas e 45 minutos de aulas extra que são lecionadas em regime de par pedagógico. Também neste ano, foi criado o Clube *Mais Sucesso*, alicerçado nos seguintes objetivos:

- Melhorar a auto-estima e as expectativas dos alunos das turmas do projeto;
- Melhorar os resultados escolares e as atitudes dos alunos das turmas do projeto;
- Capacitar e motivar os professores das disciplinas do projeto e em OEA (Ocupação Educativa de Alunos em vez das aulas de substituição) para este tipo de ensino e de alunos;
- Envolver os Encarregados de Educação no processo de melhoria dos resultados escolares e das atitudes dos alunos. (Relatório Final Turmas *Mais Sucesso*, Setembro 2010)

Este clube desenvolveu diversas atividades:

- Ações para os alunos em parceria com o Serviço de Psicologia e Orientação: Motivação para o estudo, Estratégias de Aprendizagem;
- Organização de fichas de trabalho e materiais de apoio ao estudo (CTA - Centro de Trabalho Autónomo, CFTM - Clube Faz Tu Mesmo e Clube de Línguas);
- Organização de fichas de trabalho e materiais de apoio ao estudo (CTA, CFTM e Clube de Línguas)
- Colóquio para os pais (colaboração com a Associação de Pais);
- Coordenação das atividades nas turmas *Mais Sucesso*;
- Monitorização dos resultados dos alunos / relatórios periódicos;
- Atividades em OEA / estudo orientado (CTA, CFTM e Clube de Línguas)
- Feiras de angariação de fundos;
- Atividades plásticas no Clube Faz Tu Mesmo;
- Tutoria Júnior (alunos exemplares do ensino secundário);
- Viagem de final de ano.

Esta última atividade focada - viagem de final de ano – foi pensada como motivação extrínseca ao empenho dos alunos na melhoria dos seus resultados académicos e comportamentais. Os alunos que transitassem de ano sem qualquer nível inferior a 3 e sem participações disciplinares usufruíam da viagem gratuitamente. Os que tivessem um nível inferior a 3 teriam que pagar vinte e cinco por cento do custo da mesma. Os que obtivessem mais que um nível inferior a 3 ou tivessem sido alvo de participações disciplinares não podiam participar na visita.

Desde o ano letivo de 2009/2010, ano em que as duas turmas em estudo terminaram o seu percurso, apenas ficaram a funcionar duas turmas, uma de nono e uma de oitavo, que terminaram o ciclo nos anos letivos de 2010/2011 e 2011/2012, respetivamente. Nesse ano, o projeto foi definitivamente abandonado, tendo sido substituído pelo “Na escola pela escola”, que se iniciou com as turmas de sétimo ano, no ano letivo de 2009/2010.

2. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

A formulação da questão de investigação teve em conta a necessidade de se traduzir, de forma clara e inequívoca, o que se pretendia com este estudo ou, de acordo com Afonso (2005), clarificar “O que é que não sabemos e queremos saber?”.

Perseguindo este intuito, foi dado especial cuidado ao cumprimento dos critérios de clareza, exequibilidade e pertinência advogados por Quivy e Campenhoudt (2008) e que, de acordo com estes autores, quando seguidos, permitem a formulação de uma questão de partida que baseará de forma sólida a nossa investigação. Assim, foram enunciadas duas questões que pretendem possibilitar a compreensão do processo estudado e, ao mesmo tempo, levantar aspetos que, de futuro, poderão contribuir para a construção do sucesso dos alunos da ESCM.

São elas:

1. Que fatores organizacionais, humanos e materiais contribuíram para o sucesso dos alunos das Turmas *Mais Sucesso*?
2. Que fatores deverão ser tidos em conta em futuros projetos de promoção do sucesso escolar?

3. OBJETIVOS DO ESTUDO

A formulação de objetivos foi, desde o início, uma preocupação fulcral. Sabemos que, sendo possível desenvolver um estudo qualitativo sem a formulação prévia de objetivos, deixando que seja o desenrolar do trabalho a ditar a estrutura da investigação (Bogdan e Biklen, 1982), os perigos decorrentes desta forma de trabalhar são imensos, principalmente para o investigador neófito (Bell, 2002).

Para evitar divagações e fugas ao rumo da investigação, estabeleceram-se os seguintes objetivos:

1. Clarificar princípios subjacentes à criação de projetos de promoção do sucesso escolar
2. Compreender as atitudes, expectativas e pontos de vista que os alunos e professores que integraram o projeto têm sobre o mesmo.
3. Verificar o grau de envolvimento dos encarregados de educação no projeto.
4. Identificar estratégias de promoção do sucesso implementadas no projeto *Mais Sucesso*.
5. Aferir a eficácia das estratégias de promoção do sucesso implementadas.

Serão estes objetivos que nos permitirão operacionalizar as nossas questões de investigação, guiando a pesquisa na direção das respostas que levarão à compreensão do nosso problema. De acordo com o quadro teórico analisado, o sucesso educativo resulta de inúmeros fatores que poderão ser resumidos no triângulo aluno/encarregado de educação/professor (Cf. Capítulo I.3). Será este triângulo a base do nosso problema: como percebem estes três atores o seu papel na promoção do sucesso escolar e de que forma a sua atuação contribuiu para o sucesso dos alunos que compunham as turmas do projeto *Mais Sucesso*?

4. LIMITAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO

As principais limitações deste estudo centram-se na dificuldade em contactar os indivíduos que fazem parte do universo de estudo. O facto de alguns alunos e professores terem abandonado a escola no final do ano letivo de 2009/2010 – antes deste estudo se ter iniciado – dificultou ou mesmo impediu o seu contacto. Desta forma, a amostra analisada é, não a que se desejaria, mas a possível.

A pouca experiência da autora neste tipo de trabalhos refletiu-se em certas falhas, algumas delas detetadas ao longo da investigação e prontamente corrigidas mas outras houve que só tardiamente foram notadas. No entanto, tentou-se sempre ver estas fragilidades como fazendo parte de um processo de aprendizagem pessoal e motivo de reflexão e melhoria.

Por fim, o facto de a autora ser uma das intervenientes diretas neste projeto, uma vez que lecionou numa destas turmas durante três anos, se foi, numa primeira análise uma mais-valia, acabou também por ser um obstáculo. Se a deteção do problema que desencadeou este trabalho só foi possível pelo envolvimento pessoal, este mesmo envolvimento, com as perceções, ideias e preconceitos que arrasta, dificultou, por vezes, a necessária isenção obrigatória neste tipo de investigação. Foi necessário, sem dúvida, um grande esforço para ultrapassar esta resistência e tentar “não ignorar os «adquiridos» da experiência pessoal e profissional” (Afonso, 2005:49) ao mesmo tempo que se diligenciava para obter “o distanciamento experiencial do investigador em relação ao tema ou contexto de estudo” (Afonso, 2005:48) que, de acordo com este autor pode funcionar com uma vantagem no questionamento da realidade.

5. METODOLOGIA DE ESTUDO

A metodologia de Estudo de Caso é indicada para investigações individuais, uma vez que facilita o estudo, mais ou menos aprofundado, de um determinado aspecto ou problema num curto espaço de tempo. “Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo” (Stake, 1998:11), ou seja, quando pretendemos compreender a complexidade de um caso singular no seu contexto.

O Estudo de Caso engloba um conjunto de métodos de investigação que têm em comum a concentração deliberada no estudo de um determinado aspecto, problema, indivíduo ou acontecimento. No entanto, não podemos esquecer que é mais que uma mera descrição de um acontecimento ou problema. Tal como em qualquer outra investigação, o estudo deve ser cuidadosamente planeado, os dados devem ser coligidos com sistematicidade e as conclusões retiradas com rigor.

A primeira dificuldade na aplicação do Estudo de Caso está na delimitação do “caso”, o que o é e o que não o é. Podemos considerar que o caso é um sistema integrado, constituídos por diferentes partes interligadas e objetivos mais ou menos definidos. É algo que, para além de específico, é complexo e dinâmico. Para o investigador, a obrigação será compreender o caso, o objeto do seu estudo. Não deverá pretender, através dele, a generalização, mas o conhecimento aprofundado do “seu” caso”. Devemos, no entanto, distinguir entre aquilo que Stake (1998) considera estudo intrínseco de caso e estudo instrumental de caso. No primeiro grupo – onde se integra esta investigação – o objetivo é apenas o de compreender o nosso objecto de estudo, o nosso caso. No segundo, o objetivo será o de compreender, através do estudo do nosso caso, o funcionamento de outros “casos” semelhantes, tomando o nosso objecto o papel de instrumento de compreensão.

Estamos cientes que o projeto aqui estudado se assemelha a outros implementados em diversas escolas do país mas, como tudo em educação, cada caso é um exemplo único, resultante das inter-relações que se estabelecem entre os diferentes atores em cada contexto específico. Nestas condições, e analisadas as características do Estudo de Caso, parece-nos ser esta a via a seguir.

5.1 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Face à complexidade do nosso objeto de estudo, e uma vez que a metodologia de Estudo de Caso assim o permite, recorreremos a uma abordagem mista (qualitativa e quantitativa) na recolha de dados. Estamos, contudo, cientes da dificuldade que a conjugação das duas vias coloca a um investigador neófito, que corre o risco de não conseguir apresentar um estudo de qualidade (Locke, Spirduso e Silverman, 1986 in

Bogdan e Biklen, 1994). No entanto, tendo em vista os dados que se afiguravam necessário para dar resposta às nossas questões de investigação, pareceu-nos que a via mista era aquela que mais se adequava.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram:

- Análise documental das atas de Conselho Pedagógico no período de lançamento, debate e aprovação do projeto e das atas das duas turmas em análise, ao longo dos três anos do projeto;
- Entrevista *focus-group* a alguns professores intervenientes nestas turmas;
- Inquérito por questionário a alunos, encarregados de educação e professores das duas turmas em análise.

5.2 DESCRIÇÃO DA AMOSTRA

Para este estudo considerou-se o universo de alunos, respetivos encarregado de educação e professores inseridos nas turmas que, integradas no projeto *Mais Sucesso*, iniciaram o 3º ciclo no ano letivo de 2007/2008 e o terminaram em 2009/2010 (Quadro 5).

QUADRO 5 – UNIVERSO DOS INQUÉRITOS A ALUNOS, ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO E PROFESSORES

	TOTAL	CONTACTADOS	RESPONDERAM
ALUNOS	70	39	17
EE	70	39	17
PROFESSORES	32	30	17

Fonte: Própria

Como se pode verificar pela análise do quadro 5, não foi possível contactar todos os alunos e respetivos encarregados de educação. Verifica-se, também, não foram incluídos dois professores, um deles por total impossibilidade de ser contactado e o segundo, por ser a autora deste estudo. Apesar de nada se ter encontrado na bibliografia consultada que impedisse a sua participação na amostra inquirida, optou-se por não o fazer por se afigurar que, desta forma, se conseguiria reduzir a interferência pessoal, inerente a quem participou, como ator, no objeto de estudo.

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Para o *focus group*, tentou-se escolher uma amostra diversificada dos professores envolvidos neste projeto. Assim, foram contactadas duas professoras titulares da turma e uma professora com funções de Par Pedagógico (Quadro 6).

QUADRO 6 –PARTICIPANTES DO FOCUS GROUP

FUNÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO	TEMPO NA ESCOLA	GRUPO DISCIPLINAR	TURMAS	ANOS NO PROJETO
Professora Titular	25 anos	14 anos	300 - Português	A e B	3
Professora Titular	12 anos	1 ano	620 - Educação Física	A e B	1
Par Pedagógico	22 anos	15 anos	300 - Português	A	3

Fonte: Própria

5.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Todo o processo se iniciou com um pedido de autorização à Diretora da Escola (Anexo 1). Nele, inclui-se uma série de documentos e procedimentos que, à partida, se assumiam como importantes na investigação a desenvolver. No entanto, como mais tarde se verificou, nem todos eles eram necessários para responder às questões de investigação colocadas, pelo que não foram considerados.

Procedeu-se, de seguida, à análise documental das atas do Conselho Pedagógico em que o projeto foi discutido, tendo sido previamente definidas as categorias e subcategorias de análise. De acordo com Chaumier (1988, in Bardin, 1990), a análise documental pode ser definida como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de

facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referenciação”. Esta operação passou, pois, pela leitura das mesmas e do Anteprojecto apresentado, tendo sido foram sublinhados os excertos correspondentes às categorias e subcategorias definidas previamente, de acordo com os objetivos do nosso trabalho. Após esta tarefa, os mesmos foram transpostos para a matriz de análise correspondente (Anexo 2).

Foram também objeto de análise documental todas as atas de Conselho de Turma das duas turmas em estudo, ao longo dos três anos, seguindo-se o processo anterior (Anexos 3 e 4).

Dada a importância que diversos autores atribuem ao papel e influência do professor no sucesso alcançado pelos alunos (Wang, Hearttel e Walberg, 1993; Sanders e Rivers, 1996 in Lopes e Silva, 2010), pensamos ser fundamental aprofundar a opinião e as expectativas dos professores intervenientes no projeto. Para tal, iniciou-se o estudo exploratório através da organização de uma entrevista preparatória em grupo, através da técnica de *focus group*, uma vez que se afigura a melhor técnica para fazer emergir “the rich details of complex experiences and the reasoning behind (an individual’s) actions, beliefs, perceptions and attitudes” (Powell e Single, 1996). Optou-se por um modelo de entrevista semi-estruturada por possibilitar esquematizar, *à priori*, os temas que se afiguram importantes para compreender o problema, sem impedir a riqueza que se poderá obter dos assuntos abordados, ao longo da entrevista, pelos participantes.

Como preparação, e com base nas questões de investigação delineadas e respetivos objetivos, foi construído o guião de entrevista (Anexo 5). A entrevista, efetuada no dia 26 de Março de 2011, nas instalações da ESCM, foi gravada com autorização das participantes e posteriormente transcrita (Anexo 6). Procedeu-se, em seguida à sua leitura, sublinhando-se os segmentos referentes às diferentes categorias e subcategorias definidas e colocando-se os mesmos na matriz de análise correspondente (Anexo 7).

O passo seguinte prendeu-se com a construção das matrizes dos inquéritos a aplicar aos alunos, professores e encarregados de educação envolvidos (Anexos 8, 9 e 10). A opção por este tipo de instrumento de recolha de dados prendeu-se com o facto do universo a inquirir ser demasiado amplo e não ser possível, no tempo disponível, abordar todos os indivíduos.

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Evidentemente, este instrumento de recolha de dados apresenta algumas vantagens e desvantagens. As suas principais vantagens são o facto de permitir o anonimato e, assim, aumentar a garantia de sinceridade nas respostas, permitir uma uniformização nas respostas e uma redução da subjetividade na interpretação do investigador. Permite, também, o tratamento estatístico e a triangulação das informações obtidas.

Como principais desvantagens, salientamos a limitação que as questões imprimem, a possibilidade do inquirido não compreender as questões e o risco de alguns dos inquiridos não devolverem o questionário.

Para colmatar algumas destas desvantagens foram realizadas validações dos três inquéritos e, no inquérito aos professores, feitas pequenas alterações.

Para a construção dos inquéritos, atendeu-se, não só aos objetivos do estudo mas também a alguns aspetos que sobressaíram no *focus group* e que, na nossa opinião, poderiam ajudar a clarificar o nosso problema.

Concluídas as matrizes, passou-se à construção dos inquéritos. Para facilitar o acesso aos professores que já não se encontram na escola, o respetivo inquérito foi elaborado com recurso a uma plataforma online, específica – KwikSurveys¹⁶ (<http://kwiksurveys.com/>).

O inquérito foi previamente testado por um grupo de professores que, não fazendo parte do universo a inquirir, estavam familiarizados com o projeto por trabalharem com outras turmas envolvidas no mesmo (Quadro 7).

QUADRO 7 - GRUPO DE TESTAGEM DO INQUÉRITO AOS PROFESSORES

Grupo disciplinar	Tempo de serviço	Tempo na escola
300 - Português	26 anos	17 anos
510 - Físico-Química	23 anos	16 anos
550 - Informática	14 anos	6 anos
620 - Educação Física	22 anos	15 anos

Fonte: Própria

¹⁶ Esta plataforma não se encontra já disponível na sua versão original.

Desta testagem foram sugeridas pequenas alterações pertinentes que foram incorporadas no documento. Foi enviada a todos os professores uma mensagem de correio eletrónico em que se apresentava o estudo, os respetivos objetivos e se pedia a colaboração no preenchimento do inquérito. Para tal, incluiu-se um *link* que os direcionava para o inquérito online .

Também os inquéritos direcionados aos alunos e respetivos encarregados de educação foram devidamente testados por dois alunos e dois encarregados de educação. Os alunos escolhidos, não fazendo parte das turmas analisadas, tinham integrado uma turma de oitavo ano de escolaridade participante no projeto no ano letivo de 2007/2008.

Estes inquéritos foram cedidos em papel, quer diretamente aos alunos, quer através de outros alunos. O facto de alguns alunos não disporem de meios informáticos que lhes permitissem o acesso ao inquérito online ditou esta decisão. Previamente foi entregue aos encarregados de educação um pedido de autorização para participação dos seus educandos no estudo (Anexo 11). Evidentemente, os inquéritos só foram entregues aos alunos cujos encarregados de educação devolveram o pedido com resposta positiva. Após o preenchimento, os mesmos foram devolvidos para serem devidamente tratados.

O tratamento dos inquéritos foi feito com recurso ao programa de tratamento estatístico SPSS v.16.

Foi também com este programa que se fez a análise e comparação dos resultados finais internos e externos das turmas do nono ano no ano letivo de 2009/2010, através da aplicação de testes de significância não paramétricos e cálculo de médias.

CAPÍTULO V – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentaremos os dados recolhidos através dos instrumentos utilizados nesse estudo:

- Atas do conselho pedagógico em que foi discutida e aprovada a implantação do projeto *Mais Sucesso*;
- Entrevista de *focus group* (semiestruturada);
- Atas dos conselhos das duas turmas envolvidas no projeto – A e B - ao longo dos três anos;
- Inquéritos aplicados a alunos, professores e encarregados de educação;
- Pautas finais do 9º ano referentes ao ano letivo de 2009/2010.

No que se refere aos três primeiros instrumentos focados, a sistematização foi feita com recurso a análise de conteúdo, enquanto nos dos últimos se recorreu a análise quantitativa.

1. ATAS DE CONSELHO PEDAGÓGICO

Longe parecem os tempos em que se considerava que a escola nada poderia fazer para esbater as desigualdades entre os seus alunos. Desde os anos setenta que diversos estudos deixam claro que a escola pode, de facto, fazer a diferença. Edmons, pioneiro do Movimento das Escolas Eficazes, definiu, como características das escolas eficazes, as seguintes: liderança forte, elevadas expectativas em relação aos resultados dos alunos, um ambiente disciplinado, propício à aprendizagem, ênfase na aquisição de competências básicas e a monitorização regular dos progressos dos alunos (Marzano, 2000:13).

É nesta ótica que surge na ESCM um projeto que pretende oferecer aos alunos com pior desempenho, condições para a obtenção de um maior sucesso. A ideia foi apresentada pelo Conselho Executivo ao Conselho Pedagógico e foi objeto de grande reflexão e

debate. A análise do conteúdo das atas referentes a reuniões em que este órgão abordou o projeto permitir-nos-á entender melhor a génese do mesmo.

Para a análise das atas de Conselho Pedagógico foram previamente definidas as seguintes categorias e sub-categorias (Quadro 8):

QUADRO 8 – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ATAS DE CONSELHO PEDAGÓGICO

Categorias	Subcategorias
Projecto	Justificação
	Características
	Avaliação
Discussão	Argumentos
	Aprovação

Fonte: Própria

O anteprojecto, da responsabilidade do Conselho Executivo, foi aprovado no Conselho Pedagógico de 7 de março de 2007 e baseava-se nas seguintes premissas:

- “A constatação de que, em termos de programação, e consequentemente leccionação, as turmas com uma grande heterogeneidade de alunos com níveis de conhecimentos muito díspares, não resulta no seu conjunto, ou seja, não se conseguem as competências que era suposto atingir.”
- “A verificação, ainda, que há reacções opostas por parte dos alunos; por um lado, uma falta de estímulo para os mais motivados que pretendem evoluir em conhecimentos, por outro, uma desmotivação dos que têm mais dificuldade, que não conseguem acompanhar um ritmo mais exigente.”
- “Por seu turno, o professor encontra-se numa situação difícil; como conciliar a leccionação de conteúdos, o nível de exigência/aprendizagem e a diversidade de conhecimentos dos discentes?”
- “A demonstração de que o problema é mais pertinente e visível em disciplinas nucleares ou estruturantes como sejam a Língua Portuguesa, a Matemática ou o Inglês.”
- “A confirmação, ou pelo menos a percepção, de que há alunos que integrados noutra turma obteriam melhores resultados escolares, ou pelo menos, estabeleceriam melhor empatia com os docentes em ordem a uma adequação ao seu nível de conhecimentos/ritmo de aprendizagem, cometendo ao docente definir os graus de exigência enquadráveis.” (Anteprojecto, 7/03/2007)

Há explícita a ideia que a heterogeneidade que tem estado na base dos critérios de formação de turmas está a ser prejudicial ao sucesso de todos os alunos, independentemente da sua motivação e desempenho. Esta heterogeneidade parece dificultar, também, o trabalho dos professores, que se vêem perante alunos com níveis muito diferentes de conhecimento e empenho. Será, pois, esta dificuldade de ensinar todos eficazmente (Roldão, 2003:119), resultantes da diversidade que a Escola para Todos trouxe às nossas escolas, e a procura da sua superação, que levou a este projeto.

Trata-se de promover a diferenciação curricular, conceito que Maria do Céu Roldão considera ser a articulação entre a necessária oferta do corpo de conhecimentos e competências socialmente considerados básicos e os percursos individuais de cada aluno (Roldão, 2003). Embora o conceito de diferenciação seja complexo, parece-nos que o apresentado por Perrenoud integra a situação que aqui se apresenta: “organizar as interações e as atividades de modo a que cada aluno esteja constantemente ou, pelo menos, amiúde, confrontado com as situações didáticas mais fecundas para ele” (Perrenoud, 1992).

No entanto, a própria escola deixa implícito que a diferenciação dentro de uma mesma turma é tarefa difícil e que não tem dado os resultados pretendidos (vide premissas do anteprojecto), pelo que aposta na formação de turmas homogéneas.

Desta forma, o anteprojecto apresentava a formação das turmas do Ensino Básico organizadas de acordo com os seguintes perfis competenciais dos alunos:

- Conhecedores e motivados
- Com potencial mas desmotivados
- Com fraco potencial mas motivados
- Com fraco potencial e desmotivados

Da discussão do anteprojecto apresentado em reunião de conselho pedagógico a dezasseis de maio de dois mil e sete, e aprovada apenas com um voto contra, saiu a decisão de o publicitar para os membros da comunidade escolar diretamente envolvidos – professores, alunos e encarregados de educação – e recolher as opiniões dos mesmos. Esta decisão integra-se plenamente numa visão de Escola Democrática: uma escola comunidade educativa e em que as decisões são debatidas e participadas por todos os

seus elementos. Analisar-se-ão as ideias alternativas que surgirem: “Os elementos que manifestarem a sua discordância devem propor uma alternativa ao mesmo, que será analisada em Conselho Pedagógico; caso contrário, será assumida a aplicação do documento já no próximo ano lectivo” (Ata CP 07/03/2007).

No conselho pedagógico de dezasseis de maio do mesmo ano, foram analisadas e discutidas as propostas finais resultantes da análise do anteprojeto, da lavra do Conselho Executivo e da Assembleia de Escola. Foi referido que, apesar de terem surgido críticas e objeções por parte de elementos da comunidade, nenhum propôs qualquer modelo alternativo. Esta discussão foi bastante participada, tendo surgido essencialmente considerações que transmitiam o descontentamento face à metodologia adotada para auscultação da comunidade em relação ao anteprojeto: “A professora ... informou ter reunido o departamento de ... para analisar a questão e que nessa reunião foram feitas duras críticas em relação à metodologia escolhida para o debate desta problemática.”; “O representante da Associação de Pais também questionou a eficácia da divulgação da proposta junto dos encarregados de educação (...).”

O processo de auscultação também levantou objeções por parte de um departamento:

“A professora ... deu conta da preocupação da maioria dos elementos do departamento que coordena quanto ao seguimento deste processo, maioria que aprovou uma proposta no sentido de que quaisquer documentos que sirvam de base à discussão sobre “Turmas de competências” se faça uma auscultação de todos os elementos da comunidade educativa (...)” (Ata CP, 16/05/2007)

No entanto, os elementos do Conselho Pedagógico consideraram que seguir esta recomendação seria condicionar o trabalho e a autonomia do Conselho Pedagógico, pelo que a recomendação não foi considerada.

Apresentaram-se as propostas de alteração ao anteprojeto. A proposta 1, da lavra do grupo de trabalho da Assembleia de Escola, propunha a continuidade da experiência do 8º E¹⁷, com a criação, em cada ano do Ensino Básico uma turma com características semelhantes à aludida turma, disponibilizando-se pares pedagógicos e tutorias. A proposta do Conselho Executivo – proposta 2 – introduzia três ideias-chave: a alteração

¹⁷ No ano letivo de 2006/2007 funcionou uma turma de 8º ano, constituída por alunos com fracos resultados, que funcionava com um número reduzido de alunos e em que a maioria dos alunos tinha um Tutor que fazia um acompanhamento individualizado.

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

dos espaços e modo de funcionamento das Ocupações Educativas dos Alunos¹⁸, a reorganização das turmas predominantes nos horários de cada ano e a criação de pares pedagógicos para alunos com mais dificuldades. Foi ainda proposta uma terceira alternativa – proposta 3 – que agrupava as duas anteriores.

A discussão das diferentes propostas centrou-se mais nos procedimentos a adotar do que na sua essência, o que pode revelar algumas preocupações de índole mais burocrática e administrativa do que pedagógica:

“As propostas foram objecto de várias intervenções... podendo, em termos muito sucintos, resumir-se as duas posições...: houve, por um lado, quem defendesse a auscultação dos Departamentos e dos Directores de Turma antes de votar, por outro, quem argumentasse que o processo já seguira a sua tramitação normal e portanto dever-se-ia proceder de imediato à votação. De outra forma, alguns representantes referiram a posição maioritariamente contrária do seu Departamento, afirmando votar conscientemente de forma oposta a essa posição, enquanto outros declararam que não se sentiam obrigados à consulta dos elementos representados.” (Ata CP, 16/05/2007)

Deste parágrafo, depreende-se que esta organização das turmas é um projeto acarinhado pelas hierarquias intermédias que o aprovaram, em conselho pedagógico. Estão, nesta decisão, explícitos princípios da Escola como Burocracia e da Escola como Arena Política. Do primeiro modelo, reconhece-se a centralização das decisões nos órgãos de topo: o conselho pedagógico, órgão decisor, chama a si a responsabilidade de implementar um projeto que, aparentemente, não congrega a vontade da maioria da comunidade educativa, após o processo de discussão e negociação. Estas diferentes visões poderão estar ligadas aos interesses dos diversos grupos dentro da comunidade educativa mas, tal como preconizam os princípios da Escola como Burocracia, a decisão final reflete as preferências do grupo de maior poder.

Uma dúvida surge: terá sido o projeto insuficientemente explicado à comunidade escolar e, por isso mesmo, mal acolhido, ou estaremos aqui perante uma mera e circunstancial resistência e oposição à mudança?

¹⁸ Ocupações Educativas dos Alunos (OEA) – espaços e atividades que substituem as chamadas Aulas de substituição

“Toda e qualquer proposta de mudança, como se verifica no processo de implementação da reforma educativa no nosso país, inevitavelmente, gera resistências, ao pretender alterar os modos habituais de fazer as coisas já estabelecidos na cultura de ensino.” (Bolívar, 2003a:59)

Não é possível, de acordo com os dados recolhidos, responder a esta questão que poderá ser, no futuro, um interessante objeto de estudo.

Postas à votação, as propostas 1 e 3 não receberam qualquer voto favorável, tendo a proposta 2 obtido onze votos a favor. Houve dois votos contra as três propostas, tendo um dos elementos que votou contra exarado em ata a seguinte declaração de voto:

“- lamenta que, por decisão tomada por este Conselho Pedagógico em dezasseis de Maio de dois mil e sete, as posições assumidas pelos representantes dos vários elementos da comunidade educativa sobre este assunto não reflectam uma decisão maioritária desses elementos e apenas uma opinião pessoal;

- verificar-se uma necessidade premente, por escassez de mão-de-obra docente e espaços de reorganização das turmas de modo a concentrar os alunos com maiores dificuldades a determinadas disciplinas em turmas que serão alvo de medidas pedagógicas específicas, esta posição deveria ser enunciada como uma estratégia não desejável – à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo – embora inevitável e não como opção de Escola, ratificada por um órgão pedagógico como é este Conselho.” (Ata CP, 16/05/2007)

Esta declaração de voto parece apontar para que nem todos os docentes defendiam esta proposta como medida de promoção do sucesso escolar, embora no mesmo acreditem as lideranças intermédias, que acompanharam a sua elaboração e procederam à sua aprovação.

2. FOCUS GROUP

Introduzindo a análise dos dados retirados da entrevista de *focus group*, convém lembrar que foram três as participantes, escolhidas de forma aleatória entre os professores que acompanharam as turmas A e B, quer como docente titular da turma,

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

quer como par pedagógico. O único critério utilizado foi reunir um elemento de cada um dos seguintes grupos:

- Professores que acompanharam o projeto ao longo dos três anos, como docente titular;
- Professores integrados no projeto numa fase mais avançada do mesmo, como docente titular;
- Professores que acompanharam o projeto, como par pedagógico.

Pretendia-se, assim, alargar o leque de olhares sobre o processo em análise.

Na definição das categorias e subcategorias de análise da entrevista de *focus group* tentou-se seguir os blocos anteriormente definidos na respetiva matriz. No entanto, ao longo da tarefa sentiu-se necessidade de proceder a pequenas alterações, de forma a dar mais sentido e organização aos dados obtidos. O quadro 9 permite analisar a correspondência efetuada.

QUADRO 9 – CORRESPONDÊNCIA ENTRE OS BLOCOS DA ENTREVISTA DE *FOCUS GROUP* E CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DA RESPETIVA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Blocos da matriz de Focus Group	Categorias de análise	Subcategorias
Legitimação da entrevista e motivação		
Caracterização dos intervenientes e seu envolvimento na construção/delineação do projeto e na definição de objetivos.	Construção do Projeto	Envolvimento pessoal
Levantamento das ideias prévias em relação ao projeto/ em relação ao que é/deve ser o sucesso/insucesso no EB.		Conceito de sucesso/insucesso e respetivas causas
Expetativas iniciais em relação ao desenrolar do projeto e respetivos resultados		Expetativas iniciais
Opinião sobre as turmas/alunos	Desenrolar do projeto	Objetivos/Justificação
Levantamento das estratégias		Opinião sobre as turmas/alunos/EE
		Estratégias utilizadas

escolhidas e aplicadas	Avaliação do projeto	
		Percepção do desenrolar do projeto
Opinião sobre os resultados obtidos		Resultados obtidos
Opinião final em relação ao desenrolar do projeto e respectivos resultados		
Levantamento de sugestões para o futuro		Sugestões de melhorias

Fonte: Própria

Como se pode observar, os dados obtidos foram agrupados em três categorias:

- Construção do Projeto;
- Desenrolar do projeto;
- Avaliação do projeto.

Os primeiros três blocos da entrevista foram agrupados na categoria “Construção do Projeto” e ao bloco “Expectativas iniciais em relação ao desenrolar do projeto e respectivos resultados” acrescentou-se uma nova subcategoria “Objetivos/Justificações”. Na segunda categoria incluíram-se duas subcategorias correspondentes aos blocos “Opinião sobre as turmas/alunos”, a que se acrescentou “encarregados de educação”, uma vez que a importância das suas atitudes e influência foi por diversas vezes salientada nas respostas obtidas, e “Levantamento das estratégias escolhidas e aplicadas”. A esta categoria foi acrescentada a subcategoria “Percepção do desenrolar do projeto” que corresponderia, numa primeira análise, ao bloco “Opinião final em relação ao desenrolar do projeto e respectivos resultados”, mas que nos pareceu estar melhor enquadrada nesta categoria. Na categoria “Avaliação do projeto” incluímos apenas as subcategorias “Resultados obtidos” e “Sugestões de melhoria”.

De acordo com os dados retirados das atas de conselho pedagógico, o lançamento deste projeto foi objeto de reflexão e discussão por parte de toda a comunidade escolar. Tentámos, pois, em primeiro lugar, entender de que forma cada uma das docentes participou no processo referido. Os dados obtidos permitem-nos concluir que as duas docentes que se encontravam na escola no momento em que o mesmo foi apresentado se sentiram envolvidas. Num caso, porque tinha assento no pedagógico e, portanto, foi

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

elemento ativo na construção do projeto. A segunda considera que foi ouvida no processo de discussão: “Para além de ter contribuído no pensarmos todos coletivamente, de ser uma mais-valia ou não...” (Prof C). Nenhuma outra referência houve em relação a este envolvimento inicial.

Para além desta participação, as professoras referem o seu envolvimento ao longo do desenrolar do projeto, quer diretamente no trabalho de sala de aula, quer no apoio e encaminhamento dos alunos, como podemos concluir nos seguintes excertos:

“Fui professora de Francês das turmas A e B, desde o 7º ano até ao 9º ano. Acompanhei perfeitamente todo o processo, participei na mudança dos alunos das turmas, fui informada de todo o processo, sempre.” (Prof A)

“Eu apanhei o último ano, no ano passado tive o 9º A e o 9º B e participei como professora de Educação Física e não tive par pedagógico, como é claro.” (Prof B)

“(...) par pedagógico (...)” (Prof C)

“(...) e volto a referir a minha participação em termos de encaminhamento, eu falei muito com eles (...)” (Prof C)

“Portanto, o acompanhamento que eu falo, não é tanto do início, porque de início eu não estava na formação das turmas, pelo menos todos os anos não estive. (...) Mas sim na decisão do Conselho de Turma em orientar, em encaminhar os alunos para as A e B ou para as outras.” (Prof A)

Todas as docentes demonstram ter consciência que o seu papel no sucesso destes alunos é fundamental e implica ir mais longe que o mero desempenho técnico. Aliás, parece ser também claro, que o “sucesso” pretendido se baseava, essencialmente, no cumprimento da escolaridade básica.

“Se é fazer com que os alunos tenham níveis de excelência, não é para estas turmas. Mas para estas turmas é torná-los cidadãos ativos, com o mínimo de competências.” (Prof C)

“(...) o objetivo era proporcionar a estes alunos competências essenciais, básicas, que é a função da escola pública. Por isso é que eu disse que se o objectivo era níveis de excelência não era com estes alunos.” (Prof C)

A par com o cumprimento da escolaridade obrigatória vem a dotação dos alunos com as competências essenciais ao desempenho do papel de cidadãos ativos. Quando questionadas sobre a distinção entre sucesso escolar e sucesso educativo, há uma separação nítida entre o escolar, como cumprimento da escolaridade básica e o educativo, como a preparação para uma cidadania ativa:

“O sucesso educativo para mim é a aprendizagem que se faz na escola ser uma base para a vida. Portanto, para mim, o sucesso educativo vem da palavra “educar”. Educar é uma coisa mais globalizante e, portanto, eu pressuponho que a educação vem de casa e vem da escola. A escola tem uma parte de responsabilidade nesse processo educativo. Não é toda. O escolar é para cumprir a escolaridade, é para levar-se a cabo um projeto de governo para os cidadãos desse mesmo país.” (Prof A)

“No imediato nós temos o sucesso escolar; é aquilo que eu meço, é aquilo que está mais próximo, é aquilo que cumpre a etapa e, como dizia a Prof A, tem mesmo a ver com um conjunto de saberes que obrigatoriamente eles têm que ter. Esse, para mim, é o sucesso escolar. E, depois, é o efeito escola projetado para o futuro e é aquilo que os faz ser mesmo cidadãos de pleno direito. Esse é o sucesso educativo.” (Prof C)

Se a discussão teórica deixa entender que estes dois conceitos são, de facto, ambíguos, parece haver, entre os autores, uma certa concordância sobre o facto de, regra geral, o sucesso escolar ser associado à certificação dada pela escola ao desempenho aluno (Pires, Fernandes e Formosinho, 2001; Perrenoud, 2003). Parece ser este também o conceito de sucesso escolar das docentes entrevistadas. No entanto, também elas demonstram alguma dificuldade em “medir” o sucesso educativo, remetendo para o futuro a sua avaliação. Esta dificuldade em avaliar o sucesso educativo é, também, reconhecida por diversos autores (Martins e Parchão, 2000; Escudero e González, 2009).

No entanto, apesar do que anteriormente foi exposto, se existe um claro convencimento que o sucesso escolar foi atingido, em relação ao educativo a avaliação é mais contida:

“Escolar! Aliás, eu acho que era o objetivo primeiro.” (Prof C)

“Depois ver o percurso e aí é que se o sucesso é, também, simultaneamente educativo. Eu não posso avaliar o sucesso educativo no final do 3º Ciclo, entendes? Para mim, isso era, de alguma maneira, estar a limitar os dados que nós temos.” (Prof C)

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

“Aqui, o efeito da projeção do efeito desses três anos ao longo da vida. Porque, repara, se qualquer das maneiras, mesmo que estes três anos, que foram, no fundo, de sucesso escolar, se tiverem permitido a estes alunos terem ferramentas que lhes permitam estar atrás de um balcão e saber atender bem uma pessoa, a participar em termos de trabalho ativo ou então a prosseguir estudos, eu acho que também temos sucesso educativo. Nesse ponto, eu acho que há sucesso educativo.” (Prof C)

“Em alguns, também surtiu efeito educativo. São poucos, mas alguns, dentro do que é esperado no progresso educativo também atingiram, pelo menos o limiar mínimo está atingido. Agora, uma grande parte, como foi dito agora, atingiu o escolar.” (Prof A)

Esta timidez na avaliação do sucesso educativo que o projeto possa ter proporcionado aos alunos também se encontra um pouco nas expectativas iniciais das duas docentes que o acompanharam na sua génese. Se a professora A, que colaborou na mesma como elemento do conselho pedagógico, é clara ao considerar que o considerava uma boa solução para evitar reprovações, nomeadamente no sétimo ano de escolaridade, a C revela que sentiu algumas dúvidas: “ (...) eu tinha algumas dúvidas mas estou como a Prof A, só experimentando é que nós chegamos a alguns fins.” (Prof C).

Não há, também, dúvidas quanto aos dois grandes objetivos da formação destas turmas: reduzir o insucesso e o abandono escolar no 3º ciclo, objetivos que se resumem numa frase da professora C: “Acima de tudo o sucesso escolar”.

Iniciado o trabalho com os alunos, como caracterizam, estas professoras, as turmas e os alunos com que trabalharam e respetivos encarregados de educação? São alunos com baixa autoestima, sem hábitos regulares de estudo e trabalho, que apresentavam dificuldades de concentração. Os problemas de foro familiar parecem ser uma constante, com encarregados de educação que pouco acompanham o percurso escolar dos seus educandos, existindo alguns problemas sociais e familiares mais graves.

No parágrafo anterior vemos reunidos alguns dos aspetos que os estudiosos consideram concorrer para o insucesso dos alunos e que se centram nele próprio: os hábitos e técnicas de estudo e ambiente familiar. Os estudos que se debruçam sobre estes fatores (Fernandes, 2003; Saavedra, 2001; Sui-Chu e Willms, 1996) salientam a importância do acompanhamento, pelos encarregados de educação, do percurso escolar dos seus

educandos. Esta aparente falência do papel da família torna ainda mais importante a ação da escola.

Não será por acaso que o papel dos pais e encarregados de educação foi, a par com o papel do diretor de turma, as duas estratégias de atuação que estas docentes focaram em primeiro lugar. A sua participação e colaboração são consideradas fulcrais tendo o seu incentivo sido, inclusive, objeto de reflexão e atuação por parte dos conselhos de turma e da escola.

A adaptação das planificações é outra das estratégias focadas. Em relação a esta adaptação, as docentes demonstram bastante preocupação em salientar que não são diferentes das das outras turmas, apenas é reformulada para se reforçarem os conceitos essenciais.

“Relativamente à minha língua, não é que a planificação tivesse sido diferente, atenção, mas tudo dado mais superficialmente. Não havia aprofundamento das matérias. Havia matéria que eu desenvolvia nos outros 9^{os} e ali eu ficava pelo essencial.” (Prof A)

“No Português, quando eu disse que havia uma planificação específica, é mesmo isso. Tem a ver com o facto de ela estar concebida para o que é essencial, para o que é elementar, que eles tinham de dominar.” (Prof C)

“No meu caso, também realmente não houve alterações em termos de planificação. (...) A parte teórica, como diz a Prof A, sempre mais superficial (...)” (Prof B)

Outras das estratégias focadas são os mini-testes de avaliação que os alunos resolviam no final de cada aula e que testariam os conteúdos aprendidos na mesma. Desta forma, conseguia-se contornar o problema da falta de concentração e motivar os alunos para a aprendizagem com um objetivo de curto prazo: “Optei pelos mini-testes, questões de aula para assim conseguir que eles ficassem mais concentrados, sabendo que no final da aula iam ser testados naquelas matérias.” (Prof A)

O trabalho do par pedagógico também é salientado, quer por permitir um apoio mais individualizado à aprendizagem, quer pelo acompanhamento disciplinar.

“O facto de nós nos dividirmos na sala de aula e podermos, no fundo, reduzir o grupo-turma e podermos trabalhar em proximidade, com grupos competenciais diferentes porque nós assinalámo-los todos previamente, o nosso trabalho prévio foi ver os níveis competenciais deles, foi ver quais é que estavam mais adiantados, quais é que

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

tinham mais fragilidades e, portanto, quando fazíamos qualquer tipo de trabalho, entre mim e o Z. repartíamos aqueles com que íamos estar, mas não mantínhamos sempre os mesmos. (Prof C)

“(...) em turmas onde o problema não é tanto a diferença de competências, é a concentração, o par pedagógico é fundamental para os manter atentos, para os fazer acompanhar o ritmo da aula, para chamar a atenção de que ainda não passou qualquer coisa do quadro, para chamara a atenção (...)” (Prof A)

Para além das anteriores, são ainda focadas alteração de metodologias, pouco aprofundamento de conteúdos e valorização de outros aspetos que não os conhecimentos.

E que perceção têm estas docentes do desenrolar do processo ao longo dos três anos? É consensual que o primeiro ano foi muito complicado, quer para os alunos, quer para os professores envolvidos.

“(...) no início consideravam-se a turma de burros (...) (Prof A)

“Portanto, eu acho que o primeiro ano do processo foi extremamente doloroso para quem participou nele. Aliás, as pessoas não desistiram porque se comprometeram a levá-lo até ao fim. Eu sinto isso! (...) No oitavo ano deles, portanto no segundo ano do projeto, já se começava a notar alguma satisfação (...)” (Prof C)

“É óbvio que quem pagou a fatura foram os professores, no início, no arranque do projeto porque teve que se partir pedra. E, portanto, a dificuldade foi todos termos energia para levar isto avante.” (Prof C)

Apesar do primeiro ano ter sido efetivamente o mais difícil, as dificuldades, para os professores, do trabalho com estas turmas não parecem ter diminuído:

“(...) a minha disciplina, o Francês, não foi contemplada com par pedagógico, portanto senti o trabalho redobrado porque, enquanto Português, Matemática e Inglês tinham par pedagógico, eu não tinha. Por outro lado, como não tinha apenas este nível, tive dificuldade em arranjar tempo superveniente para dar apoio. Daí o problema no acompanhamento.” (Prof A)

“(...) as pessoas que estavam com eles todos os dias estavam a sofrer um desgaste, inclusive psicológico, muito grande.” (Prof C)

“(...) é um desgaste muito grande para o professor e, portanto, esse desgaste... tem que se criar condições. Quando ela fala de condições

é termos tempo para poder digerir o embate deste tipo de turma...”
(Prof C)

“Porque nós ficamos KO’s depois de uma aula dada a esta turma, a uma turma destas.” (Prof A)

Para além do desgaste provocado pelo trabalho com estas turmas, as professores referem como ponto negativo, a pouca colaboração dos encarregados de educação. Pelo contrário, o papel dos diretores de turmas, o bom trabalho de equipa dos conselhos de turma e a dedicação dos professores são considerados aspetos fundamentais para o sucesso do projeto.

Convidadas a fazer o balanço destes três anos, são unânimes em considerar que os resultados obtidos foram positivos e muito importantes para os alunos. Das respostas dadas, parece emergir como campo mais bem-sucedido o das atitudes:

“(...) eles aprenderem, de facto, a comportarem-se em sala de aula, a respeitar os outros, a respeitarem-se a si próprios também.” (Prof A)

“(...) é giro de ver, essa forma de eles crescerem em conjunto e começar até mesmo a haver alguma inter-ajuda entre eles(...)” (Prof A)

“(...) desenvolvimento da auto-estima, do saber estar, do relacionamento interpessoal e até da autonomia. Agora, é assim, ao nível da excelência? É óbvio que não, ...” (Prof C)

Já quando se referem aos conhecimentos, as opiniões são aparentemente contraditórias. Se, por um lado, ocasiões há em que se considera que o sucesso foi enorme,

“(...) o balanço, como tu sabes, é de conhecimento público, foi excelente. Houve só um miúdo que não passou no 9º ano porque não quis ir fazer o exame de Setembro (...)” (Prof A)

“Os números, como diz a Prof A, esses estão lá, não se podem contestar. Estamos a falar de disciplinas, por exemplo, com exame externo, que é o caso da Língua Portuguesa e da Matemática e tu vais ver as pautas e os miúdos conseguiram alcançar.” (Prof C)

noutras citações estes resultados parecem ser mais modestos:

“No fim, claro, ver que toda a gente passa (...) atingindo os objetivos mínimos.” (Prof A)

“Infelizmente, para alguns, está-se a ver agora o insucesso.” (Prof B)

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

“(…) eu diria que, dentro daquilo que é obrigatório dentro do 3º Ciclo ser adquirido, estes alunos tiveram, se não os adquiriram na totalidade, talvez não, aliás os resultados em exame também mostram um pouco isso, houve algumas negativas. Mas, mesmo assim, eu diria que ultrapassou as expectativas iniciais.” (Prof C)

“Essas miúdas não deviam estar aqui”. Foram passadinhas mesmo assim à rasquinha, da turma toda se calhar eram das mais fracas e, mesmo assim, estão aqui.” (Prof B)

Mais uma vez se coloca a questão do que é sucesso, que tipo de sucesso deve a escola almejar para os seus alunos e como se mede.

Quando foram pedidas sugestões de melhoria, foi focada a formação de turmas heterogéneas, com distribuição dos alunos por grupos homogéneos a Língua Portuguesa e Matemática, características imprimidas ao projeto “Na escola pela escola” que substitui o projeto *Turmas Mais Sucesso*, abandonado ao fim dos três anos analisados neste trabalho. Os motivos estão perfeitamente explicitados no excerto que se segue.

“Creio que a forma como o projeto evoluiu agora para o “Na escola pela escola”, é capaz de ser mais interessante. Porquê? Porque nós também nos demos conta que havia alunos desses que eram frágeis em algumas disciplinas mas eram bons noutras. E, portanto, a meu ver, acho que essa sinergia que se cria entre as participações numa disciplina em que uns são melhores e outros menos bons, os menos bons estão também a aprender com os melhores. Quando é tudo muito homogéneo, as aprendizagens são muito mais dificultadas e o professor desgasta-se imenso.” (Prof C)

A existência de Par Pedagógico, a libertação dos docentes envolvidos de outros cargos e o acompanhamento de psicólogos e assistentes sociais são aspetos focados. A atribuição das turmas a professores da casa e “com perfil” é outro ponto assinalado. Por fim, é de focar que, mais uma vez se salientou o desgaste que o trabalho com estas turmas traz aos docentes.

3. ATAS DE CONSELHOS DE TURMA

Apesar das orientações oficiais apontarem para a heterogeneidade como base da organização das turmas, e as escolas tentarem efetivamente seguir estas orientações, de acordo com os critérios publicados em diversos sítios consultados online, alguns estudos demonstram que, na realidade, esta homogeneidade nem sempre é a desejável (Cortesão, 2007).

Por outro lado, a própria legislação permite que, em situações devidamente justificadas, as escolas possam desenvolver projetos que contrariem esta homogeneidade¹⁹. É dentro deste princípio que se implementou o projeto *Mais Sucesso*, com a formação de turmas especiais, constituídas por alunos que obedecessem a alguns critérios específicos e com o objetivo de promover o sucesso de todos.

A fim de se entender de que forma o trabalho dos conselhos das turmas envolvidas foi desenvolvido, procedeu-se à análise do conteúdo de todas as atas das reuniões dos mesmos, ao longo dos três anos abrangidos neste estudo.

Para isso, recorreram-se às seguintes categorias e subcategorias (Quadro 10)

QUADRO 10 – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ATAS DE CONSELHO DE TURMA

Categorias	Subcategorias
Estratégias de Promoção do Sucesso	Metodologias
	Adaptações
	Aferição de critérios (Articulação Curricular) ²⁰
Aproveitamento	Caracterização
	Justificação de elevado nível de níveis negativos
Comportamento	Atitude na sala de aula

¹⁹ “Não poderão ser constituídas turmas apenas com alunos em situação de retenção, devendo ser respeitada, em cada turma, a heterogeneidade do público escolar, com exceção de projetos devidamente fundamentados pelo diretor do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, ouvido o conselho pedagógico.” (Disp. N° 14026/2007; Disp. N° 13170/2009)

²⁰ A sub-categoria definida à priori foi “Articulação Curricular”. No entanto, após a leitura e análise das atas verificou-se que não existiam referências claras a este ponto, pelo que se procedeu à sua substituição por “Aferição de critérios”.

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Categorias	Subcategorias
	Empenho
Relação Escola/Família	Envolvimento dos EE
	Estratégias de promoção do envolvimento dos EE
Avaliação do Projecto	Professores
	Alunos
	EE

Fonte: Própria

De acordo com a análise de conteúdo das atas de conselho de turma – turmas A e B -, verifica-se que foram considerados, como critérios para a formação destes agrupamentos, a obtenção, no ano letivo anterior, de nível inferior a três a pelo menos uma de três disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática e Inglês. A escolha destas disciplinas como base do projeto prende-se com o facto de terem sido anteriormente identificadas como as que apresentam maior insucesso. Os diferentes conselhos de turma foram propondo, ao longo do processo, acrescentar/alterar os critérios: início do projeto apenas no oitavo ano após o conhecimento efetivo dos alunos, cujo perfil deve ser minuciosamente analisado. (7ºA, 25/06/2008; 7º B, 27/05/2008; 8ºB, 29/06/2009). De acordo com a opinião dos conselhos destas turmas, o ideal seria que no sétimo ano as turmas fossem formadas com os critérios anteriormente utilizados na escola (sem se atender aos resultados do ano anterior) e a seleção dos alunos com necessidade de um apoio mais individualizado fosse feita apenas à entrada do oitavo ano de escolaridade.

Uma vez que os estudos não apontam claramente para as vantagens das turmas homogéneas, nomeadamente as constituídas por alunos de mais baixo rendimento (Slavin, 1990; Verdasca, 2007a), e alguns estudos comparativos aconselham mesmo a fuga a estes agrupamentos (OCDE, 2007), torna-se necessário delinear bem as metodologias de promoção do sucesso a elas associadas. Evidentemente, a formação destas turmas tinha, como objetivo primeiro, criar as condições para apoiar, com maior eficácia, os alunos que apresentavam maior insucesso. É natural, pois, que os conselhos de turma se tenham debruçado com maior cuidado sobre as estratégias e metodologias de diferenciação e motivação.

Segundo Maria do Céu Roldão (2003), a diferenciação pode ser feita a nível macro e meso, através do encaminhamento dos alunos para diferentes vias de ensino, e micro, através da gestão da diferenciação na sala de aula. Poderemos considerar, ainda que indiretamente, que a formação destes grupos homogéneos se apresenta como uma estratégia de diferenciação, tentando criar condições para a articulação entre a oferta de conhecimentos e competências básicas e os percursos individuais de cada aluno (Roldão, 2003). Quais são, pois, as estratégias definidas, em conselho de turma?

Analisando as atas dos respetivos conselhos de turma, conseguimos vislumbrar, como metodologias de atuação: existência de Par Pedagógico nas três disciplinas integradas no projeto – Língua Portuguesa, Matemática e Inglês -, o número reduzido de alunos e a sua integração no projeto CRIE²¹. De salientar que estas estratégias não foram definidas a nível do conselho de turma mas são premissas básicas do projeto implementado.

No parágrafo anterior vislumbram-se algumas semelhanças com o *Projeto Fénix*, com a distinção das três disciplinas que merecerão maior apoio e a afetação de mais um docente em cada uma delas - ao invés da criação dos Ninhos – (cf. Cap. I.3)

Em relação aos benefícios do reduzido número de alunos na turma, não sendo este um assunto consensual, os estudos parecem apontar para o facto de turmas pequenas permitirem um apoio mais individualizado (Ehrenberg e Brewer, 2001) e, conseqüentemente, mais diferenciado e assim como potenciarem melhores hábitos de estudo e maior autoestima. Comumente defendida é a ideia que turmas mais pequenas permitem um maior controlo disciplinar permitindo ao professor utilizar métodos mais ativos e motivadores e individualizar o ensino. Parece, assim, que apesar das dúvidas, esta estratégia se adequa ao objetivos delineados.

Para uma resposta ainda mais personalizada, o encaminhamento para Tutoria, Gabinete de Apoio à Família e Gabinete de Psicologia são estratégias apontadas para colmatar lacunas e dificuldades atitudinais e de aprendizagem.

O conselho da turma B considera que o sucesso só é possível com recurso a uma pedagogia diferenciada. Dentro desta aponta as seguintes estratégias: pares pedagógicos, tutores, avaliação por trabalhos, avaliação com consulta. A adaptação dos

²¹ Os alunos destas turmas dispunham na sala de aula, no 7º ano, de um computador com acesso à internet para cada dois alunos. Os professores foram incentivados a utilizar este recurso nas suas aulas, quer para registos, quer para pesquisa.

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

programas ao meio sociocultural dos alunos e às suas características também é considerada fundamental para esse sucesso. (7ºB, 25/06/2008).

Ao longo dos três anos de duração do projeto, várias foram as situações em que foram definidas estratégias de atuação específicas para estes grupos de alunos.

Como estratégia de motivação, a docente de Matemática decidiu aplicar mini-testes, partindo do princípio que, incidindo estes apenas nos conteúdos lecionados na aula em que foram aplicados, os alunos obteriam maior sucesso e, conseqüentemente, veriam a sua autoestima a melhorar. A manutenção na turma de alguns alunos que reúnem condições para serem incluídos noutras turmas foi considerado importante uma vez que estes alunos podem assumir um papel importante, pois, obtendo bons resultados, favorecerão a sua auto estima e motivação e servirão de referência positiva para os seus colegas (8º B, 28/06/2009).

Na disciplina de Francês, para além das aulas de Apoio Pedagógico Acrescido, a docente considera que a resolução dos trabalhos de casa é uma estratégia imprescindível para o sucesso destes alunos.

Os docentes de Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas, Geografia e Inglês lecionaram aulas de apoio no seu tempo superveniente.

São ainda apontadas como estratégias de remediação: produção mais frequente de exercícios de expressão escrita e oral, exercícios de aplicação das regras gramaticais, maior número de atividades de avaliação formativa, valorização da participação na sala de aula e do trabalho do aluno, maior disponibilidade da professora para trabalhar com os alunos em horário extracurricular, vigilância e controlo dos trabalhos de casa, apoio mais individualizado por parte do Par Pedagógico, ensino de técnicas de estudo, apoio na organização dos cadernos diários, leitura orientada do manual com descodificação do texto, pequenos resumos escritos e orais a partir da leitura de um texto, trabalhos de aplicação da matéria com apoio individualizado, copiar o caderno diário, diversificação de estratégias, utilização da Escola Virtual, manual interativo, vídeos educativos, testes de oralidade sobre os conteúdos da aula anterior, mais uma aula semanal. A maior responsabilização dos encarregados de educação é também considerada fundamental.

Os docentes focam ainda os esforços feitos na tentativa de adequação das aulas ao ritmo de aprendizagem dos alunos, mais lento, seus interesses e necessidade de colmatar lacunas anteriores. É também referida a adequação dos instrumentos de avaliação, nomeadamente testes com menos conteúdos avaliados, exercícios com grau de dificuldade semelhante aos trabalhados em aula e apresentações orais de grupo/individuais orientadas.

Poderemos considerar que existiu, por parte dos conselhos de turma envolvidos, uma preocupação em promover práticas de diferenciação ao nível das tarefas escolares e da avaliação. Não é tão clara a flexibilização dos grupos de trabalho, embora se refiram atividades individuais e de grupo. No entanto, recordamos que os critérios que estão na base da formação destas turmas não permitirão aproveitar em pleno as vantagens desta flexibilização, de acordo com os estudos efetuados (Floyd, 1994; Morgan e Stucker, 1960; Hilson e al., 1964 e Slavin, 1987 cit. in Crahay, 2007).

O princípio da adequação ao grupo está claro na troca de alunos entre turmas, que é efetuada sempre que os conselhos de turma consideram pertinente. No entanto, em uma ocasião, a passagem de aluno destas turmas para as ditas “regulares” é desfeita por dificuldades de adaptação do mesmo ao ritmo das outras turmas (7ºA, 20/02/2008)

A docente de Matemática refere que apesar das características especiais destas turmas, não poderão existir diferenças curriculares e de competências a adquirir pelos alunos destas e das restantes turmas.

No entanto, por diversas vezes (7ºA, 19/03/2008, 7º B; 25/06/2008; 8ºB, 28/01/2009; 9ºB, 9/06/2010) os professores referem o abaixamento do nível de exigência, a elaboração de testes com nível inferior aos das restantes turmas, havendo mesmo um alerta de que o sucesso destes alunos se deve à descida do nível de exigência (7ºA, 25/06/2008).

No nono ano é referido que, em Matemática, o grau de dificuldade dos testes tem aumentado gradualmente de forma a permitir que estes alunos subam ao nível dos das restantes turmas (9ºA, 29/03/2010, 9ºB, 29/03/2010).

Outro aspeto a considerar nesse estudo foi, numa fase inicial, os mecanismos relacionados com a articulação curricular. No entanto, como já foi referido anteriormente neste capítulo, ao longo da análise às atas dos dois conselhos de turma,

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

verificou-se que escasseavam estes aspetos, tendo-se optado por substituir a subcategoria “Articulação Curricular” pela “Aferição de critérios”.

Nestes, os conselhos de turma consideraram importante a concertação de estratégias de atuação em relação ao comportamento: a exigência, por parte dos docentes, do cumprimento rigoroso das regras de sala de aula, registo no Infoponto de faltas de atraso, de material ou de atitudes perturbadoras e controlo dos trabalhos de casa. A utilização da caderneta para contacto com os encarregados de educação e do Infoponto, para contactar com os respetivos diretores de turma, foram aspetos também considerados fundamentais. O cumprimento da planta de sala de aula e a exigência na disciplina na entrada na sala de aula e na participação ordeira nas aulas, são outras das formas de atuação conjunta delineadas. Estes critérios de atuação direcionam-se claramente para o controlo disciplinar e resultam da necessidade que os docentes sentiram em organizar a sala de aula, para posteriormente apostarem na promoção da aprendizagem. Esta decisão será claramente entendida uns parágrafos mais à frente, quando se analisarem as características atitudinais das duas turmas em estudo.

Como se refletiram estas estratégias no aproveitamento dos alunos?

Analisando as referências ao aproveitamento na turma A, é curioso verificar que, com uma exceção, o mesmo apenas é considerado satisfatório nas reuniões finais de ano (7ºA, 25/06/2008; 8ºA, 29/06/2009; 9ºA, 9/06/2010). A exceção é a referência de uma ata de sétimo ano em que há, no entanto, uma ressalva: “O aproveitamento foi considerado satisfatório tendo em conta os objetivos delineados para a turma, embora, num total de vinte e dois alunos, tenham sido elaborados dez planos de recuperação.” (7ºA, 19/12/2007). Em todas as restantes ocasiões, o aproveitamento é considerado fraco, com referências várias à falta de competências essenciais, dificuldades diversas, fracos resultados nos instrumentos de avaliação, entre outras.

De salientar que o mesmo conselho de turma, fazendo a análise dos resultados destes alunos nos Exames Nacionais de Língua Portuguesa e Matemática, os considera insatisfatórios:

“O Conselho de Turma analisou as classificações de exame obtidas pelos alunos nas disciplinas sujeitas a Exame Nacional, com vista a proceder ao cálculo da Classificação Final a atribuir a cada uma delas,

ou seja a Língua Portuguesa e a Matemática. Verificou-se, aqui, que o desempenho da turma nestes dois exames foi não satisfatório, sendo de registar a existência de discrepâncias entre estas classificações e as que os alunos habitualmente obtiveram ao longo deste último período do ano lectivo compreensíveis nesta turma projecto.” (9ºA, 13/07/2010)

Na mesma reunião de conselho de turma, verificou-se que todos os alunos da turma se encontravam Aprovados, o que configura uma taxa de sucesso escolar de cem por cento.

Esta avaliação final foi também feita na turma B, com a diferença que os resultados na disciplina de Língua Portuguesa foram considerados satisfatórios (9ºB, 7/07/2010).

Este conselho de turma considerou, ao longo dos três anos, o aproveitamento da turma como fraco e preocupante, realçando as dificuldades no domínio da língua portuguesa, falta de pré-requisitos e de competências básicas, de aplicação de conhecimentos, entre outros.

Apesar das estratégias aplicadas desde o início do projeto com fim à promoção das aprendizagens, foram várias as situações em que os docentes sentiram necessidade de justificar os maus resultados obtidos pelos alunos nas suas disciplinas. Na turma A, as justificações do elevado número de níveis negativos foram, ao longo dos três anos, apresentadas nas disciplinas de Francês (8ºA, 30/03/2009), Inglês (7º A, 19/03/2008 e 8ºA, 23/12/2008) e Matemática (8º A, 30/03/2009 e 9ºA, 29/03/2010). Não deixa de ser curioso que as disciplinas que mais vezes sentiram necessidade de justificar os maus resultados sejam duas das três abrangidas no projeto, com mais aulas e Par Pedagógico. No entanto, a situação da Matemática no dia 29 de março de 2010 poderá ficar a dever-se ao crescente grau de dificuldade que a docente tem imprimido aos testes, de acordo com o já referido anteriormente (9ºA, 29/03/2010).

Curiosamente, na turma B são também disciplinas integradas no projeto que atribuem elevado número de níveis negativos: Inglês (8ºB, 20/12/2008) e Matemática (8ºB, 20/12/2008; 8ºB, 1/04/2009; 9ºB, 29/03/2010). No 9º ano, a docente de História também atribuiu um elevado número de níveis negativos (9ºB, 22/12/2009).

Analisando o sucesso destas turmas de acordo com o que Sousa Fernandes (2003) apelida de sucesso escolar, ou aquele associado à dimensão instrução, geralmente avaliado através das estatísticas de aprovação/reprovação, poderemos concluir que o

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

projeto cumpriu os seus objetivos. A quase totalidade dos alunos cumpriu o 3º Ciclo em três anos. Em relação à dimensão socialização, já referimos anteriormente que, de acordo com as atas dos conselhos de turma, tal sucesso não foi plenamente alcançado. Quanto à dimensão estimulação, para já não possuímos dados que nos permitam concluir sobre a mesma.

Uma vez que o clima escolar e a influência do grupo de pares são duas das vertentes que ajudam a explicar o maior ou menor sucesso escolar, analisaram-se, também as características das turmas a nível de comportamento. Durante o sétimo ano, ambas as turmas evidenciaram frequentemente comportamentos e atitudes desadequados, registados repetidamente nas atas, como, por exemplo, através das referências às participações disciplinares (7ºA, 23/10/2007; 7ºA, 19/12/2007; 7ºA, 19/03/2008 e 7ºA, 25/06/2008; 7ºB, 27/05/2008) ou diretamente (7ºB, 9/11/2007; 7ºB, 19/12/2007; 7ºB, 8/02/2008; 7ºB, 18/03/2008). No entanto, nesta última turma, a melhoria do comportamento foi registada por duas vezes (7ºB, 19/12/2007; 7ºB, 18/03/2008). O comportamento é caracterizado como fraco, pouco satisfatório, perturbador, criador de um clima de aula pouco propício à concentração e aprendizagem, realçando-se a participação desordenada.

A partir do oitavo ano, o comportamento dos alunos da turma A passou a ser considerado satisfatório e até mesmo bom, sendo poucas as referências a atitudes menos adequadas (9ºA, 29/03/2010; 9ºA, 9/06/2010).

Na turma B, o comportamento continuou a ser referido como um problema ao longo do 8º ano (8ºB, 20/10/2008; 8ºB, 20/12/2008; 8ºB, 16/02/2009; 8ºB, 1/04/2009) e início do 9º (9ºB, 3/11/2009). Em meados do mesmo ano letivo, o mesmo já não acontece (9ºB, 11/02/2010), pelo que se infere que o comportamento melhorou.

Poderemos, pois, considerar que as estratégias concertadas ao nível disciplinar foram as adequadas e concorreram para a melhoria do comportamento dos alunos destas turmas. Recordamos que essas estratégias foram elencadas anteriormente, neste capítulo, quando nos referimos à subcategoria “Aferição de critérios”.

Em relação ao empenho, interesse e trabalho, todas as referências feitas em ata na turma A – vinte e oito, uma delas citando os representantes dos alunos – são negativas.

Considera-se que a maioria dos alunos não se empenham nas atividades, não demonstram interesse no desenvolvimento das atividades, não cumprem as tarefas propostas, o que, segundo o conselho de turma, contribui para o seu insucesso. Mais grave se afigura o facto das atitudes negativas serem motivo de orgulho para alguns alunos (8ºA, 19/02/2009).

Na turma B, das catorzes referências, apenas duas não são francamente negativas. São referidos o pouco empenho, trabalho, falta de métodos e hábitos de trabalho, principalmente em casa. Estas características são confirmadas pelos alunos (8ºB, 1/04/2009).

Pelo que se recolhe das atas, as atitudes de empenho, interesse e trabalho não se apuraram ao longo do projeto. Parece, assim, que o sucesso educativo que se pretendia não foi integralmente conseguido pois a vertente socialização, vista como “a interiorização de determinadas condutas e valores com vista à vida em sociedade” (Fernandes, 2003:187-188) não foi completamente conseguida.

Os estudos defendem que o papel da família e o envolvimento parental estão relacionados com o sucesso dos alunos (Kellagan e tal, 1993 cit. in Allen e Fraser, 2002; Burchinal, Peisner, Pianta e Howes, 2002 cit. in Checchia e Andrade, 2005). Assim parecem pensar os docentes que compõem os conselhos de turma e que, por diversas vezes, referem a importância destes atores. A diretora da turma A refere, por vezes, que o empenho da maioria é muito (7ºA, 23/10/2007 e 9º A, 9/06/2010) mas surgem, contraditoriamente, muitas referências ao pouco interesse e empenho dos mesmos. Estas referências são apresentadas pela própria diretora de turma: “é frequente as mensagens enviadas aos pais, via caderneta, ficarem por assinar durante semanas (7ºA, 20/02/2008), “(...) alterada se os encarregados de educação unirem esforços com os professores, no sentido de serem rigorosos e exigentes no cumprimento de regras e tarefas, o que não tem acontecido evidenciando falta de acompanhamento por parte dos respetivos encarregados de educação” (7ºA, 20/02/2008); também os representantes dos encarregados de educação o consideram, referindo amiúde que, apesar de avisados, os restantes encarregados de educação não os contactaram.

Na turma B, o diretor de turma refere a boa colaboração dos encarregados de educação (8ºB, 29/06/2009) mas os representantes dos encarregados de educação assinalam o contrário (7ºB, 8/02/2008; 9ºB, 9/11/2009).

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Apesar destas aparentes contradições, é uma constante, ao longo dos três anos, a tentativa de sensibilização, por parte da diretora de turma A, para um maior e mais eficaz acompanhamento do trabalho dos alunos pelos encarregados de educação. Também o conselho da turma B considera importante que o diretor de turma alerte os encarregados de educação para a importância do seu papel. Há também uma referência a uma reunião proposta pelo conselho executivo, para os encarregados de educação dos alunos destas turmas (7ºB, 18/03/2008). Não há qualquer referência ao resultado desta reunião.

Um processo é, por natureza, dinâmico e flexível, o que torna necessária a sua permanente avaliação a fim de se criarem, em cada momento, as condições adequadas à sua prossecução. Os conselhos de ambas as turmas foram fazendo a avaliação do projeto, no total ou parcialmente ao longo dos três anos. Constante é a avaliação positiva dos resultados da implementação do Par Pedagógico e da Tutoria, que os docentes consideram ter efeitos positivos na aprendizagem e na autoestima dos alunos. Há apenas uma referência negativa a esta estratégia: “De referir, quanto à implementação do regime dos Pares Pedagógicos que, tal como já foi referido na última reunião, os alunos não têm aproveitado convenientemente esta estratégia proporcionada pela escola (...)” (7ºA, 19/03/2008). De notar que esta indicação não se refere à medida, em si, mas ao mau aproveitamento que os alunos dela fazem.

Na turma B, as aulas suplementares foram sempre consideradas como uma estratégia positiva, assim como a atuação das psicólogas nas aulas de Formação Cívica, no nono ano (9ºB, 22/12/2009). Na turma A, na disciplina de Matemática, no nono ano, as aulas suplementares também foram avaliadas pela respetiva docente de forma positiva: “Relativamente às aulas suplementares, é de registar que têm resultado muito bem e os alunos estão a aproveitar para exercitar e consolidar conteúdos leccionados.” (9ºA, 29/03/2010).

Todas as outras estratégias de motivação e fomento da qualidade de aprendizagem foram consideradas pouco eficazes:

“As estratégias disciplinares implementadas não surtiram efeito na melhoria do comportamento dos alunos (...)” (7ºA, 25/06/2008);

“Constata-se que por parte dos professores há um esforço inglório e frustração geral, em implementar diferentes estratégias para motivar os alunos (...)” (8ºA, 19/02/2009);

“Nesta turma projecto têm sido implementadas todas as estratégias possíveis ao alcance dos professores e da escola e o CT considerou não haver mais estratégias a implementar, o que realmente é necessário, é uma alteração de atitude face ao estudo, isto é, os alunos têm de se tornar mais empenhados e responsáveis.” (9ºA, 11/02/2010);

“Todas as estratégias utilizadas têm tido um resultado abaixo do esperado” (9ºB, /03/2010).

Estes dois últimos comentários, feitos na fase final de um trajeto de três anos levantam algumas questões sobre os reais efeitos do mesmo. Mais uma vez, a vertente socialização da educação escolar não parece ter sido alcançada e podemos mesmo questionar se a estimulação – desenvolvimento equilibrado do aluno – foi conseguida. No entanto, não podemos também de deixar de salientar um certo sentimento de impotência demonstrado pelos professores que transparece nos comentários focados.

Foram, ainda, objeto de avaliação, alguns aspetos organizacionais do projeto. Os professores consideraram, no sétimo ano, que a turma era demasiado grande para o tipo de trabalho que se pretendia desenvolver e que o elevado número de alunos integrados no ensino especial prejudicava a individualização do ensino (7ºA, 23/10/2007). De facto, tendo como objetivo a promoção do sucesso, o que exigiria uma maior atenção às necessidades de cada um dos alunos e a uma maior individualização do ensino, o projeto contemplava um número de alunos reduzido, o que não aconteceu nesta turma, nem mesmo por integrar alunos de Educação Especial. O número elevado de alunos foi novamente focado na reunião final de terceiro período, onde foi também sugerida a mudança de corpo docente no ano letivo seguinte:

“(...) e que, dado o desgaste a que os professores foram sujeitos durante o presente ano lectivo seria de considerar a renovação do corpo docente com o objectivo de obter melhores resultados.” (7ºA, 25 /06/2008).

O mesmo balanço foi feito nas reuniões de conselho de turma disciplinar e final do 7ºB, a 29 de maio e 25 de junho de 2009, respetivamente. Na primeira, é referido que é necessário estabelecer regras precisas de funcionamento destas turmas (número mínimo

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

de alunos e seus perfis, corpo docente/diretor de turma e apoios). Também a substituição do corpo docente é sugerida (7ºB, 27/05/2008 e 7ºB, 25/06/2008), tendo em conta que o cansaço e desmotivação que os professores apresentam poderão apresentar-se como negativos para a aprendizagem dos alunos. A substituição por outros docentes poderá trazer novas formas de trabalhar que poderão funcionar como motivação para os alunos. Os docentes propõem, também, que este tipo de projetos se inicie apenas no oitavo ano, quando a escola já conhece bem o perfil dos seus alunos.

De acordo com as convocatórias dos conselhos de turma, podemos verificar que os elementos dos mesmos se foram mantendo, com algumas substituições pontuais, pelo que as sugestões dos conselhos de turma não foram consideradas. Já em relação ao número de alunos, verifica-se que este ponto foi atendido.

O diretor da turma B revela que discorda, na essência, com este projeto, uma vez que a falta de referências positivas e os problemas disciplinares conduzem a indisciplina. Outro professor declara que, tendo sido anteriormente a favor da constituição destas turmas, neste momento considera que o mesmo deve ser rejeitado. Na sua opinião, esta turma deve ser reduzida e o projeto não deve ser aplicado a novas turmas, uma vez que considera que não está a resultar. Outra docente considera que os resultados podem induzir os alunos e respetivos encarregados de educação em erro, já que o que parecem resultados satisfatórios apenas se devem ao baixo nivelamento (7ºB, 25/06/2008).

Nas atas analisadas há apenas uma referência dos representantes dos alunos ao funcionamento da turma A: “A delegada afirmou que a turma está a funcionar mal” (7ºA, 23/10/2007), assim como dos representantes dos encarregados de educação. No entanto, este último não faz a avaliação, apenas coloca uma dúvida:

“Questionou em seguida o Conselho se realmente este tipo de turma por competência, será uma boa estratégia, pois tal como diz o ditado popular “junta-te aos bons e serás como eles”. (8ºA, 19/02/2009).

Na turma B, os alunos consideram que a constituição da turma prejudica os alunos (7ºB, 27/05/2008). Já os representantes dos encarregados de educação são mais questionadores, sendo diversas as avaliações feitas ao projeto:

“(…) interroga-se mesmo sobre o porquê da existência destas turmas projeto, contudo, acha que, após os procedimentos disciplinares, nomeadamente no caso do seu próprio educando, os alunos têm melhorado as suas atitudes” (7ºB, 27/05/2008);

“(…) manifestou total discordância com este tipo de turma e com o projecto, por ser discriminatório, por juntar todos os indisciplinados na mesma turma, por não possibilitar uma preparação igual aos alunos das outras turmas” (8ºB, 29/01/2009);

“Ninguém aqui presente me garante que no final do ano a minha filha esteja preparada para enfrentar o nono ano e as exigências que daí resultam, tal como ninguém garante que no final do nono ano ela vai estar bem preparada para enfrentar o ensino secundário e estar bem preparada para enfrentar o ensino superior que pretende seguir.” (8ºB, 29/01/2009);

“Posteriormente, foi dada a palavra aos Representantes dos Encarregados de Educação, tendo a Dra. M.M.N. mencionado que neste tipo de turma os alunos não se empenham, nem se motivam para trabalhar. De seguida falou o Dr. L.S., tendo referido que o grande aspecto positivo era o número reduzido de alunos desta turma, contudo também referiu que se calhar estes alunos deveriam estar integrados numa turma sem ser de projeto sujeitando-se aos critérios de avaliação do ensino dito regular” (9ºB, 11/02/2010).

Nesta turma, os representantes dos encarregados de educação não parecem concordar com o projeto.

Os parágrafos acima parecem apontar para uma certa oposição dos encarregados de educação a este projeto. Esta oposição é especialmente sentida nos encarregados de educação da turma B, que explicitam claramente os aspetos negativos que, a seu ver, o projeto acarreta para os alunos, ou seja, falta de referências positivas, receio que no final do ciclo as aprendizagens não sejam as suficientes, entre outros. Na turma A, a única referência dos representantes dos encarregados de educação não aponta inequivocamente em nenhuma direção mas deixa antever algumas dúvidas em relação ao projeto:

“Questionou em seguida o Conselho se realmente este tipo de turma por competência, será uma boa estratégia, pois tal como diz o ditado popular “junta-te aos bons e serás como eles.” (8ºA, 19/02/2009)

4. INQUÉRITOS

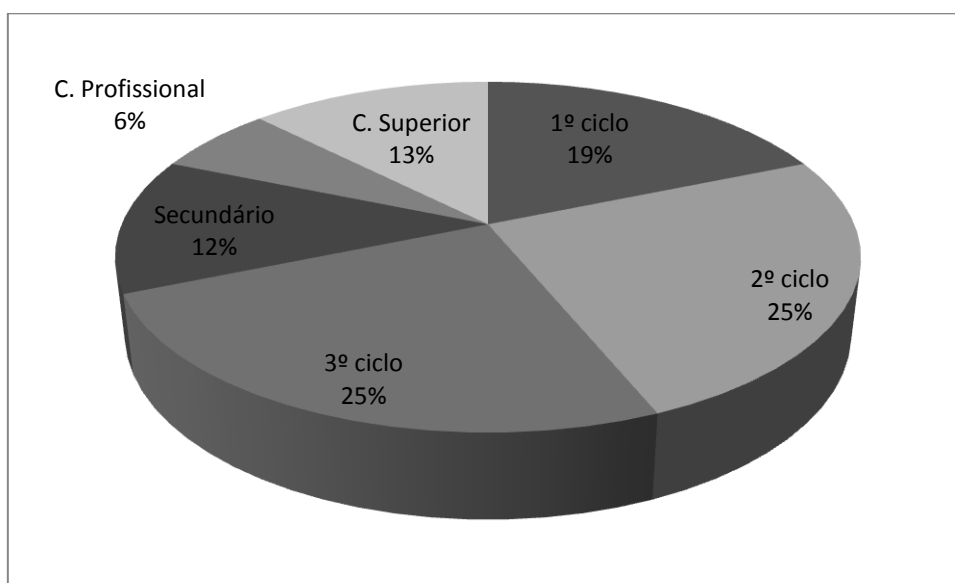
Por uma questão de organização da informação, optou-se por efetuar a análise dos resultados aos inquéritos dos alunos, professores e encarregados de educação parceladamente. No entanto, em alguns casos, far-se-á uma análise comparativa, por tal se afigurar enriquecedor. Sempre que pertinente, inserir-se-ão gráficos e tabelas ao longo do texto, para melhor compreensão dos fenómenos em estudo. Nos restantes casos, as tabelas serão apresentadas como anexo.

4.1 ALUNOS

Foram dezassete os alunos que responderam ao inquérito (Anexo 12), nove do sexo masculino e oito do sexo feminino.

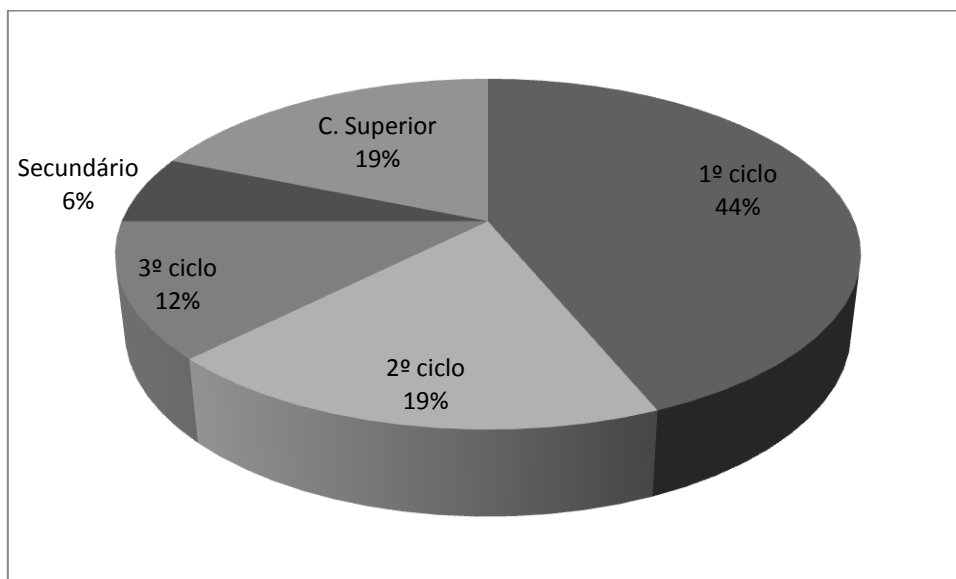
Tendo em atenção a importância que os estudos dão ao entorno familiar e social, caracterizaram-se os pais e o encarregado de educação de acordo com as suas habilitações. Assim, conclui-se que a maior percentagem de pais (50%) têm habilitações entre o 2º e o 3º ciclo (Gráfico 1) enquanto nas mães (Gráfico 2) se salienta o 1º ciclo com maior peso em termos de habilitações (43,8%).

GRÁFICO 1 - HABILITAÇÕES DO PAI



Fonte: Inquéritos aos alunos

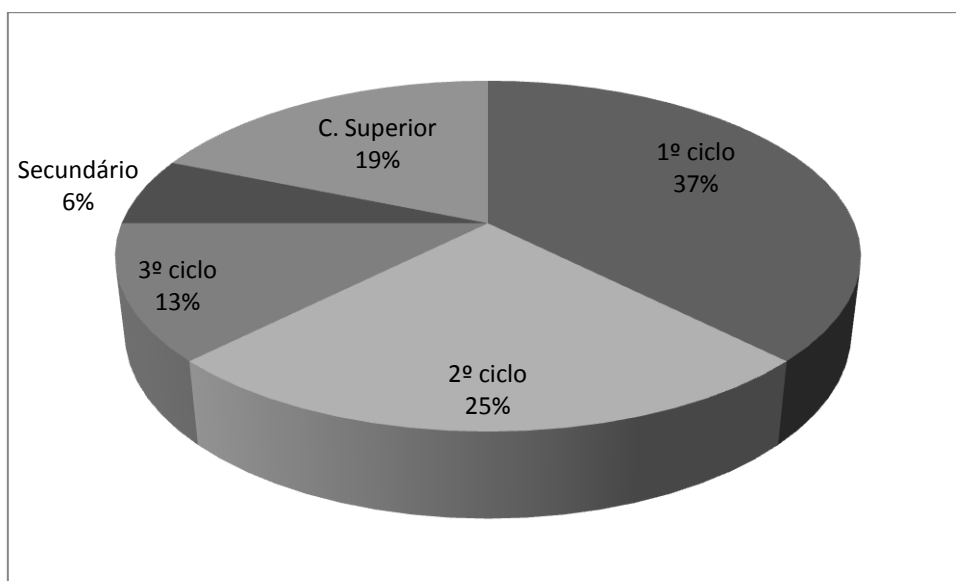
GRÁFICO 2 - HABILITAÇÕES DA MÃE



Fonte: Inquéritos aos alunos

Quando analisamos as habilitações dos encarregados de educação, mais uma vez nos aparece o 1º ciclo como o de maior peso (37,5%), logo seguido do 2º ciclo (Gráfico 3).

GRÁFICO 3 - HABILITAÇÕES DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

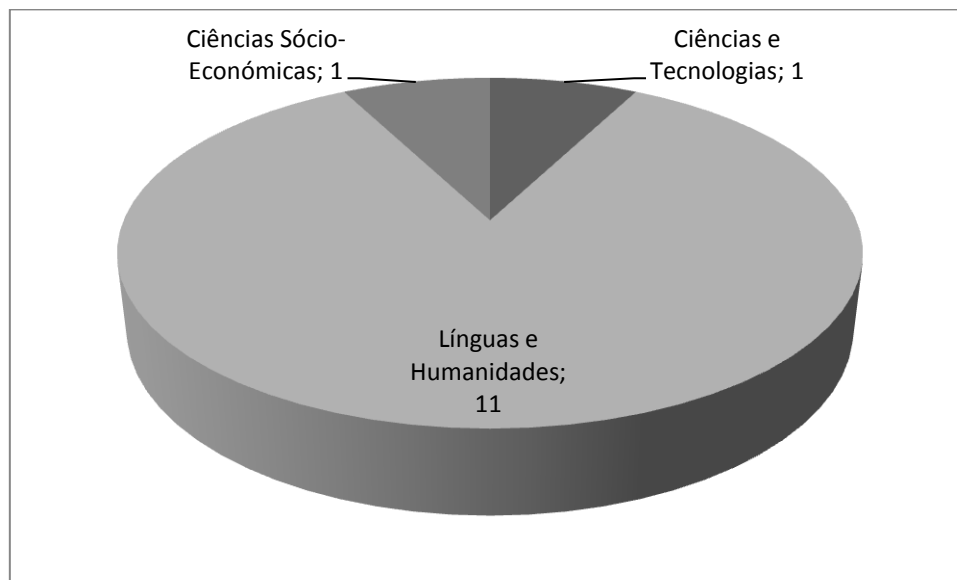


Fonte: Inquérito aos alunos

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Quanto ao atual percurso académico, os dezassete alunos frequentam a escola, treze deles nos Cursos Científicos-Humanísticos, com especial relevo para o Curso de Línguas e Humanidades, com dez alunos (Gráfico 4).

GRÁFICO 4 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DOS CCH POR ÁREA



Fonte: Inquérito aos alunos

Dos quatro alunos que ingressaram em Cursos Profissionais, dois frequentam o Curso de Energias Renováveis, uma está no Curso de Produção Agrária e um no Curso de Instalação de Painéis Solares. Nenhum deles frequenta a Escola Secundária do Castelo da Maia. Também uma das alunas que optou por um curso Científico-Humanístico se encontra a frequentar uma outra escola.

Quanto ao número de retenções anteriores ao ingresso no projeto, 70,6% não apresentam nenhuma retenção, 23,5% ficaram retidos uma vez e 5,9%, que corresponde a um aluno, ficou retido duas vezes (Anexo 13 – Tabela 17). Estas retenções aconteceram essencialmente no 1º ciclo (quatro alunos). O 2º e o 3º ciclo aparecem com uma referência cada (Anexo 13 – Tabela 18).

No número de níveis negativos obtidos pelos alunos no ano anterior a integrarem o projeto (Anexo 13 – Tabela 19) predomina um nível negativo, com uma ocorrência, logo seguido de dois níveis negativos com sete ocorrências. Dois alunos não

apresentavam nenhum nível negativo²². A disciplina que apresenta maior insucesso é a Matemática (nove referências), seguida de inglês (quatro), Ciências Físico-Químicas (duas) e Francês (duas) – Tabela 2.

TABELA 2 - DISCIPLINAS COM NEGATIVAS

Disciplinas	Frequência
Matemática	9
Inglês	4
Ciências Físico-Químicas	2
Francês	2
Outras	1

Fonte: Inquérito aos alunos

Quando questionados sobre o seu desempenho escolar antes da integração na turma projeto, a maioria dos alunos (70,6%) considera que conseguiu ultrapassar as suas dificuldades, quer com esforço (41,2%), quer facilmente (29,4%). Quatro alunos pensam que, apesar do esforço, não conseguiram ultrapassar as suas dificuldades e um considera que não as ultrapassou porque não se esforçou (Anexo 13 – Tabela 20).

Os fatores que, na opinião dos alunos, explicam algum insucesso que apresentavam são variados. Apenas seis alunos apontam uma só causa, pois todos os restantes responsabilizam um conjunto de fatores (Anexo 13 – Tabela 21). Os mais focados são a falta de concentração nas aulas e o pouco tempo dedicado aos estudos, ambos com doze ocorrências. Com seis citações surge a dificuldade em compreender certas matérias e com quatro, é apontado o comportamento. De referir, ainda, que um aluno acrescentou “Pouca disponibilidade para dar a atenção necessária às disciplinas com poucas bases”. Os fatores externos aos alunos, como o apoio familiar, a falta de material necessário às atividades letivas e os professores não foram referidos por nenhum aluno.

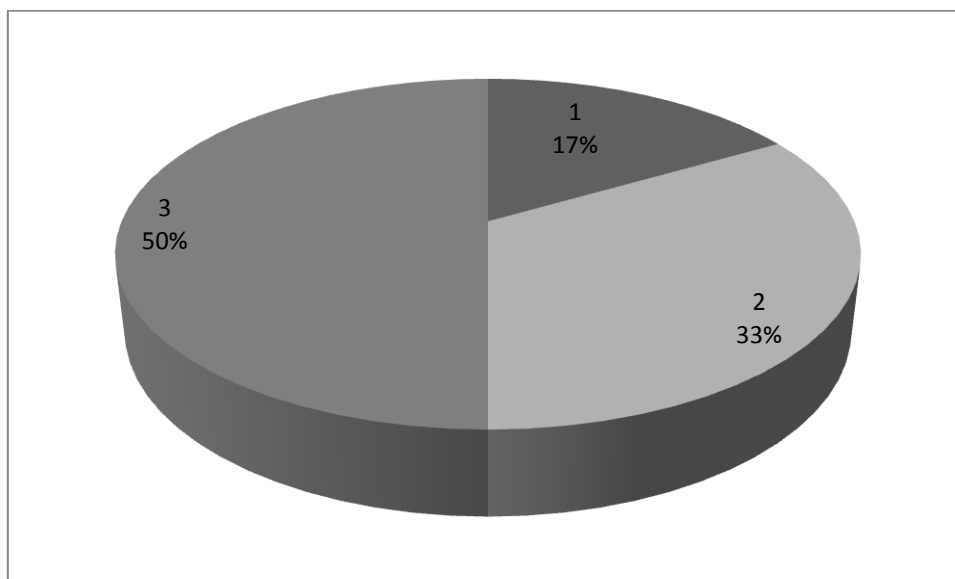
A maioria dos alunos (52,9%) esteve integrado no projeto durante os três anos (Gráfico 5) e dos restantes, cinco frequentaram outra turma antes de ser inserido no projeto e três

²² Relembra-se que no caso dos alunos que integraram o projeto no 7º ano eram consideradas não só os níveis negativos obtidos no final do 3º período, mas ao longo do ano (Língua Portuguesa, Matemática e Inglês).

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

foram transferidos para outras turmas no final do ano letivo por se considerar que tinham atingido os conhecimentos e a autonomia necessária para tal.

GRÁFICO 5 - Nº DE ANOS NA TURMA PROJETO



Fonte: Inquérito aos alunos

Confrontaram-se os alunos com algumas afirmações relativas a medidas específicas deste projeto e pediu-se que avaliassem o seu grau de concordância (Anexo 13 – Tabelas 22 a 26). A maioria dos alunos (40,0%) não tem opinião formada sobre o facto do reduzido número de alunos da turma contribuir para a obtenção de melhores resultados. 33,3% concordam e 26,7% discordam. 53,3% consideram que a homogeneidade de conhecimento contribui para um melhor processo de ensino-aprendizagem, exatamente a mesma percentagem que considera que a existência de para pedagógico lhe permitiu aprender melhor. Dos sete alunos que usufruíam de apoio de um tutor, cinco são de opinião que este apoio foi fundamental para o seu sucesso e apenas um discorda deste facto. Já o apoio do diretor de turma foi considerado fundamental para o sucesso dos alunos pela quase totalidade dos mesmos, pois apenas um não tem opinião. Como observação, um dos alunos declarou: “Acho que foi bom estar em turmas projeto.”

Podemos, pois, inferir que as medidas organizacionais pensadas para promover o sucesso destes alunos agradaram à maioria dos mesmos.

No grupo de afirmações seguintes, tentou-se recolher a opinião dos alunos sobre o desenrolar do projeto (Anexo 13 – Tabelas 27 a 39). No que se refere à afirmação “Nas turmas projeto compreendi melhor a matéria”, 64,7% dos alunos concorda, enquanto quando se questiona se aprendeu mais nestas turmas, 58,9% concorda ou concorda totalmente com este facto contra 17,6% que tem opinião contrária. 47,1% dos alunos inquiridos concorda que nestas turmas os professores explicavam melhor a matéria. Salienta-se, também, o elevado número de alunos que não concorda nem discorda: 35,3%, a mesma percentagem que aparece na afirmação seguinte. Nesta, 47,1% dos alunos concorda que as aulas eram mais interessantes nestas turmas mas aumenta, em uma unidade face à anterior, o número de alunos que discorda totalmente deste facto. É também uma maioria (74,7%) que considera que os métodos e materiais utilizados nas aulas eram mais apelativos, a mesma percentagem que considera que os professores, nestas turmas, se preocupavam com os alunos. De salientar que há mais um aluno a concordar totalmente (três) que no caso anterior. Nas duas afirmações seguintes, pretendia-se perceber se os alunos sentiam apoio de todos os professores ou só de alguns. Essa pretensão não foi conseguida mas as respostas positivas à afirmação “Todos os professores acreditavam em mim e nas minhas capacidades” é superior às da “Alguns professores acreditavam em mim e nas minhas capacidades”, o que pode significar que os alunos se identificam mais com a primeira. Essa é, ainda, uma das afirmações que colheu maior número de “concordo totalmente”: 29,4%, tanto como os “concordo”. Maior peso de concordância total obteve a afirmação de que o grau de exigência era menor que nas outras turmas – 35,3% dos alunos. 23,5% concordam e 23,5% discordam ou discordam totalmente. Uma larga maioria (64,7%) discorda que os testes eram muito difíceis e 47,1% dos alunos pensa mesmo que eram mais fáceis do que os das outras turmas. No entanto, a percentagem de alunos que discorda desta afirmação é significativa (31,3%). Há a referir que um aluno concorda totalmente que os testes eram difíceis. Curiosamente, todos os alunos se aperceberam que eram avaliados por uma panóplia variada de instrumentos, uma vez que não há nenhum aluno que discorde deste facto, apenas dois que não têm opinião. Todos os outros concordam. Metade dos alunos é de opinião que não teria aprendido mais se estivesse integrado noutra turma. Apesar disso, existem 31,3% que são de opinião contrária, dos quais

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

18,8% concordam totalmente com a frase “Penso que se tivesse sido integrado noutra turma teria aprendido mais”.

Destas respostas, podemos depreender que os alunos se sentiam apoiados e tinham noção que as estratégias, métodos, materiais e instrumentos de avaliação eram especificamente pensados para o trabalho com eles desenvolvido embora a maioria dos alunos não associe esse facto a uma menor aprendizagem.

Quanto ao ambiente de aula (Anexo 13 – Tabelas 40 a 45), uma maioria (58,8%) considera que era bom e 41,2% pensa que os alunos conheciam as regras de sala de aula. Neste último aspeto, há a salientar a elevada percentagem de alunos que não tem opinião (35,3%). Maior peso da resposta “não concordo nem discordo” (47,1%) obteve a afirmação seguinte “Os alunos cumpriam as regras de sala de aula”, seguida de 41,2% de discordâncias. Uma vez que esta afirmação é muito direta e de simples compreensão, poderemos ser levados a pensar que a opção pela não opinião poderá estar ligado ao facto dos alunos não quererem assumir uma certa tendência para o não cumprimento das regras comportamentais. Um fenómeno semelhante se verifica na afirmação seguinte em que a mesma percentagem de alunos (37,5%) discorda que a pertença a estas turmas os levou a apresentar um melhor comportamento e não tem opinião. Não deixa de ser assinalável que um quarto dos alunos reconheça a importância destas turmas na melhoria do seu comportamento. Igual número de alunos – cinco – concorda ou discorda que os professores eram muito exigentes com a disciplina na sala de aula. Há, no entanto, dois alunos que concordam totalmente, o que acentua o carácter positivo deste facto.

A influência das turmas projeto na conduta dos alunos parece não ser reconhecida, já que a maioria dos alunos, considerando que o ambiente era bom (talvez por se sentirem bem e integrados) e os professores exigentes disciplinarmente, são de opinião que as regras de sala de aula não eram cumpridas e não associam as possíveis melhorias do seu comportamento à frequência destas turmas.

Analisando-se os resultados do grupo de questões seguintes (Anexo 13 – Tabelas 46 a 53), encontramos uma maior unanimidade que nos anteriores. Uma larga maioria (68,8%) gostou de estar incluído numa das turmas projeto contra apenas 25,0% que julga que não, exatamente os mesmos valores quando se diz que esta experiência foi

positiva. Dois destes alunos discordam totalmente com as frases. Um panorama semelhante se repete quando as frases se referem à melhoria da opinião sobre as suas próprias capacidades e ao incremento da autoestima. No primeiro caso, as concordâncias são de 68,8% e no segundo, 62,5%, com 25,0% e 31,3% de respostas negativas, respetivamente. De salientar que, ao contrário do que foi sucedendo anteriormente, nestas questões encontramos baixos valores da resposta “não concordo nem discordo”, o que faz pensar que os alunos têm uma ideia clara sobre este assunto. À afirmação “Penso que pertencer a uma turma projeto me ajudou a aprender melhor”, 50% dos alunos respondem de forma afirmativa, contra 29,4% que o fazem com um cariz negativo. Ao comparar estes resultados com os obtidos na questão 18B “Nas turmas projeto, consegui aprender melhor”, muito semelhante, é curioso constatar que aumentam os valores dos que discordam e diminuem os que concordam. Será que os alunos associam uma maior aprendizagem pelo ambiente acolhedor que sentiam nestas turmas e não propriamente pelos métodos de trabalho aplicados? O facto de estar integrado numa turma projeto ajudou à obtenção de maior sucesso para 50,0% dos alunos, com 25,0% a discordar. Quando se apresenta a afirmação “Senti que os alunos das outras turmas demonstravam respeito por nós”, 50,0% dos alunos discorda totalmente e 31,3% discorda, ou seja, 81,3% dos alunos sentiu que os colegas de outras turmas não os respeitavam. Apenas 12,5% sentiam respeito por parte dos alunos de outras turmas. Este facto não impediu que 52,9% dos alunos se sentisse orgulhoso de ter pertencido às turmas envolvidas no projeto *Mais Sucesso*.

Não se levantam dúvidas quanto aos efeitos positivos que os alunos viram na frequência das turmas *Mais Sucesso*. Como nota negativa, apenas o sentimento que os colegas de outras turmas não os respeitavam devido, talvez, a uma certa conotação negativa que estas turmas ganharam na escola.

Passando às questões do grupo seguinte (Anexo 13 – Tabelas 54 a 65), quando questionados se a frequência de outra turma não lhes teria permitido obter sucesso, os alunos dividem-se: 46,7% discorda ou discorda totalmente e 31,3% concorda ou concorda totalmente, tantos quantos não têm opinião. Já a melhor preparação no final do 3º ciclo que a frequência de outra turma lhes traria não é verdadeira para 46,7% dos alunos, enquanto 40% pensa que sim. Apenas dois alunos não têm opinião. Muito próximos também são as escolhas negativas e positivas à afirmação “Penso que a frequência de uma turma projeto me preparou melhor para o futuro”, respetivamente

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

35,3% e 41,2%. Já quando se pergunta se a frequência destas turmas os motivou para a continuação dos estudos, 50,0% dos alunos concorda, enquanto 31,3% pensa que não. Em seguida, surge mais um valor elevado de respostas neutras (43,8%), enquanto 39,9% pensa que estar a obter sucesso no atual ano letivo²³ e apenas 18,8% julga que não. Mais uma vez se questiona se este elevado peso de resposta sem opinião não será fruto da hesitação dos alunos face a situações que consideram menos positivas. Este fenómeno é ainda mais visível na afirmação seguinte, em que 56,3% não sabe se a frequência das turmas projeto foi importante para o seu desempenho no atual ano letivo. Quatro alunos (25,0%) julgam que não e 18,8% é de opinião que sim. Mais uma vez, um elevado número de alunos não concorda nem discorda com uma afirmação, neste caso “Este ano letivo estou muito motivado(a)”, embora agora surja uma tendência nítida para as respostas positivas, com 37,5% dos alunos a considerar que sim. O mesmo número de alunos associa esta motivação à frequência das turmas projeto e 23,5% não o faz. Mais uma vez, o número de respostas neutras é elevado (7). As mesmas afirmações foram apresentadas mas em relação ao empenho. Para além de se manter o número elevado de respostas neutras, há uma tendência nítida para as respostas positivas: 31,3% considera-se empenhado e 35,3% associa esse empenho à frequência das turmas projeto. Em relação ao comportamento, 57,1% considera que o seu comportamento é bom mas a associação à frequência das turmas projeto divide as opiniões: 33,3% discorda totalmente desta associação, a mesma percentagem faz esta associação apesar de apenas um aluno concordar totalmente com a afirmação apresentada.

Apesar de a imagem positiva que grande parte dos alunos demonstra ter da sua passagem por estas turmas, a associação que fazem entre esta permanência e o seu atual nível de desempenho, quer académico, quer comportamental é bastante ténue.

E qual o grau de importância que os alunos atribuem à sua passagem por este projeto (Anexo 13 – Tabelas 66 a 75)? 76,9% consideram que foi importante ou muito importante a frequência destas turmas para os seus resultados escolares. Há um aluno que considera pouco importante mas nenhum considera que não foi importante. Também importante ou muito importante para a motivação é a resposta de 78,6% dos alunos. No entanto, quando se pede que avaliem o grau de importância para a melhoria

²³ 2010/2011

da autoestima, os resultados não são explícitos: 57,1% atribuem-lhe importância e 42,9% atribuem-lhe pouca ou nenhuma importância. 35,7% dos alunos atribuem importância à frequência destas turmas para a sua integração na escola e 21,4% consideram-na mesmo muito importante. 42,9% pensam que foi pouco ou nada importante. Já o trabalho dos pares pedagógicos é mais uma vez valorizado, com 75% dos alunos a considera-lo importante ou muito importante. Também o papel dos tutores na melhoria dos resultados escolares foi positivamente avaliado pois apenas um aluno o considerou pouco importante. Os restantes consideram-no importante ou muito importante. Já a sua influência na melhoria da motivação os resultados dividem-se claramente: metade dos alunos considera que foi pouco importante e a outra metade, importante. Quando se trata do papel dos tutores na melhoria da autoestima, metade (3) considera-o pouco importante, dois consideram-no importante e um, muito importante. Já a organização da viagem de finalista foi considerada importante ou muito importante para a melhoria dos resultados escolares e da motivação por 50% dos alunos. Por outro lado, há 21,4% que a consideraram nada importante em ambos os casos.

Conclui-se, pois, que os alunos valorizam positivamente a sua passagem por estas turmas, com especial destaque para a melhoria dos seus resultados escolares e a sua motivação. Mais uma vez, o trabalho dos pares pedagógicos é visto de forma bastante positiva, o que não acontece de forma tão clara com o papel dos tutores. Curiosamente, a viagem de finalistas, pensada como estratégia de motivação, não aparece com a importância que se esperava.

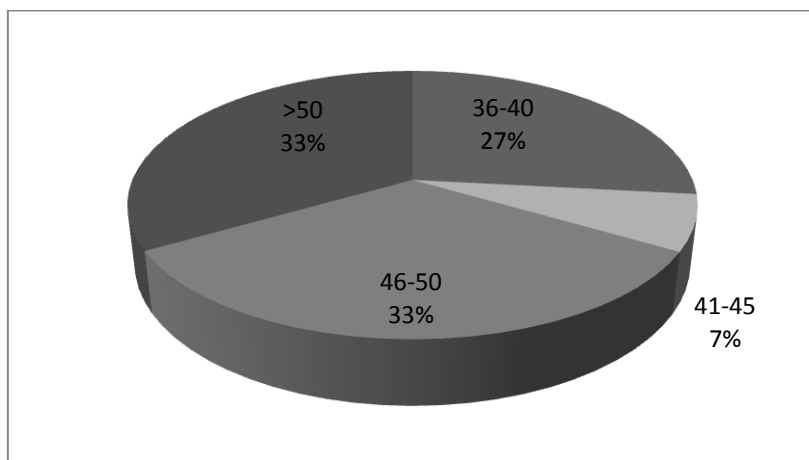
4.2. PROFESSORES

Dos trinta professores contactados, apenas dezassete responderam ao inquérito online, cuja cópia se anexa (Anexo 14). Destas respostas, apenas se validaram quinze, uma vez que dois dos docentes só responderam às questões relativas à caracterização pessoal (Quadro 5). De salientar que nem todos os inquiridos validados reponderam integralmente ao inquérito.

Os docentes que participaram compõem um grupo experiente, uma vez que a maioria tem idade superior a quarenta e seis anos e mais de vinte e um anos de serviço (Gráficos 6 e 7). Apenas 33,3% lecionam disciplinas com Par Pedagógico.

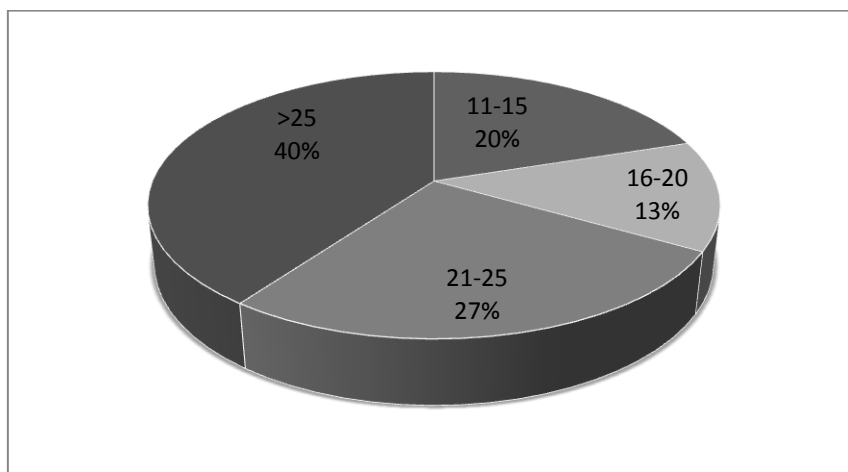
Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

GRÁFICO 6 - PROFESSORES POR IDADE



Fonte: Inquérito aos professores

GRÁFICO 7 - PROFESSORES POR TEMPO DE SERVIÇO



Fonte: Inquérito aos professores

Numa primeira fase, pretendia-se fazer o levantamento das ideias que os professores têm de sucesso escolar e suas causas, nomeadamente do papel da família, escola e professores no mesmo (Anexo 15 – Tabelas 76 a 88). Se grande parte dos docentes pensa que o sucesso dos alunos não depende essencialmente das suas capacidades

intelectuais (66,7%), uma percentagem ainda maior é da opinião que as condicionantes familiares têm um grande peso neste sucesso (87,7%) e todos têm a certeza da importância do papel da família no sucesso do aluno. Curiosamente, quanto à influência da escola no sucesso, apesar da maioria dos professores (93,3%) considerar que esta influência existe, um professor concordou totalmente com a afirmação “A escola pouco ou nada influencia o sucesso dos alunos”, contrariando a opinião dos colegas. Resultando semelhante se encontra na afirmação seguinte, em que apenas dois dos professores concordaram totalmente com a afirmação “Sucesso escolar é o mesmo que sucesso educativo”, afirmação que recebe o desacordo total ou parcial de 73,3% dos inquiridos. Nove dos professores (60%) concordam que a escola pode contribuir para o sucesso escolar do aluno mas não para o educativo. Apesar de dois não terem opinião formada sobre o assunto, todos os outros (86,7%) concordam que a diferenciação pedagógica é um importante meio de promoção do sucesso e 60% consideram que a formação de turmas homogêneas não o é. 55% também não consideram que estas turmas facilitem a diferenciação pedagógica. Quando se questiona sobre o benefício das turmas homogêneas para os alunos com maiores e menores dificuldades, há uma distribuição quase equitativa em termos de opinião. No primeiro caso, 46,7% dos professores considera que não há benefícios para os alunos contra 40% que os encontra. No segundo caso, 40% não encontra benefícios, contrariando 33,3% de colegas. Existem mais dúvidas no segundo caso (4) que no primeiro (2). Quanto ao papel do professor na promoção do sucesso dos seus alunos, é unanime a opinião de que é fundamental.

Estamos perante um grupo de professores que considera que o sucesso do aluno não depende essencialmente das suas capacidades intelectuais, mas que o apoio da família e suas condicionantes são fundamentais para a promoção do mesmo, assim como não se pode descurar o papel da escola nem do professor. Um dos inquiridos considera que a motivação do aluno pode ajudá-lo a superar as desvantagens socioeconómicas e que estas, mesmo que adequadas, podem ser contrariadas pela atitude familiar. A maioria dos professores distingue ainda entre sucesso escolar e educativo, focando o papel da escola na promoção do primeiro. Pensam que a diferenciação pedagógica é um meio de promoção de sucesso, ao contrário das turmas homogêneas que, na sua opinião, também não favorecem a diferenciação pedagógica. Este resultado chamou especial atenção por contrariar algumas das premissas que estiveram na base da génese deste projeto:

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

“A constatação de que, em termos de programação, e consequentemente leccionação, as turmas com uma grande heterogeneidade de alunos com níveis de conhecimentos muito díspares, não resulta no seu conjunto, ou seja, não se conseguem as competências que era suposto atingir.”

“A verificação, ainda, que há reacções opostas por parte dos alunos; por um lado, uma falta de estímulo para os mais motivados que pretendem evoluir em conhecimentos, por outro, uma desmotivação dos que têm mais dificuldade, que não conseguem acompanhar um ritmo mais exigente.”

“Por seu turno, o professor encontra-se numa situação difícil; como conciliar a leccionação de conteúdos, o nível de exigência/aprendizagem e a diversidade de conhecimentos dos discentes?” (Pré-Projeto, 7/03/07)

Não existe, no entanto, unanimidade quanto ao benefício das turmas homogêneas para os alunos com diferentes graus de dificuldades. Um dos professores salientou as capacidades intelectuais, as condições socioeconómicas e o papel da família como os fatores determinantes do sucesso de um aluno.

Quais são as opiniões dos professores envolvidos sobre o projeto, os seus objetivos e o envolvimento e papel dos professores, quer individualmente, quer como conselho de turma (Anexo 15 – Tabelas 89 a 103)? Se todos concordam que é importante que a escola desenvolva trabalho em prol do sucesso dos seus alunos, há quatro que não têm opinião formada sobre a estruturação deste projeto numa perspectiva de promoção do sucesso. No entanto, os restantes (78,6%) consideram que o foi. É também a maioria (92,9%) que diz que o principal objetivo do projeto era promover o sucesso escolar dos alunos com maiores dificuldades, ao contrário do que acontece quando se substitui “sucesso escolar” por “sucesso educativo”, em que as respostas se distribuem quase igualmente pela discordância (35,7%) e a concordância (42,9%). 71,4% consideram que se envolveram pessoalmente na definição de objetivos e estratégias e 57,1% acreditavam que, nestas condições, os alunos conseguiriam fazer as suas aprendizagens ao nível dos restantes colegas da escola, apesar de doze (85,7%) serem de opinião que as turmas homogêneas de baixo rendimento dificultam a existências de referências positivas. Quando questionados sobre se a escolha dos professores envolvidos no

projeto terá sido feita com base em critérios claros, a maioria (42,9%) dos professores não tem opinião. 35,7% consideram que sim e os restantes discordam. Quanto à motivação dos professores envolvidos, há novamente seis professores sem opinião, enquanto 35,7% consideram que os professores não estavam motivados para o trabalho a desenvolver. No entanto, há uma opinião maioritária quando se questiona se as condições de trabalho oferecidas aos professores eram adequadas, uma vez que 71,4% dos inquiridos considera que não. No entanto, na opinião de 64,3% dos inquiridos, isto não impediu que os professores trabalhassem colaborativamente para que se atingissem os objetivos pretendidos. O papel dos conselhos de turma e o trabalho dos diretores de turma para o sucesso dos alunos foram considerados importantes por, respetivamente, 85,7% e 78,6% dos professores. Quanto à adequação dos meios materiais, 50% não tem opinião, cinco consideram-nos adequados e dois não adequados.

Os professores parecem, pois, estar de acordo em relação à importância do desenvolvimento de projetos de promoção do sucesso, tal como este que é objeto deste estudo, desenvolvido com o objetivo de promover o sucesso escolar dos alunos. A maioria envolveu-se pessoalmente na definição de estratégias e objetivos e um pouco mais de metade acreditavam que as aprendizagens dos alunos se fariam ao nível dos restantes colegas, apesar de lhes parecer claro a falta de referências positivas. Já no que se refere especificamente aos professores, parecem existir muitas dúvidas: os docentes não reconhecem claramente os critérios de escolha dos professores envolvidos, assim como não demonstram grande motivação para a tarefa. Também consideram que as condições de trabalho não eram as adequadas. Apesar disto, parece ter existido um trabalho colaborativo, com realce para a importância dos conselhos de turma e dos diretores de turma na promoção do sucesso dos alunos. Quanto à adequação dos meios materiais, não foi dado grande relevo à mesma.

Uma vez que a importância do papel do professor na promoção do sucesso está claramente identificada nos estudos sobre o tema (Wang, Hearttel e Walberg, 1993; Sanders e Rivers, 1996 in Lopes e Silva, 2010) procurou-se perceber se os docentes envolvidos se sentiam preparados para o desafio que lhes foi pedido (Anexo 15 – Tabelas 104 a 112). Assim, quando questionados se a sua escolha resultava de apresentarem o perfil pretendido, seis (42,9%) consideraram que não, logo seguidos de cinco professores que não têm opinião. Três docentes consideram que apresentavam esse perfil. Apesar destas respostas, foram seis também que se consideraram motivados

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

para desenvolver este trabalho, contra quatro confessam a pouca motivação. A maioria dos docentes (57,1%) considera-se pedagogicamente preparado para desenvolver o trabalho com estas turmas apesar de 50,0% pensarem que a sua formação profissional não os preparou para lecionar neste tipo de turmas. Resultado mais claro se obtém quando se questiona se foi dada formação adequada para este projeto: onze docentes (78,6%) consideram que não, embora apenas 50% tenham sentido necessidade de procurar essa formação. Nenhum docente discorda de que o seu desempenho foi importante na motivação dos alunos, surgindo dois casos em que não há opinião. Por fim, questionava-se se a organização das turmas de forma homogénea facilitava o trabalho do professor, tendo-se obtidos resultados muito dispersos: seis professores discordam contra cinco que concordam.

A maioria dos professores considera não ter o perfil adequado para trabalhar com estas turmas, embora se verifique uma ligeira maioria nos que se sentiram motivados para responder ao desafio. Apesar de pensarem que a sua formação profissional não os preparou para este trabalho nem lhes foi oferecida formação específica adequada, a maioria pensa que estava pedagogicamente capacitada para o desenvolver, o que talvez explique que metade dos professores não tenha sentido necessidade de procurar mais formação. A importância do papel do professor na motivação dos alunos também não levanta grandes dúvidas a este grupo, ao contrário dos benefícios dos grupos homogéneos na organização do trabalho do professor, que não obtém consenso. Há mesmo uma docente que, nos comentários, mostrou a sua discordância face a esta organização, enquanto outro a considerou como um desafio de alto risco.

Em relação à planificação do trabalho com estas turmas, apenas dois professores não fizeram planificação específicas para estes grupos de alunos (Anexo 15 – Tabela 113). As adaptações consideradas necessárias foram diversas (Tabela 3) salientando-se, das respostas dadas, a maior diversificação de estratégias (apenas dois docentes não a focaram). A diversificação das formas e dos instrumentos de avaliação aparece em segundo lugar, logo seguida da redução dos conteúdos e das competências a lecionar e da maior diversificação de estratégias. Por fim, surge a utilização de estratégias facilitadoras da diferenciação. Pedia-se aos professores que indicaram utilizar estratégias de diferenciação que as apresentassem, tendo sido referido: testes mais simples que nas outras turmas, escrita criativa e escrita direcionada, resolução de fichas

de avaliação com consulta, atribuição de peso igual aos trabalhos de pesquisa e aos testes, dramatização, utilização de situações-problema, avaliação diagnóstica no início das aulas, utilização dos mais diversos materiais e recurso a aulas experimentais (o colega informa que acabou por desistir destas aulas mas não explica os motivos).

TABELA 3 – ADAPTAÇÕES À PLANIFICAÇÃO

Adaptações	Nº referências
Maior diversificação de estratégias	10
Maior diversificação de atividades	5
Utilização de estratégias facilitadoras da diferenciação	3
Redução dos conteúdos a lecionar	5
Redução do número de competências a desenvolver	5
Diversificação das formas e dos instrumentos de avaliação	7

Fonte: Inquérito aos professores

Todos os docentes que responderam (dois não o fizeram) à questão “O meu processo de ensino foi diferente(s) nesta(s) turma(s) em relação às regulares”, fizeram-no afirmativamente (Anexo 15 - Tabela 116). Das opções que permitiam diferenciar esse ensino a mais escolhida foi “Atividades mais curtas e diversificadas”, com doze referências, logo seguida de “Atividades lúdicas (filmes, jogos, ...)", focada dez vezes. A utilização de mais fichas de trabalho é a terceira opção mais referida, por seis vezes e com quatro referências aparecem “Elaboração de mapas mentais/esquemas-sínteses”. A opção “Maior tempo de aula expositiva” aparece apenas duas vezes (Tabela 4). Um docente refere ainda que utiliza a correção presencial e exercícios elaborados semanalmente.

TABELA 4 – ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Estratégias de ensino	Nº referências
Atividades mais curtas e diversificadas	12
Utilização de mais fichas de trabalho	6
Atividades lúdicas (filmes, jogos,...)	10
Elaboração de mapas mentais/esquemas-síntese	4
Maior tempo de aula expositiva	2

Fonte: Inquérito aos professores

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Parece existir, quer na planificação, quer no ensino propriamente dito, uma preocupação dos professores em responder ao perfil da turma e ao seu ritmo de aprendizagem, através da simplificação de conteúdos, diversificação de estratégias, atividades e instrumentos de avaliação e da aposta na motivação dos alunos através da utilização de atividades mais lúdicas e diversificadas.

Apesar de apenas sete professores terem referido a diversificação de formas e instrumentos de avaliação como adaptação das planificações, nove (69,2%) dizem elaborar instrumentos de avaliação escritos diferenciados para estas turmas (Anexo 15 - Tabela 117). O menor grau de dificuldade das questões e a utilização de itens de resposta fechada em detrimento dos de resposta aberta são as adaptações mais focadas, com nove e oito referências, respetivamente. Com seis referências aparece a utilização de critérios de correção menos exigentes e com cinco, a menor quantidade de conteúdos a avaliar. Por fim, apenas cinco professores reduzem o número de itens por instrumento (Tabela 5). Há ainda um docente que refere a revisão da matéria a ser avaliada imediatamente antes do teste ser aplicado e a utilização de fichas com consulta em casa e na sala de aula.

TABELA 5 – ADAPTAÇÕES NA AVALIAÇÃO

Adaptações	Nº referências
Menor quantidade de conteúdos a avaliar	5
Menor número de itens por instrumento	3
Utilização de itens de resposta fechada em detrimento dos de resposta aberta	8
Menor grau de dificuldade das questões	9
CrITÉrios de correção menos exigentes	6

Fonte: Inquérito aos professores

As três questões seguintes direcionavam-se apenas para aqueles docentes que trabalharam em conjunto com outro colega em sala de aula, quer fossem professores titulares da turma, quer fossem Par Pedagógico (Anexo 15 – Tabelas 119 a 121). Lembra-se que as três disciplinas que usufruíram desta medida foram Língua Portuguesa, Matemática e Inglês. Eram quatro os professores que cumpriam este critério

e todos eles foram unânimes em concordar totalmente com as seguintes afirmações: “Penso que a presença de um par pedagógico facilitou o trabalho do professor titular”, “O trabalho colaborativo com o par pedagógico permitiu desenvolver um ensino mais eficaz” e “Penso que o par pedagógico foi um factor importante no sucesso dos alunos desta(s) turma(s)”. Estas respostas não deixam margem para dúvidas no que se refere à importância que o trabalho desenvolvido com o par pedagógico teve neste projeto, de acordo com os docentes nele envolvidos.

Procurou-se, de seguida, perceber o que os professores pensam sobre os resultados obtidos com este projeto, nomeadamente no que diz respeito ao sucesso dos alunos (Anexo 15 – Tabelas 122 a 131). Perante a afirmação de que os resultados obtidos foram positivos, oito professores (66,7%) concordam ou concordam totalmente, havendo apenas dois que discordam e um que discorda totalmente. Também positivos são os resultados quando se questiona se o projeto contribuiu para que os alunos obtivessem sucesso escolar, com dez docentes (83,3%) a considerar que sim, contra apenas um que pensa que não. 58,3% dos inquiridos considera que os alunos não obteriam este sucesso se integrados noutras turmas, com três docentes (25%) a discordarem. Quando se pretende saber a opinião sobre se os alunos terminaram o 3º ciclo com as competências necessárias, metade dos professores considera que não e um quarto considera que sim. Os restantes não têm opinião formada. Já quando se questiona se os alunos terminaram o 3º ciclo com os conhecimentos necessários, desce o número dos que discordam pois há mais um inquirido sem opinião e mantém-se os 25% dos que consideram que sim. Apenas dois professores consideram que estes alunos estão nas mesmas condições dos alunos das turmas regulares para prosseguir estudos. Dos restantes, dois não têm opinião e oito consideram que não. No entanto, a maioria (50%) considera que estes alunos adquiriram competências que lhes permitem a inserção na sociedade, contra 33,3% que pensam que não. A maioria inverte-se quando se questiona se a integração nestas turmas foi fundamental para que os alunos adquirissem as competências necessárias, com sete respostas negativas contra quatro positivas. Oito professores (66,7%) são de opinião que a integração nestas turmas não foi promotora da autoestima dos alunos, contra 16,7% que consideram que sim. Quando se pretende recolher as opiniões dos professores sobre a continuidade do projeto, sete (58,3%) considera que não deveria ser dada continuidade nos mesmos moldes, contra três (25%) que considera que sim, embora só um concorde totalmente com a afirmação

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

apresentada. Foi pedido, a quem respondeu negativamente à questão anterior, que justificasse os motivos da sua resposta. Apenas cinco o fizeram. Das respostas apresentadas (Anexo 15 - Tabela 132), pode concluir-se que os principais motivos pretendem-se com o facto de os professores pensarem que o trabalho desenvolvido nestas turmas se direccionou para a obtenção de conhecimentos e competências mínimas e não suficientes, pelo que os resultados obtidos não terão sido os que se pretendiam. A falta de referências positivas também é um motivo apontado.

Que mais-valias vêm os professores no final deste projeto (Tabela 6)? Os aspetos mais focados, referido por oito professores, são a melhoria dos resultados escolares e a diminuição do abandono escolar. Metade das referências apresenta “Melhoria dos resultados dos alunos das restantes turmas”, logo seguido, com três referências, da “Melhoria dos comportamentos”. Citados duas vezes aparecem os itens ligados às aprendizagens efetivas e ao aumento da autoestima e apenas um docente considera que este projeto não apresenta qualquer mais-valia. Não houve indicação de qualquer outra mais-valia.

TABELA 6 – MAIS-VALIAS DO PROJETO

Adaptações	Nº referências
Melhoria dos resultados escolares destes alunos	8
Aprendizagens efetivas	2
Melhoria dos comportamentos	3
Desenvolvimento da autoestima dos alunos	2
Diminuição do abandono escolar	8
Melhoria dos resultados dos alunos das restantes turmas	4
Nenhuma	1

Fonte: Inquérito aos professores

Já no que se refere aos fatores que mais dificultaram o desenrolar do projeto, aparece, em primeiro lugar a falta de hábitos de estudo e trabalho dos alunos, citada doze vezes (Tabela 7). Em seguida, com oito referências, aparecem a falta de empenho e os problemas de comportamento e com seis menções cada, o ritmo de aprendizagem lento

e a falta de colaboração dos encarregados de educação. Por fim, a falta de motivação, com três alusões e a falta de condições profissionais para trabalhar no projeto, com duas, são os fatores menos focados. Um dos docentes reforçou a ausência dos encarregados de educação e relembrou que a falta de feedbacks positivos por vezes provoca a desmotivação dos professores.

TABELA 7 – OBSTÁCULOS AO PROJETO

Adaptações	Nº referências
Falta de motivação dos professores	3
Falta de condições profissionais para trabalhar no projeto	2
Falta de empenho por parte dos alunos	8
Falta de hábitos de estudo e trabalho dos alunos	12
Problemas comportamentais	8
Ritmo de aprendizagem lento	6
Falta de colaboração dos Encarregados de Educação	6

Fonte: Inquérito aos professores

Não deixa de ser curioso que as maiores dificuldades apontadas se prendam com as atitudes e comportamentos menos positivos dos alunos, seguidos de perto pela pouca colaboração dos encarregados de educação. Os fatores ligados aos professores e organizacionais parecem ser, de acordo com os inquiridos, aqueles que menos interferiram no desenrolar do projeto.

Por fim, permitia-se que os docentes fizessem qualquer comentário que considerassem importante. Apenas três o fizeram e aqui se transcrevem:

“Discordo completamente da formação de turmas homogêneas formadas por alunos com dificuldades. Não favorecem a aprendizagem, são propiciadoras de mau comportamento e sobretudo desenvolvem uma fraca autoestima nos alunos. Para os professores é um trabalho muito frustrante por um lado, pois não conseguem ver os resultados do esforço despendido e por outro é muito cansativo uma vez que tem que despende grande parte do seu tempo a lidar com problemas comportamentais e relacionais.”

“A sociedade cada vez mais globalizante aponta para a heterogeneidade. Está provado que a manipulação genética com o apurar das raças conduz a maior incidência da doença, estou a pensar em animais domésticos por exemplo. Por analogia, também o ser humano tem de conviver com a diferença pois, também desta formas

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

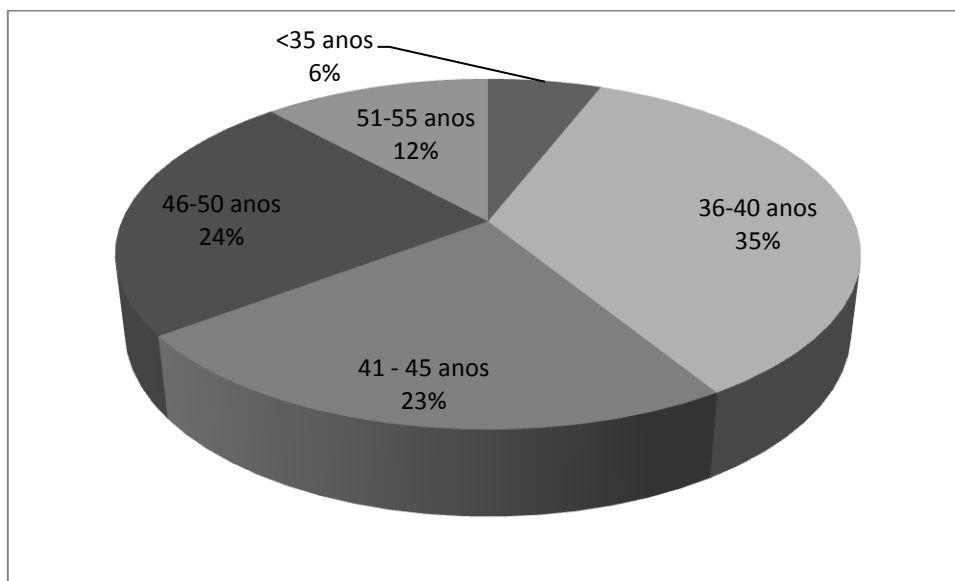
se educa para a tolerância, respeito, partilha e bom senso. Não queiramos manipular tudo nem rejeitar o óbvio. Haja diferença!”

“Sucesso escolar é conseguir obter uma classificação positiva. Sucesso educativo é muito mais e menos mesurável. Atingir o primeiro foi possível...fazendo as alterações necessárias...Não era esse o objectivo? Atingir o segundo... Nestas turmas...só com alunos com "dificuldades de aprendizagem". Foi, com algumas excepções gratificantes... frustrante e muito desgastante!”

4.3. ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Dos dezassete encarregados de educação que responderam ao inquérito (Anexo 16), dezasseis são do sexo feminino. A classe etária predominante é a dos 36 aos 40 (35,5%), encontrando-se o menor número de efetivos nas classes extremas, com um encarregado de educação com menos de 35 anos e dois entre os 51 e os 55 anos (Gráfico 8).

GRÁFICO 8 - ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO POR IDADE

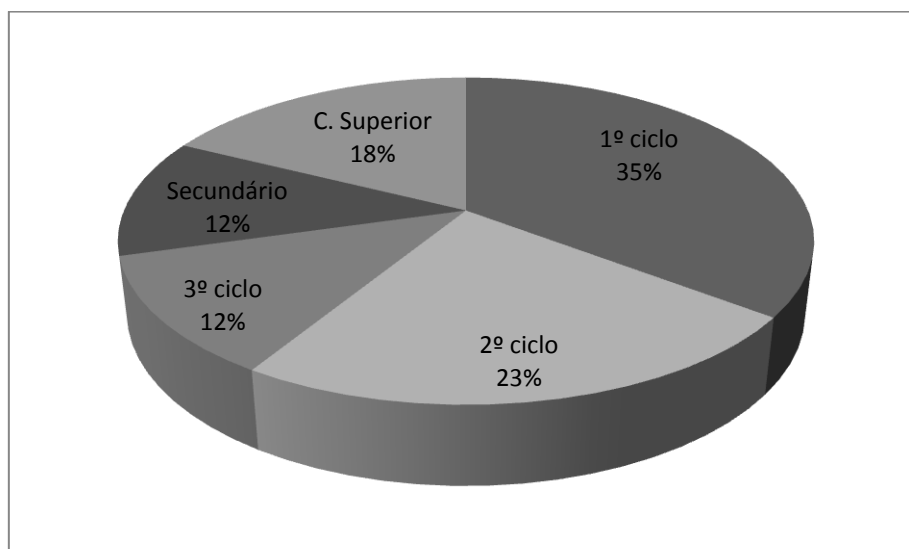


Fonte: Inquérito aos encarregados de educação

Todos os inquiridos estão ligados aos seus educandos por laços de parentesco, mais especificamente, parentais.

A maioria dos encarregados de educação apresenta habilitações até ao 2º ciclo (58,8%) com uma leve predominância dos que detêm apenas habilitações ao nível do 1º ciclo (35,3%). As habilitações ao nível do Ensino Superior também se salientam (17,6%) em relação ao 3º ciclo e ao Ensino Secundário (Gráfico 9).

GRÁFICO 9 - ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO POR HABILITAÇÃO



Fonte: Inquéritos aos encarregados de educação

Colocados perante quatro hipóteses que resumiriam o percurso do respetivo educando até ser integrado na turma de projeto, 64,7% dos encarregados de educação optaram por “Conseguiu ultrapassar as suas dificuldades com esforço”, o que nos permite concluir que estes pais têm noção das dificuldades que os seus filhos apresentam e da necessidade de trabalho e estudo sistemático para as ultrapassar (Tabela 8).

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

TABELA 8 – RESPOSTAS À QUESTÃO: “O MEU EDUCANDO, NO SEU PERCURSO ESCOLAR ATÉ SER INTEGRADO NA TURMA DE PROJECTO GERALMENTE:”

	Frequência	%
conseguiu ultrapassar as suas dificuldades com facilidade	3	17,6
conseguiu ultrapassar as suas dificuldades com esforço	11	64,7
não conseguiu ultrapassar as suas dificuldades porque não se esforçou	3	17,6

Fonte: Inquéritos aos encarregados de educação

De notar que nenhum pai escolheu a hipótese “Não conseguiu ultrapassar as suas dificuldades apesar de se ter esforçado”, pelo que acreditamos que valorizam mais a falta de esforço dos seus educandos que as capacidades intelectuais dos mesmos como causa dos resultados escolares mais fracos.

Quando questionados sobre os fatores que explicam algum insucesso dos seus educandos, dez encarregados de educação apontam apenas uma hipótese, enquanto os restantes salientam um conjunto deles. No total, o pouco tempo dedicado ao estudo foi o fator mais vezes citado – onze -, logo seguido, com dez alusões, a falta de concentração nas aulas. A dificuldade de compreender certas matérias também é citada por seis vezes, assim como o comportamento, referido por dois pais (Tabela 9).

TABELA 9 – RESPOSTAS À QUESTÃO: “PENSO QUE O FACTO DO MEU EDUCANDO APRESENTAR ALGUM INSUCESSO NOS ESTUDOS SE DEVE:”

	Frequência	%
à falta de concentração nas aulas	3	17,6
ao pouco tempo que dedica aos estudos	5	29,4
à dificuldade em compreender certas matérias	2	11,8

à falta de concentração nas aulas e ao pouco tempo que dedica aos estudos	1	5,9
à falta de concentração nas aulas, ao pouco tempo que dedica aos estudos e à dificuldade em compreender certas matérias	3	17,6
à falta de concentração nas aulas e à dificuldade em compreender certas matérias	1	5,9
à falta de concentração nas aulas, ao pouco tempo que dedica aos estudos e ao seu comportamento	2	11,8

Fonte: Inquéritos aos encarregados de educação

Todos os fatores elencados são da responsabilidade dos alunos. Curiosamente, nenhuma das hipóteses que não dependiam diretamente dos alunos foi focada: “Ao pouco apoio que a família pode dispensar”, “À falta de material necessário às atividades escolares” e “Aos professores”. Aparentemente, para os pais, o insucesso dos alunos depende essencialmente deles mesmos.

Na questão seguinte (Anexo 17 – Tabelas 133 a 139) pedia-se que os pais lessem uma série de afirmações ligadas ao seu envolvimento no projeto e mostrassem o seu grau de acordo com as mesmas. A maioria dos encarregados de educação (76,5%) considera que o projeto lhes foi claramente apresentado apesar de apenas 41,2% sentir que as suas opiniões sobre o mesmo foram ouvidas contra 35,3% que consideram que não. Nove pais (53,0%) são de opinião que o facto de os seus filhos estarem integrados no projeto os levou a sentirem-se mais motivados para participar na sua vida escolar. De salientar que neste aspeto, um número significativo de pais (29,4%) não tem opinião. Maior peso dos que não têm opinião se encontra na afirmação seguinte, com sete encarregados de educação nesta situação, apenas menos um dos que concordam ou concordam totalmente que se sentiram mais envolvidos (47,1%). No entanto, a motivação e o envolvimento que grande parte dos encarregados de educação diz sentir não se refletiu nas suas deslocações à escola, uma vez que 41,2% dos inquiridos discorda que se deslocou à escola mais vezes do que era habitual. Realce, novamente, para os que não

têm opinião – seis pais. Possivelmente, os resultados anteriores ligam-se aos da afirmação “Durante o período em que o meu educando esteve na turma projecto fui mais vezes convocado para me deslocar à escola do que era habitual”, em que 41,2% discorda contra 29,4% que concorda. Mais uma vez, o peso dos que não têm opinião é notório (23,5%). Já quando se questiona sobre a importância do seu envolvimento para o sucesso do seu educando, onze pais (64,7%) consideram-no importante, contra apenas 11,8% que não.

Resulta, então, que apesar dos encarregados de educação terem sido convenientemente elucidados sobre o projeto, uma grande parte considera que as suas opiniões não foram consideradas. É inegável que para a maioria a integração dos seus filhos no projeto os levou a sentirem-se mais motivados e mais envolvidos na vida escolar dos seus filhos. No entanto, isto não terá sido suficiente para os levar mais à escola e também consideram que não foram convocados mais vezes. A maioria dos pais tem consciência da importância do seu envolvimento no sucesso dos seus filhos.

E qual a opinião dos encarregados de educação sobre as principais medidas aplicadas no projeto (Anexo 17 – Tabelas 140 a) 144? Salienta-se, de imediato, o facto de existirem menos pais sem opinião na generalidade das afirmações e de um dos pais não ter respondido a nenhuma. Na primeira, “O facto de a turma ter um menor número de alunos contribuiu para que o meu educando obtivesse melhores resultados”, reuniu a concordância de 62,5% dos pais, com quatro a concordar totalmente com a afirmação. Embora com menor peso (50%) é também uma maioria que considera que a homogeneidade em termos de conhecimento facilita o processo de ensino-aprendizagem. Curiosamente, nos que discordam (31,3%) é superior o número de pais que discorda totalmente com esta afirmação – três. Mais consensual é a afirmação “O facto de existir Par Pedagógico a Língua Portuguesa, Inglês e Matemática permitiu que o meu educando aprendesse melhor”, com 75,0% dos pais a demonstrarem o seu acordo à mesma. Dos dezasseis encarregados de educação que responderam ao questionário, apenas sete responderam à questão seguinte, que se prendia com a importância do tutor no sucesso do aluno, já que nem todos os alunos beneficiaram deste apoio. Três dos pais consideram importante o papel do tutor, tantos quanto os que não têm opinião. Apenas um discorda da afirmação. Por fim, a importância do papel do diretor de turma no sucesso dos alunos é reconhecido por 93,8% dos pais, sendo que um não tem opinião.

Resumindo, poder-se-á dizer que os pais concordam, quase na totalidade, com as medidas aplicadas, com especial destaque para o papel do diretor de turma e o dos pares pedagógicos. A importância do diretor de turma nomeadamente no aspeto disciplinar foi, inclusive, salientada por um dos encarregados de educação no espaço dedicado aos comentários.

Tentou-se, também, saber qual a opinião dos pais sobre o decorrer do projeto (Anexo 17 – Tabelas 145 a 150). Mais uma vez, se salienta o número dos que não concordam nem discordam com grande parte das afirmações. 52,9% dos pais considera que o seu filho percebeu melhor a matéria por estar integrado nesta turma, contra 23,5% que consideram que não. Resultados semelhantes se obteve quando se apresentou a afirmação “Na turma projecto o meu educando conseguiu aprender melhor”, com um aumento de duas unidades nos que não têm opinião e menos um nos que discordam e nos que concordam. 58,8% concordam que os professores se preocupavam com os alunos e apenas dois pais consideram que não. A mesma percentagem de concordância encontramos na afirmação seguinte “Na turma projecto a exigência era menor que nas outras turmas” embora a percentagem dos que discordam também seja significativa (29,4%). Por fim, 41,2% discordam que os seus educandos aprenderiam mais se estivessem integrados noutra turma, quase tantos como os que não têm opinião (35,3%). 23,5% consideram o contrário. Nos comentários, um encarregado de educação deixou o seguinte desabafo: “Na turma projecto a minha educanda desceu às disciplinas em que era boa aluna e para Matemática teve explicações (4 horas/semanais)”.

Apresentou-se, de seguida, uma série de afirmações sobre o clima de aula (Anexo 17 – Tabelas 151 a 157). Mais uma vez se salienta o elevado número de respostas “não concordo nem discordo”. A maioria dos pais (52,9%) considera que o ambiente de aula era bom e 47,1% considera que os alunos conheciam as regras de sala de aula. Apenas 17,6% e 11,8%, respetivamente, discordam com as afirmações. Quando se apresenta afirmação “Penso que os alunos cumpriam as regras de sala de aula”, a percentagem de concordância desce para os 37,5% e a discordância aumenta para 18,8%. Já face à afirmação “Penso que o facto de pertencer a uma turma projecto levou o meu educando a ter um melhor comportamento”, os resultados dispersam-se, com 37,5% a discordar e 29,4% a concordar. É também uma maioria (47,1%) que considera que os professores eram muito rigorosos com a disciplina na sala de aula, exatamente a mesma

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

percentagem que concorda quando se afirma que o ambiente de aula era propício à concentração e trabalho.

No geral, podemos concluir que a perceção dos encarregados sobre o ambiente de aula e o comportamento dos alunos é positiva, mesmo que um número significativo não apresente opinião.

O grupo de afirmações seguinte prendia-se com a perceção que os encarregados de educação tinham sobre a influência do projeto no sucesso do seu educando (Anexo 17 – Tabelas 158 a 165). Repete-se o número significativo dos que não têm opinião. 47,1% dos pais gostaram que o seu filho fosse incluído no projeto contra apenas 17,6% que não gostaram. Igual percentagem de discordância colheu a afirmação seguinte: “Penso que o facto do meu educando ter pertencido a uma turma projecto foi positivo para ele”, contra 52,9% que concordaram com a mesma. A maioria (47,1%) considera que a frequência desta turma melhorou a opinião que o filho tinha sobre as suas capacidades, assim como 41,2% é de opinião que a autoestima do filho aumentou. A percentagem dos que discordam desta afirmação aumentou para 23,5%. Quando se pretende saber se os pais consideram que a pertença a estas turmas fez com que os seus filhos aprendessem melhor, 35,3% consideram que sim e 23,5% que não. O número daqueles que concordam que o aluno obteve mais sucesso sobre para os 52,9%, enquanto as discordâncias mantém a mesma percentagem da afirmação anterior. 64,7% dos pais pensam que os alunos das outras turmas não demonstravam respeito pelos que estavam integrados no projeto, o que é reforçado por um encarregado de educação nos comentários: “Os alunos das outras turmas não demonstram respeito pelos alunos que pelas suas dificuldades e indisciplina integram turmas “especiais”.

Tal como anteriormente, podemos concluir que a visão dos pais inquiridos sobre a importância destas turmas na aprendizagem, autoestima e sucesso dos seus filhos é positiva.

A frequência de outra turma (dita regular) teria impedido o seu educando de obter sucesso? 52,9% consideram que não contra 23,5% que são da opinião contrária. Já 35,3% são da opinião que a frequência de outra turma teria permitido a conclusão do 3º ciclo com melhor preparação, contra 23,5% que discordam. De realçar, novamente, o elevado número de respostas neutras., tal como acontece na afirmação seguinte. Aqui,

41,2% discordam da frase “Penso que a frequência de uma turma projecto preparou melhor o meu educando para o futuro”, enquanto 23,5% pensam o contrário. Resultados mais dispersos são obtidos quando se pergunta se a frequência destas turmas motivou os seus educandos para prosseguir estudos: 35,3% discordam e 47,15 concordam. É novamente uma maioria (52,9%) que concorda que o seu educando está a obter sucesso no presente ano letivo²⁴ e apenas um encarregado de educação pensa que não. Já quando à motivação dos seus educandos no presente ano letivo, quer as concordâncias, quer as discordâncias apresentam a mesma percentagem: 29,4%. A afirmação seguinte parece ter levantado dúvidas aos encarregados de educação, uma vez que a maior percentagem de respostas (47,1%) se centram na opção “não concordo nem discordo”. Apenas cinco pais concordam que a frequência da turma projeto foi importante para a motivação atual dos filhos, contra três que pensam que não. As duas afirmações seguintes são semelhantes às duas anteriores mas com referência ao empenho. Mais uma vez, vence o “não concordo nem discordo” com 41,1% das respostas, logo seguido de 35,3% que concordam. 58,8% não sabem dizer se este empenho é resultado do trabalho do ano letivo anterior, enquanto três pais discordam e quatro concordam. Por fim, apresentaram-se as mesmas questões em relação ao comportamento. A maioria (58,8%) pensam que os seus filhos apresentam um bom comportamento, contra apenas 12,5% que pensam o contrário. No entanto, as opiniões dividem-se equitativamente quanto à influência da turma projeto no comportamento atual destes alunos (Anexo 17 – Tabelas 166 a 177).

Apesar da visão bastante positiva que os encarregados de educação têm sobre o desenrolar do projeto e a sua influência no sucesso dos seus educandos, as opiniões parecem ser menos positivas quando se trata de avaliar os resultados. Predominam os pais que consideram que a integração do seu filho noutra turma não teria impedido o seu sucesso e que teria, inclusive, permitido uma melhor preparação para o futuro. Embora considerando que o atual percurso académico está a ser bem-sucedido, os pais são pouco claros quanto à influência que o anterior percurso dos seus filhos terá no mesmo.

Por fim, pediu-se aos encarregados de educação que avaliassem a importância que alguns aspetos ligados ao projeto tiveram no percurso escolar do seu educando (Anexo 17 – Tabelas 178 a 185). A maioria (68,8%) considerou importante ou muito importante

²⁴ O inquérito foi aplicado durante o 2º período do ano letivo 2010/2011

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

a frequência de uma turma projeto para a melhoria dos resultados escolares do seu educando. Já a influência na motivação dos alunos leva sete pais a considerá-la pouco importante, seis, importante, dois, muito importante e um, nada importante. 56,3% consideram que o projeto foi importante ou muito importante na autoestima do seu filho, enquanto 43,8% julga que não. Também não se encontra unanimidade quanto à importância do projeto para a integração dos alunos na escola; oito pais consideram-no pouco ou nada importante e igual número considera importante ou muito importante. Clara é a importância que os pais atribuem aos pares pedagógicos: 80,0% consideram esta medida importante ou mesmo muito importante. Dos sete pais que avaliaram a importância do tutor, 71,4% atribuem-lhe um peso positivo, quer na melhoria dos resultados do seu educando, quer na motivação do mesmo. Esta importância é valorizada quando se fala no papel do tutor na melhoria da autoestima do aluno, uma vez que 85,7% dos pais lhe atribuem importância ou muita importância.

Em relação a este último grupo, salienta-se a carga positiva que os encarregados de educação atribuem ao projeto na melhoria dos resultados escolares dos alunos, à melhoria da sua autoestima e ao papel dos tutores. O papel dos pares pedagógicos foi também bastante apreciado. Quanto aos outros aspetos avaliados, não há uma tendência clara na apreciação que os pais fazem dos mesmos.

5. COMPARAÇÃO ENTRE AS CLASSIFICAÇÕES FINAIS INTERNAS E AS CLASSIFICAÇÕES DE EXAME NAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA

A análise estatística feita aos resultados internos e obtidos em exame nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, tinha como principal objetivo comparar estes resultados e utilizar estes instrumentos de avaliação externa para aferir os resultados atribuídos no final do terceiro período. O universo utilizado para este estudo foi a totalidade dos alunos que terminaram o 3º ciclo na ESCM no ano letivo de 2009/2010 (Tabela 10).

TABELA 10 – Nº ALUNOS DO 9º ANO NA ESCM NO ANO LETIVO DE 2009/2010

TURMA	Nº ALUNOS
A	22
B	23
C	27
D	28
E	27
F	27
TOTAL	154

Fonte: Pautas finais de 9º ano do ano letivo 2009/2010

Numa primeira fase, foi feita a análise descritiva dos dados, calculando-se as médias das classificações obtidas internamente e nos exames das duas disciplinas, no total das turmas (Tabela 11). Verifica-se que, em ambos os casos os valores estão dentro do nível positivo e as médias das classificações de exame são inferiores à média das classificações atribuídas internamente. O resultado não surpreende pois é compreensível que uma prova realizada em condições específicas, num período limitado provoque, no aluno, um certo nervosismo que prejudique a sua prestação. Por outro lado, a avaliação interna é feita com base em critérios mais amplos que geralmente beneficiam o aluno.

TABELA 11 – MÉDIAS DAS CLASSIFICAÇÕES OBTIDAS INTERNAMENTE E NO EXAME NAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA

Disciplina	Média da Classificação Interna	Média da Classificação de Exame
Língua Portuguesa	3,33	3,26
Matemática	3,32	3,11

Fonte: Pautas finais de 9º ano do ano letivo 2009/2010

Fomos, em seguida, verificar o comportamento dos mesmos indicadores mas considerando, agora, as turmas integradas no projeto em comparação com as restantes

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

turmas da ESCM (Tabela 12). Em quase todos os casos se mantém a descida das classificações de exame face às classificações internas, com exceção da disciplina de Língua Portuguesa nas turmas regulares em que a classificação de exame é quatro décima superior à média das classificações internas. No geral, a descida é mais significativa nas turmas integradas no projeto Mais Sucesso.

TABELA 12 – MÉDIAS DAS CLASSIFICAÇÕES OBTIDAS INTERNAMENTE E NOS EXAMES DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA NAS TURMAS MAIS SUCESSO E NAS TURMAS REGULARES

Disciplinas	Turmas Mais Sucesso		Turmas Regulares	
	Média Classificação Interna	Média Classificação Exame	Média Classificação Interna	Média Classificação Exame
Língua Portuguesa	2,94	2,53	3,45	3,49
Matemática	2,66	1,97	3,53	3,46

Fonte: Pautas finais de 9º ano do ano letivo 2009/2010

Para corroborar as conclusões que acabamos de fazer, passamos às análises de correlação estatística. Iniciámos este estudo fazendo a análise das distribuições das classificações internas e de exame das duas disciplinas em análise – Língua Portuguesa e Matemática, através dos testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov e de Shapiro-Wilk. Verificou-se que em todos os casos o sig. é inferior a 0,001²⁵, pelo que a distribuição não é normal em nenhum deles. Desta forma, ter-se-á que optar pela utilização de testes não paramétricos para estudo das correlações (Tabela 13).

²⁵ Sempre que o valor do sig. é inferior a 0,005, estamos na presença de uma distribuição não normal.

TABELA 13 – TESTES DE NORMALIDADE

Projeto		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Clas. Final LP	Não	,338	104	,000	,781	104	,000
	Sim	,476	32	,000	,478	32	,000
Clas. Exame LP	Não	,253	104	,000	,848	104	,000
	Sim	,326	32	,000	,714	32	,000
Clas. Final M	Não	,294	104	,000	,840	104	,000
	Sim	,361	32	,000	,708	32	,000
Clas. Exame M	Não	,206	104	,000	,901	104	,000
	Sim	,301	32	,000	,789	32	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Fonte: Pautas finais de 9º ano do ano letivo 2009/2010

Efetuada o teste estatístico de Mann-Whitney, os resultados demonstram que na totalidade das turmas as classificações obtidas em exame são inferiores às atribuídas internamente. No entanto, essa diferença é estatisticamente significativa apenas no caso da disciplina de matemática, uma vez que só nesta o valor do p-valor é inferior a 0,005²⁶ (Tabela 14).

TABELA 14 – CORRELAÇÃO ENTRE AS CLASSIFICAÇÕES INTERNAS E DE EXAME DOS ALUNOS DE 9º ANO

VARIÁVEIS	z	p-valor
Final LP/Exame LP	-1.192	0.293
Final LP/Exame M	-3.442	0.001*

Fonte: Pautas finais de 9º ano do ano letivo 2009/2010

Fomos verificar se este comportamento se mantinha quando se analisavam separadamente os resultados obtidos pelas turmas inseridas no projeto – A e B – e as restantes quatro turmas.

²⁶ Sempre que o valor do p-valor é inferior a 0,005 temos uma diferença estatisticamente significativa.

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Mais uma vez se recorreu aos testes estatísticos de correlação e verificou-se que nas turmas A e B, as diferenças estatísticas entre os resultados obtidos internamente e em exame são significativas em ambas as disciplinas, o que se traduz numa descida acentuada das classificações de exame em relação às atribuídas internamente (Tabela 15).

TABELA 15 – CORRELAÇÃO ENTRE AS CLASSIFICAÇÕES INTERNAS E DE EXAME DOS ALUNOS DAS TURMAS MAIS SUCESSO

VARIÁVEIS	z	p-valor
Final LP/Exame LP	-2.982	0.003*
Final LP/Exame LP	-4.491	< 0.001*

Fonte: Pautas finais de 9º ano do ano letivo 2009/2010

Estamos, pois, na presença de resultados de exame que não validam as classificações atribuídas internamente uma vez que diferem significativamente das mesmas. As causas para esta diferença poderão ser inúmeras e apenas um estudo cuidado e específico nos poderia levar a elas.

Nas restantes turmas, apesar da ligeira descida nas classificações de exame face às internas, em nenhuma disciplina as classificações comparadas diferem de forma estatisticamente significativa (Tabela 16).

TABELA 16 – CORRELAÇÃO ENTRE AS CLASSIFICAÇÕES INTERNAS E DE EXAME DOS ALUNOS NÃO INTEGRADOS NO PROJETO

VARIÁVEIS	z	p-valor
Final LP/Exame LP	-0.649	0.516
Final LP/Exame LP	-1.021	0.307

Fonte: Pautas finais de 9º ano do ano letivo 2009/2010

Concluimos, pois, que os resultados nas restantes turmas obedeceram aos padrões que se esperaria, com ligeiras descidas nas classificações de exame mas diferenças que estatisticamente não são significativas. Neste caso, os resultados de exame validaram, de certa forma, as classificações atribuídas internamente.

6. INTERPRETAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS

Murphy (1992, cit. In Bolívar, 2003a) destaca a importância “do trabalho conjunto, fruto de um sentido de comunidade e visão partilhada da escola” como um dos aspetos que distingue as escolas eficazes das restantes. Nesta perspetiva, se a colaboração de todos é fundamental para o alcançar do sucesso de todos os alunos, a forma como cada um dos atores sente e vivencia as experiências de ensino-aprendizagem pode-se transformar numa mais-valia no desenvolvimento dos projetos de promoção do sucesso que as escolas acarinham. É assim que se descobrem dificuldades e fragilidades, se destacam os pontos fortes e se inventam novas soluções.

Ao fim de três anos de aplicação do projeto Mais Sucesso, quando as duas primeiras turmas concluíram o 3º ciclo, tentámos “ouvir” alunos, professores e encarregados de educação, a fim de, com a ajuda de todos, perceber quais os aspetos que se salientaram como promotores do sucesso educativo, quais as experiências vivenciadas como positivas e que deverão continuar a ser postas em práticas e que pontos menos conseguidos devem ser melhorados ou abandonados, se tal for considerado necessário.

De acordo com as atas de Conselho Pedagógico analisadas, não restam dúvidas que este projeto surgiu da preocupação do Conselho Executivo em dar resposta aos problemas de abandono escolar e insucesso que se sentiam no 3º ciclo: “A constatação de que, em termos de programação, e consequentemente leccionação, as turmas com uma grande heterogeneidade de alunos com níveis de conhecimentos muito díspares, não resulta no seu conjunto, ou seja, não se conseguem as competências que era suposto atingir.” (Anteprojecto, 7/03/2007)

O levantamento, feito por este órgão, dos aspetos que estariam por trás deste insucesso, levou à estruturação de um projeto que se baseava em novos critérios de formação de turmas:

- Grupos homogéneos com alunos que apresentassem classificações negativas a Língua Portuguesa, Matemática e Inglês;
- Estas turmas seriam formadas por um número reduzido de alunos;
- Existência de Par Pedagógico às três disciplinas nucleares;
- Apoio de Tutores.

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

De acordo com as expectativas, seria assim possível desenvolver um trabalho mais individualizado e diferenciado, capaz de dar resposta às necessidades de cada um dos alunos e oferecer, aos professores, condições de implementar um ensino mais eficaz.

Muitos foram os atores escolares que se pronunciaram. Assim, nas discussões explanadas nas atas de conselho pedagógico (16/05/2007) emerge a ideia que este projeto não foi acarinhado por todos eles, o que é corroborado por outras fontes de que dispomos, nomeadamente pelos resultados dos inquéritos. Nestes, os professores deixam antever em algumas respostas (Anexo 15 – Tabelas 96 e 97), o pouco envolvimento inicial com o projeto, desde o facto de não considerarem a formação de turmas homogéneas como promotora de sucesso, a demonstrarem reservas quanto à clareza dos critérios na escolha dos professores que trabalharam com estas turmas. Também alguns pais consideram que, apesar do projeto lhes ter sido claramente apresentado, as suas opiniões quanto ao mesmo não foram escutadas, como se retira do facto de 35,1% pensar dessa forma contra 41,2% dos encarregados de educação que consideram que a sua opinião foi escutada. Sente-se, nas fontes utilizadas nesse trabalho, que existiu algum desencanto e desmotivação por parte de alguns atores deste processo, nomeadamente dos professores: entre os que não têm opinião e os que consideram que os critérios de escolha dos professores para o projeto não foram claros contabilizamos 42,9% e 71,4% são de opinião que as condições de trabalho oferecidas não eram adequadas. Nas atas de conselho de turma encontramos algumas referências a este desencanto:

“(…) dado o desgaste a que os professores foram sujeitos durante o presente ano lectivo seria de considerar a renovação do corpo docente com o objectivo de obter melhores resultados.” (7ºA, 25/06/2007);

“A professora E.O. sugeriu ainda que o grupo de docentes seja substituído por um outro, igualmente com aptidão para alunos diferentes, uma vez que a leccionação nestas turmas-projecto tem sido bastante desgastante tanto para alunos como para professores, e assim um novo corpo docente estimulará certamente mais interesse e atenção por parte dos alunos. (7ºB, 27/05/2007)

Perante esta situação, uma dúvida nos surge: Poderia este desencanto ter sido minorado se tivesse sido acautelado um maior envolvimento de todos? E de que forma poderia este ter sido feito?

Parece, no entanto, claro que a finalidade das turmas Mais Sucesso era a promoção do sucesso dos alunos. Analisados os dados de que dispomos, o sucesso que se pretende é, essencialmente, o escolar. Isso mesmo se pode verificar nas respostas dadas pelas docentes que integraram o *focus group*: ““Escolar! Aliás, eu acho que era o objectivo primeiro.” (Prof C) embora numa perspetiva de futuro:

“Se é fazer com que os alunos tenham níveis de excelência, não é para estas turmas. Mas para estas turmas é torná-los cidadãos activos, com o mínimo de competências.” (Prof C).

Também os professores nas respostas dadas ao inquérito, consideram maioritariamente (83,3%) que o projeto contribuiu para o sucesso escolar destes alunos apesar de metade deles serem de opinião que os alunos terminaram o 3º ciclo sem as competências básicas necessárias, quase tantos quanto os que consideram que também não adquiriram os conhecimentos básicos. De focar que para estes atores, a melhoria dos resultados escolares e a diminuição do abandono escolar foram as principais mais-valias. Os próprios alunos parecem seguir a mesma linha: a maioria mostrou concordar com a importância do projeto na sua aprendizagem e no seu sucesso escolar mas mostram-se tímidos quanto à influência que a frequência do projeto teve no seu posterior desempenho, seja ao nível de aprendizagens, seja em termos comportamentais e de motivação. Também os encarregados de educação concordam que a frequência destas turmas promoveu o sucesso dos seus filhos, apesar da maioria (35,3%) considerar que noutra turma o seu filho concluiria o 3º ciclo com melhor preparação. 41,2% discorda mesmo que este projeto tenha preparado melhor o seu filho para o futuro.

Este sucesso escolar que foi conseguido ficou a dever-se ao trabalho e colaboração dos alunos, professores e encarregados de educação mas, também certamente, às condições organizacionais oferecidas pela escola. Que pensam todos eles sobre a formação de turmas homogéneas na promoção do sucesso? Não podemos esquecer que neste caso específico, o critério de formação de turma era a obtenção, no ano anterior a ser inserido numa turma do projeto, de nível inferior a três numa das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática ou Inglês. Assim, a homogeneidade refere-se apenas a fracos resultados, que poderão dizer respeito a uma ou a três disciplinas, não havendo um estudo do verdadeiro estágio de desenvolvimento de cada aluno ou das suas reais dificuldades.

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Para a maioria dos alunos e para metade dos pais inquiridos, esta estratégia contribuiu para um melhor processo de ensino-aprendizagem. Já os professores consideram que a formação de turmas homogêneas de baixo rendimento dificultam a existência de referências positivas e não facilitam a diferenciação pedagógica:

“Pesaram nesta avaliação outros elementos como por exemplo, a consciência de que esta carga horária é insuficiente para uma turma com estas características, a ausência de alunos que servissem de referência positiva, quer nas competências do saber, quer do saber fazer (inicialmente apareceram mas que rapidamente se deixaram desmotivar), o desinteresse que foram manifestando pelo facto de pertencerem a uma turma constituída por alunos com muitas dificuldades e o facto de não existirem colegas que os pudessem estimular na realização dos trabalhos de grupo.” (7ºB, 25/06/2008)

Como vemos, esta mesma falta de referências positivas é focada nas atas de conselho de turma. Sabendo com a influência do grupo de pares é importante, a quase inexistência de alunos com hábitos de estudo e de trabalho dificultará a melhoria deste aspeto nos alunos. Por outro lado, as enormes lacunas e dificuldades demonstradas pela maioria dos alunos, paralelamente ao pouco empenho demonstrado parecem levar os professores a considerar que esta homogeneidade não lhes permite dar a devida atenção a cada um dos alunos, levando-os a um estado de desgaste:

“(…) substituição do grupo de docentes deste conselho de turma por um outro, igualmente com aptidão para alunos diferentes, uma vez que a leccionação nestas turmas-projecto tem sido bastante desgastante tanto para alunos como para professores, e assim um novo corpo docente estimulará certamente mais interesse e atenção por parte dos alunos. Neste caso, a continuidade pedagógica pode não ser benéfica para estes alunos e novos rostos e diferentes abordagens provocarão nos alunos a curiosidade e a vontade de agradar, o que foi aprovado por unanimidade.” (8ºB, 20/12/2008)

Curiosamente, esta diferença de opinião entre alunos e pais, por um lado, e professores por outro, corresponde à ambiguidade que encontramos nos estudos sobre o tema. Se muitos deles não vislumbram qualquer vantagem nas turmas homogêneas, outros há que as consideram fator de sucesso (Slavin, 1990:8).

Esta experiência aqui relatada levou à substituição deste projeto Mais Sucesso pelo projeto NEPE (Na Escola Pela Escola), em que a formação de turmas voltou a obedecer

a critérios de heterogeneidade, ou seja, os alunos são agrupados tendo em conta as opções na escolha da língua estrangeira, as turmas dos anos anteriores e outros aspetos organizacionais, não sendo atendidos os resultados dos anos anteriores. Em Língua Portuguesa e Matemática os alunos são posteriormente organizados em grupos homogéneos, de acordo com o seu perfil: são analisadas as classificações anteriores a estas disciplinas e atendida a prestação no teste diagnóstico. Os alunos são distribuídos por grupos, de acordo com o seu nível de desempenho. Ao longo do ano, há mobilidade entre os grupos, de acordo com a evolução que os alunos forem demonstrando. Isto só é possível porque estas disciplinas são lecionadas em todas as turmas de um mesmo ano no mesmo horário:

“Creio que a forma como o projecto evoluiu agora para o “Na escola pela escola”, é capaz de ser mais interessante. Porquê? Porque nós também nos demos conta que havia alunos desses que eram frágeis em algumas disciplinas mas eram bons noutras. E, portanto, a meu ver, acho que essa sinergia que se cria entre as participações numa disciplina em que uns são melhores e outros menos bons, os menos bons estão também a aprender com os melhores. Quando é tudo muito homogéneo, as aprendizagens são muito mais dificultadas e o professor desgasta-se imenso.” (Focus Group, Prof C)

No que se refere ao tamanho da turma, apesar da maioria dos alunos não ter opinião, parece que o número reduzido de aluno foi sentido como uma mais-valia para a aprendizagem, enquanto os encarregados de educação, concordam efetivamente ter sido um fator de melhoria das aprendizagens (62,5%) Os professores, através das atas de conselho de turma, também parecem concordar com este benefício, uma vez que quando não é possível esta redução, considera-se que houve prejuízo para o processo de ensino-aprendizagem:

“A turma, por opção da escola, é constituída maioritariamente por alunos com dificuldades aos quais se dá apoio com pares pedagógicos em três disciplinas. Só que, neste caso concreto, acresce a existência, não de um, mas de quatro alunos do ensino especial que requerem mais atenção e estratégias individualizadas dentro da sala de aula e a turma não tem o número de alunos reduzido que devia ter, o que é um direito desses mesmos alunos. A reformulação é pois imperativa, ou seja, dois alunos deverão ser transferidos para outra turma de modo a esta ficar apenas com vinte (...)” (7ºA, 23/10/2007)

“O Conselho de Turma considerou que uma turma como esta (destinada a alunos com dificuldades às disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês e Matemática cuja leccionação é feita com pares

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

pedagógicos e em que diversos alunos usufruem de apoios de Tutoria), para funcionar devidamente deveria ter um número máximo de vinte alunos.” (7ºA, 25/06/2008)

Estas opiniões parecem corroborar os estudos consultados, uma vez que, apesar de não se poder apontar claramente benefícios às turmas reduzidas, os resultados para aqui parecem apontar (Hanushek, 1998).

Já o papel dos Pares Pedagógicos é unanimemente reconhecido como fundamental no sucesso destes alunos. Desde os alunos, com 53,3% a considerar que lhes permitiu aprender melhor e 75% a considerá-lo importante, aos pais, com 75% a salientá-lo no sucesso dos filhos e 80% a valorizar a sua importância. Os professores também deixam clara a importância que atribuem a esta estratégia, quer através das atas de conselho de turma, quer no inquérito. No primeiro caso, são várias as referências semelhantes à que citamos: “Foi feito o balanço do funcionamento dos pares pedagógicos nas três disciplinas tendo sido considerado positivo.” (7ºA, 23/10/07). No segundo caso, a totalidade dos professores envolvidos consideram que este trabalho colaborativo facilitou o trabalho do professor titular, permitiu o desenvolvimento de um ensino mais eficaz e foi um fator importante no sucesso destes alunos. Esta perceção muito positiva levou a que a continuidade dos Pares Pedagógicos para os alunos mais fracos continuasse a ser uma realidade no projeto “Na Escola pela Escola”.

Resultados mais modestos tem a avaliação do papel dos Tutores. Apesar de nas atas de conselho de turma este papel ser sempre valorizado, como podemos ver, como exemplo, na seguinte citação:

“Foi feito o balanço da implementação dos Pares Pedagógicos e Tutorias que se considerou positivo, pois permite um apoio mais individualizado e permite também elevar a auto-estima dos alunos (...)” (9ºB, 9/06/2010),

a valorização que os alunos e os encarregados de educação fazem do papel dos tutores é inferior ao dos Pares Pedagógicos: apenas 50% dos alunos e 71,4% dos encarregados de educação o salientam.

Pelo contrário, o papel dos diretores de turmas é salientado pela quase totalidade dos alunos e dos encarregados de educação. Há mesmo um encarregado de educação que no espaço para comentários deixou a seguinte observação: “Realço o papel do diretor de turma no sentido de impor ordem e disciplina numa turma que agregava jovens problemáticos com jovens com problemas/dificuldades na aprendizagem.” Também os professores reconhecem a importância deste trabalho, quer nos inquéritos – 78,6% consideraram-no importante -, quer nas atas de conselho de turma:

“O Conselho de Turma foi unânime em afirmar que a postura e atuação do Director de Turma foi uma mais-valia, considerando determinante o seu papel no sucesso dos alunos desta turma.” (9ºB, 9/06/2010).

Parece, pois, que o papel do diretor de turma como coordenador do conselho de turma e gestor das relações escola/alunos/encarregados de educação foi fundamental para o sucesso alcançado.

Evidentemente, quando analisamos projetos de promoção de sucesso escolar, não podemos deixar de esmiuçar o papel dos diferentes atores nesse mesmo sucesso. Não é só o desempenho e o empenho que contam, as próprias expectativas e perceções podem ser importantes para explicar os primeiros. Daí nos questionarmos: Como vêm os alunos o seu envolvimento no projeto e na construção do seu sucesso e como o vêm os outros intervenientes – professores e pais?

De acordo com os inquéritos, os alunos envolvidos no projeto não pareciam apresentar grandes dificuldades: 70,6% deles não apresentavam nenhuma retenção anterior e apenas um aluno tinha sido retido duas vezes. A disciplina em que apresentavam maior insucesso era a Matemática e, numa posição mais longínqua, o Inglês. Nenhum aluno refere ter nível negativo à disciplina de Língua Portuguesa no ano anterior a ser incluído no projeto. A maioria dos alunos considera que o seu esforço lhe permitiu ultrapassar as suas dificuldades. Quatro confessam não ter conseguido ultrapassar as suas dificuldades apesar do esforço despendido e apenas um aluno confessa que não se esforçou. Curiosamente, a visão dos encarregados de educação sobre este assunto é um pouco diferente: embora a maioria também saliente o esforço no ultrapassar das dificuldades, os que consideram que os seus educandos não conseguiram ultrapassar as dificuldades (3) consideram que foi por falta de esforço. A falta de concentração nas aulas e o pouco

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

estudo são os fatores que mais explicam o insucesso, na ótica dos alunos e dos encarregados de educação. Curiosamente, nenhum deles focou fatores extrínsecos aos alunos para explicar esse insucesso.

A integração nas turmas envolvidas no projeto foi percecionada, pela maioria dos alunos, como positiva. A maioria considera que assim foi possível compreender melhor os conteúdos e aprender melhor. Talvez estes resultados advenham do facto de os alunos considerarem que nestas turmas os métodos e materiais eram mais apelativos e as aulas mais interessantes. São também da opinião que, nestas turmas, os docentes apresentam um menor grau de exigência e os testes são mais fáceis. Apesar de tudo, metade dos alunos considera que não teria aprendido mais noutra turma e que a inserção nestas turmas lhes permitiu a obtenção de sucesso. Já os encarregados de educação, apesar da perceção positiva que demonstram ter sobre a integração dos seus educandos no projeto, consideram que noutra turma os seus educandos teriam aprendido mais.

Se, para os alunos, o seu sucesso foi indiscutível, para os professores a situação é muito diferente. A maioria considera que, de facto, noutras turmas os alunos não teriam sido tão bem sucedidos mas colocam dúvidas sobre as aprendizagens adquiridas, uma vez que apenas 25% dos professores considera que estes alunos terminaram o ciclo com os conhecimentos necessários e metade deles considera que estes alunos não adquiriram as competências necessárias, embora as adquiridas lhes permitam a inserção na sociedade. Parece, pois, que na opinião dos professores, apesar do sucesso escolar obtido pela quase totalidade destes alunos, este se ficou a dever mais ao abaixamento do nível de exigência nestas turmas. Aliás, apenas um docente considera como mais-valia do projeto, o facto de terem conseguido aprendizagens efetivas. Mas é nas atas de conselho de turma que as aprendizagens dos alunos são mais negativamente avaliadas. Foram várias as citações encontradas, nas duas turmas e ao longo dos três anos, que demonstram que os docentes consideram que as aprendizagens conseguidas não são as necessárias. Focamos apenas duas:

“A professora de Matemática constatou os alunos se limitam a trabalhar durante as aulas, o que é de todo insuficiente, principalmente face a um teste intermédio ou um exame nacional em que os conteúdos de todo um ciclo são avaliados, verificando-se naturalmente muito fraco aproveitamento no Teste Intermédio (...) (9ºA, 11/02/2010)

“(…) o Director de Turma (DT) realizou uma reunião extraordinária com os EE, no dia vinte e quatro de Fevereiro na sequência do Conselho de Turma intercalar e do respectivo balanço negativo quanto ao aproveitamento(…)” (9ºB, 29/03/2010)

Para responder a este fraco aproveitamento, os docentes tentaram aplicar as mais diversas estratégias, quer dentro, quer fora da aula: “Os professores das disciplinas de Ciências Naturais, Ciências Físico – Química, Geografia e Inglês leccionaram aulas de apoio aos alunos, no respectivo tempo superveniente.” (8ºA, 23/12/2008)

“Atribuir mais um tempo (quarenta e cinco minutos) semanal a Estudo Acompanhado, na componente não lectiva, em regime de par pedagógico dos respectivos professores, para proporcionar e garantir aos alunos um acompanhamento eficaz na prática de exercícios no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa.” (8ºB, 29/06/2009)

“Devido às dificuldades detectadas, a professora, além das estratégias anteriormente definidas, tem posto em prática outras no sentido de conseguir alguma recuperação, desde a leitura orientada do próprio manual, onde se descodifica o texto no sentido deste se tornar mais compreensível, a pequenos resumos quer escritos quer orais, a partir da leitura de um texto ou depois de uma breve exposição de alguns conteúdos por parte da professora, a trabalhos de aplicação da matéria com apoio individualizado. (...) (9ºB, 11/02/2010)

“(…) desde o início do ano ela própria os tem chamado atenção e têm sido aplicado muitas outras estratégias (como mini fichas de avaliação, escola virtual, teste de oralidade sobre aquilo que foi leccionado na última aula, terem duas professoras na aula, mais uma aula por semana de reforço).” (9ºA, 29/03/2010)

No entanto, se podemos concluir que face ao sucesso escolar generalizado no final do 3º ciclo (apenas um aluno não o completou), todas estas estratégias resultaram, não deixa de ser curioso que o aproveitamento dos alunos seja sempre negativamente avaliado, exceto no final de cada um dos anos letivos. Poderá estar aqui refletida a necessidade burocrática de justificar o sucesso que se exige para os alunos? Ou será o reflexo das constantes alterações de estratégia por parte dos professores? Ou, por outro lado, resultará de um maior empenho e, conseqüentemente, de uma melhoria do desempenho dos alunos, face a uma possível retenção se os resultados não melhorassem? Nada encontramos nas fontes consultadas que permita responder a esta questão.

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Mas o sucesso educativo é mais que a certificação que a escola dá aos alunos no final de um ano ou de um ciclo. Desta forma, que informações obtivemos no que se refere ao aspeto da socialização?

Em relação ao comportamento dos alunos, as suas respostas aos itens que a ele se referiam no inquérito, deixa adivinhar que a sua perceção não é a mais positiva. Se é geral que o ambiente nas aulas era bom, o que poderá estar ligado ao facto de os alunos se sentirem integrados e apoiados, quanto ao cumprimento das regras, os resultados não são claros. Foi já focado anteriormente que o número de respostas neutras neste grupo de questões é significativa, o que nos leva a apontar no sentido de que os alunos, tendo noção que as suas atitudes não seriam as mais adequadas, tiveram alguma dificuldade em assumir essa falha. Mais, ainda, se atendermos ao que foi referido em ata, pelos representantes dos alunos, sobre o assunto: “A delegada afirmou que a turma está a funcionar mal (...)” (7ºA, 23/10/2007).

“Os alunos delegado e subdelegado estiveram de acordo que esta turma, da forma que foi constituída, prejudica os alunos que querem aprender e compreender melhor os conteúdos leccionados. Também eles, como representantes dos alunos, compreendem a frustração e mesmo desespero dos professores, que não se cansam de diversificar estratégias para a obtenção de melhores resultados, tanto a nível do aproveitamento como do comportamento.” (7ºB, 27/05/2008)

Também os encarregados de educação focam o não cumprimento das regras de comportamento, quer no inquérito, quer através dos seus representantes nos conselhos de turma:

“Posteriormente, foi dada a palavra aos Representantes dos Encarregados de Educação, tendo a Dra. M. M. N. mencionado que neste tipo de turma os alunos não se empenham, nem se motivam para trabalhar.” (9ºB, 11/02/2010).

Para os professores, o comportamento e atitudes dos seus alunos não deixam margem para dúvidas. A falta de hábitos de estudo e de trabalho, a falta de empenho e os problemas de comportamento são os principais fatores que, na sua opinião, dificultaram o desenrolar do projeto. As referências negativas nas atas de conselho de turma são inúmeras ao longo dos três anos e deixamos apenas dois exemplos:

“Os alunos têm que se aplicar mais, melhorar o seu comportamento e terem mais responsabilidade quer no seu material, quer na resolução das tarefas que lhes são propostas.” (9ºA, 11/02/2010)

“São alunos pouco empenhados no estudo e com grandes dificuldades de concentração.” (9ºB, 9/06/2010).

Há mesmo referências bastante negativas à atitude destes alunos:

“Na sua opinião (professora de Francês) esta turma não tem espírito de colaboração nem de amizade. Quem não aprende bem é alvo de gozo imediato por parte dos colegas que não sabem o que é ser solidário.” (7ºA, 23/10/2007).

Parece existir, pela parte dos docentes, um certo sentimento de impotência a este nível. No entanto, que no *focus group*, quer nas atas de conselho de turma, encontramos informações que nos apontam para uma melhoria destes aspetos ao longo destes três anos:

“Neste terceiro período não houve registo de qualquer falta ou participação de índole disciplinar.” (8ºB, 20/06/2009);

“(…) acrescentaram ainda que na generalidade os alunos trabalham em sala de aula e estão a evoluir mas depois não dão continuidade a esse trabalho em casa.” (9ºA, 16/11/2009);

“A generalidade dos professores concordou com o facto de esta turma ter um trabalho bastante positivo em contexto sala de aula, assim como um bom relacionamento interpessoal aluno/ aluno e professor/aluno.” (9ºB, 11/02/2010);

“Comportamento foi considerado Bom.” (9ºA, 9/06/2010).

“Porque enquanto professora que só estava lá uma vez por semana, dava para entender que, acima de tudo, o trabalho que nós estávamos a fazer, era de ordem disciplinar. Começou tudo por uma forma de organizar disciplinarmente, nas participações orais, nas relações interpessoais, na forma de estar dentro da sala de aula, na relação com o próprio professor. E tenho a dizer-te que, se isso fosse o principal objectivo, já era uma vitória, já foi um ganho, porque os miúdos mudaram muito. Deu para se perceber uma mudança já muito grande entre o 7º e o 8º e notoriamente, apesar de eu já lá não estar, mas continuava a vê-los, a estar com eles, entre o 8º e o 9º ano.” (Focus Group, Prof C)

Poderemos inferir dos parágrafos anteriores que, embora o empenho e o comportamento dos alunos tenham, de facto, melhorado ao longo do processo, não terá atingido em todos os casos o patamar que se desejava, em especial no que se refere ao empenho.

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

E que percepção têm os alunos sobre a importância do projeto na sua motivação e autoestima? As respostas apontam claramente para o facto de os alunos considerarem muito importante esta frequência para o aumento da autoestima e da melhoria da opinião sobre as suas capacidades. Apesar dos alunos terem consciência do menor grau de exigência a que estiveram sujeitos, parecem valorizar o sucesso escolar obtido. A posição dos seus pais é semelhante.

Quanto à influência do projeto no seu trajeto académico posterior, metade dos alunos considera que foi importante para a continuação dos estudos, ou seja, o sucesso obtido motivou-os a prosseguir estudos. No entanto, não parecem valorizar muito esta influência no desempenho, motivação e comportamento atuais, uma vez que nas respostas dadas no inquérito, menos de metade dos alunos associam o desempenho, motivação e comportamento que agora apresentam à sua passagem pelo projeto. Exatamente a mesma posição têm os encarregados de educação.

Outro ator fundamental do processo de ensino-aprendizagem é o professor. Se o autor da aprendizagem deverá ser o aluno, nenhum estudo deixa dúvidas sobre a importância que o papel do professor tem no sucesso dos seus alunos (Wang, Hearttel e Walberg, 1993; Sanders e Rivers, 1996 in Lopes e Silva, 2010). Recordamos os aspetos do papel do professor que a bibliografia destaca como importantes (Quadro 11).

QUADRO 11 – A INFLUÊNCIA DO PAPEL DO PROFESSOR NO SUCESSO DOS ALUNOS, DE ACORDO COM ALGUNS AUTORES

FATOR	AUTORES
Apoio dispensado aos alunos	Brookover e tal (1979) Veiga (2001 in Antunes e Veiga, 2004)
Estratégias utilizadas	Roldão (2009); Lopes e Silva (2010)
Clima de aula que promove	Westling Allodi (2002 in IRIS,2009) Garran (2004)
Expectativas em relação aos alunos	Rosenthal e Jacobson (1968 e 1980) Kaplan (1997 in Kaplan e al, 2009)

Fonte: Elaboração própria a partir das leituras efetuadas

Gostaríamos, entre os autores do quadro anterior, salientar a importância que Maria do Céu Roldão (2009) atribui ao ato de ensinar e à relevância que a estratégia tem neste

ato, uma vez que esta visão engloba, de certa forma, toda a ação do professor junto dos seus alunos.

Das respostas dadas ao inquérito, podemos concluir que os docentes têm noção da importância do seu papel no sucesso dos seus alunos. Apesar da maioria considerar que não tinha perfil para a tarefa que lhe foi pedida²⁷, de não sentir motivação para a mesma, de considerar que não tinha boas condições de trabalho e de sentir que a sua preparação profissional não os habilitar a trabalhar com este género de turmas, envolveram-se na definição dos objetivos e estratégias, trabalharam colaborativamente e pensam que o trabalho que desenvolveram foi importante para a motivação dos alunos. Podemos inferir que estes professores tentaram, então, desenvolver a sua função, a de ensinar, tal como é definida por Maria do Céu Roldão: “(...) *acção especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária*”²⁸ (...)” (Roldão, 2009:14), apesar de algumas dúvidas sobre a sua eficácia que foram sendo colocadas ao longo do processo.

Os alunos, por seu lado, reconhecem o apoio que os seus professores lhes dispensavam, uma vez que pensam que os professores explicavam melhor a matéria nestas turmas (47,1%), a mesma percentagem dos que pensam que as aulas eram mais interessantes.

Também ao nível das estratégias utilizadas podemos concluir que houve um esforço pela adequação e diversidade de estratégias e metodologias, o que é visível nas respostas ao inquérito, em que é visível esta diversificação, e nas atas de conselho de turma, como podemos confirmar na citação que se segue:

“No sentido de os ajudar a superá-las, investi nos seguintes aspectos: adequiei as estratégias a utilizar tendo em conta a maturidade, ritmo de aprendizagem, interesses e muitas lacunas no domínio do conhecimento, raciocínio e comunicação. Recorri ao manual interativo, escola virtual, vídeos educativos, ao controle sistemático das tarefas marcadas e à prática de aulas dialogadas para que a aprendizagem fosse mais atractiva, despertasse maior interesse, alguma curiosidade e vontade de aprender; adaptei os instrumentos de avaliação (fichas de avaliação com menos matéria, contendo exercícios com grau de dificuldade igual àqueles que foram trabalhados na aula e a apresentações orais de trabalhos de grupo/individuais orientados); apoiei individualmente no meu tempo superveniente, os alunos com mais dificuldades, resolvendo fichas de

²⁷ A escola definiu como perfil de professor “os mais experientes e capazes para trabalhar com este tipo de alunos” (Relatório final da turmas Mais Sucesso, 2009)

²⁸ Em itálico no original

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

trabalho, exercícios do caderno de actividades, e de auto-avaliação; investi na relação professor aluno, procurando manter um clima de aula de descontração, abertura mas disciplinado.”(9ºA, 9/06/2010)

Quanto ao clima de aula promovido pelos professores, apesar de não haver uma questão direta sobre o assunto, o facto de os alunos considerarem que o clima na sala de aula era bom, pode refletir o esforço dos professores a este nível. Nas atas de conselho de turma vemos algumas referências em relação ao clima de aula por parte dos professores. Apesar das fragilidades que detetam, “ O normal funcionamento do processo ensino/aprendizagem tem vindo a ser prejudicado pelo comportamento perturbador e pela falta de empenho dos alunos em geral (...)” (7ºA, 19/03/2008), há uma preocupação em concertar estratégias comuns de atuação que promovam um clima de aula mais disciplinado e promotor de aprendizagens de qualidade:

“(...) o Conselho de Turma considerou, ainda, necessário concertar as seguintes formas de actuação para a turma em geral: rigor no cumprimento das regras de funcionamento das aulas, registo no Infoponto de atitudes perturbadoras, atrasos e faltas de material, contacto com a Directora de Turma, controlo dos trabalhos de casa e utilização da caderneta escolar para contactos com os Encarregados de Educação.” (7ºA, 19/03/2008)

Por fim, são os próprios alunos que avaliam positivamente as expectativas que os professores tinham sobre os seus resultados ao considerar, maioritariamente, que “Todos os professores acreditavam em mim e nas minhas capacidades” – 29,4% de “concordo totalmente” e igual percentagem de “concordo” resultam em 58,8% de alunos a avaliar positivamente as expectativas dos professores sobre si. Estes resultados estão de acordo com o que os professores pensam, uma vez que 57,1% disseram acreditar que nestas condições os alunos conseguiriam fazer aprendizagens ao nível dos restantes.

Se compararmos estes resultados com o que foi sendo transcrito nas atas de conselho de turma, notamos alguns desacertos. Por diversas vezes, surgem “desabafos” de cansaço, impotência face aos fracos resultados obtidos e em certos momentos sugere-se mesmo a substituição do grupo de docentes por outros:

“Constata-se que por parte dos professores há um esforço inglório e frustração geral, em implementar diferentes estratégias para motivar os alunos (...)” (8ºA, 19/02/2009)

“(...) substituição do grupo de docentes deste conselho de turma por um outro, igualmente com aptidão para alunos diferentes, uma vez que a leccionação nestas turmas-projecto tem sido bastante desgastante tanto para alunos como para professores, e assim um novo corpo docente estimulará certamente mais interesse e atenção por parte dos alunos. Neste caso, a continuidade pedagógica pode não ser benéfica para estes alunos e novos rostos e diferentes abordagens provocarão nos alunos a curiosidade e a vontade de agradar, o que foi aprovado por unanimidade.” (8ºB, 20/12/2008)

O mesmo cansaço e desencanto foram focados pelas colegas que colaboraram na entrevista de *focus group*, que vão mais longe ao considerar que só o empenho e resiliência dos professores envolvidos permitiu levar o projeto a bom porto:

“Portanto, eu acho que o primeiro ano do processo foi extremamente doloroso para quem participou nele. Aliás, as pessoas não desistiram porque se comprometeram a levá-lo até ao fim. Eu sinto isso! Eu acho que acima de tudo foi um compromisso assumido. E ainda bem que nós temos profissionais deste nível porque, se não se tivessem comprometido, eu acho que o projecto tinha morrido no primeiro ano. Porque o que eu vi, de perto, com os colegas com quem lidava, eu sou sensível, vi que havia gente extremamente desapontada, desanimada, desgastada. No oitavo ano deles, portanto no segundo ano do projecto, já se começava a notar alguma satisfação (...)” (Focus Group, Prof C)

Talvez o facto de os inquéritos terem sido aplicados posteriormente à conclusão do 3º ciclo por estes alunos e o grau de sucesso obtido (relembre-se que apenas um aluno não concluiu o ciclo nos três anos) tenha deixado, nos professores, a sensação que o esforço valeu a pena e lhes tenha deixado uma perspetiva mais positiva do seu envolvimento.

Tentámos também verificar o grau de envolvimento dos encarregados de educação no acompanhamento do percurso escolar dos seus filhos. Também aqui surgem visões muito diferentes, de acordo com os atores envolvidos. Para 53,0% dos encarregados de educação, o envolvimento dos seus filhos no projeto motivou-os a participar mais na sua vida escolar e 47,1% sentiram-se mesmo mais envolvidos na mesma. No entanto, em termos práticos este envolvimento e motivação não se fizeram sentir já que 41,2% dos encarregados de educação não se deslocaram mais à escola, exatamente a mesma

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

percentagem de pais que não sentiram ter sido mais vezes convocados do que era habitual. No entanto, a maioria (64,7%) tem noção da importância do seu envolvimento no sucesso dos seus filhos.

Aparentemente, apesar da boa vontade e do empenho dos pais em colaborar, parece não haver, por parte destes, um conhecimento muito claro sobre o que se espera deles, uma vez que na escola a opinião é diferente.

Esta perspetiva começa por ser fortemente contrariada pelos professores. A falta de colaboração dos encarregados de educação aparece citada seis vezes (4º lugar) como um dos fatores que mais dificultaram o desenrolar do projeto e são várias as referências nas atas a este facto:

“A Directora de Turma referiu que, de facto, é frequente as mensagens enviadas aos pais, via caderneta, ficarem por assinar durante semanas (...)” (7ºA, 20/02/2008).

“(...) e crê que esta atitude por parte dos alunos só poderá ser alterada se os encarregados de educação unirem esforços com os professores, no sentido de serem rigorosos e exigentes no cumprimento de regras e tarefas, o que não tem acontecido evidenciando falta de acompanhamento por parte dos respectivos encarregados de educação.” (7ºA, 20/02/2008)

Estas referências partem, por vezes, dos próprios representantes dos encarregados de educação:

“Os Representantes dos Encarregados de Educação (EE) referiram que não foram contactados por nenhum outro Encarregado de Educação (...)” (9ºA, 16/11/2009);

“A Dra. M. N. também reforçou o facto de os EE da turma não serem muito participativos, não tendo o hábito de contactar os representantes da turma e nunca terem nada para dizer.” (9ºB, 9/11/2009).

Que fez a escola para envolver os encarregados de educação? Surgem várias referências nas atas de conselho de turma:

“O Conselho de Turma decidiu então pela necessidade de convocar os encarregados de educação para uma reunião com o Director de Turma. Esta reunião visa sobretudo alertar os encarregados de

educação para a importância de acompanharem de forma sistemática os seus educandos, porque somente através de um esforço concertado entre professores e encarregados de educação, será possível melhorar o comportamento e o aproveitamento dos alunos.” (7ºB, 8/02/2008)

“O Conselho de Turma foi ainda informado, na sequência da última reunião deste Conselho, relativamente à proposta de o Conselho Executivo convocar os encarregados de educação para uma reunião, incluindo a presença do Director de Turma, que o Conselho Executivo informou o Director de Turma que iria contactar a Associação de Pais e de Encarregados de Educação, de modo a que alguns membros desta Associação contactassem os encarregados de educação desta turma.” (7ºB, 18/03/2008)

“A Directora de Turma referiu ainda que informou os Encarregados de Educação, sobre a necessidade de acompanharem os seus educandos, de forma contínua, de verificarem se estão a cumprir diariamente um horário de estudo e alertou-os para o facto de as cadernetas dos alunos, continuarem com recados por assinar.” (8ºA, 19/02/2009)

“A professora de Matemática que é também DT fará mais um apelo aos Encarregados de Educação no sentido de responsabilizarem os seus Educandos pelas suas atitudes e de que estes empenhem verdadeiramente na disciplina de Matemática estudando e fazendo muitos exercícios (...) (9ºA, 29/03/2010)

Aparentemente, terão existido algumas falhas de comunicação que impediram que esta colaboração escola/encarregados de educação tenha sido mais frutuosa, uma vez que, no conjunto, a falta de colaboração e envolvimento pela parte dos encarregados de educação parece ser o mote. De acordo com os resultados dos inquéritos aos encarregados de educação, esta certa ausência que se nota poderá ser mais fruto da falta de disponibilidade (horários de trabalho pesados, dificuldade de deslocação, etc) que falta de interesse.

No entanto, surgem, por vezes, referências à boa colaboração, quer de pais individualmente, quer do conjunto dos encarregados de educação:

“O Encarregado de Educação deste aluno vem à escola com alguma frequência, demonstrando preocupação em relação à vida escolar do seu educando.” (8ºA, 30/03/2009);

“Colaborantes foram também os Encarregados de Educação que, quer via correio electrónico, telefone ou horário de atendimento, responderam sempre atempadamente e positivamente às solicitações do Director de Turma.” (8ºB, 29/06/2009).

Se há evidências que a motivação intrínseca facilita a aprendizagem e o desempenho do aluno (Guimarães e Bzuneck, 2002; Neves e Boruchovitch, 2006), é também consensual que os fatores extrínsecos poderão ser fundamentais para esta motivação intrínseca (Guimarães e Bzuneck, 2002). Destes fatores, salientam-se, entre outros, a ajuda do professor (Brookover et al., 1979; Veiga, 2001 cit. in Antunes e Veiga, 2004), as normas de grupo e a cooperação (Brookover et al., 1979; Wynne, 1981 cit in Antunes e Veiga, 2004), as recompensas e os louvores (Brookover et al., 1979; Rutter et al., 1979; Wynne, 1981 cit. in Antunes e Veiga, 2004) e objetivos bem definidos (Ellet e Walberg, 1979; Phi Delta Kappan, 1980 cit in Antunes e Veiga, 2004). Desta forma, o professor surge como ponto fulcral desta motivação. Sabemos também, que entre os aspetos do papel do professor se salientam os métodos e as estratégias que utiliza. Mais uma vez, não podemos deixar de lembrar que, se neste estudo se utiliza, por diversas vezes, o termo “estratégia” como uma sequência de ações, por trás subjaz sempre a ideia de estratégia como “*um percurso intencional orientado para a maximização da aprendizagem do outro*”²⁹ (Roldão, 2009). Aliás, em última análise, o próprio projeto poderá ser visto como uma estratégia.

Apesar desta visão global de estratégia, parte importante deste estudo debruçou-se sobre as estratégias como procedimentos, tentando identificar as que, para além das organizacionais implementadas pela escola, os professores aplicaram e quais as que parecem ter surtido maior efeito.

Começamos por enumerar as estratégias organizacionais definidas pela escola: turmas homogéneas com um reduzido número de alunos, pares pedagógicos a três disciplinas consideradas basilares (Língua portuguesa, Matemática e Inglês), tutores para alguns alunos e integração no projeto CRIE, no sétimo ano de escolaridade. Este último aspeto não foi avaliado no estudo uma vez que apenas foi aplicado no primeiro ano do projeto.

Para 60,0% dos alunos, o grupo homogéneo foi um fator importante para o seu sucesso. Já o reduzido número de alunos parece não ter grande significado, uma vez que 40,0% dos alunos não tem opinião sobre a sua eficácia e apenas 33,3% considera que foi importante para o seu sucesso. Já para os encarregados de educação, o número reduzido de alunos foi mais eficaz que a homogeneidade de conhecimentos, com 62,5% a

²⁹ Em itálico no original.

valorizar o primeiro contra 50,0% a salientar a importância do segundo. Para os professores, as turmas homogêneas parecem não ser uma boa estratégia para promover o sucesso dos alunos, com 60,0% a concordar com esta afirmação e 85,7% a considerar que dificultam as referências positivas. Já em relação ao número reduzido de alunos nas turmas, são várias as referências em ata que apontam para as suas vantagens:

“O Conselho de Turma considerou que uma turma como esta (destinada a alunos com dificuldades às disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês e Matemática cuja leccionação é feita com pares pedagógicos e em que diversos alunos usufruem de apoios de Tutoria), para funcionar devidamente deveria ter um número máximo de vinte alunos. (7ºA, 25/06/2008)

“A professora R.R. sugeriu que a formação da turma, no próximo ano lectivo, contemplasse um número mais reduzido, entre quinze a vinte alunos. Desta forma, será mais facilitada a tarefa de controlar a turma em termos de comportamento, bem como ser possível atribuir mais tempo e qualidade no atendimento personalizado.” (7ºB, 27/05/2008).

Na constituição das turmas vemos, pois, alguma contradição entre a visão dos alunos e a dos pais e professores: enquanto os primeiros valorizam a homogeneidade (será pelo facto de se sentirem mais seguros e integrados entre iguais?), os adultos consideram o número reduzido de alunos por turma como a estratégia mais acertada na promoção do sucesso.

Já a importância de Pares Pedagógicos reúne consenso entre todos os envolvidos. Nas atas de conselho de turma o balanço desta estratégia é sempre positivo:

“Quanto ao impacto de medidas como pares Pedagógicos e/ou Tutorias, considerou-se que estas foram favoráveis no ensino / aprendizagens destes alunos, devendo ser dada continuidade às mesmas no próximo ano lectivo.” (7ºB, 25/06/2008)

“Foi feito o balanço da implementação dos Pares Pedagógicos (...) que se considerou positivo, pois permite um apoio mais individualizado e permite também elevar a auto-estima dos alunos.” (9ºA, 29/03/2010).

Nos inquiridos, os alunos salientam sempre positivamente esta estratégia: 64,3% concorda que a existência de Par Pedagógico lhe permitiu aprender melhor e 75,0% consideraram o trabalho dos Pares Pedagógicos importante ou muito importante para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Também os encarregados de educação

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

comungam desta opinião: 75,0% considera que a existência de Par Pedagógico permitiu que o seu educando aprendesse melhor e 80,0% pensa que o trabalho por eles desenvolvido foi importante ou muito importante. Os professores que trabalharam diretamente como ou com Par Pedagógico foram unânimes em considerar esta estratégia eficaz. Parece ser inegável que para todos os envolvidos no projeto a existência de Pares Pedagógicos é uma medida eficaz de promoção do sucesso dos nossos alunos, uma vez que a presença de dois professores na sala de aula permite um apoio mais individualizado e, conseqüentemente, uma maior diferenciação: “Foi feito o balanço da implementação dos Pares Pedagógicos e/ou Tutorias que se considerou positivo, pois permite um apoio mais individualizado e elevar a auto-estima dos alunos.” (8ºA, 23/12/2008).

“O facto de nós nos dividirmos na sala de aula e podermos, no fundo, reduzir o grupo-turma e podermos trabalhar em proximidade, com grupos competenciais diferentes porque nós assinalámo-los todos previamente, o nosso trabalho prévio foi ver os níveis competenciais deles, foi ver quais é que estavam mais adiantados, quais é que tinham mais fragilidades e, portanto, quando fazíamos qualquer tipo de trabalho, entre mim e o Z. repartíamos aqueles com que íamos estar, mas não mantínhamos sempre os mesmos. Eu trabalhei com todos os alunos daquela turma.” (Focus group, Prof. C)

As Tutorias trazem, novamente, algumas diferenças de opinião quanto à sua importância como medida de melhoria das aprendizagens e de promoção da autoestima e motivação dos alunos. Se para 71,4% dos alunos com tutoria não há dúvidas que o apoio do Tutor foi fundamental para o seu sucesso e 80,0% considera importante ou muito importante a influência dos tutores na melhoria dos seus resultados escolares, quando se inquirim sobre a importância dos tutores na melhoria da motivação e autoestima, apenas 50,0% dos alunos o consideram importante ou muito importante. Os encarregados de educação também valorizam o papel dos tutores, com 42,9% a considerar que o seu apoio foi fundamental para o sucesso dos seus filhos e 71,4% a considerar importante ou muito importante o seu papel na melhoria das aprendizagens e da motivação dos filhos e 85,7% a salientar a sua importância na melhoria da autoestima dos alunos. Os professores também valorizam o papel dos tutores, como se pode aquilatar pelas inúmeras referências positivas em ata de conselho de turma:

“Foi feita a avaliação da implementação (...) Tutorias tendo ambas as estratégias sido consideradas positivas.” (7ªA, 19/12/2007).

“Quanto ao impacto das medidas, (...) tutorias, considerou-se que estas foram favoráveis no ensino/aprendizagens destes alunos, devendo ser dada continuidade às mesmas no próximo ano lectivo, uma vez que permitem um apoio mais individualizado e elevam a auto-estima dos alunos.” (9ªB, 22/12/2009).

Também a implementação de tutorias deve ser vista como uma estratégia bem-sucedida, realçada por todos os envolvidos no projeto: alunos, professores e pais.

Foi feito o levantamento, nas atas de conselho de turma, das estratégias que os professores aplicavam para a promoção do sucesso destes alunos, assim como as estratégias citadas pelas docentes ouvidas no *focus group* e as apontadas nos inquéritos pelos professores:

- **Planificações específicas:** Maior diversificação de estratégias, maior diversificação de atividades, redução dos conteúdos a lecionar, diversificação das formas e dos instrumentos de avaliação, utilização de estratégias facilitadoras da diferenciação e a redução do número de competências a desenvolver.
- **Diversificação de estratégias:** Atividades mais curtas e diversificadas, atividades lúdicas (filmes, jogos, vídeos educativos, escola virtual, recurso ao manual interativo), utilização de mais fichas de trabalho, elaboração de mapas mentais/esquemas-sínteses, maior tempo de aula expositiva, correção presencial e exercícios elaborados semanalmente, produção mais frequente de exercícios de expressão escrita, leitura orientada do próprio manual, onde se descodifica o texto no sentido deste se tornar mais compreensível, pequenos resumos quer escritos quer orais, a partir da leitura de um texto ou depois de uma breve exposição de alguns conteúdos por parte da professora, reforço do diálogo, escrita criativa e escrita direcionada, dramatização, trabalhos de aplicação da matéria com apoio individualizado utilização de situações-problema, utilização dos mais diversos materiais, recurso a aulas experimentais, reforço do trabalho de casa e maior vigilância e controlo dos trabalhos de casa.
- **Diversificação e adequação dos instrumentos de avaliação:** menor grau de dificuldade das questões, utilização de itens de resposta fechada em detrimento

dos de resposta aberta, utilização de critérios de correção menos exigentes, a menor quantidade de conteúdos a avaliar, redução do número de itens por instrumento, exercícios com grau de dificuldade igual àqueles que foram trabalhados na aula, mini-testes, teste de oralidade sobre aquilo que foi lecionado na última aula, utilização de fichas com consulta em casa e na sala de aula, resolução de fichas de avaliação com consulta, maior número de atividades de avaliação formativa, avaliação diagnóstica no início das aulas, revisão da matéria a ser avaliada imediatamente antes do teste ser aplicado, valorização da participação na sala de aula, apresentações orais de trabalhos de grupo/individuais orientados, atribuição de peso igual aos trabalhos de pesquisa e aos testes, menor grau de exigência.

- **Apoios extra-aula:** Apoio Pedagógico Acrescido, apoio no tempo superveniente.
- **Encarregados de Educação:** Maior responsabilização dos EE
- **Outras:** Viagem de finalistas – os alunos que terminassem o ciclo sem nenhum nível negativo e sem participações não pagavam a viagem quem só apresentasse um nível negativo pagava apenas 25% do custo. Dois níveis negativos ou mais impediam a participação na via.

Começando pela adequação das planificações, que 84,6% dos professores disseram fazer nestas turmas, de salientar que a maioria dos professores apresenta duas ou mais adequações. Apenas um professor confessa que a única adequação feita foi a redução do número de competências a desenvolver (curiosamente, esta é uma das menos utilizadas pelos professores inquiridos). A maior diversificação de estratégias é a adaptação mais focada (apenas dois professores não o fazem), seguida da maior diversificação de atividades (utilizada por cinco professores). A redução dos conteúdos a lecionar (feita por cada professor de acordo com o que considera essencial) e a diversificação das formas e dos instrumentos de avaliação também ganham algum significado. A utilização de estratégias facilitadoras da diferenciação e a redução do número de competências a desenvolver são as adequações menos focadas. Curiosamente, nem todos os docentes que disseram aplicar estratégias facilitadoras da diferenciação as discriminaram, conforme era pedido. Os que o fizeram, indicaram maioritariamente estratégias de diferenciação da turma em relação às restantes e não estratégias de

diferenciação, no sentido de adequações individuais: testes mais simples que nas outras turmas, escrita criativa e escrita direcionada, resolução de fichas de avaliação com consulta, atribuição de peso igual aos trabalhos de pesquisa e aos testes, dramatização, utilização de situações-problema, avaliação diagnóstica no início das aulas, utilização dos mais diversos materiais e recurso a aulas experimentais. Algumas destas estratégias poderão ser promotoras de diferenciação: a utilização da escrita criativa e da escrita direcionada, a utilização de situações-problema, a dramatização e a avaliação diagnóstica no início das aulas. No entanto, a diferenciação pedagógica propriamente dita não parece ser comumente utilizada pelos professores. Falta saber se o mesmo acontece por falta de conhecimentos ou se as dificuldades sentidas pelos docentes no trabalho com estas turmas não permitiram que as mesmas fossem aplicadas.

Todos os docentes afirmam executar um processo de ensino-aprendizagem diferente nestas turmas e, de acordo com os inquéritos, a utilização de atividades mais curtas e diversificadas é a estratégia mais utilizada. Aliás, a diversificação de atividades pode ser inferida da lista de atividades apresentadas pelos professores, referida na página anterior. Ainda segundo os inquéritos, as atividades lúdicas foram bastante utilizadas, assim como a utilização de mais fichas de trabalho. No entanto, a riqueza das atividades propostas a estes alunos pode verificar-se nas atas dos conselhos de turma, onde os professores as vão elencando, de acordo com a evolução do processo de ensino-aprendizagem. Os alunos reconhecem este esforço de diversificação e adaptação e nos inquéritos 47,1% dos alunos considera que as aulas eram mais interessantes nesta turmas e 74,7% considera que os métodos e materiais utilizados eram mais apelativos. Podemos, assim, dizer que o esforço dos professores foi recompensado e a preocupação com a adaptação do processo de ensino às características dos alunos desta turma terá sido uma estratégia bem-sucedida na motivação destes alunos.

Quanto à diversificação de formas e instrumentos de avaliação, de salientar que, apesar de apenas 53,8% dos professores considerar esta diversificação nas suas planificações, 69,2% diz fazer elaborar instrumentos de avaliação escrita diferenciados para estas turmas, o que se poderá dever à necessidade de adaptação sentida ao longo do processo de ensino-aprendizagem e respetiva avaliação. Das respostas dadas, retira-se que há uma descida no grau de exigência e com a utilização de questões com menor grau de dificuldade (todos os docentes o fazem), utilização de questões de resposta fechada em detrimento das de resposta aberta (apenas um docente não o faz). Há também seis

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

professores que utilizam critérios de correção menos exigentes. A redução dos conteúdos a avaliar e o menor número de itens por instrumento são menos utilizados. Para a maioria dos alunos (64,7%), estas adaptações traduziam-se em “testes mais fáceis” que nas restantes turmas. Apenas um aluno considera que os testes eram difíceis. Não encontramos em nenhuma das fontes consultadas critérios que definam quais os conteúdos a avaliar ou a retirar ou qual o grau de exigência dos critérios de correção dos instrumentos de avaliação. Pressupomos que cada professor terá avaliado a situação da sua disciplina, as características dos alunos e os conteúdos e competências que considerava de aquisição obrigatória e, a partir daqui, fazia as opções que considerava mais corretas e adequadas. No entanto, este é apenas o nosso parecer, não corroborado por nenhuma das fontes.

Apesar da evidente diversificação dos instrumentos de avaliação, com adaptações concretas à realidade destas turmas, verifica-se que os tradicionais testes escritos eram um instrumento utilizado pelos professores que tentaram ultrapassar os maus resultados com uma clara descida do grau de exigência. Esta é por diversas vezes citada nas atas dos conselhos destas turmas:

“Acresce dizer que o nível de exigência dos professores tem vindo a diminuir, havendo reformulações de planificações, testes com nível de dificuldade inferior aos das outras turmas e abordagens diferenciadas pensadas para este tipo de turma.” (7ºA, 19/03/2008)

“O Conselho de Turma alertou para o facto de o sucesso dos alunos desta turma estar relacionado com uma descida dos níveis de exigência.” (7ºA, 25/06/2008)

“(…) à grande facilidade concedida na resolução dos instrumentos de avaliação.” (7ºB, 25/06/2008)

“(…) pese embora o nível de exigência tenha sido reduzido (…)” (7ºB, 25/06/2008)

A professora considera ainda que estamos, por isso, a criar nos alunos e em alguns pais, após a leitura das pautas, a ideia de que se atingiu um conjunto de resultados de nível satisfatório, mas que na verdade é fraco, pois foi nivelado pelo mais baixo, podendo induzi-los em erro e afastando-os da oportunidade de apostarem numa outra modalidade de formação. (7ºB, 25/06/2008)

Os apoios extra-aula também são avaliados positivamente: “Relativamente às aulas suplementares, é de registar que têm resultado muito bem e os alunos estão a aproveitar para exercitar e consolidar conteúdos leccionados.” (9ºA, 29/03/2010);

“Relativamente às aulas suplementares, é de registar que têm resultado muito bem e os alunos estão a aproveitar para exercitar e consolidar conteúdos leccionados. O único reparo reside no facto de contar como uma hora da componente não lectiva para o professor titular da turma, quando de facto é um bloco lectivo.” (9ºB, 9/06/2010)

Um dos aspetos negativamente avaliados, quer nos conselhos de turma, quer nas respostas aos inquéritos, foi o envolvimento dos encarregados de educação, tendo 50,0% dos professores considerado que a falta de colaboração dos pais foi um dos obstáculos ao bom funcionamento do projeto. Como já foi por várias vezes focado anteriormente, tanto professores, como os representantes dos encarregados de educação apontam o seu pouco envolvimento em diversas reuniões de conselho de turma. No entanto, esta falta de envolvimento parece resultar mais das condicionantes pessoais de cada um e de algumas falhas de comunicação escola/casa que da falta de vontade dos pais em contribuir para o sucesso dos seus filhos.

Quanto à viagem de finalistas, esta estratégia de motivação foi considerada importante ou muito importante para a melhoria dos resultados escolares e da motivação por 50,0% dos alunos. Curioso é que 21,4% dos alunos avaliaram-na como “nada importante” em ambos os casos. Parece, pois, que a possibilidade de participar numa viagem motivou metade dos alunos a trabalhar para obter melhores resultados.

Uma vez que o comportamento e as atitudes face ao estudo e aos outros foram, desde o início do processo, considerados um dos aspetos a melhorar, é natural que os conselhos de turma se tenham preocupado em delinear estratégias de atuação:

“(…) o Conselho de Turma considerou, ainda, necessário concertar as seguintes formas de actuação para a turma em geral: rigor no cumprimento das regras de funcionamento das aulas, registo no Infoponto de atitudes perturbadoras, atrasos e faltas de material, contacto com a Directora de Turma, controlo dos trabalhos de casa e utilização da caderneta escolar para contactos com os Encarregados de Educação.” (7ºA, 19/03/2008).

“Foram definidas estratégias educativas, para se obter um modo comum de actuação para a turma, nomeadamente: o uso obrigatório

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

da caderneta do aluno, sendo que as mensagens dos professores devem ser escritas na sala de aula e quando um aluno não a apresentar tal situação deve ser dada a conhecer ao Director de Turma; os registos colocados no infoponto serão comunicados aos encarregados de educação; a entrada disciplinada na sala de aula e a participação ordenada nas aulas; a não permissão na sala de aula do uso de chapéu, de telemóvel, de chiclete ou comida; em relação ao uso de telemóvel, este deve estar desligado); ii) a planta da sala de aula, a elaborar pelo Director de Turma e com os alunos, deve ser cumprida por todos os professores (...)" (9ºB, 9/09/2009).

No entanto, alguns excertos das atas dos conselhos de turma no final dos três anos de projeto deixam adivinhar que estas estratégias não permitiram a obtenção dos resultados que se pretendia: “São alunos pouco empenhados no estudo e com grandes dificuldades de concentração.” (9ºB, 9/06/2010).

“Quanto ao comportamento, são alunos que normalmente tentam perturbar as aulas, obrigando a professora a interromper a leccionação dos conteúdos. De lamentar que sempre que recebem um trabalho de avaliação da disciplina demonstram uma atitude completamente desajustada, rindo-se da nota e valorizando aquele que tem pior resultado.” (9ºA, 29/03/2010).

Nos inquéritos, os professores colocaram nos três primeiros lugares dos fatores que dificultaram o projeto, aspetos atitudinais: falta de estudo e de trabalho dos alunos, falta de empenho e problemas de comportamento, o que demonstra que os resultados obtidos a este nível não foram os que se pretendiam, apesar das melhorias verificadas ao longo do processo.

Aparentemente, os professores pensam que com um maior empenho por parte dos alunos, os resultados obtidos por estes poderiam ter sido substancialmente melhor. Pelo seu lado, acreditam ter feito o seu melhor, apostando numa diversificação e diferenciação do ensino no sentido de motivarem os alunos para a sua aprendizagem.

Finalmente, se todos parecem estar de acordo quanto à efetiva obtenção do sucesso escolar por parte destes alunos, a verdade é que a opinião muda quando nos referimos ao sucesso educativo. Alguns alunos, grande parte dos encarregados de educação e a maioria dos docentes concordam que noutra turma as aprendizagens teriam sido melhores. Os professores falam mesmo de abaixamento do nível de exigência, de

lecionação de conteúdos reduzidos e treino de apenas competências essenciais. Isto aponta para uma aprendizagem mais deficitária, que é corroborada pelos resultados dos Exames Nacionais de Língua Portuguesa e Matemática. Recordamos que apenas nas duas turmas abrangidas pelo projeto os resultados destes exames variam significativamente em relação à avaliação interna das disciplinas, o que poderá apontar para a não completa aquisição dos conhecimentos e competências suficientes por parte de todos os alunos destas turmas.

CONCLUSÃO

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FUTURAS

“Quando penso numa “escola curricularmente inteligente” penso numa instituição que, em vez de se limitar a administrar e a distribuir conhecimentos, promove práticas onde se desenvolvem a criatividade e competências de ordem cognitiva, afetiva e social. Penso, como é evidente, numa instituição que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo colectivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade, na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem.” (Leite, 2000 in Leite, 2003: 124-125)

A experiência feita na ESCM com o projeto *Mais Sucesso* poder-se-á incluir numa perspectiva de escola curricularmente inteligente, de acordo com esta definição de Carlinda Leite. A recusa em continuar a utilizar as mesmas estratégias para atingir diferentes resultados, neste caso, a melhoria dos resultados dos alunos do 3º ciclo, levou à criação de um projeto pensado especificamente para combater o abandono escolar e a retenção.

É este o objeto do nosso estudo. Neste capítulo, faremos um resumo das principais conclusões e apontaremos alguns aspetos que poderão ser explorados em futuras investigações.

Como já foi referido, o nosso trabalho pretende responder a duas questões de investigação:

1. Que fatores organizacionais, humanos e materiais contribuíram para o sucesso dos alunos das *Turmas Mais Sucesso*?
2. Que fatores deverão ser tidos em conta em futuros projetos de promoção do sucesso escolar?

Escolhemos, para apontar o caminho, cinco objetivos que nortearão também a organização deste capítulo:

1. Clarificar princípios subjacentes à criação de projetos de promoção do sucesso escolar.
2. Compreender as atitudes, expectativas e pontos de vista que os alunos e professores que integraram o projeto têm sobre o mesmo.
3. Verificar o grau de envolvimento dos encarregados de educação no projeto.
4. Identificar estratégias de promoção do sucesso implementadas no projeto Mais Sucesso.
5. Aferir a eficácia das estratégias de promoção do sucesso implementadas.

A informação recolhida nesse estudo permite-nos concluir que este projeto foi criado como uma tentativa de resolver/minorar os problemas de retenção e também de abandono escolar com que a ESCM se debatia. Tendo sido identificadas três disciplinas como as mais preocupantes em termos de insucesso, estruturou-se o projeto em torno destas. Assim, a formação de turmas homogêneas de baixo rendimento e com reduzido número de alunos pretendia facilitar o processo de ensino-aprendizagem em todas as disciplinas do currículo, potencializando a individualização e diferenciação do ensino. Nas disciplinas nucleares – Língua Portuguesa, Matemática e Inglês – a existência de Par Pedagógico em algumas aulas permitiria aos professores reforçar o apoio aos alunos com mais dificuldades e, conseqüentemente, promover a melhoria da qualidade das suas aprendizagens. Das fontes consultadas, salienta-se, no entanto, um ponto fraco: a aparente incapacidade das lideranças superior e intermédias em envolver toda a comunidade educativa na definição das estratégias organizacionais decididas, nomeadamente as que se prendem com a formação de turmas homogêneas de baixo rendimento.

Esta oposição é particularmente marcada no grupo dos professores, quer os diretamente envolvidos, quer o grupo de docentes da escola, em geral. Isto mesmo pudemos apreciar nas atas de conselho pedagógico, de conselho de turma e nos inquéritos aplicados aos professores. No entanto, também alguns encarregados de educação sentiram não ter sido

ouvidos nas suas opiniões sobre o projeto, de acordo com as respostas dadas nos inquéritos. Os estudos parecem apontar para o facto de o envolvimento da comunidade escolar, em geral, ser um fator importante para o desenvolvimento de uma escola eficaz (Marzano, 2005). Na sequência do pensamento deste autor, pensamos que, de futuro, a escola deverá fazer um esforço para ouvir, respeitar e envolver todos os elementos da comunidade educativa na senda de uma prática mais eficaz e, conseqüentemente, na melhoria dos resultados das aprendizagens dos seus alunos.

Terá sido provavelmente esta sensação de não terem sido escutados que propiciou a desmotivação dos docentes envolvidos diretamente no projeto. Se as condições difíceis e exigentes em que todos os professores confessam ter trabalhado poderiam ser já fator suficiente para esta desmotivação e cansaço, o ambiente de oposição em que a maioria dos professores iniciou o projeto fazia já adivinhar este cenário. São imensas as referências à fadiga, ao desencanto e até à impotência perante os “fracassos” com que se foram deparando ao longo do processo. No entanto, é também visível que não desistiram e os resultados desta investigação apontam para o profissionalismo e espírito de missão destes docentes, que desde o início se envolveram na procura das estratégias mais eficazes para levar o projeto a bom termo o que, como vimos, foi conseguido. Os alunos reconhecem o esforço dos seus professores na procura das melhores estratégias e sentiram as expectativas positivas quanto ao seu sucesso, fatores que, vimos já, contribuem para o aparecimento de um “bom professor”.

No geral, a avaliação que os professores fazem do projeto não é a mais positiva. Se quase todos concordam que foi possível promover o sucesso escolar destes alunos, o que se refletiu na conclusão do 3º ciclo em três anos para a quase totalidade dos alunos, são colocadas algumas dúvidas quanto à qualidade das aprendizagens. A mais-valia que observam é, para além do sucesso escolar destes alunos, a diminuição do abandono escolar. Uma vez que estes eram os principais objetivos desse projeto, poderemos concluir que foi bem-sucedido.

A maioria dos docentes não concorda com a continuidade do projeto nos mesmos moldes. Aliás, a própria escola decidiu fazer algumas alterações a este projeto de promoção do sucesso que, como já foi referido, a partir do ano letivo de 2009/2010 foi

substituído pelo “Na escola pela escola”, com um funcionamento em moldes distintos. Aliás, esta alteração vai na senda do pensamento de José Verdasca quando defende que:

“No caso de uma unidade organizativa escolar como a turma, relevam por um lado, como intervenientes directos do acto educativo escolar os alunos e os professores, mas também a própria turma enquanto tal, pela natureza e características específicas das acções educativas e interacções sociais e pedagógicas desencadeadas e, em especial, enquanto agrupamento, pelas lógicas e dinâmicas próprias de organização e funcionamento que as orientações e soluções organizativas nos planos curricular e pedagógico, na alocação de meios logísticos, nas acções governativas encetadas, bem como em relação a todo um conjunto de elementos que mais próxima ou remotamente, directa ou indirectamente, tiverem de certo modo marcado essas orientações e critérios de constituição” (Verdasca, 2003a:43)

É, pois, uma forma diferente de organizar os alunos mas um mesmo objetivo: promover o seu sucesso.

Já os alunos avaliam positivamente a sua passagem pelo projeto. Pensam que este os ajudou a melhorar as suas aprendizagens, a sua autoestima e a sua motivação. A maioria considera mesmo que foi um incentivo para o prosseguimento de estudos. Paradoxalmente, grande parte deles considera que as condições de frequência nestas turmas eram mais favoráveis – menor grau de exigência e testes mais fáceis – mas este aspeto não parece ter qualquer influência negativa na sua autoestima. Estamos aqui perante uma questão que mereceria, no futuro, um aprofundamento: o conhecimento deste menor grau de exigência não afeta, de facto, os alunos ou na realidade eles sentem e reproduzem inconscientemente as baixas expectativas que a escola poderá ter acerca deles? Estas baixas expectativas por parte dos conselhos de turma atravessam alguns excertos das atas dos conselhos de turma, apesar de nos inquiridos a maioria dos professores confessar que as expectativas iniciais sobre estes alunos eram positivas.

Como aspeto mais negativo, os alunos apontam a discriminação negativa de que sentiam ser alvo por parte de alguns alunos de outras turmas. No entanto, este aspeto não parece ter influenciado negativamente a sua autoestima pois, no final, a maioria dos alunos declara ter sentido orgulho de pertencer a estas turmas (Anexo 13 – Tabela 53).

Já em relação ao envolvimento dos pais, fator importante no sucesso do aluno, os resultados são mais dúbios. Se os encarregados de educação afirmam que a integração

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

dos seus educandos no projeto os levou a um maior envolvimento, a verdade é que na prática, esse envolvimento não parece ter sido notado pela escola. Disso dão notícia os professores, que apontam a falta de envolvimento dos encarregados de educação como um importante obstáculo ao sucesso dos alunos e os próprios encarregados de educação também o reconhecem, através dos seus representantes nos conselhos de turma. A significativa percentagem de encarregados de educação que não manifestam opinião nas questões colocadas no inquérito, diretamente relacionadas com o percurso dos seus filhos no projeto, pode também apontar nessa direção. No entanto, como foi já dito, este alheamento poderá dever-se mais às condicionantes pessoais e profissionais destes pais que à falta de vontade em colaborar. Emergem, também, algumas dificuldades de comunicação escola/encarregados de educação, que poderão ter levado alguns deles a não perceber perfeitamente o que a escola esperava deles. Este deverá ser, pois, um aspeto a acautelar no futuro. Para envolver mais os pais no percurso escolar dos seus filhos, a escola deverá procurar ir ao encontro das suas dúvidas e limitações e adequar a sua linguagem para que a mensagem seja clara e os pais fiquem cientes do seu papel.

No geral, os atores envolvidos concordam que existiu, de facto, sucesso escolar mas que o sucesso educativo não foi plenamente conseguido. Lembramos aqui Sousa Fernandes que considera que só se pode falar de sucesso educativo quando são conseguidas as três dimensões da educação escolar: instrução, estimulação e socialização (Fernandes, 2003). Ora, se por um lado, o comportamento dos alunos e a sua atitude face ao estudo foram melhorando ao longo do processo, a verdade é que as informações recolhidas são claras quanto a não ter sido atingido o patamar que se desejaria, especialmente no que se refere a hábitos de estudo e trabalho. O aspeto mais bem conseguido parece ter sido o desenvolvimento da autoestima e motivação, aspetos especialmente valorizados pelos alunos. Quanto às aprendizagens, poderemos inferir que não terão sido adquiridos de forma estruturada todos os conhecimentos e competências planeadas, uma vez que os resultados dos Exames Nacionais de Língua Portuguesa e Matemática, significativamente mais baixos que as avaliações internas, para aqui parecem apontar.

No que se refere às medidas e estratégias de promoção de sucesso implementadas distinguimos entre medidas organizacionais e estratégias aplicadas pelos professores (ensino-aprendizagem e avaliação). Nas primeiras englobamos:

- Formação de turmas homogéneas;
- Reduzido número de alunos por turma;
- Pares Pedagógicos em Língua Portuguesa, Matemática e Inglês;
- Tutores para alguns alunos;
- Escolha de professores para lecionar estas turmas: os “mais experientes e capazes para trabalhar com estas turmas”.

Nas estratégias planeadas e aplicadas pelos professores salientamos:

- Planificações específicas;
- Diversificação de estratégias;
- Diversificação e adequação dos instrumentos de avaliação;
- Apoios extra-aulas.

Foi também pedido um maior envolvimento dos encarregados de educação, no sentido de acompanharem mais o percurso académico dos seus educandos, quer questionando sobre os seus progressos e dúvidas, consultando regularmente a caderneta ou contactando o respetivo diretor de turma.

Das medidas organizacionais, aquela que parece ter reunido mais consenso é, sem dúvida, a utilização de Pares Pedagógicos. Todas as fontes consultadas e todos os intervenientes inquiridos concordam que, ao permitir uma maior individualização do ensino e um apoio mais personalizado contribuiu para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Esta opinião contradiz as conclusões do estudo da primeira fase do projeto Star, que não tinham encontrado mais-valias na presença de um segundo professor na sala de aula (Achilles, 1996; Finn, 1998; Mosteller, 1995). No entanto, na nossa experiência, todos os envolvidos consideram que a presença do Par Pedagógico na sala de aula contribuiu, efetivamente, para o sucesso dos alunos.

Também o número mais reduzido de alunos foi considerado positivo, em especial pelos docentes. Apesar de nem todos os estudos apontarem benefícios nas turmas pequenas, são muitos os que os relatam, nomeadamente ao possibilitarem a maior diversificação de atividades e o maior controlo da disciplina (Ehrenberg e Brewer, 2001). É esta também a opinião dos docentes, que a deixaram explanada em ata de conselho de turma por diversas vezes.

Para os alunos que foram acompanhados por Tutores, o papel destes foi importante especialmente na melhoria dos seus resultados escolares. De facto, sabemos que os hábitos e métodos de estudo e trabalho são um dos fatores importantes no sucesso dos alunos (Martínez-Otero, 2009) e o acompanhamento personalizado do trabalho extra-aula terá facilitado a aquisição destes hábitos e métodos, permitindo um caminho mais seguro em direção à aprendizagem.

Já a opção da escola pela formação de turmas homogéneas de baixo rendimento não foi avaliada de forma positiva por todos os intervenientes. Os professores, em especial, apontam vários aspetos negativos a esta formação, nomeadamente ao nível atitudinal e comportamental e à falta de referências positivas. A própria escola acabou por abandonar esta opção, pelo que inferimos que as próprias lideranças terão concluído que não seria o caminho mais eficaz para o sucesso dos seus alunos.

A escolha dos professores através do critério “mais experientes e capazes para trabalhar com estas turmas” também não foi entendido pelos professores intervenientes, que não o consideraram claro e, em muitos casos, não se identificaram com este perfil. Aliás, o facto de alguns professores que lecionaram estas turmas estarem pela primeira vez na escola levanta algumas dúvidas sobre o cumprimento desse critério. Somos de opinião que num projeto desta envergadura, a captação de docentes deve ser feita de forma clara e específica, analisando-se cuidadosamente o perfil de cada um, explicando-se pessoal e claramente os objetivos e que desempenho se espera dele, de forma a envolver e motivar todos na prossecução de um objetivo global de escola.

Quanto às estratégias delineadas pelos professores, não podemos deixar de nos identificar plenamente com a ideia apresentada por Maria do Céu Roldão que “(...) toda a acção desenvolvida pelo professor, desde a concepção e planificação, ao desenvolvimento didáctico e à regulação e avaliação do aprendido – processo de *desenvolvimento curricular* – é em si mesma de natureza *estratégica*.”³⁰ (Roldão, 2009:56). Isso mesmo pode concluir deste estudo: não emerge, das estratégias apontadas pelos professores, uma que se saliente. Foi o trabalho contínuo de cada docente e dos conselhos de turma, desde as planificações adaptadas, à diversificação de estratégias e à adequação das formas e dos instrumentos de avaliação que levou os

³⁰ Expressões em itálico no original.

alunos ao sucesso. Foi a contínua avaliação dos processos e resultados, a procura de ir cada vez mais ao encontro das dificuldades e do ritmo de aprendizagem destes alunos que permitiu a conclusão deste projeto de forma positiva. No entanto, pensamos que poderia ter existido uma articulação curricular mais coerente e que, no futuro, essa deveria ser uma área de melhoria. Para isso, é necessário oferecer aos professores, não só condições de trabalho favoráveis mas, em especial, formação e acompanhamento, outros dos aspetos que os docentes inquiridos consideraram não terem existido.

Para finalizar, salientamos a preocupação e o esforço efetuados pela escola na procura do caminho rumo ao sucesso. Tal como Marzano refere, escola eficaz é a que esbate as diferenças de aproveitamento entre os alunos de classes mais desfavorecidas e os das classes mais favorecidas (2000:13). O projeto aqui apresentado não terá conseguido atingir plenamente este objetivo mas contribuiu, sem dúvida, para se dar mais um passo nesse sentido. É preciso, agora, agir numa ótica de escola reflexiva: “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo.” (Alarcão, 2000:13). O pensar a sua realidade, a procura de soluções para os problemas elencados e a capacidade de refletir e aprender com os seus erros e os seus sucessos, levarão a escola a um patamar mais elevado, com benefícios para todos, em especial, para os seus alunos.

“Há que organizar melhor, com mais eficácia, o trabalho das escolas hoje, unicamente porque o sistema de organização curricular uniformista e transmissiva que temos tido desde o século XIX, pensado para grupos sociais mais homogéneos, é obviamente incapaz de garantir a aprendizagem de todos, mas todos necessitam dela, numa sociedade a exigir crescente qualificação, particularmente ao nível do mercado de trabalho. Não conseguir isso não é só um problema para as escolas e para os professores, como às vezes temos a ingenuidade de supor. Constitui-se antes, e cada vez mais, num problema social e político – como integrar os largos milhares de potenciais marginalizados sociais (os «não competentes») que resultam da não aquisição destas competências, do conseqüente não emprego e não inserção social, e que, porque hoje não há saídas para eles, vão alimentar os nichos de exclusão com os graves problemas sociais a ela associados?” (Roldão, 2008:11).

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A.P.A. (1997). *Learned-centered Psychological Principles: A Framework for Schools - Reform and Redesign*, American Psychological Association, <http://www.apa.org/ed/governance/bea/learner-centered.pdf>

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.

Alarcão, I. (2000) (org). *Escola reflexiva e supervisão*. Porto: Porto Editora

Alarcão, I. e Tavares, J (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica, Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra:Almedina

Allen, D. e Fraser, B. J. (2002). *Parent and Student Perception of the Classroom Learning Environment and its Influence on the Student Outcomes*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Almeida, L. S., Gomes, C., Ribeiro, I. S., Dantas, J., e Sampaio, M. e tal (2005). *Sucesso e Insucesso no Ensino Básico. Relevância de Variáveis Sócio-Familiares e Escolares em alunos do 5º Ano*. Actas do VII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia.

Alves, M. T. G., e Soares, J. F. (2007). Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. *Educação em revista*, 45, 25-58.

Antunes, J. & Veiga, F. H. (2004). *Aspectos motivacionais dos alunos e do ambiente da aula: Variáveis do contexto escolar*. Comunicação apresentada nas II Jornadas de Psicologia do Instituto Piaget. Almada: Campus Universitário, Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares, 6 e 7 Maio de 2004.

Asensio, J. M. (2006). *Cómo prevenir el fracaso escolar*. Barcelona: Ediciones Ceac.

- Aylwin, U. (1992). La pédagogie différenciée fait son entrée au collège. *Pédagogie Collégiale*, 5(3), 30-37.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J., org. (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação* (2º ed.). Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português - abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, XXXV (108-109), 715-733
- Bolívar, A. (2003a). *Como melhorar as Escolas - Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2003b). A Escola como Organização que Aprende. In R. Canário (org.), *Formação e Situações de Trabalhos* (2ª edição). Porto: Porto Editora.
- Bonamino, A. e Franco, C. (1999). Avaliação e Política Educacional: o processo de institucionalização do SAEB. *Cadernos de Pesquisa*, 108, 101-132.
- Checia, V. A., e Andrade, A. d. S. (2005). O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. *Estudos de Psicologia*, 10(3), 431-440.
- Costa, J. A. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola* (3ª ed.). Porto: ASA Editores.
- Dias, E. L. (1989). *Em busca do Sucesso Escolar – uma perspectiva, um estudo, uma proposta*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ehrenberg, R. G., e Brewer, D. J. (2001). Does Class Size Matter? *Scientific American*, 285 (5), 79-84.
- Elias, F. (2008). *A Escola e o Desenvolvimento Profissional dos Docentes*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Escudero, J. M. (2005). Fracasso Escolar, Exclución Educativa: De qué se excluye y cómo? *Professorado, revista de curriculum y formación del profesorado*.

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Escudero, J. M., e González, M. t. G. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 50, 41-64.

Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes, Uma Estratégia de Formação de Professores* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.

Fernandes, A. S. (2003). O insucesso escolar. In *A Construção Social Da educação Escolar*. Porto: Edições ASA.

Ferreira, J. M. C., Neves, J., Abreu, P. N. d., e Caetano, A. (1996). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.

Finn, J. D. e Achilles, C. M. (1999). Tennessee's Class Size Study: Findings, Implications, Misconceptions. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2).

Gamoran, A. (1992). Synthesis of Research/Is Ability Grouping Equitable? *Educational Leadership*, 50(2), 11-17.

Garrán, N. R. (2004). El Clima Escolar. *Revista Digital "Investigación y Educación"*, 3(7).

Gaspar, T. (2009). Acabar com o Insucesso Escolar - Dez medidas para a equidade em educação. *Noesis*, 78(Jul/Set), 14-15.

Giovinazzo, R. A. (2001). Focus Group em Pesquisa Qualitativa - Fundamentos e Reflexões. *Administração On-Line*, 2(4).

Guimarães, S. É. R., & Bzuneck, J. A. (2002). Propriedades psicométricas de uma medida de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca: um estudo exploratório. *Psico-USF*, 7, 1-8.

Hanushek, E. A. (1998). *The Evidence on Class Size*: University of Rochester.

Justino, D. (2010). *Difícil é Educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Kaplan, C., Carreras, M., Gluz, N., Kantarovich, G., Rosbasco, I., e Verón, S. (2009). *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión*. Madrid: Editorial CEP S.L.

Kiltgaard, R. E., e Hall, G. (1973). *Are There Unusually Effective Schools?* Santa Mónica: Rand Corp.

Lapo, M. J. (2010). *Professores que Marcam a Diferença*. Alcochete: Alfarroba.

- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar* (2ª ed.). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho.
- Lopes, J., e Silva, H. S. (2010). *O Professor Faz a Diferença*. Lisboa: Lidel.
- Martinelli, S. d. C., e Bartholomeu, D. (2007). Escala de Motivação Acadêmica: uma Medida de Motivação Extrínseca e Intrínseca. *Avaliação Psicológica*, 6, 21-31.
- Martínez-Otero, V. (2009). Diversos Condicionantes del Fracaso Escolar en la Educación Secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67-85.
- Martins, M. A. d. J. (2009). *A Escola faz a diferença: o projecto Fénix e as dinâmicas de sucesso - Estudo de caso*. Universidade Católica, Porto.
- Marzano, R. J. (2000). *A New Era of School Reform: Going Where the Research Take Us*. Aurora: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Marzano, R. J. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo - da investigação às práticas*. Porto: Edições ASA.
- McBeath, J., e Mortimore, P. (2001). *Improving School Effectiveness*: Open University Press.
- McCombs, B. and J. S. Whisler (1997). *La clase y la escuela centradas en el aprendiz*, Paidós.
- Meuret, D. (2001). *Les recherches sur la réduction de la taille des classes*: Haut Conseil d'évaluation de l'école.
- Mira, S. R. (1998). *El Éxito del Fracaso - Estrategias para afrontar el fracaso escolar...y otros fracasos*. Sevilla: Editorial Mad.
- Mosteller, F. (1995). The Tennessee Study of Class Size in the Early School Grades. *Critical Issues for Children and Youths*, 5(2), 113-127.
- Neves, E. R. C., e Boruchovitch, E. (2004). A Motivação de Alunos no Contexto da Progressão Continuada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(1), 77-85.

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Nye, B., Hedges, L. V., e Konstantopoulos, S. (1999). The Long-Term Effects of Small Classes: A Five-Year Follow-Up of Tennessee Class Size Experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), 127-142.

Perrenoud, P. (1992). Differentiation de l'enseignement: résistances, deuils et paradoxes. *Cahiers Pédagogiques*, 49-55.

Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*, Artmed.

Perrenoud, P. (2003). Sucesso na Escola: só o currículo, nada mais que o currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 9-27.

Pires, E. L. (1989). Escolaridade Básica Universal, Obrigatória e Gratuita. In *O Ensino Básico em Portugal* (pp. 11-40). Porto: Edições ASA.

Pires, E. L., Fernandes, A. S., e Formosinho, J. (2001). *A Construção Social Da Educação Escolar* (3ªed.). Porto: Edições ASA.

Powell, R. A., e Single, H. M. (1996). Methodology Matters - V Focus Groups. *Internacional Journal for Quality in Health Care*, 8(5), 499-504.

Quivy, R., e Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Roldão, C., Nóvoas, D., Fernandes, S., e Duarte, T. (2009). *Desempenho Escolar: Do ensino básico à entrada no ensino secundário*. Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea.

Roldão, M. d. C. (1999). *Gestão Curricular, Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB.

Roldão, M. d. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada - Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. d. C. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências* (5ª ed.). Lisboa: Editorial Presença

Roldão, M. d. C. (2009). *Estratégias de Ensino – O saber e o agir do professor*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão

- Saavedra, L. (2001). SUCESSO/INSUCESSO ESCOLAR A importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia, XV (1)*, 67-92.
- Schanzenbach, D. W. (2006). *What have researchers learned from Project Star? : Harris School - University of Chicago*.
- Slavin, R. E. (1990). *Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best-Evidence Synthesis*. Madison: National Center on Effective Secondary Schools.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Thurler, M. G. (1994). A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive (L. Lopreto, trad.). In M. Charra (org.), *Evaluation et analyse des établissements de formation: problématique e méthodologie* (pp. 203-224). Paris/Bruxelles: De Boeck.
- Tomlinson, C. A., e Allan, S. D. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Valverde, D. M. R. (2009). *Turmas de Percurso Curricular Alternativo: Um processo possível de inclusão de jovens em risco?*, Faculdade de Ciências e Tecnologias - Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Verdasca, J. L. C., & Cruz, T. (2006). O projecto ‘TurmaMais’: dialogando em torno de uma experiência de combate ao insucesso e abandono escolares. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 113-127.
- Verdasca, J. L. C. (2007a). *A Dimensão e a Estrutura Composicional da Turma como factores de proficiência escolar*. *Cadernos de Organização e Administração Educacional*.
- Verdasca, J. L. C. (2007b). “TurmaMais”: uma experiência organizacional direccionada à promoção do sucesso escolar. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 15, 241-254.
- Vives, D. R. i. (2008). *Quién Fracasó con el Fracaso Escolar - Soluciones desde el aula*. Valls: Lectio Ediciones.

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Waiselfisz, J. (2000). Tamanho da Turma: faz diferença? *Série Estudos*, 12.

Xia, N. (2009). *Family Factors and Student Outcomes*. Pardee RAND Graduate School, Santa Monica

Não publicadas:

Clube Mais Sucesso (2010). *Relatório Final “Turmas Mais Sucesso”*. ESCM

REFERÊNCIAS CITOGRAFICAS

Castro, E. (s/d). *Implicações da formação de turmas no sucesso educativo dos alunos: que critérios escolher?* from http://pt.scribd.com/elisa_castro_8, acessido a 25/02/11

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. <http://www.priberam.pt>, acessido a 25/02/2011

Ehrenberg, R. G., & Brewer, D. J. (2001). Does Class Size Matter? *Scientific American*, 285 (5), 79-84. <http://www.rand.org/pubs/reprints/RP1027>, acessido a 11/11/2010

IRIS (2009). Clima de sala de aula em ambientes inclusivos: IRIS. http://www.irisproject.eu/teachersweb/PT/docs/TT_Clima_Sala_de_Aula_WD_PT.pdf, acessido a 11/11/2010

Martins, A. M. e Parchão, I. (2000). *Legitimação psicológica do insucesso escolar e a (des)responsabilização dos professores*. Madrid. Facultad de Educación, <http://sweet.ua.pt/~amm/cientifica/doc8/doc8.pdf>, acessido a 1/11/2010

Sui-Chu, E. H., & Willms, J. D. (1996). Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141. <http://www.jstor.org/stable/2112802>, acessido a 23/12/2010

http://agruplecapalmeira.no.sapo.pt/criteriosTurmas.htm#7º_Ano, acessido a 23/02/2011

http://www.esmf.pt/criterios_matriculas_turmas2012/CG_Criterios%20constituicao_turmas.pdf, acessido a 23/02/2011

<http://espr.ccems.pt/projectos/projectoeducativo/constituicaodeturmas.asp>, acessido a 23/02/2011

<http://www.eb23-bentocarqueja.edu.pt/dmdocuments/matriculasnovo1112.pdf>, acessido a 23/02/2011

<http://www.infed.org/biblio/learning-organization.htm>

<http://www.infed.org/thinkers/senge.htm>

<http://www.gepe.min-edu.pt>

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

LEGISLAÇÃO

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (1986). *Lei nº 46/86 de 14 de Outubro*, Lei de Bases do Sistema Educativo. DR nº 34, 1ª Série A

DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO NORTE. *Ofício-Circular 5/11*, Organização de turmas - 2011-2012, 14 de Julho

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2205). *Desp-Norm. Nº 50/2005, de 9 de Novembro de 2005*, DR nº 215, I - Série B

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). *Desp. Nº 14026/2007, de 3 de Julho*, DR nº 126, 2ª Série

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009). *Desp. Nº 13170/2009, de 4 de Junho*, DR nº 108, 2ª Série

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2011). *Desp. Nº 6258/2011, de 11 de Abril*, DR nº 71, 2ª Série

Porto, Outubro de 2012

A Mestranda,

Maria Emília Santos Cabral de Geraldês Fernandes

ANEXOS

REQUERIMENTO

Exma. Senhora Directora da
Escola Secundária do Castelo da Maia

Maria Emília Santos Cabral de Geraledes Fernandes, professora do Quadro desta Escola, Grupo 420, encontro-me a desenvolver um trabalho de investigação no âmbito da minha dissertação de acesso ao grau de mestre em Ciências da Educação, na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto.

Constituem objecto do meu estudo as turmas integradas no projecto Mais Sucesso que desenvolveram o seu percurso no triénio 2007/2010.

Os principais objectivos deste trabalho são:

6. Identificar os princípios e objectivos que estiveram na base deste projecto.
7. Conhecer as atitudes, expectativas e pontos de vista que os alunos e professores que integraram o projecto têm sobre o mesmo.
8. Identificar estratégias de promoção das aprendizagens implementadas no projecto Mais Sucesso.
9. Explorar potencialidades do projecto Mais Sucesso.

Na prossecução dos objectivos que enunciei, venho solicitar a V^a Ex.^a autorização para proceder à consulta e análise dos documentos que a seguir enuncio:

- i) Projectos Educativo e Curricular de Escola (em vigor durante o período de vigência do projecto Mais Sucesso)
- ii) Projecto Mais Sucesso inicial e alterações subsequentes
- iii) Projectos Curriculares das turmas envolvidas
- iv) Actas de reuniões de Conselho de Turma
- v) Relatório final de execução do projecto
- vi) Pautas Finais
- vii) Outros documentos produzidos no âmbito deste projecto e considerados relevantes por V^a Ex.^a.

No âmbito desta investigação, pretendo ainda solicitar a autorização de V^a Ex.^a para a utilização de questionários por inquérito aos docentes que leccionaram as duas turmas objecto de estudo e aos alunos que as integraram. A aplicação deste questionário seria precedida de uma entrevista exploratória a alguns docentes.

Finalmente, como elemento essencial desta investigação, gostaria de proceder a algumas entrevistas, nomeadamente a V^a Ex.^a, Directora desta Escola, aos dois Directores de Turma envolvidos e à responsável pelo projecto Mais Sucesso.

PEDE DEFERIMENTO

Maia e Escola Secundária do Castelo da Maia, 13 de Dezembro de 2010

ANEXO 2 - MATRIZ DE ANÁLISE DAS ATAS DE CONSELHO PEDAGÓGICO

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise	Data
Projeto	Justificação	<p>“...parece-nos razoável que a nossa escola... possa testar, a nível experimental, a criação de TURMAS POR COMPETÊNCIAS, no ensino básico e possivelmente no ensino secundário.”</p> <p>“A constatação de que, em termos de programação, e consequentemente leccionação, as turmas com uma grande heterogeneidade de alunos com níveis de conhecimentos muito díspares, não resulta no seu conjunto, ou seja, não se conseguem as competências que era suposto atingir.”</p> <p>“A verificação, ainda, que há reacções opostas por parte dos alunos; por um lado, uma falta de estímulo para os mais motivados que pretendem evoluir em conhecimentos, por outro, uma desmotivação dos que têm mais dificuldade, que não conseguem acompanhar um ritmo mais exigente.”</p> <p>“Por seu turno, o professor encontra-se numa situação difícil; como conciliar a leccionação de conteúdos, o nível de exigência/aprendizagem e a diversidade de conhecimentos dos discentes?”</p> <p>“”A demonstração de que o problema é mais pertinente e visível em disciplinas nucleares ou estruturantes como sejam a Língua Portuguesa, a Matemática ou o Inglês.”</p> <p>“A confirmação, ou pelo menos a percepção, de que há alunos que integrados noutro contexto de turma obteriam melhores resultados escolares, ou pelo menos, estabeleceriam melhor empatia com os docentes em ordem a uma adequação ao seu nível de conhecimentos/ritmo de aprendizagem, cometendo ao docente definir</p>	<p>AP aprovado em CP 7 Março 07</p>

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise	Data
Projeto		os graus de exigência enquadráveis.	
	Características	<p>“Entende-se por TURMA POR COMPETÊNCIA, neste contexto, o agrupamento de alunos, sem ter subjacente qualquer intenção de selecção social, que se enquadrem num determinado patamar de conhecimentos e motivação sensivelmente igual.”</p> <p>“ Propõe-se que, a partir do próximo ano lectivo de 2007/2008, todas as turmas do 7º ao 9º anos (ainda em estudo para o secundário) sejam constituídas, a título meramente experimental, tendo em pressuposto os seguintes 4 perfis competenciais de alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecedores e motivados • Com potencial mas desmotivados • Com fraco potencial mas motivados • Com fraco potencial e desmotivados <p>Para o efeito serão auscultados os conselhos de turma, bem como os próprios alunos envolvidos e seus encarregados de educação”</p>	AP aprovado em CP 7 Março 07
	Avaliação	“O comportamento/evolução/rendimento escolar dos alunos será objecto de uma análise no final do ano lectivo, daí se deduzindo as conclusões sobre o objectivo prioritário; o sucesso dos nossos alunos. Poder-se-á aquilatar, na oportunidade, o mérito ou não da proposta, sem prejuízo da experiência ser liminarmente rejeitada caso não resulte.”	7 Março 07
		<p>“Dando cumprimento ao ponto cinco, procedeu-se à análise do Ante-Projecto sobre a Criação das Turmas de Nível para o Ensino Básico...”</p> <p>“Depois da apreciação do documento e das propostas de alteração, a versão final do Projecto de Formação de Turmas por Competências ... e será disponibilizado a</p>	7 Março 07 7 Março 07

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise	Data
Discussão	Processo	professores, alunos e encarregados de educação através da página da Escola...”	
		“Os elementos que manifestarem a sua discordância devem propor uma alternativa ao mesmo, que será analisada em Conselho Pedagógico; caso contrário, será assumida a aplicação do documento já no próximo ano lectivo.”	7 Março 07
		“...apenas terem sido recebidos quatro documentos elaborados por docentes da escola com críticas ao documento em consulta e que nenhum deles apresentava propostas alternativas.”	16 Maio 07
		“Informou no entanto da existência duas propostas, uma da Assembleia de Escola e outra do Conselho Executivo.”	16 Maio 07
		“A professora ... informou ter reunido o departamento de ... para analisar a questão e que nessa reunião foram feitas duras críticas em relação à metodologia escolhida para o debate desta problemática.”	16 Maio 07
		“O representante da Associação de Pais também questionou a eficácia da divulgação da proposta junto dos encarregados de educação, tendo a professora ... esclarecido que apesar de não poder garantir que todos os pais tomaram conhecimento, medidas como o envolvimento dos representantes dos encarregados de educação das turmas, a colocação do documento no portal Maia Digital, o envio de mensagens de correio electrónico e a entrega do documento em papel na reunião de encarregados de educação com os directores de turma no início do terceiro período, foram medidas adoptadas com o objectivo de assegurar essa divulgação.”	16 Maio 07
“A professora ... deu conta da preocupação da maioria dos elementos do departamento que coordena quanto ao seguimento deste processo, maioria que aprovou uma proposta no sentido de que quaisquer documentos que sirvam de base à discussão sobre “Turmas	16 Maio 07		

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise	Data
Discussão	Processo	<p>de competências” se faça uma auscultação de todos os elementos da comunidade educativa... Esta proposta foi rejeitada pelos conselheiros por considerarem que condiciona o trabalho e a autonomia do Conselho Pedagógico.”</p> <p>“Na questão relacionada com as turmas de competência a Presidente do Conselho Pedagógico fez algumas considerações à forma como o processo decorreu, tendo salientado que, pese embora tivessem sido apresentadas algumas críticas e objecções ao ante-projecto, aprovado em sede de Conselho Pedagógico, apenas o Conselho Executivo e a Assembleia de Escola apresentaram propostas alternativas.”</p> <p>“A proposta 1, proveniente do Grupo de reflexão da Assembleia de Escola aposta na continuidade da experiência do 8º Ano – E, devendo ser criadas em cada ano do Ensino Básico uma turma com características semelhantes à aludida turma, disponibilizando-se pares pedagógicos e tutorias. O objectivo é proporcionar melhores estratégias para que o processo ensino/aprendizagem resulte e permita corrigir determinados hábitos que não são conducentes aos melhores resultados de aprendizagem.”</p> <p>“A proposta 2 é da autoria do Conselho Executivo, integrando três ideias--chave, a saber: a alteração dos espaços e modo de funcionamento das OEA’s, a reorganização das turmas predominantes nos horários de cada ano e a criação de pares pedagógicos para alunos com mais dificuldades.”</p> <p>“A proposta 3 seria de carácter híbrido, ou seja, procurando conjugar as propostas 1 e 2.”</p> <p>“As propostas foram objecto de várias intervenções... podendo, em termos muito sucintos, resumir-se as duas posições...: houve, por um lado, quem defendesse a auscultação dos Departamentos e dos Directores de Turma antes de votar, por outro, quem argumentasse que o processo já seguira a sua tramitação normal e portanto dever-</p>	<p>16 Maio 07</p> <p>16 Maio 07</p> <p>16 Maio 07</p> <p>16 Maio 07</p> <p>16 Maio 07</p>

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise	Data
Discussão	Argumentos	<p>se-ia proceder de imediato à votação. De outra forma, alguns representantes referiram a posição maioritariamente contrária do seu Departamento, afirmando votar conscientemente de forma oposta a essa posição, enquanto outros declararam que não se sentiam obrigados à consulta dos elementos representados.”</p> <p>“... tendo a Profª ... feito uma declaração de voto, cujo teor é o seguinte: “A representante... declarou que</p> <ul style="list-style-type: none"> • lamenta que, por decisão tomada por este Conselho Pedagógico em dezasseis de Maio de dois mil e sete, as posições assumidas pelos representantes dos vários elementos da comunidade educativa sobre este assunto não reflectam uma decisão maioritária desses elementos e apenas uma opinião pessoal; • verificar-se uma necessidade premente, por escassez de mão-de-obra docente e espaços de reorganização das turmas de modo a concentrar os alunos com maiores dificuldades a determinadas disciplinas em turmas que serão alvo de medidas pedagógicas específicas, esta posição deveria ser enunciada como uma estratégia não desejável – à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo – embora inevitável e não como opção de Escola, ratificada por um órgão pedagógico como é este Conselho.” 	16 Maio 07
	Aprovação	<p>“Depois da apreciação do documento e das propostas de alteração, a versão final do Projecto de Formação de Turmas por Competências foi aprovada por dez votos favoráveis e um voto contrário ...”</p> <p>“Posta à votação, a proposta 1 não recebeu qualquer voto, a Proposta 2 recebeu onze votos e a Proposta 3, zero votos. Houve dois votos contra qualquer uma das propostas...”</p>	7 Março 07 16 Maio 07

Nota: Os excertos salientados fazem parte do Anteprojecto e não do corpo da ata.

ANEXO 3 - MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ATAS DE CONSELHO DA TURMA A

Categorias	Subcategorias	Unidades de Análise	Data
Estratégias de Promoção do Sucesso	Metodologias	<p>“Esta turma funciona em regime de pares pedagógicos nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês e tem um total de vinte e dois alunos.”</p>	7ºA – 23 out 07
		<p>(...) assim, o par pedagógico (Matemática) decidiu utilizar mais uma estratégia para motivar estes alunos e criar alguma confiança em si próprios, realizando frequentemente mini testes que incidem apenas no(s) conteúdo(s) que estiveram a estudar nessa data, tornando mais acessível o sucesso destes alunos.”</p>	7ºA – 23 out 07
		<p>“Foram apresentadas propostas de Aulas de Apoio Pedagógico Acrescido na disciplina de Francês e definidas estratégias de remediação(...)</p>	7ºA – 19 dez 07
		<p>“(...) tendo a professora de Francês declarado que a marcação dos trabalhos para casa é uma estratégia necessária e adequada neste nível de ensino desta língua estrangeira(...)”</p>	7º A – 20 fev 08
		<p>“Apesar das estratégias de remediação implementadas, tais como produção mais frequente de exercícios de expressão escrita, mais exercícios de aplicação de regras gramaticais e maior número de actividades de avaliação formativa, valorização da participação na sala de aula e do apoio mais individualizado por parte do Par Pedagógico(...)”</p>	7ºA – 19 mar 08
<p>“A professora desenvolverá uma série de estratégias de remediação (disponibilidade para trabalhar com os alunos em horário extra-aula, maior individualização do ensino, reforço do trabalho de casa e maior responsabilização dos EE) (...)”</p>	7ºA – 19 mar 08		

	<p>“A professora irá continuar a sua vigilância e controlo dos trabalhos de casa(...)”</p> <p>“Foram propostos para aulas de apoio pedagógico acrescido à disciplina de Francês (...)”</p> <p>“O Conselho considerou ainda que os seguintes alunos deverão usufruir do apoio de um tutor e/ou Gabinete de Psicologia (...)”</p> <p>“Os professores das disciplinas de Ciências Naturais, Ciências Físico – Química, Geografia e Inglês leccionaram aulas de apoio aos alunos, no respectivo tempo superveniente.”</p> <p>“A professora propõe o reforço de estratégias já implementadas. Os alunos com mais dificuldades deverão frequentar o apoio disponibilizado regularmente e não como se verificou no primeiro período em que só esporadicamente frequentaram as aulas de apoio.”</p> <p>“(…) o Conselho de Turma considerou que os alunos A.C. e M. deveriam passar a usufruir de Programa de tutoria. O Conselho de Turma considerou ainda, relativamente ao M., dificuldades de aprendizagem e de concentração, pelo que sugere o seu encaminhamento para o Gabinete de Psicologia a fim de usufruir de um acompanhamento particular. Dado que a escola não dispõe deste gabinete, o aluno será encaminhado através das Lojas da Juventude ou na Clínica do Castelo - “Reforço Positivo””</p> <p>“Relativamente à disciplina de Francês a professora informou que ao solicitar que os alunos passassem o caderno diário, teve como objectivo que estes recuperassem de alguma forma os conteúdos leccionados na disciplina. Quanto à disciplina de Estudo Acompanhado o professor informou que verifica os cadernos diários de todas as</p>	<p>7ºA – 19 mar 08</p> <p>7ºA – 25 jun 08</p> <p>7ºA – 25 jun 08</p> <p>8ºA – 23 dez 08</p> <p>8ºA – 23 dez 08</p> <p>8ºA – 23 dez 08</p>
--	--	---

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

		<p>disciplinas segundo um calendário pré-estabelecido e efectua o respectivo registo, paralelamente desenvolve práticas de leitura, de temas relativos às disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia e Ciências Naturais.”</p> <p>“É de salientar que a aluna N. apenas passou a usufruir de tutoria a meio do terceiro período, esta medida foi considerada uma boa opção, pois a partir desse momento a postura e comportamento da aluna melhoraram significativamente (...)”</p> <p>“O acompanhamento em regime de tutoria para os alunos A.C., N. e D. deve ser mantido, e foi proposta a mesma estratégia para os alunos, D.C. e V.V.”</p>	8º A – 19 fev 09
		<p>“O aluno M. deve continuar a usufruir de apoio pelo Gabinete de Psicologia.”</p> <p>“Os alunos, A.L., D., H., J., M. e V., foram propostos para Aulas de Apoio Pedagógico Acrescido na disciplina de Francês (...)”</p>	8ºA – 29 jun 09
		<p>“A Directora de turma deu a conhecer ao conselho que no âmbito do projecto do Clube “Mais Sucesso Escolar”, no qual a turma está inserido, liderado pela professora Fátima Fradinho, coordenadora, a professora Paula Cohen e a professora Lúcia Teixeira, serão realizadas várias actividades sendo que uma delas será uma viagem de final de ano para alunos destas turmas, e que funcionará como um prémio. Como objectivo principal está a motivação dos alunos da turma para alcançarem melhores resultados, assim, para poderem participar nesta viagem os alunos serão controlados ao longo do ano, relativamente ao seu aproveitamento, comportamento, assiduidade e empenho segundo um regulamento que será anexo à acta.”</p>	8ºA – 29 jun 09
		<p>“(...) desde o inicio do ano ela própria os tem chamado atenção e têm sido aplicado muitas outras estratégias (como mini fichas de avaliação, escola virtual, teste de oralidade sobre aquilo que foi leccionado na última aula, terem duas professoras na</p>	8ºA – 29 jun 09
			9ºA – 16 nov 09

		<p>aula, mais uma aula por semana de reforço).”</p> <p>“No sentido de os ajudar a superá-las, investi nos seguintes aspectos: adequiei as estratégias a utilizar tendo em conta a maturidade, ritmo de aprendizagem, interesses e muitas lacunas no domínio do conhecimento, raciocínio e comunicação. Recorri ao manual interactivo, escola virtual, vídeos educativos, ao controle sistemático das tarefas marcadas e à prática de aulas dialogadas para que a aprendizagem fosse mais atractiva, despertasse maior interesse, alguma curiosidade e vontade de aprender; adaptei os instrumentos de avaliação (fichas de avaliação com menos matéria, contendo exercícios com grau de dificuldade igual àqueles que foram trabalhados na aula e a apresentações orais de trabalhos de grupo/ individuais orientados); apoiei individualmente no meu tempo superveniente, os alunos com mais dificuldades, resolvendo fichas de trabalho, exercícios do caderno de actividades, e de auto-avaliação; investi na relação professor aluno, procurando manter um clima de aula de descontração, abertura mas disciplinado.”</p>	<p>9ºA – 29 mar 10</p> <p>9ºA – 9 jun 10</p>
	Adaptações	<p>“Perante estas informações, isto é, a existência de quatro alunos de ensino especial, o professor de Língua Portuguesa, fazendo referência à legislação existente que prevê que uma turma com dois alunos do ensino especial não ultrapasse os vinte alunos, considerou que a turma deve ser reformulada sendo retirados dois alunos para uma outra turma.”</p> <p>“Foram definidas como estratégias de remediação a referida redução de alunos da turma e alteração da planta da sala de aula.”</p> <p>“Relativamente à aluna número cinco, a Directora de Turma informou que, tal como tinha sido sugerido na última reunião deste Conselho, a aluna foi transferida para a</p>	<p>7ºA – 23 out 07</p> <p>7ºA – 23 out 07</p> <p>7º A – 20 fev 08</p>

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

		<p>turma D onde iniciou o segundo período. No entanto, esta sentiu desde o início dificuldades em acompanhar o ritmo mais acelerado da nova turma, tendo exposto a situação à Directora de Turma, a qual conjuntamente com o Conselho Executivo, decidiu que a aluna deveria regressar a esta turma.”</p> <p>“(…) e afirmou estar preocupada quanto ao cumprimento do programa de Matemática, alertando os presentes para o facto de, apesar da turma ter características especiais em termos de composição e de funcionamento, não haver diferenças quanto à estrutura curricular e às competências que estes alunos devem adquirir.”</p> <p>“O representante dos encarregados de educação afirmou que há pais que, com base nas informações dos filhos, têm uma noção errada quanto ao comportamento destes na escola. Como estratégia o Conselho propôs que a Directora de Turma, sempre que necessário, reunisse com o aluno e o respectivo encarregado de educação, no sentido de em conjunto encontrarem soluções para melhorar o comportamento e aproveitamento.”</p> <p>“Acresce dizer que o nível de exigência dos professores tem vindo a diminuir, havendo reformulações de planificações, testes com nível de dificuldade inferior aos das outras turmas e abordagens diferenciadas pensadas para este tipo de turma.”</p> <p>“O Conselho de Turma alertou para o facto de o sucesso dos alunos desta turma estar relacionado com uma descida dos níveis de exigência.”</p> <p>“No próximo ano lectivo os alunos números treze, catorze e quinze deverão ser retirados desta turma uma vez que já superaram as dificuldades nas disciplinas em que esta turma beneficia de estratégias especiais.”</p>	<p>7º A – 20 fev 08</p> <p>7º A – 20 fev 08</p> <p>7ºA – 19 mar 08</p> <p>7ºA – 25 jun 08</p> <p>7ºA – 25 jun 08</p>
--	--	--	--

		<p>“Tendo em conta que a turma é considerada Projecto, conseqüentemente com alunos que possuem características muito específicas, há a salientar a necessidade de um acompanhamento mais individualizado quanto à vida escolar que inclui como estratégia, a constituição de pares pedagógicos às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês. No entanto nesta última disciplina até ao momento, não foi designado professor, para trabalhar como par pedagógico.”</p>	<p>8ºA – 21 out 08</p>
		<p>“Dada a possibilidade de transferência de alunos de outras turmas para turmas projecto (ou vice-versa) o Conselho de Turma não aceita de forma alguma esta possibilidade; a integração de mais um aluno, não seria benéfica para a turma, uma vez que o número de alunos actual é o ideal para uma turma considerada projecto e não se prevê a saída de nenhum aluno para uma outra turma, dada as características dos mesmos.”</p>	<p>8ºA – 23 dez 08</p>
		<p>“(…) a professora de Francês informou que os alunos destas turmas projecto, têm pares pedagógicos, testes adaptados e a possibilidade de passar para outras turmas, desde que revelem melhoria nos resultados escolares.”</p>	
		<p>“Transferir para outra turma os alunos, R.R. e P., dado que não obtiveram qualquer nível inferior a três (…)”</p>	<p>8ºA - 19 fev 09</p>
		<p>“Atribuir mais um tempo (quarenta e cinco minutos) semanal a Estudo Acompanhado, na componente não lectiva, em regime de par pedagógico dos respectivos professores, para proporcionar e garantir aos alunos um acompanhamento eficaz na prática de exercícios no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa. Também a disciplina de Inglês, pretende que lhe seja atribuída mais um tempo de quarenta e cinco minutos semanais.”</p>	<p>8ºA – 29 jun 09</p> <p>8ºA – 29 jun 09</p>
		<p>“Atribuir mais um bloco (noventa minutos) semanal a Matemática, na componente</p>	

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

	<p>não lectiva, em regime de par pedagógico dos respectivos professores, para proporcionar e garantir aos alunos um acompanhamento eficaz na prática de exercícios no âmbito da disciplina de Matemática. Passando os dois blocos da disciplina a serem apenas com a presença da professora titular da disciplina.”</p> <p>“A turma integra o projecto das turmas “Mais Sucesso Escolar” desde o 7º ano de escolaridade e é constituída por alunos que revelam dificuldades nas disciplinas de Inglês, (e/ou) Matemática e(ou) Português, sendo que nessas disciplinas beneficiam de aulas suplementares e de em algumas aulas os professores da disciplina têm o apoio de outro professor de forma a proporcionar um apoio mais individualizado aos alunos.”</p> <p>“Acrescendo ainda saber, que a dificuldade dos testes realizados ao longo do ciclo têm crescido gradualmente de dificuldade, tendo em vista a realização do exame nacional e o facto de os alunos desta turma (Mais Sucesso) ficarem todos ao nível dos colegas das outras turmas para poderem ingressar num décimo ano, estando a realizar actualmente testes de nível equivalente às outras turmas.”</p>	<p>8ºA – 29 jun 09</p> <p>9ºA – 16 nov 09</p> <p>9ºA – 29 mar 10</p>
Aferição de critérios	<p>“Os professores deverão ser exigentes quanto ao cumprimento das regras de comportamento e utilizar a caderneta para informar os Encarregados de Educação e o Infoponto para informar a Directora de Turma.”</p> <p>“(…) o Conselho de Turma considerou, ainda, necessário concertar as seguintes formas de actuação para a turma em geral: rigor no cumprimento das regras de funcionamento das aulas, registo no Infoponto de atitudes perturbadoras, atrasos e faltas de material, contacto com a Directora de Turma, controlo dos trabalhos de casa e utilização da caderneta escolar para contactos com os Encarregados de Educação.”</p>	<p>7ºA – 23 out 07</p> <p>7ºA – 19 mar 08</p>

Aproveitamento	Caracterização	“(…) falta de pré-requisitos em várias disciplinas(…)”	7ºA – 23 out 07
		“O aproveitamento foi considerado satisfatório tendo em conta os objectivos delineados para a turma, embora, num total de vinte e dois alunos, tenham sido elaborados dez planos de recuperação.”	7ºA -19 dez 07
		“Na disciplina de Língua Portuguesa, há motivos de séria preocupação tendo em conta o insucesso dos alunos (…)”	7º A – 20 fev 08
		“Na disciplina de Língua Portuguesa, há motivos de séria preocupação tendo em conta o insucesso dos alunos (…)”	7ºA – 19 mar 08
		“ O aproveitamento foi considerado fraco(…)”	7ºA – 19 mar 08
		“O aproveitamento foi considerado satisfatório uma vez que num total de vinte e um alunos apenas quatro se encontram em situação de possível retenção (…)”	7º A – 25 jun 08
		“No domínio da Língua Portuguesa, os alunos revelaram maiores dificuldades na compreensão e na produção escrita.”	7ºA – 25 jun 08
		“(…) revelam graves lacunas/falta de pré-requisitos relativos às competências essenciais específicas exigidas na disciplina de Inglês, a saber: dificuldades de compreensão/interpretação de informação e interiorização de conhecimentos específicos; dificuldades na aplicação de conhecimentos específicos; dificuldades de expressão oral e escrita.”	8ºA – 23 dez 08
“(…) aproveitamento: fraco, dado que onze alunos se encontram em situação de possível retenção.”	8ºA – 23 dez 08		

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

	<p>“Quanto ao domínio da língua portuguesa, os alunos revelam alguma dificuldade, sobretudo na expressão escrita e nos hábitos de leitura, devendo adquirir mais hábitos de trabalho e praticar mais o acto de ler.”</p>	8ºA – 23 dez 08
	<p>“Quanto ao domínio da Língua Portuguesa, os alunos revelam alguma dificuldade, sobretudo na expressão escrita e nos hábitos de leitura, devendo adquirir mais hábitos de trabalho e praticar mais o acto de ler.”</p>	8ºA – 30 mar 09
	<p>“Os alunos realizaram um teste intermédio a trinta de Abril de dois mil e nove na disciplina de Matemática (8º ano). Os resultados obtidos pelos alunos, foram piores do que os obtidos nos testes normais realizados ao longo do ano.”</p>	8ºA – 29 jun 09
	<p>“(…) aproveitamento satisfatório (…)”</p>	
	<p>“Quanto ao domínio da Língua Portuguesa, os alunos continuam a revelar algumas dificuldades, sobretudo no domínio da escrita e na falta de hábitos de leitura, no entanto, as práticas de escrita e de leitura efectuadas ao longo do ano evoluíram favoravelmente.”</p>	8ºA – 29 jun 09
	<p>“(…) mas que o seu aproveitamento é fraco (…)”</p>	8ºA – 29 jun 09
	<p>“Quanto ao domínio da língua portuguesa, a turma de um modo geral revela dificuldades na expressão escrita e oral.”</p>	9ºA – 16 nov 09
	<p>“(…) a professora de Matemática referiu que os resultados do Teste Intermédio foram muito fracos (…)”</p>	9ºA – 21 dez 09
	<p>“O professor de Língua Portuguesa referiu que os alunos números: um, cinco e nove, revelam dificuldades na articulação de competências, compreensão e expressão</p>	9ºA – 11 fev 10

	<p>escritas, espírito crítico e transferência de conhecimentos pelo que nesta disciplina, o seu sucesso está seriamente comprometido.”</p> <p>“A professora de Ciências Naturais informou que a maioria dos alunos desceu o seu aproveitamento relativamente ao primeiro período (...)”</p> <p>“Quanto ao aproveitamento na disciplina informou que este também desceu em relação ao primeiro período.”</p> <p>“A professora de Matemática constatou os alunos se limitam a trabalhar durante as aulas, o que é de todo insuficiente, principalmente face a um teste intermédio ou um exame nacional em que os conteúdos de todo um ciclo são avaliados, verificando-se naturalmente muito fraco aproveitamento no Teste Intermédio (...)”</p> <p>“Constatou-se de forma geral que a turma está a descer o aproveitamento, apesar de todas as estratégias e esforços realizados pelos docentes.”</p> <p>“O aproveitamento da turma foi considerado fraco (...)”</p> <p>“Quanto ao domínio da língua portuguesa, os alunos revelam alguma dificuldade, sobretudo na expressão escrita e nos hábitos de leitura, devendo adquirir mais hábitos de trabalho e de leitura.”</p> <p>“Os alunos realizaram mais um teste intermédio a onze de Maio a Matemática, tendo os resultados sido piores do que os obtidos pelos alunos nos testes normais realizados ao longo do ano.”</p> <p>“Aproveitamento foi Satisfatório (...)”</p>	<p>9ºA – 11 fev 10</p> <p>9ºA – 11 fev 10</p> <p>9ºA – 11 fev 10</p> <p>9ºA – 11 fev 10</p> <p>9ºA – 11 fev 10</p> <p>9ºA – 11 fev 10</p> <p>9ºA – 29 mar 10</p> <p>9ºA – 29 mar 10</p> <p>9ºA – 9 jun 10</p>
--	--	---

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

		<p>“Quanto ao domínio da Língua Portuguesa, foi considerado satisfatório, verificando-se essencialmente dificuldades na expressão escrita.”</p> <p>“O Conselho de Turma analisou as classificações de exame obtidas pelos alunos nas disciplinas sujeitas a Exame Nacional, com vista a proceder ao cálculo da Classificação Final a atribuir a cada uma delas, ou seja a Língua Portuguesa e a Matemática. Verificou-se, aqui, que o desempenho da turma nestes dois exames foi não satisfatório, sendo de registar a existência de discrepâncias entre estas classificações e as que os alunos habitualmente obtiveram ao longo deste último período do ano lectivo compreensíveis nesta turma projecto.”</p> <p>“(…) verificou-se ainda que todos os alunos se encontram Aprovados.”</p>	<p>9ºA – 9 jun 10</p> <p>9ºA – 9 jun 10</p> <p>9ºA – 13 jul 10</p> <p>9ºA – 13 jul 10</p>
	<p>Justificação do elevado número de níveis negativos</p>	<p>“A professora da disciplina de Geografia informou que os níveis conseguidos pelos alunos se devem ao baixo grau de dificuldade dos conteúdos leccionados durante este período, assim como ao lento ritmo que foi imprimido e que se destinava a permitir o acompanhamento dos conteúdos pelos alunos. No entanto, face à maior dificuldade dos próximos conteúdos a leccionar, prevê-se uma quebra no aproveitamento, já no próximo período.”</p> <p>“A atribuição de um elevado número de negativas na disciplina de Inglês deve-se ao facto de os alunos não terem conseguido superar as suas dificuldades ao nível da compreensão e expressão escritas e no caso de alguns alunos, compreensão e expressão oral.”</p>	<p>7ºA – 19 dez 07</p> <p>7ºA – 19 mar 08</p>

		<p>“A Docente de Inglês apresentou uma justificação dos níveis inferiores a três atribuídos na disciplina que ultrapassa os cinquenta por cento(...)</p> <p>“As Docentes de Matemática e Francês apresentaram justificação dos níveis inferiores a três atribuídos nas disciplinas, que ultrapassam os cinquenta por cento.”</p> <p>“A professora de Matemática justifica a percentagem de níveis negativos, pelo facto destes alunos não terem ainda conseguido atingir os objectivos mínimos da disciplina.”</p>	<p>8ºA – 23 dez 08</p> <p>8ºA – 30 mar 09</p> <p>9ºA – 29 mar 10</p>
Comportamento	Atitude na sala de aula	<p>“A Directora de Turma informou os presentes que desde o início do ano lectivo já tinha recebido sete participações disciplinares e que ainda estava à espera de receber mais três.”</p> <p>“Na sua opinião (professora de Francês) esta turma não tem espírito de colaboração nem de amizade. Quem não aprende bem é alvo de gozo imediato por parte dos colegas que não sabem o que é ser solidário.”</p> <p>O tempo disponível (Formação Cívica) tem sido utilizado na sua totalidade para a resolução de problemas e na gestão de conflitos decorrentes do mau comportamento de alguns alunos.”</p> <p>“(…) e as dificuldades que o comportamento perturbador de alguns alunos provoca no bom funcionamento das aulas e na concentração necessária a um bom aproveitamento.”</p> <p>“Desde o Conselho de Turma de trinta de Outubro, registaram-se as seguintes participações de índole disciplinar: aluno número vinte e três e aluna número vinte e seis.</p>	<p>7ºA – 23 out 07</p> <p>7ºA – 23 out 07</p> <p>7ºA – 23 out 07</p> <p>7ºA – 23 out 07</p> <p>7ºA -19 dez 07</p>

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

		<p>“Na disciplina de Formação Cívica foram principalmente tratadas questões relacionadas com atitudes e comportamento pelo que as menções de Não Satisfaz foram atribuídas aos alunos que revelaram um comportamento e postura incorrectos.”</p>	7ºA -19 dez 07
		<p>“O comportamento foi considerado pouco satisfatório.”</p>	7ºA -19 dez 07
		<p>(...) nas disciplinas de História e Inglês o bom funcionamento das aulas é impedido pelo mau comportamento nomeadamente dos alunos H., S., D.C. e F., os quais deveriam ser separados;”</p>	7º A – 20 fev 08
		<p>“(...) as dificuldades de aprendizagem estão directamente relacionadas com a perturbação das aulas devido ao mau comportamento dos alunos.”</p>	7º A – 20 fev 08
		<p>“Nesta turma alguns elementos continuam a perturbar as aulas criando-se frequentemente um clima pouco apropriado para a aprendizagem dos alunos.”</p>	7º A – 20 fev 08
		<p>“Desde o último Conselho de Turma, datado de vinte de Fevereiro, registaram-se algumas participações de índole disciplinar, a saber: aos alunos número oito, quinze e vinte e dois (...)”</p>	7ºA – 19 mar 08
		<p>“ O comportamento foi considerado fraco (...)”</p>	7ºA – 19 mar 08
		<p>“ O normal funcionamento do processo ensino/aprendizagem tem vindo a ser prejudicado pelo comportamento perturbador e pela falta de empenho dos alunos em geral (...)”</p>	7ºA – 19 mar 08
		<p>“(...) agravado pela falta de concentração/atenção muitas vezes provocada pela perturbação de alguns elementos.”</p>	7ºA – 19 mar 08

		<p>“Desde o último Conselho de Turma, datado de dezanove de Março, foram recebidas as seguintes participações de índole disciplinar: dos alunos números um, quatro, oito, quinze, vinte, vinte e dois, vinte e três e vinte e seis (...)”</p>	7ºA – 25 jun 08
		<p>“Quanto ao comportamento, o Conselho classificou-o de fraco tendo em conta o elevado número de participações disciplinares e mensagens no Infoponto referentes a comportamentos desadequados dentro da sala de aula.”</p>	7ºA – 25 jun 08
		<p>“O comportamento da turma foi considerado satisfatório(...)”</p>	8ºA – 21 out 08
		<p>“(...) comportamento: satisfatório;(...)”</p>	8ºA – 23 dez 08
		<p>“(...) comportamento: bom (...)”</p>	8ºA – 30 mar 09
		<p>“(...) comportamento razoável (...)”</p>	8ºA – 29 jun 09
		<p>“Os professores da turma foram unânimes e consideraram que de um modo geral o comportamento da turma é satisfatório (...)”</p>	9ºA – 16 nov 09
		<p>“A professora de Geografia referiu que nas suas aulas o comportamento é razoável (...)”</p>	9ºA – 11 fev 10
		<p>“As representantes dos alunos, transmitiram os seguintes pareceres da turma: o comportamento da turma melhorou às disciplinas de História e Inglês (...)”</p>	9ºA – 11 fev 10
		<p>“Quanto ao comportamento, são alunos que normalmente tentam perturbar as aulas, obrigando a professora a interromper a leccionação dos conteúdos. De lamentar que sempre que recebem um trabalho de avaliação da disciplina demonstram uma atitude</p>	9ºA – 29 mar 10

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

		<p>completamente desajustada, rindo-se da nota e valorizando aquele que tem pior resultado.”</p> <p>“(…) comportamento satisfatório (…)</p> <p>“Desde o último Conselho de Turma, datado de vinte e nove de Marco, não se registaram participações de índole disciplinar, no entanto houveram varias participações de comportamentos inadequados ao contexto de sala de aula e espaço escolar, que embora de menor gravidade por vezes reflectiu uma certa infantilidade pouco adequada para esta faixa etária.”</p> <p>“Comportamento foi considerado Bom.”</p>	<p>9ºA – 29 mar 10</p> <p>9ºA – 9 jun 10</p> <p>9ºA – 9 jun 10</p>
	Empenho	<p>“Na disciplina de Educação Visual, a professora informou que nove dos dez níveis dois atribuídos são o resultado da falta de entrega dos trabalhos solicitados.”</p> <p>“(…) que os alunos deveriam empenhar-se mais na sua realização(…)”</p> <p>“O professor de Língua Portuguesa manifestou a sua concordância e afirmou que é indispensável que haja uma alteração da atitude de falta de empenhamento dos alunos desta turma em relação às aulas e ao estudo (…)”</p> <p>“Na generalidade das disciplinas os alunos mostram-se pouco empenhados nas actividades lectivas, não prestam atenção às aulas, realizam com dificuldade e pouca vontade as actividades propostas, não se empenham na superação das suas dificuldades, não cumprem com a realização dos trabalhos e actividades propostos para casa e não se fazem acompanhar do material necessário às aulas.”</p> <p>“(…) o professor desta disciplina considera que estes alunos têm provado inúmeras</p>	<p>7ºA -19 dez 07</p> <p>7º A – 20 fev 08</p> <p>7º A – 20 fev 08</p> <p>7º A – 20 fev 08</p> <p>7º A – 20 fev 08</p>

	<p>vezes que não querem trabalhar, porque sistematicamente não cumprem com as tarefas que lhe são propostas (...)"</p> <p>"(...)que denotam claramente falta de estudo e de empenho na sua própria recuperação(...).Além disto, há a acrescentar que os alunos números quatro, sete e vinte e dois não cumprem com os seus deveres no que diz respeito à feitura dos trabalhos de casa, sentindo assim mais dificuldades e falta de motivação nas aulas."</p> <p>"(...) o docente considera que estes alunos têm provado inúmeras vezes que não querem trabalhar, porque sistematicamente não cumprem com as tarefas que lhes são propostas."</p> <p>"(...) agravada pela falta de empenho e trabalho evidenciada por grande parte dos alunos desta turma."</p> <p>(...) mas que só resultarão se houver, por parte dos alunos, um trabalho sistemático que não tem existido até agora."</p> <p>"(...) pelo facto de estes não executarem os seus trabalhos durante a aula nem os entregarem, no entanto estes não mostraram qualquer preocupação com estas chamadas de atenção."</p> <p>" O normal funcionamento do processo ensino/aprendizagem tem vindo a ser prejudicado pelo comportamento perturbador e pela falta de empenho dos alunos em geral (...)"</p> <p>"(...) dado o pouco interesse, empenho e trabalho que apresentam(...)"</p> <p>"O processo de ensino-aprendizagem decorreu com normalidade embora dificultado</p>	<p>7ºA – 19 mar 08</p> <p>7ºA – 19 mar 08</p> <p>7ºA – 19 mar 08</p> <p>7ºA – 19 mar 08</p> <p>7ºA – 19 mar 08</p> <p>7ºA – 19 mar 08</p> <p>7ºA – 19 mar 08</p> <p>7ºA – 19 mar 08</p> <p>7ºA – 25 jun 08</p>
--	---	--

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

		pela falta de empenhamento de alguns alunos nas actividades propostas.”	
		“A maior parte dos alunos da turma revela grandes dificuldades de concentração, pouco empenho na realização das tarefas, pouca participação nas aulas, falta de métodos/hábitos de trabalho e reduzido estudo em casa(…)”	8ºA – 23 dez 08
		“Acrescentou ainda que em inquérito realizado aos alunos, estes assumem que não cumprem horário de estudo e reafirmam que não estudam.”	8ºA – 19 fev 09
		“(…) estes, vangloriam-se de não estudar, riem-se dos resultados negativos obtidos nos testes, não são assíduos nem pontuais às aulas de apoio educativo.”	8ºA – 19 fev 09
		“Grande parte dos alunos a quem foi atribuído nível dois, não conseguiu alcançar um nível positivo apenas porque não estudam, limitam-se a trabalhar na aula, o que é totalmente insuficiente para alunos com dificuldades na disciplina e com lacunas de base.”	8ºA – 30 mar 09
		“Mais uma vez o Conselho de Turma aconselha os alunos a mudarem de atitude face ao estudo, devendo cumprir um horário diário de horas de estudo.”	8ºA – 30 mar 09
		“A docente desta disciplina justificou esta diferença referindo que os alunos apesar de terem um bom comportamento e de trabalharem dentro da sala não realizavam qualquer actividade fora extra aula o que é totalmente insuficiente para alunos com dificuldades que necessitam de exercitar para assim poderem consolidar os conhecimentos adquiridos.”	8ºA – 29 jun 09
		“De uma forma geral as dificuldades destes alunos estão relacionadas com falta de pré requisitos, dificuldades de aprendizagem, mas sobretudo por falta de empenho, trabalho e de hábitos de estudo; (…)”	9ºA – 16 nov 09

		“acrescentaram ainda que na generalidade os alunos trabalham em sala de aula e estão a evoluir mas depois não dão continuidade a esse trabalho em casa”	9ºA – 16 nov 09
		“(…) a professora referiu ainda que os alunos não trabalham fora da sala de aula e não realizam os trabalhos de casa.”	9ºA – 16 nov 09
		“A professora de Francês salientou o pouco empenho, a falta de concentração e o pouco cumprimento dos trabalhos de casa, dos alunos números: oito, dez, onze, doze, catorze, dezassete, dezoito, e vinte.”	9ºA – 11 fev 10
		“As faltas de material (o manual da disciplina) são também uma evidência da falta de responsabilidade dos alunos a esta disciplina.”	9ºA – 11 fev 10
		“Os alunos têm que se aplicar mais, melhorar o seu comportamento e terem mais responsabilidade quer no seu material, quer na resolução das tarefas que lhes são propostas.”	9ºA – 11 fev 10
		“As representantes dos alunos, transmitiram os seguintes pareceres da turma: (…) os alunos da turma não empenham o que é necessário (…)”	9ºA – 11 fev 10
		“(…) como alunos que revelaram um completo desinteresse pela disciplina, baixando o seu rendimento escolar já muito deficiente do primeiro período .Assim, continuaram a não comparecer ao apoio na primeira parte do período (até ao Carnaval), nunca compareceram no Clube de Línguas para esclarecer dúvidas (nem nas vésperas dos testes). Não foi registado qualquer trabalho de casa ao longo deste período, sendo os do primeiro período todos incompletos. Quanto ao material, nunca trazem todo: ora falta o manual, ora o dicionário, ora o caderno. Embora passem grande parte do trabalho da aula no caderno, o mesmo está muito desorganizado sem qualquer brio. Finalmente e no que diz respeito à avaliação da oralidade, estes alunos	9ºA – 29 mar 10

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

		<p>nunca participaram em Língua Francesa, recusam-se a ler.”</p> <p>“Estes alunos trabalham só nas aulas, o que não é suficiente para alunos que têm falta de pré requisitos e de compreensão.”</p>	<p>9ºA – 29 mar 10</p>
Relação Escola/Família	Envolvimento do EE	<p>“A Directora de Turma informou já ter recebido os Encarregados de Educação destes alunos que se mostraram empenhados em seguir mais atentamente a vida escolar dos seus educandos (...)”</p>	<p>7ºA – 23 out 07</p>
		<p>“A Directora de Turma referiu que, de facto, é frequente as mensagens enviadas aos pais, via caderneta, ficarem por assinar durante semanas (...)”</p>	<p>7º A – 20 fev 08</p>
		<p>“(...) e crê que esta atitude por parte dos alunos só poderá ser alterada se os encarregados de educação unirem esforços com os professores, no sentido de serem rigorosos e exigentes no cumprimento de regras e tarefas, o que não tem acontecido evidenciando falta de acompanhamento por parte dos respectivos encarregados de educação.”</p>	<p>7º A – 20 fev 08</p>
		<p>“A Directora de Turma fez referência à reunião que ocorreu com os Encarregados de Educação, no início do ano lectivo, na qual só estiveram presentes onze Encarregados de Educação dos dezanove alunos que fazem parte da turma.”</p>	<p>8ºA – 21 out 08</p>
		<p>“A representante dos Encarregados de Educação, R. V., informou que embora enviasse uma carta a todos os Encarregados de Educação a informá-los desta reunião, não obteve qualquer resposta por parte destes e por isso nada tem a referir.”</p>	<p>8ºA – 21 out 08</p>
		<p>“(...) o Encarregado de Educação deste aluno vem à Escola com alguma frequência, demonstrando preocupação em relação à vida escolar do seu educando e informar sobre o seu estado de saúde que permanece estável.”</p>	<p>8ºA – 19 fev 09</p>

		<p>“O Encarregado de Educação deste aluno vem à escola com alguma frequência, demonstrando preocupação em relação à vida escolar do seu educando.”</p> <p>“Os Representantes dos Encarregados de Educação (EE) referiram que não foram contactados por nenhum outro Encarregado de Educação,(...)”</p> <p>“Os representantes dos Encarregados de Educação concordaram com os docentes da turma, e informaram que não foram contactados pelos outros Encarregados de Educação.”</p> <p>“Colaborantes foram também a grande parte dos Encarregados de Educação que, telefone ou horário de atendimento, responderam quase sempre atempada e positivamente às solicitações da Directora de Turma.”</p>	<p>8ºA – 30 mar 09</p> <p>9ºA – 16 nov 09</p> <p>9ºA – 11 fev 10</p> <p>9ºA – 9 jun 10</p>
	<p>Estratégias de promoção do envolvimento dos EE</p>	<p>“A Directora de Turma irá incentivar os Encarregados de Educação a um maior acompanhamento dos seus educandos no que respeita ao estudo, aos trabalhos de casa e ao saber estar na escola e na sala de aula.”</p> <p>“(…) tendo a Directora de Turma feito um apelo aos encarregados de educação no sentido de melhor acompanharem os alunos, controlando a caderneta, os cadernos diários e o horário de estudo.”</p> <p>“Foi feito um apelo para que cada um verifique, semanalmente as cadernetas escolares dos seus educandos e confirme via secretaria se os alunos estão ou não a almoçar na cantina da Escola.”</p> <p>“A Directora de Turma referiu ainda que informou os Encarregados de Educação,</p>	<p>7ºA – 23 out 07</p> <p>7º A – 20 fev 08</p> <p>8ºA – 21 out 08</p> <p>8ºA – 19 fev 09</p>

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

		<p>sobre a necessidade de acompanharem os seus educandos, de forma contínua, de verificarem se estão a cumprir diariamente um horário de estudo e alertou-os para o facto de as cadernetas dos alunos, continuarem com recados por assinar.”</p> <p>“A professora de Matemática que é também DT fará mais um apelo aos Encarregados de Educação no sentido de responsabilizarem os seus Educandos pelas suas atitudes e de que estes empenhem verdadeiramente na disciplina de Matemática estudando e fazendo muitos exercícios (...)</p>	9ºA – 29 mar 10
Avaliação do Projeto	Professores	<p>“O professor de Língua Portuguesa (...) afirmou que será muito difícil conseguir-se o sucesso, por todos desejado, dos alunos desta turma, se esta se mantiver como está. A turma, por opção da escola, é constituída maioritariamente por alunos com dificuldades aos quais se dá apoio com pares pedagógicos em três disciplinas. Só que, neste caso concreto, acresce a existência, não de um, mas de quatro alunos do ensino especial que requerem mais atenção e estratégias individualizadas dentro da sala de aula e a turma não tem o número de alunos reduzido que devia ter, o que é um direito desses mesmos alunos. A reformulação é pois imperativa, ou seja, dois alunos deverão ser transferidos para outra turma de modo a esta ficar apenas com vinte(...).</p> <p>“Foi feito o balanço do funcionamento dos pares pedagógicos nas três disciplinas tendo sido considerado positivo.”</p> <p>“Foi feita a avaliação da implementação do regime de Pares Pedagógicos e Tutorias tendo ambas as estratégias sido consideradas positivas.”</p> <p>“De referir, quanto à implementação do regime dos Pares Pedagógicos que, tal como já foi referido na última reunião, os alunos não têm aproveitado convenientemente esta estratégia proporcionada pela escola (...)</p>	<p>7ºA – 23 out 07</p> <p>7ºA – 23 out 07</p> <p>7ºA -19 dez 07</p> <p>7ºA – 19 mar 08</p>

		<p>“As estratégias disciplinares implementadas não surtiram efeito na melhoria do comportamento dos alunos (...)”</p>	7ºA – 25 jun 08
		<p>“O Conselho de Turma considerou que uma turma como esta (destinada a alunos com dificuldades às disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês e Matemática cuja leccionação é feita com pares pedagógicos e em que diversos alunos usufruem de apoios de Tutoria), para funcionar devidamente deveria ter um número máximo de vinte alunos. Considerou ainda que este tipo de turma só deveria ser criada no oitavo ano quando já estiverem identificadas devidamente as dificuldades dos alunos e que, dado o desgaste a que os professores foram sujeitos durante o presente ano lectivo seria de considerar a renovação do corpo docente com o objectivo de obter melhores resultados.”</p>	7ºA – 25 jun 08
		<p>“Foi feito o balanço da implementação dos Pares Pedagógicos e/ou Tutorias que se considerou positivo, pois permite um apoio mais individualizado e elevar a auto-estima dos alunos.”</p>	8ºA – 23 dez 08
		<p>“Constata-se que por parte dos professores há um esforço inglório e frustração geral, em implementar diferentes estratégias para motivar os alunos (...)”</p>	8º A – 19 fev 09
		<p>“Quanto ao impacto das medidas, pares pedagógicos e tutorias, considerou-se que estas foram favoráveis no processo ensino / aprendizagens da maioria dos alunos, devendo ser dada continuidade às mesmas no próximo ano lectivo, uma vez que permitem um apoio mais individualizado e elevam a auto-estima dos alunos.”</p>	8ºA – 29 jun 09
		<p>“Foi feito o balanço da implementação dos Pares Pedagógicos e/ou Tutorias que se considerou, tendo sido um balanço positivo. A destacar que as aulas suplementares têm resultado muito bem, e os alunos estão a aproveitar para exercitar e consolidar as</p>	9ºA – 21 dez 09

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

		matérias dadas.”	
		“Nesta turma projecto têm sido implementadas todas as estratégias possíveis ao alcance dos professores e da escola e o CT considerou não haver mais estratégias a implementar, o que realmente é necessário, é uma alteração de atitude face ao estudo, isto é, os alunos têm de se tornar mais empenhados e responsáveis.”	9ºA – 11 fev 10
		“Foi feito o balanço da implementação dos Pares Pedagógicos e Tutorias que se considerou positivo, pois permite um apoio mais individualizado e permite também elevar a auto-estima dos alunos.”	9ºA – 29 mar 10
		“Relativamente às aulas suplementares, é de registar que têm resultado muito bem e os alunos estão a aproveitar para exercitar e consolidar conteúdos leccionados.”	9ºA – 29 mar 10
		“Foi feito o balanço da implementação dos Pares Pedagógicos e Tutorias que se considerou positivo, pois permite um apoio mais individualizado e permite também elevar a auto-estima dos alunos.”	9ºA – 9 jun 10
		“Apesar de todos os alunos terem sido Aprovados, o Conselho de Turma considera que ainda lhes subsistem algumas lacunas nas várias áreas disciplinares, pelo que propõe que, no próximo ano lectivo, sejam encaminhados para vias profissionalizantes.”	9ºA – 13 jul 10
	Alunos	“A delegada afirmou que a turma está a funcionar mal (...)”	7ºA – 23 out 07
	EE	“Questionou em seguida o Conselho se realmente este tipo de turma por competência, será uma boa estratégia, pois tal como diz o ditado popular “junta-te aos bons e serás como eles.”	8º A – 19 fev 09

ANEXO 4 - MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ATAS DE CONSELHO DA TURMA B

Categorias	Subcategorias	Unidades de Análise	Data
Estratégias de Promoção do Sucesso	Metodologias	<p>“Tendo em conta a especificidade desta turma (constituída com alunos que obtiveram nível inferior a três a uma das seguintes disciplinas no último ano: Língua Portuguesa, Matemática e Inglês), esta tem pares pedagógicos a essas disciplinas para colmatar as dificuldades dos alunos, tem o projecto Crie (Computadores, Rede e Internet nas Escolas) com o intuito de os motivar e tem um professor tutor para três alunas.”</p>	7ºB – 9 nov 07
		<p>“O Conselho de Turma detectou no aluno número vinte e três, dificuldades de aprendizagem, pelo que sugere o seu encaminhamento para o Gabinete de Psicologia a fim de fazer um despiste das suas capacidades e para verificar a existência de uma possível dislexia.”</p>	7ºB – 19 dez 08
		<p>“Para que este tipo de turma tenha possibilidades de ser bem sucedida, terá de receber uma pedagogia diferenciada (pares pedagógicos, tutores, avaliação por trabalhos, avaliação com consulta), assim como programas adaptados ao meio sócio-cultural e características dos alunos, de carácter mais prático ou virados para a vida activa e visando as suas expectativas.”</p>	7º B - 25 jun 08
		<p>(...) separar os alunos números dezassete e vinte e seis, dando seguimento ao relatório da psicóloga que os acompanhou neste terceiro período. (...) transferir para uma turma que não esteja incluída neste projecto os alunos com os números seis, sete, onze, doze, catorze, dezasseis e dezassete. (...) tutor para alguns alunos, dada a necessidade de serem acompanhados face ao estudo e face à sua postura na sala de aula, a saber, os alunos números três, quinze, dezasseis, dezoito, vinte e um, vinte e dois, vinte e três e vinte e oito. (...) aconselhamento de apoio pelo Gabinete de Psicologia, de modo a dar</p>	7º B - 25 jun 08

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

		<p>continuidade ao trabalho iniciado neste ano lectivo, a saber os alunos números três, quinze, dezasseis, dezassete, dezanove, vinte e sete e vinte e oito.</p> <p>“O Director de Turma referiu que o Projecto foi implementado pela Escola no Ano Lectivo anterior ressaltando que o balanço feito pelos professores, em relação às vantagens dos Pares Pedagógicos foi muito positivo, o que é, aliás, comprovado pelos resultados obtidos pelos alunos. Mais considerou o Conselho que, este ano, devido à redução do número de alunos na turma, já se consegue criar um ambiente de trabalho para todos, pelo que os receios da senhora representante dos Encarregados de Educação, para já, não têm razão de ser, considerando-se que os novos alunos só terão vantagens ao serem integrados nesta turma podendo usufruir de um apoio maior nas disciplinas em que tinham mais dificuldades e que funcionam com Pares Pedagógicos.”</p>	8º B – 20 Out 08
		<p>“No segundo período a docente irá realizar reforço de aprendizagem; produzir com maior frequência actividades de expressão escrita e oral; sugerir actividades de recuperação em Estudo Acompanhado.”</p>	8ºB – 20 dez 08
		<p>“(…) por isso propõe “que estes alunos sejam mais acompanhados pelos seus encarregados de educação no sentido de verificar o cumprimento do horário de estudo, assim como prestar atenção à realização dos trabalhos de casa.”</p>	8ºB – 20 dez 08
		<p>“Tendo em conta a especificidade desta turma, constituída com alunos que obtiveram nível inferior a três, nos últimos anos, a uma das seguintes disciplinas - Língua Portuguesa, Matemática e/ou Inglês -, há a salientar: i) a constituição de pares pedagógicos a essas disciplinas; ii) o acompanhamento mais individualizado quanto à vida escolar, dado que seis alunos foram propostos para terem um professor tutor, a saber: a aluna A.M.N., B.G., M.A.C., P.S.C., P.M.S e T.S.; iii) o encaminhamento</p>	9º B – 9 set 09

		<p>paras o gabinete de psicologia dos alunos M.O. e T.S.; iv) a criação de um endereço electrónico comum para a turma, de modo a facilitar a comunicação e a leccionação da prática lectiva quanto à entrega de fichas formativas.”</p> <p>“Os professores foram informados dos planos de acompanhamento dos alunos e das suas maiores dificuldades, sendo de destacar as seguintes estratégias / actividades: o incentivo e valorização da participação e do trabalho do aluno; o controlo do trabalho de casa; o ensino de técnicas de estudo; o apoio na organização dos cadernos diários; a solicitação de um maior envolvimento do Encarregado de Educação.”</p> <p>“Realça-se novamente a proposta dos alunos números onze e dezanove, para apoio no Gabinete de Psicologia, bem como a manutenção da tutoria para os alunos números dois, nove, dezanove, conforme anexos 1,2 e 3. O aluno número treze, nunca compareceu nas sessões de tutoria, pelo que este conselho decidiu anular a sua inserção neste regime.”</p> <p>“Em relação às aulas de apoio pedagógico acrescido de Francês, a docente referiu que nenhum dos alunos propostos compareceu neste período, pelo que este deixará de existir.”</p> <p>“Devido às dificuldades detectadas, a professora, além das estratégias anteriormente definidas, tem posto em prática outras no sentido de conseguir alguma recuperação, desde a leitura orientada do próprio manual, onde se descodifica o texto no sentido deste se tornar mais compreensível, a pequenos resumos quer escritos quer orais, a partir da leitura de um texto ou depois de uma breve exposição de alguns conteúdos por parte da professora, a trabalhos de aplicação da matéria com apoio individualizado. (...)</p>	<p>9º B – 9 Set 09</p> <p>9ºB – 22 dez 09</p> <p>9º B – 11 fev 10</p> <p>9º B – 11 fev 10</p>
--	--	--	---

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

		<p>“Como estratégias de remediação, a professora de Matemática propôs que seja feito um apelo aos Encarregados de Educação no sentido de responsabilizarem os seus educandos pelas suas atitudes e de que estes empenhem verdadeiramente nesta disciplina, estudando e fazendo muitos exercícios. A professora declarou que tem feito este apelo desde o início do ano lectivo, contudo tem-se revelado infrutífero. Além de muitas outras estratégias como mini fichas de avaliação, escola virtual, teste de oralidade sobre aquilo que foi leccionado na última aula, o facto de terem duas professoras na aula, mais uma aula por semana do que os colegas das outras turmas.”</p>	9ºB – 29 mar 10
	Adaptações	<p>“Destaca-se pela positiva, devido ao seu comportamento e aproveitamento, a aluna número catorze, pelo que, face aos resultados obtidos, o Conselho de Turma sugere que a aluna seja inserida noutra turma do sétimo ano de escolaridade, nomeadamente nas turmas D ou E. Esta aluna foi inserida nesta turma sem ter qualquer nível inferior a três no ano transacto e mantém os resultados positivos.”</p>	7ºB – 19 dez 07
		<p>“Assim, sugere-se que: o número máximo de alunos seja de vinte alunos; que se analisem minuciosamente os perfis, aluno a aluno, tendo em conta a sua colocação nas turmas do próximo ano lectivo; esta selecção dos alunos seja feita de modo a que o projecto se inicie a partir do oitavo ano.”</p>	7º B – 27 mai 08
		<p>(...) à grande facilidade concedida na resolução dos instrumentos de avaliação.”</p>	7ºB – 25 jun 08
		<p>“Todos referiram que A e B conseguiram alcançar nível três ou superior porque os professores utilizam estratégias e instrumentos de avaliação diferenciados, adequados às características dos alunos desta turma (o que não acontece nas outras turmas que também leccionam), pelo que manifestaram muita preocupação com os resultados às suas disciplinas, caso os alunos venham a ser integrados nas antigas turmas, como pedem os encarregados de educação. De acordo com os professores, estes dois alunos ainda manifestam lacunas que motivaram a sua integração neste projecto e podem vir a desmotivar, fruto do ritmo de aprendizagem e trabalho das turmas C e D. Além</p>	8º B – 28 jan 09

		<p>disso, foi ainda salientado por todos que essas turmas já têm um número de alunos elevado, o que dificultará um acompanhamento personalizado, como acontece nesta turma. Foi ainda relevado o papel importante que estes alunos podem assumir nesta turma, pois, obtendo bons resultados, favorecerão a sua auto estima e motivação e servirão de referência positiva para os seus colegas.”</p> <p>“Seguidamente recordou os presentes que os alunos S.C. e J.T. foram inseridos nesta turma por indicação do Conselho Pedagógico, dado que tiveram nível inferior a três, no final do ano lectivo transacto, numa das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática ou Inglês. O projecto admite a transferência de alunos de turma, no final do primeiro período, no entanto, este Conselho de Turma, quando questionado, na reunião do dia vinte de Dezembro, sobre a entrada e/ou saída de qualquer aluno nesta turma, entendeu que tal situação não era conveniente, tal como foi dado a conhecer aos respectivos encarregados de educação.”</p> <p>“A Professora R.F., membro do Conselho Executivo, respondeu que o projecto era inovador e tinha conseguido bons resultados no ano anterior, no entanto, esclareceu que no final dos três anos seria avaliado para depois se tomarem decisões quanto à pertinência da sua continuidade. Quanto à integração da aluna SC e JT nesta turma, confirmou que tinha sido uma decisão do Conselho Pedagógico que a equipa que elaborou as turmas se limitou a seguir e que, em devido tempo, deu conhecimento da situação aos senhores encarregados de educação interessados.”</p> <p>“Acresce referir que ... também foi encaminhada no sentido de integrar o grupo de alunos com acompanhamento psicológico na escola, na sequência da decisão do conselho de turma extraordinário relativamente ao pedido de transferência de turma.”</p> <p>“Manter o acompanhamento em regime de tutoria para os alunos números dois, três, oito, nove, dez, quinze, dezoito. Inserir o regime de tutoria aos alunos números cinco</p>	<p>8º B – 28 jan 09</p> <p>8º B – 28 jan 09</p> <p>8º B - 16 fev 09</p> <p>8º B – 29 jun 09</p>
--	--	---	---

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

		e catorze.”	
		“Manter o acompanhamento no Gabinete de Apoio à família e ao aluno para os números três, cinco, oito, nove, doze e dezoito.”	8º B – 29 jun 09
		“Dar continuidade a este grupo de alunos e de professores nesta turma no próximo ano lectivo, dado trabalhar há dois anos.”	8º B – 29 jun 09
		“Manter o número vinte como o máximo de alunos desta turma.”	8º B – 29 jun 09
		“Atribuir mais um tempo (quarenta e cinco minutos) semanal a Estudo Acompanhado, na componente não lectiva, em regime de par pedagógico dos respectivos professores, para proporcionar e garantir aos alunos um acompanhamento eficaz na prática de exercícios no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa.”	8º B – 29 jun 09
		“Atribuir mais um tempo (quarenta e cinco minutos) semanal a Inglês, na componente não lectiva, em regime de par pedagógico dos respectivos professores, para proporcionar e garantir aos alunos um acompanhamento eficaz na prática de exercícios no âmbito da disciplina de Inglês.”	8º B – 29 jun 09
		“Atribuir mais um tempo (quarenta e cinco minutos) semanal a Matemática, na componente não lectiva, em regime de par pedagógico dos respectivos professores, para proporcionar e garantir aos alunos um acompanhamento eficaz na prática de exercícios no âmbito da disciplina de Matemática.”	8º B – 29 jun 09
		“Sugere-se ainda que, no âmbito das turmas projecto, a selecção dos alunos seja feita, de modo a que este projecto se inicie a partir do oitavo ano, atendendo ao perfil dos alunos e ao necessário conhecimento do mesmo.”	8º B – 29 jun 09

		<p>“Acrece ainda saber que a dificuldade dos testes realizados ao longo do ano tem crescido gradualmente de dificuldade, tendo em vista a realização do exame nacional e o facto dos alunos desta turma (Mais Sucesso) ficarem todos ao nível dos colegas das outras turmas para poderem ingressar no décimo ano.”</p> <p>“Até ao final do ano as fichas de avaliação foram adequadas às características mencionadas, ou seja, quase eliminou as questões de resposta aberta.”</p>	<p>9ºB – 29 mar 10</p> <p>9ºB – 9 jun 10</p>
	<p>Aferição de critérios</p>	<p>“O processo de ensino-aprendizagem, de um modo geral, foi muito trabalhoso para o corpo docente, tendo em conta as características específicas dos alunos da turma. As planificações foram cumpridas, pese embora o nível de exigência tenha sido reduzido e muito do tempo foi gasto com chamadas de atenção devido ao mau comportamento geral dos alunos.”</p> <p>“Foram definidas estratégias educativas, para se obter um modo comum de actuação para a turma, nomeadamente: o uso obrigatório da caderneta do aluno, sendo que as mensagens dos professores devem ser escritas na sala de aula e quando um aluno não a apresentar tal situação deve ser dada a conhecer ao Director de Turma; os registos colocados no infoponto serão comunicados aos encarregados de educação; a entrada disciplinada na sala de aula e a participação ordenada nas aulas; a não permissão na sala de aula do uso de chapéu, de telemóvel, de chiclete ou comida; em relação ao uso de telemóvel, este deve estar desligado); ii) a planta da sala de aula, a elaborar pelo Director de Turma e com os alunos, deve ser cumprida por todos os professores, a fim de ser integrada no Projecto Curricular de Turma, com excepção das disciplinas que funcionam por turnos, a saber: Ciências Físico-química; Ciências Naturais; Tecnologias de Informação e Comunicação, bem como as que funcionam em salas específicas, nomeadamente, Educação Visual, Área de Projecto e Educação Moral e Religiosa Católica que funciona com a junção de duas turmas; iv) a caracterização</p>	<p>7º B – 25 jun 08</p> <p>9º B – 9 set 09</p>

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

		da turma será dada a conhecer até ao final do mês de Setembro. É de registar que estes documentos constarão do Projecto Curricular da Turma.”	
Aproveitamento	Caracterização	“Quanto ao domínio da língua portuguesa, os alunos revelam alguma dificuldade, sobretudo na expressão escrita devendo adquirir mais hábitos de leitura.”	7º B – 19 dez 07
		“Quanto ao domínio da língua portuguesa, os alunos continuam a revelar algumas dificuldades, sobretudo no domínio da escrita, verificando-se a ausência de hábitos de leitura e de trabalho.”	7ºB – 18 mar 08
		“Quanto ao domínio da língua portuguesa, os alunos continuam a revelar algumas dificuldades, sobretudo no domínio da escrita, no entanto, verificou-se uma melhoria nos hábitos de leitura e de trabalho.”	7º B – 25 jun 08
		“Quanto ao domínio da língua portuguesa, os alunos revelam alguma dificuldade, sobretudo na expressão escrita e nos hábitos de leitura, devendo adquirir mais hábitos de trabalho e praticar mais o acto de ler, o que deverá acontecer nas aulas de Estudo Acompanhado.”	8º B – 20 dez 08
		“Além disso, revelam graves lacunas/falta de pré-requisitos relativos às competências essenciais específicas exigidas na disciplina de Inglês, a saber: dificuldades de compreensão/interpretação de informação e interiorização de conhecimentos específicos; dificuldades na aplicação de conhecimentos específicos; dificuldades de expressão oral e escrita. O facto dos alunos apenas terem um bloco semanal e de a docente continuar sem par pedagógico, dificulta a sua progressão.”	8º B – 20 dez 08
		“A docente de Inglês declarou que apesar do aproveitamento geral da turma ter melhorado ligeiramente, tal facto deve-se essencialmente ao tipo de testes realizados, adaptados às necessidades específicas destes alunos. No entanto, alguns alunos não	8º B - 1 abr 09

	<p>aproveitaram esta oportunidade para melhorarem o seu aproveitamento.”</p> <p>“A docente de Matemática referiu que o elevado número de níveis inferiores a três se deve à falta de estudo e empenho quer em sala de aula, quer em casa.”</p> <p>“Há doze alunos com três ou mais níveis inferiores a três, revelando o fraco aproveitamento(…)”</p> <p>“Os alunos realizaram mais um teste intermédio a Matemática, tendo os resultados sido muito inferiores aos piores do que os obtidos pelos alunos nos testes realizados ao longo do ano.”</p> <p>“A docente de Inglês declarou que apesar do aproveitamento geral da turma ter ultrapassado a meta proposta no início do ano lectivo, tal facto continua a dever-se ao tipo de testes realizados (adaptados às necessidades específicas destes alunos) e do trabalho desenvolvido em sala de aula com a ajuda do par pedagógico. No entanto, alguns alunos não aproveitaram esta oportunidade para melhorarem o seu aproveitamento.”</p> <p>“...aproveitamento fraco...”</p> <p>“Quanto ao domínio da língua portuguesa, os alunos revelam alguma dificuldade, sobretudo no domínio da escrita e na falta de hábitos de leitura, no entanto, as práticas de escrita e de leitura efectuadas ao longo do ano evoluíram favoravelmente.”</p> <p>“O elevado número de negativas na disciplina de História deve-se ao facto de existir uma enorme falta de pré-requisitos para a compreensão e assimilação dos conteúdos. Os alunos têm demonstrado algum interesse pela disciplina mas, as graves lacunas que apresentam têm-nos impedido de conseguir atingir os objectivos mínimos.”</p>	<p>8º B - 1 abr 09</p> <p>8º B - 1 abr 09</p> <p>8º B – 29 jun 09</p> <p>8ºB – 29 jun 09</p> <p>8ºB – 29 jun 09</p> <p>9º B – 22 dez 09</p> <p>9º B – 22 dez 09</p>
--	---	---

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

		<p>“A professora de História considera o nível de aproveitamento da turma preocupante.”</p>	9ºB – 11 fev 10
		<p>“No entanto, a ausência quase total de competências básicas e de pré-requisitos, aliada à enorme falta de confiança por parte da quase totalidade dos alunos, tem dificultado a sua progressão.”</p>	9ºB – 11 fev 10
		<p>“Quanto ao domínio da língua portuguesa, os alunos revelam alguma dificuldade, sobretudo na expressão escrita e nos hábitos de leitura, devendo adquirir mais hábitos de trabalho e de leitura.”</p>	9ºB – 29 mar 10
		<p>“(…) o Director de Turma (DT) realizou uma reunião extraordinária com os EE, no dia vinte e quatro de Fevereiro na sequência do Conselho de Turma intercalar e do respectivo balanço negativo quanto ao aproveitamento(…)”</p>	9ºB – 29 mar 10
		<p>“A professora de Matemática justifica a percentagem de negativas pelo facto dos alunos terem vindo a demonstrar cada vez mais falta de empenho e de trabalho em todas as tarefas que lhes são propostas na aula. Muitos destes alunos transitaram sempre com negativa a matemática e tem, apesar de todos os meus esforços para colmatar esta situação, uma postura de desistência e de resistência à aprendizagem desta disciplina. A maior parte dos alunos desta turma não fazem o trabalho proposto para casa e muito menos outros por sua iniciativa. Estes alunos só trabalham nas aulas, embora tal situação nem sempre aconteça, e alguns estudam nas vésperas dos testes, o que não chega para obter resultados satisfatórios. “</p>	9ºB – 29 mar 10
		<p>“A professora de História informou que se mantém algum interesse pela disciplina por parte dos alunos, porém as graves lacunas que os alunos apresentam têm-nos impedido de conseguir atingir os objectivos.”</p>	

		<p>“Quanto ao domínio da língua portuguesa, os alunos revelam alguma dificuldade, sobretudo na expressão escrita e nos hábitos de leitura, devendo adquirir mais hábitos de trabalho e de leitura.”</p>	9ºB – 29 mar 10
		<p>“A professora de História referiu que os alunos números um, dois, onze e dezanove, obtiveram níveis inferiores a três, devido à quase total ausência de competências para a disciplina de História. Os restantes elementos da turma, na sua generalidade, embora apresentem bases extremamente frágeis e não tenham ultrapassado um nível de conhecimentos bastante fraco, devido a algum empenhamento e trabalho durante as aulas, conseguiram progressos que justificam a obtenção de níveis três.”</p>	9ºB – 29 mar 10
		<p>“A professora de Ciências Naturais, C. F., mencionou que de um modo geral todos os alunos continuam a manifestar dificuldades na interpretação e compreensão de textos, esquemas e gráficos. (...) O sucesso em positivas da turma deve-se essencialmente às estratégias definidas em Conselho de Turma e pela docente em sala de aula, bem como ao facto do comportamento ter melhorado substancialmente ao longo do terceiro período, sem com isto ter comprometido a exigência dos conteúdos leccionados.”</p>	9ºB – 9 jun 10
		<p>“Quanto ao domínio da língua portuguesa, os alunos continuam a revelar revelam alguma dificuldade, sobretudo na expressão escrita e nos hábitos de leitura, devendo adquirir, no futuro, mais hábitos de trabalho e de leitura.”</p>	9ºB – 9 jun 10
		<p>“O Conselho de Turma analisou as classificações de exame obtidas pelos alunos nas disciplinas sujeitas a Exame Nacional, com vista a proceder ao cálculo da Classificação Final a atribuir a cada uma delas, ou seja, a Língua Portuguesa e a Matemática. Verificou-se, aqui, que o desempenho da turma nestes dois exames foi satisfatório, a Língua Portuguesa e não satisfatório a Matemática, sendo de registar a</p>	9ºB – 9 jun 10
			9ºB – 7 jul 10

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

		existência de algumas discrepâncias entre estas classificações e as que os alunos habitualmente obtiveram ao longo deste último período do ano lectivo, compreensíveis nesta turma projecto.”	
	Justificação do elevado número de níveis negativos	“A professora da disciplina de Ciências Naturais, apesar de ter atribuído oitenta por cento de positivas nesta turma, considera estes dados pouco consistentes (...)	7º B – 25 jun 08
		“A Docente de Inglês apresentou uma justificação dos níveis inferiores a três atribuídos na disciplina que ultrapassa os cinquenta por cento (...)	8º B – 20 dez 08
		“A Docente de Matemática “justifica sessenta e três por cento de níveis inferiores a três, pelo facto de	8º B – 20 dez 08
Comportamento	Atitude na sala de aula	“...foram identificados alguns problemas da turma, sendo de registar a dificuldade em distinguir o trabalho, do modo de estar na sala de aula e a participação desordenada, tendo os alunos assumido serem faladores. Vários professores corroboraram a ideia do comportamento desajustado na sala de aula (...)	7ºB – 9 nov 07
		“A turma mantém a dificuldade em distinguir o trabalho do modo de estar na sala de aula, acrescido de uma participação desordenada. Apesar dos alunos terem melhorado, desde o Conselho de Turma intercalar, ainda se continua a registar um comportamento perturbador na sala de aula.”	7º B -19 dez 07
		“O delegado foi questionado sobre opiniões relativas ao funcionamento das aulas / turma / casos particulares que gostasse de ver debatidos. Este pronunciou-se no	7º B – 8 fev 08

		<p>sentido de os professores abrandarem o seu rigor, enviando, por exemplo, menos recados via caderneta.”</p> <p>“...o comportamento da turma mantêm-se pouco satisfatório (...)”</p> <p>“O representante dos EE (...) pronunciou-se face aos problemas referidos pelos docentes e pelo delegado, considerando que é lamentável que os alunos ainda não tenham percebido que o rigor imposto pelos professores visa unicamente ajudá-los e que deixarão de ter recados na caderneta se cumprirem com as suas obrigações. Aos docentes agradeceu por todo o esforço e empenho que tem sido despendido com esta turma, pedindo apenas, que tentassem manter os alunos motivados, dado que estes, por imaturidade, não percebem que o rigor é proporcional ao incumprimento das suas tarefas e deveres.”</p> <p>“A turma mantêm a dificuldade em distinguir o trabalho do modo de estar na sala de aula, acrescido de uma participação desordenada. Apesar dos alunos terem melhorado, desde o Conselho de Turma intercalar, ainda se continua a registar um comportamento perturbador na sala de aula.”</p> <p>“(...) o Director de Turma informou o conselho sobre os procedimentos disciplinares, (...). Embora as faltas disciplinares, neste último período, sejam em número reduzido, até este momento, houve desde o início do ano lectivo onze procedimentos disciplinares, entre os quais seis contemplaram medidas correctivas e cinco medidas sancionatórias.”</p> <p>“Seguidamente foram identificados alguns problemas da turma, sendo de registar a dificuldade de concentração por parte dos alunos na sala de aula e a falta de participação e vontade em realizar trabalhos por mote próprio, nomeadamente</p>	<p>7º B – 8 fev 08</p> <p>7º B – 8 fev 08</p> <p>7º B – 18 mar 08</p> <p>7º B - 27 maio 08</p> <p>8º B – 20 out 08</p>
--	--	--	--

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

	<p>trabalhos de casa.”</p> <p>“A turma mantém a dificuldade em distinguir o trabalho do modo de estar na sala de aula, acrescido de uma participação desordenada. Apesar dos alunos terem melhorado, comparando com o ano anterior e desde o Conselho de Turma intercalar, ainda se continua a registar um comportamento perturbador na sala de aula.”</p> <p>“A senhora representante dos encarregados de educação mostrou alguma preocupação relativamente ao facto de alguns alunos que não apresentam problemas de comportamento terem sido integrados nesta turma que apresenta um perfil e um histórico de alguns problemas comportamentais.”</p> <p>“Por sua vez, o representante dos Encarregados de Educação, mostrou-se preocupado com o comportamento da turma, apelou para que se mantenha uma estratégia comum de actuação de modo a garantir que os alunos percebam que têm que cumprir as regras.”</p> <p>“(…)no entanto, este (aproveitamento) também resulta da dificuldade de concentração no trabalho que a turma possui e na participação desordenada que ainda demonstra.”</p> <p>“Neste terceiro período não houve registo de qualquer falta ou participação de índole disciplinar.”</p> <p>“Posteriormente foram identificados alguns problemas da turma, sendo de registar a dificuldade de concentração por parte dos alunos na sala de aula e a falta de participação e vontade em realizar trabalhos por mote próprio, nomeadamente trabalhos de casa. Os alunos A.C.M., B.G. e T.C. foram alvo de participações disciplinares no ano anterior; os alunos A.M.N. e V.J., embora tenham transitado, têm</p>	<p>8° B – 20 dez 08</p> <p>8° B – 16 fev 09</p> <p>8° B – 16 fev 09</p> <p>8° B - 1 Abril 09</p> <p>8° B – 20 jun 09</p> <p>9° B – 9 set 09</p>
--	---	---

		<p>um plano de acompanhamento; todos os alunos que não foram aprovados no final do ano lectivo anterior têm um plano de acompanhamento, a saber: B.G., D.P., E.D., F.L., P.S.C., P.R.C. e P.C. .”</p> <p>“Os conselheiros debruçaram-se sobre as participações de índole disciplinar aplicadas, arquivadas nos Processos Individuais dos Alunos em questão, sendo de salientar que as medidas aplicadas surtiram o efeito desejado, na medida em que os alunos passaram a ter um comportamento mais assertivo.”</p> <p>“(…) pediram desculpa, em nome da turma, pelo comportamento que têm tido em algumas disciplinas e pelo atraso a outras, principalmente a seguir à hora do almoço, visto que muitos não almoçam na escola.”</p> <p>“A generalidade dos professores concordou com o facto de esta turma ter um trabalho bastante positivo em contexto sala de aula, assim como um bom relacionamento interpessoal aluno/ aluno e professor/aluno.”</p>	<p>9º B – 9 set 09</p> <p>9º B – 3 nov 09</p> <p>9º B – 11 fev 10</p>
	Empenho	<p>“(…) salientaram ainda a não feitura dos trabalhos de casa, a falta de participação e vontade de realizar trabalhos por mote próprio, bem como o esquecimento sucessivo do material a algumas disciplinas.”</p> <p>“(…) apesar da diversidade de estratégias utilizadas pelos docentes, nenhuma parece surtir completamente o efeito desejado, visto que os alunos continuam pouco empenhados em superar as suas dificuldades.”</p> <p>(…) uma vez que estes alunos revelaram, desde sempre, forte desmotivação pelo saber, assim como por qualquer tipo de actividade dentro e fora da sala de aula. Estas positivas não se devem à diversidade de trabalhos propostos, até porque a maioria foi</p>	<p>7ºB – 9 nov 07</p> <p>7ºB – 8 fev 08</p> <p>7ºB – 25 jun 08</p>

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

		reincidente no incumprimento das tarefas solicitadas (...)"	
		(...) os alunos revelarem uma grande falta de empenho na disciplina. Estes alunos não fazem os trabalhos de casa regularmente, demonstram pouca autonomia, espírito crítico e iniciativa(...)"	7ºB – 25 jun 08
		"A maior parte dos alunos da turma revela grandes dificuldades de concentração, pouco empenho na realização das tarefas, pouca participação nas aulas, falta de métodos/hábitos de trabalho e reduzido estudo em casa. "	8ºB – 20 dez 08
		"A docente continua a realçar o facto da maioria dos alunos revelar falta de estudo e hábitos de trabalho consistentes quer em sala de aula, quer em casa, de modo a ultrapassarem as suas dificuldades na compreensão e aplicação dos conteúdos programáticos/gramaticais."	8º B – 1 abr 09
		"Mais refere que os próprios alunos confirmam que trabalham muito pouco e que, aquando da correcção, em sala de aula, do último teste, foram aplicados aos alunos alguns exercícios que tinham sido corrigidos na aula, contudo os alunos repetiram os mesmos erros e as mesmas classificações negativas."	8º B – 1 abr 09
		"Como aspecto negativo, foi relevante a ausência de empenho e consequente ausência na elaboração dos trabalhos em casa, assim com uma grande falta de confiança em si próprios e a ausência de referências positivas."	9º B – 11 fev 10
		"A professora C. F. reforçou o facto de estes alunos não trabalharem fora do contexto de sala de aula, visto que os mesmos fazem trabalhos de pesquisa nesta disciplina e teriam posteriormente de enviá-los para o e-mail da turma ou para o da professora, constatando-se que existe uma série de alunos que não entregaram."	9º B – 11 fev 10

		<p>“A professora considera que tem havido algum empenhamento por parte dos alunos, dentro da sala de aula, mas, o trabalho realizado em casa tem sido muito reduzido.”</p> <p>“A docente da disciplina de Ciências Naturais informou que, no início do ano lectivo, solicitou aos alunos, por turno, um coração para dissecção, no 2º período, aquando do tema “Sistema Cardiorespiratório”. Nenhum aluno, depois de várias promessas, apresentou algum, daí não se ter realizado a actividade experimental planificada. Por conseguinte, o elemento de avaliação “relatório da actividade experimental” não se fez e não consta da avaliação.”</p> <p>“A professora de Ciências Físico-Químicas realçou o facto dos níveis inferiores a três se deverem à falta de empenho dentro e fora da sala de aula.”</p> <p>“A professora Educação Visual informou que os níveis três atribuídos este período são níveis de incentivo, visto que na matéria leccionada no segundo período (geometria) os alunos revelaram muitas dificuldades, no entanto, os alunos revelaram algum esforço e empenho, salvo as excepções dos alunos números quatro dezoito.”</p> <p>“São alunos pouco empenhados no estudo e com grandes dificuldades de concentração.”</p>	<p>9º B – 11 fev 10</p> <p>9ºB – 29 mar 10</p> <p>9ºB – 29 mar 10</p> <p>9ºB – 29 mar 10</p> <p>9ºB – 9 jun 10</p>
Relação Escola/Família	Envolvimento do EE	<p>“Este (representante dos EE) falou sobre os poucos contactos tidos com os outros encarregados de educação da turma, salientando mesmo, a dificuldade em os contactar, acrescentou ainda que lhe é difícil fazer perceber aos restantes encarregados de educação que o acompanhamento sistemático dos seus educandos é fundamental para que o comportamento e, por consequência, o aproveitamento da turma melhore.”</p> <p>“Colaborantes foram também os Encarregados de Educação que, quer via correio electrónico, telefone ou horário de atendimento, responderam sempre atempadamente</p>	<p>7º B – 8 fev 08</p> <p>8º B – 29 jun 09</p>

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

		<p>e positivamente às solicitações do Director de Turma.”</p> <p>“De seguida foi dada a palavra aos Representantes dos EE, tendo o Dr. L.S. começado por informar que tinha telefonado a oitenta por cento dos EE da turma e que estes não tinham nada a referir para a reunião.”</p> <p>“A Dra. M. N. também reforçou o facto de os EE da turma não serem muito participativos, não tendo o hábito de contactar os representantes da turma e nunca terem nada para dizer.”</p>	<p>9º B – 9 nov 09</p> <p>9º B – 9 nov 09</p>
	Estratégias de promoção do envolvimento dos EE	<p>“O Conselho de Turma decidiu então pela necessidade de convocar os encarregados de educação para uma reunião com o Director de Turma. Esta reunião visa sobretudo alertar os encarregados de educação para a importância de acompanharem de forma sistemática os seus educandos, porque somente através de um esforço concertado entre professores e encarregados de educação, será possível melhorar o comportamento e o aproveitamento dos alunos.”</p> <p>“O Conselho de Turma foi ainda informado, na sequência da última reunião deste Conselho, relativamente à proposta de o Conselho Executivo convocar os encarregados de educação para uma reunião, incluindo a presença do Director de Turma, que o Conselho Executivo informou o Director de Turma que iria contactar a Associação de Pais e de Encarregados de Educação, de modo a que alguns membros desta Associação contactassem os encarregados de educação desta turma.”</p>	<p>7º B – 8 fev 08</p> <p>7º B – 18 mar 08</p>
	Alunos	<p>“Os alunos delegado e subdelegado estiveram de acordo que esta turma, da forma que foi constituída, prejudica os alunos que querem aprender e compreender melhor os conteúdos leccionados. Também eles, como representantes dos alunos,</p>	<p>7ºB – 27 mai 08</p>

		<p>compreendem a frustração e mesmo desespero dos professores, que não se cansam de diversificar estratégias para a obtenção de melhores resultados, tanto a nível do aproveitamento como do comportamento.”</p> <p>De seguida, tomou a palavra a representante dos alunos da turma que transmitiu a opinião dos seus colegas sobre o caso em apreço. Revelou que a maioria dos alunos considera que A e B não devem sair da turma porque são para eles uma influência positiva e correm o risco de baixarem as “notas” se passassem para as outras turmas. Uma parte dos alunos considerou que se eles querem sair, devem sair, para não ficarem lá contrariados.</p>	8° B - 29 jan 09
	EE	<p>“O senhor J.M., representante dos Encarregados de Educação, espera mais maturidade por parte dos alunos para conseguirem atingir o sucesso escolar e lamenta todas as adversidades provocadas pelo mau comportamento dos mesmos. (...) Disse ainda compreender a posição dos professores, mas revelou acreditar que as medidas correctivas e sancionatórias deveriam ser tomadas logo no início do ano lectivo e não deixar acumular castigos, uma vez que estimulam mais condutas inadequadas. Mesmo assim, disse que era de ponderar a continuidade deste grupo-turma, pois desmembrado pode ser um risco, com possíveis más consequências.”</p>	7° B – 27 mai 08
		<p>“Acrescentou compreender a frustração de alguns alunos mais aplicados, por se verem integrados neste tipo de turmas, impotentes perante os outros que nada querem fazer, e interroga-se mesmo sobre o porquê da existência destas turmas-projecto, contudo, acha que, após os procedimentos disciplinares, nomeadamente no caso do seu próprio educando, os alunos têm melhorado as suas atitudes.”</p>	7° B – 27 mai 08
		<p>Tomou a palavra a representante dos encarregados de educação que explicou mais pormenorizadamente as razões do requerimento e manifestou total discordância com</p>	8° B - 28 jan 09

		<p>este tipo de turma e com o projecto, por ser discriminatório, por juntar todos os indisciplinados na mesma turma, por não possibilitar uma preparação igual aos alunos das outras turmas. Acrescentou que não concordou, desde o início, com a integração da sua educanda nesta turma, tendo sido apanhada de surpresa quando soube que ela estava aqui inserida. Considerou ainda incorrecto que esta turma não tenha beneficiado, desde o início, de par pedagógico a Inglês. Revelou que acabou por aceitar esta situação na esperança de que no final do primeiro período a aluna tivesse recuperado e pudesse voltar a integrar a antiga turma, agora oitavo D.</p> <p>A Representante dos encarregados de Educação e mãe de A pediu a palavra para se dirigir aos professores dizendo o seguinte: “Ninguém aqui presente me garante que no final do ano a minha filha esteja preparada para enfrentar o nono ano e as exigências que daí resultam, tal com ninguém garante que no final do nono ano ela vai estar bem preparada para enfrentar o ensino secundário e estar bem preparada para enfrentar o ensino superior que pretende seguir. A minha educanda está desmotivada e completamente desintegrada a turma, anda triste e desanimada, porque estava à espera de transitar para a antiga turma do oitavo D onde tem todos os amigos”.</p> <p>A representante dos encarregados de educação reconsiderou a sua posição e revelou que iria aceitar a orientação dos professores, confiando que a manutenção da aluna nesta turma lhe será benéfica.</p> <p>(...) o director de turma referiu o parecer emitido pela senhora representante dos encarregados de educação relativo ao balanço positivo que foi feito na última reunião, manifestando a sua discordância, dadas as características da turma, dados os problemas de índole disciplinar apesar do esforço do director de turma, e dado o fraco aproveitamento registado na turma. O director de turma considerou pertinente a argumentação da senhora representante dos encarregados de educação, contudo o</p>	<p>8º B - 29 jan 09</p> <p>8º B - 29 jan 09</p> <p>8º B – 1 abr 09</p>
--	--	---	--

		<p>Conselho de Turma remeteu-a para o balanço a efectuar no final do ano lectivo.”</p> <p>“Posteriormente, foi dada a palavra aos Representantes dos Encarregados de Educação, tendo a Dra. M. M. N. mencionado que neste tipo de turma os alunos não se empenham, nem se motivam para trabalhar. De seguida falou o Dr. L. da S., tendo referido que o grande aspecto positivo era o número reduzido de alunos desta turma, contudo também referiu que se calhar estes alunos deveriam estar integrados numa turma sem ser de projecto sujeitando-se aos critérios de avaliação do ensino dito regular.”</p>	9º B – 11 fev 10
--	--	---	------------------

ANEXO 5 – GUIÃO DA ENTREVISTA EXPLORATÓRIA (FOCUS GROUP) - PROFESSORES

Designação dos blocos	Objetivos Específicos	Inventário de questões	Observações
Legitimação da entrevista e motivação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Legitimar a entrevista ✓ Motivar os entrevistados 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Informar, em linhas gerais, do nosso trabalho de investigação: estudar o projecto das turmas MAIS SUCESSO, especialmente no que se refere aos seus pontos fortes e às suas áreas de melhoria. ✓ Assegurar o carácter sigiloso de toda a informação fornecida. ✓ Assegurar a possibilidade dos intervenientes acederem à transcrição do material resultante desta sessão. 	Tempo previsto: 5 minutos
Caracterização dos intervenientes e seu envolvimento na construção/delineação do projeto e na definição de objetivos.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Caracterizar o envolvimento de cada um dos entrevistados no projeto. ✓ Conhecer a contribuição de cada um na organização e desenvolvimento do projeto 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Descrevam a vossa participação neste projeto (apenas como docentes, envolvidos na organização e arranque do projeto, membros da equipa responsável, ...). ✓ Caso tenham participado na elaboração/delineação do projeto, explicitem o vosso papel. 	Tempo previsto: 10 minutos
Levantamento das ideias prévias em relação ao projeto/ em relação ao que é/deve ser o sucesso/insucesso no EB.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fazer o levantamento das ideias prévias de cada docente sobre o que é sucesso ✓ Conhecer a opinião dos docentes sobre o papel da escola na promoção do sucesso 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O que é, para vós, o sucesso escolar? ✓ Como o distinguem do sucesso educativo? ✓ Qual era, na vossa opinião, o sucesso visado por este projeto? Porquê? ✓ O que deveria a escola oferecer aos seus alunos para os levar ao sucesso? ✓ E o que oferece, de facto? 	Tempo previsto: 10 minutos
Expectativas iniciais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer a opinião 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Qual a vossa posição inicial face a este projeto? 	Tempo previsto: 15

em relação ao desenrolar do projeto e respetivos resultados	<ul style="list-style-type: none"> preconcebida dos docentes em relação ao projeto ✓ Conhecer as expectativas dos docentes em relação aos resultados 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quais os aspetos positivos que encontraram no projeto inicial? ✓ Quais os receios? ✓ Quais as vossas expectativas iniciais do trabalho a desenvolver com este tipo de alunos? 	minutos
Opinião sobre as turmas/alunos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fazer o levantamento das opiniões dos docentes sobre as turmas/alunos ✓ Auscultar o sentir dos docentes em relação ao trabalho com estas turmas 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Como caracterizam a(s) turma(s) com que trabalharam? ✓ Quais as dificuldades com que se depararam no trabalho com estas turmas? ✓ Que fatores estarão na base do insucesso dos alunos destas turmas? ✓ Quais as vantagens que reconhecem na formação deste tipo de turmas? 	Tempo previsto: 15 minutos
Levantamento das estratégias escolhidas e aplicadas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fazer o levantamento das adaptações/alterações que os docentes fizeram ao longo do processo de ensino/aprendizagem ✓ Perceber os motivos que estiveram na base dessas alterações 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Efetuaram planificações específicas para estas turmas? Em que termos (conteúdos, atividades, ...)? ✓ Que adaptações foram feitas em termos de: conteúdos, competências a desenvolver, atividades, instrumentos de avaliação, ...)? ✓ Promoveram a diferenciação pedagógica? Apresentem exemplos. ✓ Quais as áreas em que sentiram mais necessidade de adaptações? ✓ Que alterações ao processo ensino/aprendizagem sentiram necessidade de ir fazendo ao longo do processo? ✓ Consideram que os pares pedagógicos foram uma medida eficaz? 	Tempo previsto: 20 minutos
Opinião sobre os resultados obtidos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fazer levantamento da opinião dos docentes sobre 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quais os domínios mais beneficiados com o trabalho que efetuaram com estas turmas 	Tempo previsto: 20 minutos

	os resultados que obtiveram com as adaptações e diferenciação	(domínio cognitivo, competências, desenvolvimento integral do aluno, resultados, ...)	
Opinião final em relação ao desenrolar do projeto e respetivos resultados	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer a opinião dos docentes sobre os resultados conseguidos com este projeto ✓ Identificar os pontos positivos do projeto ✓ Auscultar o sentir dos docentes sobre a contribuição do projeto para o percurso escolar dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Consideram que os alunos concluíram o EB detendo as competências essenciais por este exigidas? ✓ Que mais-valias consideram que este projeto trouxe para os alunos que as constituíram? ✓ Têm acompanhado o percurso de alguns destes alunos? O que se vos oferece dizer sobre o mesmo? ✓ Estariam disponíveis para integrar novamente um projeto semelhante? Porquê? 	Tempo previsto: 10 minutos
Levantamento de sugestões para o futuro	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fazer o levantamento de sugestões de melhoria 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apontem áreas de melhoria ou, caso se justifique, alterações ao projeto. 	

ANEXO 6 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE *FOCUS GROUP*

Entrevistadora (E.) - Pedi-vos para participarem nesta entrevista pois, como sabem, encontro-me a desenvolver um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado, sobre as turmas Mais Sucesso e gostava de saber a vossa opinião sobre alguns aspetos, nomeadamente em relação ao desenrolar do projeto, aos pontos fortes e áreas de melhoria. Basicamente são esses os aspetos essenciais do estudo.

Evidentemente, toda a informação que sair daqui é sigilosa, nunca será identificada e vocês terão acesso a todas as transcrições do material. Não sei se há alguma dúvida...

Profs A e B – *Não!*

E. – Podemos então avançar? E, só por uma questão de contextualização, eu gostaria que descrevessem a vossa participação no projeto.

Prof. A – *Estás a referir-te ao projeto Turmas Mais Sucesso e ao “Na Escola Pela Escola”?*

E. - Não, só as turmas Mais Sucesso. As duas turmas que estiveram no projeto entre 2007 e 2010.

Prof. A – *Eu acompanhei-as os três anos.*

E. – Nas duas turmas?

Prof. A – *Sim, nas duas turmas. Fui professora de Francês das turmas A e B, desde o 7º ano até ao 9º ano. Acompanhei perfeitamente todo o processo, participei na mudança dos alunos das turmas, fui informada de todo o processo, sempre. No entanto, a minha disciplina, o Francês, não foi contemplada com par pedagógico, portanto senti o trabalho redobrado porque, enquanto Português, Matemática e Inglês tinham par pedagógico, eu não tinha. Por outro lado, como não tinha apenas este nível, tive dificuldade em arranjar tempo superveniente para dar apoio. Daí o problema no acompanhamento.*

E. - E tu?

Prof B - *Eu apanhei o último ano, no ano passado tive o 9º A e o 9º B e participei como professora de Educação Física e não tive par pedagógico, como é claro.*

E. – Em relação à Prof. B queria dizer que a razão do convite para esta entrevista foi, não só o facto de ter sido professora das turmas mas especialmente o ser diretora de turma de alguns destes alunos. Prof A, disseste-me que tinhas participado na delineação do projeto, ou seja, na distribuição dos alunos pelas turmas. Percebi bem?

Prof A – *Eu vou reformular o que disse. É evidente que quando arrancou este projeto, eu estava no Conselho Pedagógico e da forma como foi apresentado, acolhi com*

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

grande agrado. Aliás, acho que todos nós, todos os coordenadores. Até nos oferecemos para fazer parte, logo à partida, do projeto, como experiência. Eu não posso criticar nada que não tenha experimentado. Como havia muitos miúdos a reprovar, precisamente no 7º ano, o ano da transição, achei que era uma boa solução, parecia ser uma boa solução para acabarmos com tantas retenções ou reprovações. No início, na formação das turmas, havia critérios. Esses critérios saíram do Conselho Pedagógico. Poderiam ter sido sugeridos pelo Conselho Executivo, mas depois foram a Pedagógico e toda a gente os aprovou. Foram os Departamentos ouvidos para esse mesmo Conselho Pedagógico e todos os Departamentos, por maioria, acharam que era importante apostar naquela... por maioria, nunca foi por unanimidade. Mas foi um risco que decidimos correr. Quando eu digo que acompanhei os miúdos nesse processo, quero eu dizer que, como estava já pensado, no final de cada período escolar, verificava-se quem eram os meninos que estavam muito bem integrados, quem não estava tão bem porque de facto era melhor do que inicialmente parecia ser ou, pelo contrário, das outras turmas, que eu também tinha outros sétimos, também se viam quem eram aqueles alunos que, à partida, poderiam beneficiar do projeto, do par pedagógico, etc, e eram mudados. Portanto, o acompanhamento que eu falo, não é tanto do início, porque de início eu não estava na formação das turmas, pelo menos todos os anos não estive. Posso ter estado um mas não estive os outros. Mas sim na decisão do Conselho de Turma em orientar, em encaminhar os alunos para as A e B ou para as outras.

E. – Eu tinha percebido que teria sido no início...

Prof A – Não, no início, se fiz parte, era uma grande equipa. E foi a partir do Pedagógico, a minha influência na decisão.

E. – Prof C, eu ia pedir-te também que descrevesse a tua participação no projeto. Qual foi o teu papel?

Prof. C – Para além de ter contribuído no pensarmos todos coletivamente, de ser uma mais-valia ou não... eu tinha algumas dúvidas mas estou como a Prof A, só experimentando é que nós chegamos a alguns fins. E era uma perceção nossa que os miúdos com mais fragilidades de aproveitamento que em turmas, por natureza, fossem boas, perdiam-se muito e o contrário também era verdadeiro, ou seja, os miúdos bons acabavam por estar a marcar passo à conta de muitos que tinham fragilidades. Portanto, se isso desse para potenciar ambos os perfis de alunos com que nós nos deparávamos, os muito fracos e os muito bons, eu achava que era de experimentar e ver daí, no fundo, a forma de melhorarmos aspetos que estivessem menos bem conseguidos. Confesso-te que como para pedagógico do Z.N., que tinha o 9º A... no 9º A já não fui, fui no 7º A e no 8º A. Foi complicado ter a perceção daquela realidade. Porquê? Porque enquanto professora que só estava lá uma vez por semana, dava para entender que, acima de tudo, o trabalho que nós estávamos a fazer, era de ordem disciplinar. Começou tudo por uma forma de os organizar disciplinarmente, nas participações

orais, nas relações interpessoais, na forma de estar dentro da sala de aula, na relação com o próprio professor. E tenho a dizer-te que, se isso fosse o principal objetivo, já era uma vitória, já foi um ganho, porque os miúdos mudaram muito. Deu para se perceber uma mudança já muito grande entre o 7º e o 8º e notoriamente, apesar de eu já lá não estar, mas continuava a vê-los, a estar com eles, entre o 8º e o 9º ano. Em termos de aquisição de conhecimentos, é assim: nós temos que definir quais são os objetivos da escola. Se é fazer com que os alunos tenham níveis de excelência, não é para estas turmas. Mas para estas turmas é torná-los cidadãos ativos, com o mínimo de competências, aquilo que... eu já fui tão crítica dos objetivos mínimos mas, de facto, reconheço que para miúdos com estes padrões de aprendizagem, com uma baixa autoestima, com uma desmotivação enorme, não terem vontade de aprender, foi bom estarem nestas turmas. Foi menos bom, por outra razão: é que eles não tinham ali um modelo de aluno que lhes desse uma resposta acima do que era o nível médio-baixo. E, portanto, são alunos que, no fundo, em termos de estar em aula, para o desenvolvimento cognitivo, não lidavam com outras realidades que não fossem as suas próprias. Aí, valeria a pena provavelmente, eles verem-se confrontados com outros níveis de aprendizagem. Creio que a forma como o projeto evoluiu agora para o “Na escola pela escola”, é capaz de ser mais interessante. Porquê? Porque nós também nos demos conta que havia alunos desses que eram frágeis em algumas disciplinas mas eram bons noutras. E, portanto, a meu ver, acho que essa sinergia que se cria entre as participações numa disciplina em que uns são melhores e outros menos bons, os menos bons estão também a aprender com os melhores. Quando é tudo muito homogéneo, as aprendizagens são muito mais dificultadas e o professor desgasta-se imenso. Portanto, eu acho que o primeiro ano do processo foi extremamente doloroso para quem participou nele. Aliás, as pessoas não desistiram porque se comprometeram a levá-lo até ao fim. Eu sinto isso! Eu acho que acima de tudo foi um compromisso assumido. E ainda bem que nós temos profissionais deste nível porque, se não se tivessem comprometido, eu acho que o projeto tinha morrido no primeiro ano. Porque o que eu vi, de perto, com os colegas com quem lidava, eu sou sensível, vi que havia gente extremamente desapontada, desanimada, desgastada. No oitavo ano deles, portanto no segundo ano do projeto, já se começava a notar alguma satisfação porque, lá está, os miúdos também iam tendo alguma evolução, e a evolução primeira, aquela da evolução disciplinar, acho que proporcionou a segunda, a evolução dos conhecimentos e, para o melhor e para o pior, permitiram-nos, em termos de escola, ter níveis de sucesso em termos de 3º ciclo, que nós não tínhamos tido até aqui. Portanto, nunca tínhamos alcançado esses níveis.

E. – Na tua opinião, esse sucesso que foi conseguido, ou melhor, qual era efetivamente, o sucesso que o projeto visava? O que é que se pretendia?

Prof C – Eu creio que, como já tinha dito há pouco, o objetivo era proporcionar a estes alunos competências essenciais, básicas, que é a função da escola pública. Por isso é que eu disse que se o objetivo era níveis de excelência não era com estes alunos.

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

E. – Desculpa interromper mas, esses objetivos, essas competências mínimas eram ao nível do sucesso escolar, só escolar ou visavam também o sucesso educativo?

Prof. C – Acima de tudo o sucesso escolar. Porque nós não vamos estar aqui a escamotear a situação, não é? Acho que o sucesso escolar é, de facto, compensador e, repara, é uma forma de depois eles poderem alcançar o tal sucesso educativo. Não sei agora porque não fiz o acompanhamento; dos miúdos que transitaram para o 10º ano, quais é que se mantiveram dentro do sistema e quais é que não. Depois ver o percurso e aí é que se o sucesso é, também, simultaneamente educativo. Eu não posso avaliar o sucesso educativo no final do 3º Ciclo, entendes? Para mim, isso era, de alguma maneira, estar a limitar os dados que nós temos.

E. – O que é para ti, então, o sucesso educativo?

Prof C. – Aqui, o efeito da projeção do efeito desses três anos ao longo da vida. Porque, repara, se qualquer das maneiras, mesmo que estes três anos, que foram, no fundo, de sucesso escolar, se tiverem permitido a estes alunos terem ferramentas que lhes permitam estar atrás de um balcão e saber atender bem uma pessoa, a participar em termos de trabalho ativo ou então a prosseguir estudos, eu acho que também temos sucesso educativo. Nesse ponto, eu acho que há sucesso educativo.

E. – Também concordas, Prof A?

Prof. A – Sim.

E. – Portanto, diferenciam sucesso educativo de sucesso escolar?

Prof C – Literalmente.

E. – E pensam que este projeto ofereceu condições para o sucesso escolar?

Prof C – Escolar! Aliás, eu acho que era o objetivo primeiro.

Prof A – Não quero generalizar. Em alguns, também surtiu efeito educativo. São poucos, mas alguns, dentro do que é esperado no progresso educativo também atingiram, pelo menos o limiar mínimo está atingido. Agora, uma grande parte, como foi dito agora, atingiu o escolar, e volto a referir a minha participação em termos de encaminhamento, eu falei muito com eles, não era diretora de turma mas falei muito com eles sobre as opções do 10º ano e fi-los ver, e tenho aqui uma diretora de turma que sabe que o fiz, que há muito mais que prosseguimento de estudos. Há muitas mais opções a ter em conta e aqueles que optaram por uma via profissional estão relativamente bem. E os que fizeram, de facto, o “forcing” para o prosseguimento de estudos estão a ter, alguns estão a ter, sérias dificuldades. Outros não.

E. – Desculpem estar a insistir, mas acho que não está ainda bem claro o que é para vocês o sucesso educativo.

Prof. A – O sucesso educativo para mim é a aprendizagem que se faz na escola ser uma base para a vida. Portanto, para mim, o sucesso educativo vem da palavra “educar”. Educar é uma coisa mais globalizante e, portanto, eu pressuponho que a educação vem de casa e vem da escola. A escola tem uma parte de responsabilidade nesse processo educativo. Não é toda. O escolar é para cumprir a escolaridade, é para levar-se a cabo um projeto de governo para os cidadãos desse mesmo país.

Prof. C. – Queres que eu acrescente alguma coisa?

E – Sim, se pensares que é importante.

Prof. C – Tem a ver obviamente com aquilo que eu vejo como o imediato e o prolongamento. No imediato nós temos o sucesso escolar; é aquilo que eu meço, é aquilo que está mais próximo, é aquilo que cumpre a etapa e, como dia a Prof. A, tem mesmo a ver com um conjunto de saberes que obrigatoriamente eles têm que ter. Esse, para mim, é o sucesso escolar. E, depois, é o efeito escola projetado para o futuro e é aquilo que os faz ser mesmo cidadãos de pleno direito. Esse é o sucesso educativo. Se nós tivermos conseguido fazer a integração destes miúdos em termos sociais, com as competências, volto a dizer-te, básicas, essenciais mesmo, mas dar-lhes dignidade humana, que muitos deles nem isso tinham, eu acho que já cumprimos a nossa função.

E. – Ias dizer qualquer coisa...

Prof. B – Era exatamente isso e terminar com duas palavras que é realmente a formação integral do aluno como indivíduo, na sua plenitude.

E. – Em relação à questão seguinte, vocês já se foram adiantando, principalmente as Profs A e C, que já apresentaram a sua posição inicial face ao projeto: Desafio! Aceitaram o desafio..

Prof. A – Se bem que depois tive várias nuances ao longo do processo. Aquilo que ela (Prof. C) focou...

E. – E tu, Prof. B, estás numa posição diferente. Entraste no projeto numa outra fase e gostaria de saber quais foram as tuas expectativas na altura.

Prof. B – Eu até gostava, para te responder, de comparar com as duas turmas que tenho este ano letivo. Tenho o 9º A (também incluída neste projeto desde o 7º ano) e, comparando-a com estas duas turmas no anterior ano letivo, eu julgo que aqueles meninos – este ano também tenho alguns – do 9º A e do 9º B, eu julgo que em termos de saber estar evoluíram e claro que isso também ajuda no seu aproveitamento. Juntamente com o que disse a Prof. A, tem aqui alunos que em termos escolares, perante aquilo que lhes foi dito e sugerido, de que o prosseguimento de estudos não seria o melhor, e em termos escolares as coisas não estão a correr tão bem. Mas tirando isso, falando realmente na parte do saber estar, eu acho que, comparando com esta turma que tenho este ano, eles evoluíram bem mais do que realmente esta turma que tenho este ano. Porque não há realmente vontade de aprender e aí torna-se difícil evoluir.

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Mas eu penso que foi bastante importante para estes meninos. Ainda ontem eu estive com uma aluna que saiu do 9º A e que está aqui na Maia, agora não sei precisar onde, mas está-lhe a correr muito bem o 10º ano e isso é muito bom de saber e ouvir.

E. – Claro... resumindo, mesmo muito, quais foram os aspetos positivos que vislumbraram no projeto inicial? Aquilo que vos fez acreditar nele?

Prof A – Para mim foi, tenho quase a certeza absoluta, que graças a este projeto não houve tanto abandono escolar. Para mim foi a primeira coisa que eu tenho tido, eu já trabalho nesta escola há doze anos e tenho tido muitos alunos do básico, e muitos deles no 8º ano deixam de aparecer. E isto não aconteceu. Com este projeto, não aconteceu. Isto, para mim, foi o mais positivo. Depois, o segundo ponto positivo, foi eles aprenderem, de facto, a comportarem-se em sala de aula, a respeitar os outros, a respeitarem-se a si próprios também. Agora, quando eu falei há pouco, em nuances, elas também existiram. Portanto, no início consideravam-se a turma de burros, é mesmo assim, mas depois, quando se apercebiam que aquilo era bom para eles, no sentido em que noutra turma iriam reprovar, iriam ficar retidos, porque os objetivos ou as competências a trabalhar eram muito mais complicadas e eles ainda não estavam no patamar desejado, eles começaram a aceitar e começaram a trabalhar mais. É engraçado. Daí que, a partir do 8º ano, temos outro tipo de meninos, outro tipo de alunos e vemo-los a crescer doutra forma, o que também é positivo. Vemo-los a interiorizar a necessidade de fazer alguma coisa. “Ok, está aqui gente a apostar em mim e eu vou fazer alguma coisa.” E a maior parte deles começou realmente no 8º ano a mudar e a entrar no espírito. Mas, de facto, o primeiro ano e meio foi horrível. E daí nós também achamos que não foi tão boa ideia aquilo. Mas, depois, para nossa surpresa, e se calhar por isso é que nós nos mantivemos até mesmo ao fim, nós professores, achamos que eles estavam a mudar e já não a sentir-se tão excluídos, tão marginalizados e a dar-se e a entregar-se também ao projeto, como nós estávamos. Portanto, isso foi positivo, este crescimento, para mim foi positivo também. E, depois, claro está, aquilo que é mais importante para qualquer direção da escola, para qualquer ministério da educação, mas que não é tão importante para nós, os professores, os homens e as mulheres do terreno, que é o efeito número. No fim, claro, ver que toda a gente passa... agora, continuo a dizer, sempre, como disse a Prof C, atingindo os objetivos mínimos. Mas, formou-se, por assim dizer, um conjunto, eles próprios formaram uma equipa e isso é giro de ver, essa forma de eles crescerem em conjunto e começar até mesmo a haver alguma interajuda entre eles... isso também foi muito bom, isso também é muito positivo.

Prof C – E daquilo que eu posso acrescentar, de facto, é que eu diria que a escola não parou enquanto eles não estiveram cá integrados. Concordo plenamente com tudo o que a Prof A disse. A questão do abandono é sintomática. Aliás, eu e ela estamos na integração destes novos currículos, nós fizemos já equipa quando começou o 7º ano com o formato que está e nós sabemos bem do que estamos a falar. Nós estivemos no anterior e era complicado; nós chegávamos ao fim com turmas com menos cinco

alunos, menos seis, nós sabemos, de facto, da realidade de que estamos a falar. Mas eu tenho que te dizer outra coisa: se houve uma diferença na forma como eles se viam na consideração que a escola tinha por eles, foi muito pelo discurso dos próprios professores. E aí, eu tenho que te dizer que, se os envolvidos no projeto jamais consideraram que estes alunos fossem os tais burros que eles achavam que os outros diziam que eram, provavelmente nem toda a escola tinha essa posição e isso é que é lamentável. Quando tu tens pessoas que, face a um projeto, têm todo o direito de discordar mas não tem o direito de qualificar, achincalhar porque depois os miúdos sabem, sabes, e às vezes estas situações transvazam as portas da sala de aula e é extremamente complicado, para os fazer convencer, a estes alunos, que não são aquilo que os outros dizem que eles são. Porque eles já tem uma baixa autoestima muito grande. Eu lembro-me perfeitamente de uma aula em que um aluno disse “Nem sei para que é que se está a preocupar se nós somos burros” e eu tive um discurso de intervenção que eu nunca pensei um dia ter, percebes? Então quando eu me apercebi porque é que ele disse isso fiquei extremamente desagradada e a vontade que eu tinha era de ter descoberto a pessoa que disse isso porque, de facto, eu acho isso a forma de destruir as potencialidades. Podemos discordar, podemos não acreditar, mas não temos o direito é de fazer isto assim. Acho de pouco nível, de facto, porque ainda por cima é estar a arruinar o esforço daqueles que já estão em tensão porque eu via, repara, eu era uma privilegiada porque só estava uma vez por semana, mas as pessoas que estavam com eles todos os dias estavam a sofrer um desgaste, inclusive psicológico, muito grande. Ainda terem que lidar com mais esta frente foi muito mau. Eu acho que aqui... deveria, cada um, e estou a falar dos colegas, não é, deveriam às vezes ponderar determinado tipo de intervenções e pensar que se fossem eles a lidar com essa realidade provavelmente gostariam de ter um estímulo e um apoio e não este tipo de comentários.

E. – Pensas que estas interferências externas são um fator dificultador?

Prof C – Sim, sim, um fator dificultador e prejudicial.

Prof A. – Tenho que concordar com ela. Eu já me tinha esquecido desses pormenores.

Prof C – Mas eu não!

Prof A. – Quando uma pessoa envereda por um projeto, seja, tinha sido convidado ou seja voluntário, tem que se vestir a camisola. E foi isso que eu disse no início, eu achei que devia experimentar uma coisa dessas e não estou arrependida de o ter feito mas vesti a camisola até ao fim. Dizia sempre “no fim fazemos o balanço, no fim fazemos o balanço” e aí, sim, aí vamos ver os prós e os contras disto tudo. Mas, para mim, de facto o balanço, como tu sabes, é de conhecimento público, foi excelente. Houve só um miúdo que não passou no 9º ano porque não quis ir fazer o exame de setembro, porque se calhar ainda ia passar, era cem por cento e os números falam o que falam e, claro está, que neste momento, na nossa vida profissional, sabemos que é o que vale. O que é que ficou na cabeça dos miúdos? Se essa pergunta fosse colocada no 8º ano ficava preocupada. Passados os três anos, agora que estão no 10º ano, já não estou

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

preocupada. Tenho-os visto, não estão traumatizados. Mas se fizesses essa pergunta a meio do processo, podes crer que a resposta era muito diferente.

Prof B – Falando sobre o que elas estiveram a dizer, realmente para mim, várias vezes me lembro de lhes dizer, há dias bons e dias maus e as turmas eram distintas aliás, para mim, o 9º A sempre teve mais sucesso do que o 9º B. A turma era muito, muito unida e pegando naquilo que também falaram, havia uma cooperação, um bo espírito na turma e acho que eles tomaram consciência do projeto e souberam agarrar, aproveitar as oportunidades que lhes foram dadas. E, portanto, sempre lhes fiz ver que eram iguais e portanto e que tinham capacidades e que tinham que as rentabilizar. E parece-me que pouco a pouco foram tomando consciência disso. Só para dizer que realmente acho que houve uma sintonia e uma harmonia no conselho de turma e acho que foi muito importante para o desenrolar do processo.

E. - E com que outras dificuldades se foram defrontando ao longo do processo? Já foram focando algumas...

Prof A – Há uma outra que eu ainda não foquei, que é o papel do encarregado de educação. Essa dificuldade foi, a certa altura, nós precisámos do encarregado de educação neste processo. Precisamos, numa primeira fase, que eles não fiquem com o mesmo síndrome do seu educando, que é o da marginalização. Mas, lá está, foi muito importante o papel do diretor de turma e nem todos os diretores de turma tinham vestido a camisola. E quando um diretor de turma, mesmo de outra turma, tinha que dizer a um encarregado de educação que o seu filho tinha que passar para a turma A ou B, já aí tinha que saber lidar muito bem com este processo porque, lá está, a forma como o disse era importante porque ou tínhamos um pai revoltado ou tínhamos um pai perfeitamente informado e até agradecido. Portanto, nós víamos muito bem como tinha sido transmitida a mensagem, quando ele chegava à nossa turma projeto, perfeitamente. O papel do diretor de turma é muito importante. Depois, o papel do encarregado de educação é muito importante, desde este aceitar muito bem e ver que isto pode ser uma mais-valia para o seu filho, o estar integrado nesta turma, e depois, todo o acompanhamento que é preciso fazer, isso é, o aluno tem dificuldade base, muitas vezes, tem dificuldades de concentração, a maior parte deles tinham dificuldades de concentração. E depois, víamos miúdos que se deitavam tardíssimo e não havia nenhum acompanhamento por parte dos pais. Os pais levavam-nos para o café até a altas horas da noite. Isso sim, não dá para que o sucesso se faça sentir, não é? E, portanto, para mim, falta focar esse aspeto, o aspeto da participação e da colaboração dos encarregados de educação. Se eles tivessem colaborado mais connosco, digo-te que no 8º ano as turmas ficavam ainda mais reduzidas no número de alunos porque eles já tinham passado para outras turmas.

E. – Na tua opinião, então, na base do insucesso que levou estes alunos a estas turmas, estará também muita culpa da família?

Prof A – Culpa ou desconhecimento, falta de formação... mas vem muito daí.

E. – Também concordas?

Prof C – Bem, o entorno faz a diferença, sabes disso. Não estamos aqui a fazer um estudo de sociologia mas é óbvio que faz a diferença. Digo-te que, apesar de não estar nos conselhos de turma porque como par pedagógico não fazia parte das reuniões, é óbvio que nós íamos conversando e uma das limitações que eu sentia nos conselhos de turma era o relacionamento com os encarregados de educação. Também reconheço, pelo que eu ouvi aos colegas dizer, que havia encarregados de educação e encarregados de educação, também não são todos iguais, não é? E há ali pessoas que, mesmo tendo consciência da desvalorização social que estava na envolvente associada à turma do filho, ainda assim achavam que era uma boa aposta porque reconheciam que era um esforço que a escola estava a fazer para o ajudar a ser melhor. Repara, eu acho que isto é ótimo, é já uma primeira avaliação feita do outro lado que a nós só tem que nos orgulhar. De facto, nem toda a gente pensava assim e quando a Prof A refere os diretores de turma, não são os diretores de turma das turmas envolvidas no projeto, porque estes vestiram a camisola. Levaram as coisas, eu acho, muito bem até ao fim. É óbvio que, como em tudo, Há momentos menos bons, momentos excelentes, momentos em que nós entramos em crise, mas até isso foi tudo ultrapassado. E eu acho que um projeto que, não sei se é para repetir, agora está a ser repetido com mudanças, não é? Mas acho que devemos valorizar isto.

Prof A – Há uma coisa em que, se alguma vez se lembrarem de repetir, deve-se ter em conta a máquina do professor que foi altamente desgastada com este processo todo. Atenção! E quem de facto tem estas turmas, a ter as duas, por exemplo, não deve ter mais nada. É que não deve ter mesmo mais nada! Uma pessoa fica derreada depois de uma aula com estes indivíduos, principalmente numa primeira fase do processo, em que o saber estar está perfeitamente em saber não estar. E isso é que é importante que qualquer direção tenha em conta, que isso vai ser um desgaste muito grande para qualquer professor que venha a ter essas turmas.

Prof B – A Prof A roubou-me um bocadinho as palavras. Mas o que eu dizer é que, falando deste ano e como diretora de turma de alguns destes alunos, eu penso que ainda não o disse atrás, eu penso que os diretores de turma não poderiam ter feito mais relativamente à orientação vocacional destes alunos. E que, apesar do envolvimento dos encarregados de educação, ficaram um bocadinho impotentes relativamente às opções dos alunos. Infelizmente, para alguns, está-se a ver agora o insucesso.

E. – Agora, relativamente ao trabalho em sala de aula e o entorno à volta disso, houve planificações específicas para estas turmas?

Prof C – Todas. Eu sei que no Português, eu estava com as outras turmas de básico e simultaneamente era par nesta turma. Tem uma mais-valia; é que nos alunos mais frágeis da minha turma regular, chamemos-lhe assim, eu aplicava algumas estratégias da minha turma A/B. Não eram alunos tão fracos quanto os outros mas em que eu

podia aproveitar para o fazer. Isso foi uma questão interessante de ver. E, os que eram par pedagógico também tinham o ano e as disciplina noutras turmas, dava para cruzar perfeitamente os planeamentos.

Prof A – Eu vou interromper só para dizer uma coisa. Relativamente à minha língua, não é que a planificação tivesse sido diferente, atenção, mas tudo dado mais superficialmente. Não havia aprofundamento das matérias. Havia matéria que eu desenvolvia nos outros 9^{os} e ali eu ficava pelo essencial.

E. – O que eu gostaria de saber era exatamente, em termos de planificações, se estas foram específicas e em quê. Se foi na organização das atividades, se foi nas competências definidas, ...

Prof A – Não, eu variei até mais na questão dos instrumentos de avaliação. Fiz instrumentos de avaliação tipo mini-testes, tipo questão de aula, portanto, eram muito mais orientados para os objetivos daquela aula específica e porquê? Como disse atrás, como eu queria trabalhar mais a concentração, era um dos fatores mais importantes, um dos fatores a trabalhar era realmente a concentração, eles sabendo que iam ter uma mini-ficha, um mini-teste, sempre para avaliação, tinha que ser com fins avaliativos, também para mim eram formativos, como é evidente, para eles era importante que assim fosse. Conseguia captar mais a atenção dos miúdos quando lhes dizia assim “Atenção, no final desta aula vamos ter precisamente uma ficha, um mini-teste sobre este assunto. Aí eu tinha-os mais atentos. Foi uma metodologia que eu usei. Por outro lado, notei que, como os miúdos não têm hábitos de estudo regular, como só estudam na véspera, se tivessem muitas matérias, muitos conteúdos para preparar, não conseguiam. Esta metodologia foi muito interessante porque quando os colegas perceberam que estava a surtir efeito em Francês, começaram por optar fazer em História, começaram a fazer esse tipo de avaliação. Relativamente à planificação, foi como eu disse, era igual só que às outras, porque eu acho que, nunca sabendo se eles iam optar pelo Francês no 10^o ano, eu fiz sempre questão de todos os conteúdos fossem dados, para quando eles chegassem ao 10^o ano, ficassem como algumas alunos que vêm aqui sem terem dado alguma matéria. Não, deram-na mas de uma forma muito, muito superficial.

Prof C – No Português, quando eu disse que havia uma planificação específica, é mesmo isso. Tem a ver com o facto de ela estar concebida para o que é essencial, para o que é elementar, que eles tinham de dominar. Porque é mais o trabalho orientado para as competências e para os conteúdos de funcionamento da língua. E, portanto, aquilo que nós notávamos era que tínhamos mesmo de dividir a tarefa em aula e muitas vezes eu estava a assessorar uns alunos e o Z.N. estava com outros e íamos rodando para ver o efeito do professor, no fundo, em termos do trabalho. Metodologia, por exemplo, do acompanhamento do trabalho de produção escrita, que se implementou nessas turmas eu acabei também por adaptar às minhas porque achei que era produtivo. Portanto, aquele esquema de trabalho. Mas Haia de facto conteúdos um

pouco mais complexos, que se notava que eles tinham dificuldade em tratar. Mas, de qualquer das maneiras, eu diria que, dentro daquilo que é obrigatório dentro do 3º Ciclo ser adquirido, estes alunos tiveram, se não os adquiriram na totalidade, talvez não, aliás os resultados em exame também mostram um pouco isso, houve algumas negativas. Mas, mesmo assim, eu diria que ultrapassou as expectativas iniciais. O sucesso que eles tiveram, de facto, para nós, foi muito interessante de verificar.

E. - E tu, Prof B, que queres dizer sobre isso?

Prof B – No meu caso, também realmente não houve alterações em termos de planificação. A única situação foi utilizar mais situações jogadas, um pouco mais lúdicas, aprender jogando e brincando e, portanto, e também a situação de evitar que eles tivessem parados. Não podiam estar parados, tinham que estar sempre em movimento, ocupados. A parte teórica, como diz a Prof A, sempre mais superficial, mas gostavam da disciplina, estavam motivados para a disciplina, coisa que, mais uma vez, este ano não acontece.

E. – Quais as áreas em que se sentiram mais necessidade de adaptações?

Prof A – Avaliação. Optei pelos mini-testes, questões de aula para assim conseguir que eles ficassem mais concentrados, sabendo que no final da aula iam ser testados naquelas matérias. Era, portanto, a concentração, como eu disse há pouco. Eles gostavam mais e foi uma metodologia que depois a História seguiu e outras disciplinas também seguiram.

E. - E em Educação Física?

Prof B – Foi a que já referi.

E. – E que alterações ensino-aprendizagem sentiram necessidade de ir fazendo ao longo do processo?

Prof A – Alterações em termos de metodologia de trabalho, não aprofundar os conteúdos ...valorizar mais outras coisas.

E. – E, por fim, consideram que os pares pedagógicos foram uma medida eficaz?

Prof A e C – Claro que sim!

Prof A – Quem me dera que Francês também trabalhasse com par pedagógico.

E. – Qual era a mais-valia?

Prof C – Há uma mais-valia direta para mim, digo-te já, que nós agora estamos só centradas no aluno, não é? Vou falar no professor também porque penso que vale a pena a gente pensar nisto. A partilha da sala de sala, em termos de espaço, que eu considero que será um trauma para muitos colegas nossos, o par pedagógico tira todo esse problema e depois permite-nos aprender, com o outro, coisas extraordinárias. Por exemplo, eu tenho um problema, às vezes, na gestão do tempo para organização dos

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

conteúdos. O ter trabalhado com o Z.N. ajudou-me imenso. Eu já tive aí uma aprendizagem que me melhorou, acho eu, no meu próprio desempenho. Só isso já é um acrescento. Mas nos alunos, então, é que se vê. Porquê? O facto de nós nos dividirmos na sala de aula e podermos, no fundo, reduzir o grupo-turma e podermos trabalhar em proximidade, com grupos competenciais diferentes porque nós assinalámo-los todos previamente, o nosso trabalho prévio foi ver os níveis competenciais deles, foi ver quais é que estavam mais adiantados, quais é que tinham mais fragilidades e, portanto, quando fazíamos qualquer tipo de trabalho, entre mim e o Z. repartíamos aqueles com que íamos estar, mas não mantínhamos sempre os mesmos. Eu trabalhei com todos os alunos daquela turma. Todos eles tiveram a perceção do que era estar comigo a monitorizar o trabalho. Portanto, foi a parte que eu achei interessante. E a reacção deles à nossa presença, no início, estranhavam: “dois, que é isto?”. Depois, consoante fomos desenvolvendo o trabalho...

Prof A – Eles sentem falta quando o outro professor falta ...

Prof C – Era! Por acaso tinha graça porque a diretora de turma da altura, a P.C., dizia “Sabes que eles queriam que estivessem sempre os dois?” e até mandava algumas bocas e eu achava graça porque eu não tinha, sequer, a perceção do efeito da minha presença junto deles. Nós temos, às vezes, a ideia de é assim um corpo estranho que está ali, que não faz parte, não é o professor titular, é um outro professor. Em questão de gestão de disciplina nós podemos pensar que o nosso nível de intervenção tem que se reduzir... mentira! Eles reconheciam em mim tanta autoridade quanto a do professor, que era o Z.N., que era o professor titular da turma. Portanto, aquilo que nós formos construindo em termos do relacionamento com eles e depois do trabalho com eles, eu acho que foi mesmo muito bom. É, eu acho que é, de tudo aquilo que nunca se deve mudar neste tipo de trabalho, que é o par pedagógico.

Prof A – Em relação ao par pedagógico ele funciona assim mas, por exemplo, em turmas onde o problema não é tanto a diferença de competências, é a concentração, o par pedagógico é fundamental para os manter atentos, para os fazer acompanhar o ritmo da aula, para chamar a atenção de que ainda não passou qualquer coisa do quadro, para chamara a atenção, “Shiu, cala-te!” ... Por exemplo, algum telemóvel usado, algum papelinho que é passado, não é, não é passado, não é usado...eles nem ousam porque o outro professor anda sempre a circular. Também é um professor muito importante a nível psicológico porque vai-se apercebendo do ar absorto de um ou outro aluno e questiona “O que é que se passou?). E isso é muito importante. O par pedagógico ... A parte específica e científica já foi focada mas também há a parte humana, a parte relacional, a parte que o professor que está ali preocupado em dar os conteúdos porque, apesar de ser uma turma Mais Sucesso, tem que se cumprir a planificação, eles têm que saber alguma coisa ... se há um professor ali preocupado com isso e a reforçar, a consolidar e voltar a consolidar conhecimentos, há outro que está atento à outra componente, o saber estar. E é muito importante, isso facilita muito a vida.

Prof B – No meu caso isso não se coloca mas acho que é algo que não se pode colocar em causa.

E. – Terminado o projeto, vamos fazer um pequeno balanço. Para vocês, quais foram os domínios em que este projeto mais influenciou positivamente os alunos? O que é que eles, de facto, ganharam? Por exemplo, resultados, desenvolvimento cognitivo, ...

Prof C – Esses, sem dúvida. Os números, como diz a Prof A, esses estão lá, não se podem contestar. Estamos a falar de disciplinas, por exemplo, com exame externo, que é o caso da Língua Portuguesa e da Matemática e tu vais ver as pautas e os miúdos conseguiram alcançar. Portanto, para mim, isso é inquestionável. Tem uma mais-valia profunda: as situações de indisciplina que eram potenciadíssimas se não houvesse este investimento, estão completamente anuladas. É óbvio que quem pagou a fatura foram os professores, no início, no arranque do projeto porque teve que se partir pedra. E, portanto, a dificuldade foi todos termos energia para levar isto avante. Mas os miúdos, podendo ainda ser burilados em alguns aspetos porque havia uma ou outra situação que não estaria tão bem mas mesmo assim entre o ponto de partida e o ponto de chegada há uma diferença imensa. E a Prof B há pouco já dizia que, mesmo em termos de saber estar, aqueles que avançaram para o Secundário, que estão no 10º ano, não são, nem de longe nem de perto, o que foram no 7º ano de escolaridade. Portanto, eu acho que a todos os níveis a nossa escola cumpriu aquilo que eu vejo e me revejo em termos de valores do que deve ser a escola pública, sem dúvida alguma.

E. – Mais-valias, então, resultados, ...

Prof C – Resultados, desenvolvimento da autoestima, do saber estar, do relacionamento interpessoal e até da autonomia. Agora, é assim, ao nível da excelência? É óbvio que não, ...

Prof A – Não, não, ...

Prof C - ... mas também não é isso que a gente tem como meta para estes alunos.

E. – Estão, então, perfeitamente convencidas que, terminado o ensino básico, estes alunos dominam s competências mínimas que são exigíveis?

Prof A e C – Definitivamente, as mínimas, ...

E. – Esta questão é também para todas, mas talvez mais para a Prof B que tem acompanhado, de muito próximo, o percurso de alguns destes alunos.

Prof A – Eu também...

E. – Tu também?

Prof A – Também sou professora da turma.

E. – Muito bem, então a questão dirige-se mais às duas. Que comentários têm a fazer sobre o percurso atual destes alunos?

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Prof B – Bem, já falamos um bocadinho atrás... não sei se posso falar dos alunos em concreto?

E. – Sim, o anonimato está garantido.

Prof B. – Na minha direção de turma tenho cinco, quatro alunos do 9º A e uma aluna do 9º B. E quando há pouco eu e a Prof A falamos sobre a situação, o percurso escolar e da diretora de turma ter falado com os encarregados de educação sobre o seu percurso, prosseguimento de estudos, a gente lembrava-se mais da A. E da N., duas alunas de que a Prof A pode falar na sua disciplina...

Prof A – Logo no início do ano disse “Essas miúdas não deviam estar aqui”. Foram passadinhas mesmo assim à rasquinha, da turma toda se calhar eram das mais fracas e, mesmo assim, estão aqui. Eu disse logo “Vai ser difícil”, mas os outros achei que não, os outros já tinham hábitos de estudo, o M., a J., A S. é inconstante, sempre foi ...

Prof B – Mas tem mais capacidades...

Prof A – Mas tem mais capacidades, até que os outros. A J. e o M. já tinham interiorizado a importância dos hábitos de trabalho regulares, a questão de fazerem ... até mesmo na aula, de participarem e tudo, mais concentração, mais responsabilidade... esses estão no bom caminho. Portanto, como tu vês aqui, “fifty/fifty” quase.

E. – Como é que vocês explicam que estas meninas ...

Profs A e B – Problemas de casa.

Prof A – Mas não tem nada a ver connosco...

E. – Não, não, como explicam que tenham optado por esta via em vez de irem por uma via profissional?

Prof A – Elas optaram precisamente porque em casa não souberam explicar-lhes, se calhar outros pais souberam, a importância de fazerem uma escolha diferente.

Prof B – E quando eu falava há bocado na impotência ...

Prof A - ...da impotência dos pais, os pais fazem o que elas querem e não são elas que fazem o que os pais querem. Vai daí, o problema nestes dois casos foi que, de facto, a orientação sugerida pela diretora de turma, que insistiu, insistiu, insistiu, para que elas seguissem outra via não foi entendida, muito por causa da impotência destes pais perante as meninas. As meninas controlam os pais e, portanto, vai daí que estão nesta situação. Os outros dois, coitadinhos, são fraquinhos, mas vêm aí tantos de outras escolas tão fracos ou ainda mais do que eles.

Prof B – Mas vão trabalhando...

Prof A – E vão trabalhando mais do que os outros que vêm mal de outras escolas. Portanto, já está interiorizado o saber estar. Completamente! Estamos contentíssimos com eles...

Prof B – Há muita aplicação...

Prof A – As dificuldades de base está de todo o processo também. Porque este processo atrasou um pouco - não é verdade – a consolidação de conhecimentos, a exercitação de era mais exigida, o aprofundamento de matérias, ...

E. – De que processo estás a falar? Dos três anos anteriores?

Prof A - Dos três anos... Porquê? Porque eles, como não sabiam estar, como não sabiam o que era estudar, o tempo foi perdido, entre aspas, ou ganho, nesse trabalho. Ora, o outro ficou pela rama, como eu disse. Agora é preciso mostrar que se sabe realmente. Eles estão a lutar contra o tempo mas vão aos apoios e etc e as outras duas não vão. Portanto, há todo um trabalho intrínseco ao aluno e também relacionado com a envolvimento dos pais e a relação dos pais com os filhos, que é um bocado esquisita.

Prof B – E repito, e nesse caso, e a Prof A sabe disso, existe uma relação entre estas duas obsessiva, doentia e que realmente não... elas estão aqui na escola mas, sobretudo a A., que é muito influenciável pela N., ...realmente, para quem está de fora é um bocadinho difícil...

Prof A- Porque a N., ambas têm capacidades ...atenção, ambas têm capacidades...

Prof B – Nota-se agora uma evolução...

Prof A - ...mas a relação obsessiva entre ambas anula qualquer tipo de trabalho que o professor queira fazer.

Prof B – Há um cruzar de braços por parte das alunas.

E. – Por fim, não tens nada a dizer?

Prof C – Não, porque como eu não tenho alunos dessa etapa, sabes... eu vejo-os, eu vejo que a maior parte deles está bem.

E. – Só queria fazer mais duas questões. Estariam disponíveis para integrar um projeto destes? Sim ou não e porquê?

Prof A – Eu já disse, se me derem condições, muito bem, se não me derem, não!

Prof C – de facto, é o que diz a Prof A. Repara, é um desgaste muito grande para o professor e, portanto, esse desgaste... tem que se criar condições. Quando ela fala de condições é termos tempo para poder digerir o embate deste tipo de turma...

Prof A – E termos tempo livre para descansar a cabeça.

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Prof C – É verdade!

Prof A – Porque nós ficamos KO's depois de uma aula dada a esta turma, a uma turma destas.

Prof C – As energias já não vão sendo as mesmas do tempo de juventude... Normalmente, usando uma expressão que eu abomino, mas normalmente está a bater nos seniores, esta entrega de serviço, que eu compreendo...

Prof A – E no 7º ano lá estou eu noutra, terceiro projeto seguido...

Prof C – Mas eu compreendo a razão, repara ...

Pro A - ...e eu saio e estou a fazer um autêntico estágio, outra vez.

Prof C - ... e eu compreendo que isto para colegas novos também seria penalizador serem eles a assumir este tipo de coisas. Acho que nós que estamos aqui há algum tempo temos essa obrigação. Lá está, é a historia do vestir da camisola, ou a vestes ou não a vestes.

Prof A – Mas tem que haver condições. Estarmos libertos de outras funções para nos canalizarmos e dedicarmos a cem por cento porque eu sinto que poderia ter feito muito melhor se só tivesse as turmas projeto, nem que fosse a duas disciplinas. Mas só trabalhar para aqueles miúdos.

Prof B – Eu vou falar por mim mas também pelas colegas. Eu acho que elas não poderiam ter feito mais e realmente concordo que terá sido um grande, e claro só falo pelo ano passado, mas um grande desgaste. Também sinto que isto, de futuro, claro que entraria, sim, também concordo que é preciso ter um certo ... não sei se tinha perfil ou não... mas que é preciso ter perfil também, perfil quando falo da parte mais da relação pessoal com os alunos. Mas, apesar do desgaste, eu acho que é um desafio.

E. – E vocês já responderam praticamente à última questão. Eu ia pedir-vos áreas de melhoria ou, se achassem necessárias alterações ao projeto, que as indicassem. Vocês já me falaram de alguns aspetos, nomeadamente ligados ao trabalho do professor. E em relação aos alunos, o que pensam que a escola poderia oferecer mais?

Prof A – A escola... sem dúvida, deveria haver aqui um assistente social e um psicólogo, sempre de atalaia para estes alunos. Porque... eu antigamente só falava em psicólogo mas depois fomos dando conta que o problema não era tanto a psicologia, porque nós quase que já somos formadas em psicologia, e acabamos muito por dar, entre aspas, colinho e atenção e muitas vezes eles só querem falar – não é? – e já somos meio psicólogos, semipsicólogos. E um assistente social aqui é muito importante porque estamos a falar de pessoas que vêm de agregados familiares bastante complicados e, a nível económico e social, etc. O assistente social também é muito importante.

Prof B – Realmente, é preciso uma ginástica para lidar com todas estas áreas e realmente, como diretora de turma, sinto, este ano, e também porque é uma turma de vinte e oito alunos e há vários casos que necessitam de apoio.

Prof A – Em cada conselho de turma que tínhamos, vinha uma bomba! E porquê? Aquele primeiro ponto, o das informações, era raro haver um conselho de turma em que não ficássemos surpreendidos com uma situação complicadíssima de índole familiar de um aluno. Era raríssimo ou era a mãe que tinha fugido de casa, ou era o pai que foi preso, situações desse género, que uma pessoa pensa que só existe em filmes. Ou existem só nos bairros sociais complicados de Lisboa. Não, existem também aqui e daí a importância de um assistente social.

E. - Muito obrigada pela colaboração.

ANEXO 7 - MATRIZ DE ANÁLISE DO *FOCUS GROUP*

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise	Identificação
Construção do Projeto	Envolvimento pessoal	“Eu acompanhei-as [às turmas] os três anos.”	Prof. A
		“Fui professora de Francês das turmas A e B, desde o 7º ano até ao 9º ano. Acompanhei perfeitamente todo o processo, participei na mudança dos alunos das turmas, fui informada de todo o processo, sempre.”	Prof. A
		“Eu apanhei o último ano, no ano passado tive o 9º A e o 9º B e participei como professora de Educação Física e não tive par pedagógico, como é claro.”	Prof. B
		“É evidente que quando arrancou este projeto, eu estava no Conselho Pedagógico e da forma como foi apresentado, acolhi com grande agrado.”	Prof. A
		“Quando eu digo que acompanhei os miúdos nesse processo, quero eu dizer que, como estava já pensado, no final de cada período escolar, verificava-se quem eram os meninos que estavam muito bem integrados, quem não estava tão bem porque de facto era melhor do que inicialmente parecia ser ou, pelo contrário, das outras turmas, que eu também tinha outros sétimos, também se viam quem eram aqueles alunos que, à partida, poderiam beneficiar do projeto, do par pedagógico, etc, e eram mudados. Portanto, o acompanhamento que eu falo, não é tanto do início, porque de início eu não estava na formação das turmas, pelo menos todos os anos não estive. (...) Mas sim na decisão do Conselho de Turma em orientar, em encaminhar os alunos para as A e B ou para as outras.”	Prof. A

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise	Identificação
		<p>“E foi a partir do Pedagógico, a minha influência na decisão.”</p> <p>“Para além de ter contribuído no pensarmos todos coletivamente, de ser uma mais-valia ou não...”</p> <p>“ (...) par pedagógico (...)”</p> <p>“ (...) e volto a referir a minha participação em termos de encaminhamento, eu falei muito com eles, não era diretora de turma mas falei muito com eles sobre as opções do 10º ano e fi-los ver, e tenho aqui uma diretora de turma que sabe que o fiz, que há muito mais que prosseguimento de estudos.”</p> <p>“(...) eu achei que devia experimentar uma coisa dessas e não estou arrependida de o ter feito mas vesti a camisola até ao fim.”</p>	<p>Prof. A</p> <p>Prof. C</p> <p>Prof. C</p> <p>Prof. C</p> <p>Prof. A</p>
	<p>Conceito de sucesso/insucesso e respetivas causas</p>	<p>“Se é fazer com que os alunos tenham níveis de excelência, não é para estas turmas. Mas para estas turmas é torná-los cidadãos ativos, com o mínimo de competências.”</p> <p>“ (...) os miúdos também iam tendo alguma evolução, e a evolução primeira, aquela da evolução disciplinar, acho que proporcionou a segunda, a evolução dos conhecimentos e, para o melhor e para o pior, permitiram-nos, em termos de escola, ter níveis de sucesso em termos de 3º ciclo, que nós não tínhamos tido até aqui.”</p> <p>“ (...) o objetivo era proporcionar a estes alunos competências essenciais, básicas, que</p>	<p>Prof. C</p> <p>Prof. C</p> <p>Prof. C</p>

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise	Identificação
		<p>é a função da escola pública. Por isso é que eu disse que se o objetivo era níveis de excelência não era com estes alunos.”</p>	
		<p>“Depois ver o percurso e aí é que se o sucesso é, também, simultaneamente educativo. Eu não posso avaliar o sucesso educativo no final do 3º Ciclo, entendes? Para mim, isso era, de alguma maneira, estar a limitar os dados que nós temos.”</p>	Prof. C
		<p>“Aqui, o efeito da projeção do efeito desses três anos ao longo da vida. Porque, repara, se qualquer das maneiras, mesmo que estes três anos, que foram, no fundo, de sucesso escolar, se tiverem permitido a estes alunos terem ferramentas que lhes permitam estar atrás de um balcão e saber atender bem uma pessoa, a participar em termos de trabalho ativo ou então a prosseguir estudos, eu acho que também temos sucesso educativo. Nesse ponto, eu acho que há sucesso educativo.”</p>	Prof. C
		<p>“Escolar! Aliás, eu acho que era o objetivo primeiro.”</p>	Prof. C
		<p>“Em alguns, também surtiu efeito educativo. São poucos, mas alguns, dentro do que é esperado no progresso educativo também atingiram, pelo menos o limiar mínimo está atingido. Agora, uma grande parte, como foi dito agora, atingiu o escolar.”</p>	Prof. A
		<p>“O sucesso educativo para mim é a aprendizagem que se faz na escola ser uma base para a vida. Portanto, para mim, o sucesso educativo vem da palavra “educar”. Educar é uma coisa mais globalizante e, portanto, eu pressuponho que a educação vem de casa e vem da escola. A escola tem uma parte de responsabilidade nesse processo educativo. Não é toda. O escolar é para cumprir a escolaridade, é para levar-se a cabo um projeto</p>	Prof. A

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise	Identificação
		<p>de governo para os cidadãos desse mesmo país.”</p> <p>“No imediato nós temos o sucesso escolar; é aquilo que eu meço, é aquilo que está mais próximo, é aquilo que cumpre a etapa e, como dizia a Prof A, tem mesmo a ver com um conjunto de saberes que obrigatoriamente eles têm que ter. Esse, para mim, é o sucesso escolar. E, depois, é o efeito escola projetado para o futuro e é aquilo que os faz ser mesmo cidadãos de pleno direito. Esse é o sucesso educativo. Se nós tivermos conseguido fazer a integração destes miúdos em termos sociais, com as competências, volto a dizer-te, básicas, essenciais mesmo, mas dar-lhes dignidade humana, que muitos deles nem isso tinham, eu acho que já cumprimos a nossa função.”</p> <p>“ (...) e terminar com duas palavras que é realmente a formação integral do aluno como indivíduo, na sua plenitude.”</p>	<p>Prof. C</p> <p>Prof. B</p>
	Expetativas iniciais	<p>“Como havia muitos miúdos a reprovar, precisamente no 7º ano, o ano da transição, achei que era uma boa solução, parecia ser uma boa solução para acabarmos com tantas retenções ou reprovações.”</p> <p>“ (...) eu tinha algumas dúvidas mas estou como a Prof A, só experimentando é que nós chegamos a alguns fins.”</p> <p>“Portanto, se isso desse para potenciar ambos os perfis de alunos com que nós nos deparávamos, os muito fracos e os muito bons, eu achava que era de experimentar e ver daí, no fundo, a forma de melhorarmos aspetos que estivessem menos bem conseguidos.”</p>	<p>Prof. A</p> <p>Prof. C</p> <p>Prof. C</p>

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise	Identificação
	Objetivos/Justificação	<p>“No início, na formação das turmas, havia critérios. Esses critérios saíram do Conselho Pedagógico. Poderiam ter sido sugeridos pelo Conselho Executivo, mas depois foram a Pedagógico e toda a gente os aprovou. Foram os Departamentos ouvidos para esse mesmo Conselho Pedagógico e todos os Departamentos, por maioria, acharam que era importante apostar naquela... por maioria, nunca foi por unanimidade.”</p> <p>“E era uma perceção nossa que os miúdos com mais fragilidades de aproveitamento que em turmas, por natureza, fossem boas, perdiam-se muito e o contrário também era verdadeiro, ou seja, os miúdos bons acabavam por estar a marcar passo à conta de muitos que tinham fragilidades.”</p> <p>“Acima de tudo o sucesso escolar.”</p> <p>“ (...) nós chegávamos ao fim com turmas com menos cinco alunos, menos seis (...)”</p>	<p>Prof. A</p> <p>Prof. C</p> <p>Prof. C</p> <p>Prof. C</p>
Desenrolar do projeto	Opinião sobre as turmas/alunos/EE	<p>“ (...) miúdos com estes padrões de aprendizagem, com uma baixa autoestima, com uma desmotivação enorme, não terem vontade de aprender, (...) é que eles não tinham ali um modelo de aluno que lhes desse uma resposta acima do que era o nível médio-baixo. E, portanto, são alunos que, no fundo, em termos de estar em aula, para o desenvolvimento cognitivo, não lidavam com outras realidades que não fossem as suas próprias. Aí, valeria a pena provavelmente, eles verem-se confrontados com outros níveis de aprendizagem.”</p>	Prof. C

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise	Identificação
		“Porque eles já têm uma baixa autoestima muito grande.”	Prof. C
		“ (...) e as turmas eram distintas aliás, para mim, o 9º A sempre teve mais sucesso do que o 9º B. A turma era muito, muito unida e pegando naquilo que também falaram, havia uma cooperação, um bom espírito na turma e acho que eles tomaram consciência do projeto e souberam agarrar, aproveitar as oportunidades que lhes foram dadas.”	Prof. B
		“ (...) o aluno tem dificuldade base, muitas vezes, tem dificuldades de concentração, a maior parte deles tinham dificuldades de concentração. (...) víamos miúdos que se deitavam tardíssimo e não havia nenhum acompanhamento por parte dos pais.”	Prof. A
		“Culpa ou desconhecimento, falta de formação [dos EE].”	Prof. A
		“(...) os miúdos não têm hábitos de estudo regular, como só estudam na véspera(...)”	Prof. A
		“Problemas de casa.”	Profs. A/B
		“(...) o problema nestes dois casos foi que, de facto, a orientação sugerida pela diretora de turma, que insistiu, insistiu, insistiu, para que elas seguissem outra via não foi entendida, muito por causa da impotência destes pais perante as meninas. As meninas controlam os pais e, portanto, vai daí que estão nesta situação. Os outros dois, coitadinhos, são fraquinhos, mas vêm aí tantos de outras escolas tão fracos ou ainda mais do que eles.”	Prof. A
		“Aquele primeiro ponto, o das informações, era raro haver um conselho de turma em	Prof. A

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise	Identificação
		<p>que não ficássemos surpreendidos com uma situação complicadíssima de índole familiar de um aluno. Era raríssimo ou era a mãe que tinha fugido de casa, ou era o pai que foi preso, situações desse género, que uma pessoa pensa que só existe em filmes. Ou existem só nos bairros sociais complicados de Lisboa. Não, existem também aqui (...)"</p>	
	Estratégias utilizadas	<p>"(...) nós precisámos do encarregado de educação neste processo."</p> <p>"O papel do diretor de turma é muito importante."</p> <p>"(...) o papel do encarregado de educação é muito importante, desde este aceitar muito bem e ver que isto pode ser uma mais-valia para o seu filho, o estar integrado nesta turma, e depois, todo o acompanhamento que é preciso fazer (...)"</p> <p>"(...) o aspeto da participação e da colaboração dos encarregados de educação."</p> <p>"Todas! [planificações específicas]"</p> <p>"Relativamente à minha língua, não é que a planificação tivesse sido diferente, atenção, mas tudo dado mais superficialmente. Não havia aprofundamento das matérias. Havia matéria que eu desenvolvia nos outros 9ºs e ali eu ficava pelo essencial."</p> <p>"(...) eu variei até mais na questão dos instrumentos de avaliação. Fiz instrumentos de avaliação tipo mini-testes, tipo questão de aula, portanto, eram muito mais orientados para os objetivos daquela aula específica(...)"</p>	<p>Prof. A</p> <p>Prof. A</p> <p>Prof. A</p> <p>Prof. A</p> <p>Prof. C</p> <p>Prof. A</p> <p>Prof. A</p>

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise	Identificação
		<p>“(…) um dos fatores a trabalhar era realmente a concentração, eles sabendo que iam ter uma mini-ficha, um mini-teste, sempre para avaliação, tinha que ser com fins avaliativos, também para mim eram formativos, como é evidente, para eles era importante que assim fosse. Conseguia captar mais a atenção dos miúdos quando lhes dizia assim “Atenção, no final desta aula vamos ter precisamente uma ficha, um mini-teste sobre este assunto. Aí eu tinha-os mais atentos. Foi uma metodologia que eu usei.”</p> <p>“(…) porque quando os colegas perceberam que estava a surtir efeito em Francês, começaram por optar fazer em História, começaram a fazer esse tipo de avaliação. Relativamente à planificação, foi como eu disse, era igual às outras, porque eu acho que, nunca sabendo se eles iam optar pelo Francês no 10º ano, eu fiz sempre questão de todos os conteúdos fossem dados, (…) deram-na mas de uma forma muito, muito superficial.”</p> <p>“No Português, quando eu disse que havia uma planificação específica, é mesmo isso. Tem a ver com o facto de ela estar concebida para o que é essencial, para o que é elementar, que eles tinham de dominar. Porque é mais o trabalho orientado para as competências e para os conteúdos de funcionamento da língua. E, portanto, aquilo que nós notávamos era que tínhamos mesmo de dividir a tarefa em aula e muitas vezes eu estava a assessorar uns alunos e o Z.N. estava com outros e íamos rodando para ver o efeito do professor, no fundo, em termos do trabalho. Metodologia, por exemplo, do acompanhamento do trabalho de produção escrita (...)”</p>	<p>Prof. A</p> <p>Prof. A</p> <p>Prof. C</p> <p>Prof. B</p>

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise	Identificação
		<p>“No meu caso, também realmente não houve alterações em termos de planificação. A única situação foi utilizar mais situações jogadas, um pouco mais lúdicas, aprender jogando e brincando e, portanto, e também a situação de evitar que eles tivessem parados. Não podiam estar parados, tinham que estar sempre em movimento, ocupados. A parte teórica, como diz a Prof A, sempre mais superficial (...)”</p>	Prof. A
		<p>“Optei pelos mini-testes, questões de aula para assim conseguir que eles ficassem mais concentrados, sabendo que no final da aula iam ser testados naquelas matérias.”</p>	Prof. A
		<p>“Alterações em termos de metodologia de trabalho, não aprofundar os conteúdos ...valorizar mais outras coisas.”</p>	Prof. C
		<p>“O facto de nós nos dividirmos na sala de aula e podermos, no fundo, reduzir o grupo-turma e podermos trabalhar em proximidade, com grupos competenciais diferentes porque nós assinalámo-los todos previamente, o nosso trabalho prévio foi ver os níveis competenciais deles, foi ver quais é que estavam mais adiantados, quais é que tinham mais fragilidades e, portanto, quando fazíamos qualquer tipo de trabalho, entre mim e o Z. repartíamos aqueles com que íamos estar, mas não mantínhamos sempre os mesmos. Eu trabalhei com todos os alunos daquela turma.”</p>	Prof. A
		<p>“(...) em turmas onde o problema não é tanto a diferença de competências, é a concentração, o par pedagógico é fundamental para os manter atentos, para os fazer acompanhar o ritmo da aula, para chamar a atenção de que ainda não passou qualquer coisa do quadro, para chamara a atenção (...)”</p>	Prof. A

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise	Identificação
		<p>“(…) também há a parte humana, a parte relacional, a parte que o professor que está ali preocupado em dar os conteúdos porque, apesar de ser uma turma Mais Sucesso, tem que se cumprir a planificação, eles têm que saber alguma coisa ... se há um professor ali preocupado com isso e a reforçar, a consolidar e voltar a consolidar conhecimentos, há outro que está atento à outra componente, o saber estar. E é muito importante (...)”</p>	
	<p>Perceção do desenrolar do projeto</p>	<p>“(…) a minha disciplina, o Francês, não foi contemplada com par pedagógico, portanto senti o trabalho redobrado porque, enquanto Português, Matemática e Inglês tinham par pedagógico, eu não tinha. Por outro lado, como não tinha apenas este nível, tive dificuldade em arranjar tempo superveniente para dar apoio. Daí o problema no acompanhamento.”</p> <p>“Porque enquanto professora que só estava lá uma vez por semana, dava para entender que, acima de tudo, o trabalho que nós estávamos a fazer, era de ordem disciplinar. Começou tudo por uma forma de os organizar disciplinarmente, nas participações orais, nas relações interpessoais, na forma de estar dentro da sala de aula, na relação com o próprio professor. E tenho a dizer-te que, se isso fosse o principal objectivo, já era uma vitória, já foi um ganho, porque os miúdos mudaram muito. Deu para se perceber uma mudança já muito grande entre o 7º e o 8º e notoriamente, apesar de eu já lá não estar, mas continuava a vê-los, a estar com eles, entre o 8º e o 9º ano.”</p> <p>“Portanto, eu acho que o primeiro ano do processo foi extremamente doloroso para quem participou nele. Aliás, as pessoas não desistiram porque se comprometeram a levá-lo até ao fim. Eu sinto isso! Eu acho que acima de tudo foi um compromisso assumido. E ainda bem que nós temos profissionais deste nível porque, se não se tivessem comprometido, eu acho que o projeto tinha morrido no primeiro ano. Porque</p>	<p>Prof. A</p> <p>Prof. C</p> <p>Prof. C</p>

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise	Identificação
		<p>o que eu vi, de perto, com os colegas com quem lidava, eu sou sensível, vi que havia gente extremamente desapontada, desanimada, desgastada. No oitavo ano deles, portanto no segundo ano do projeto, já se começava a notar alguma satisfação (...)"</p> <p>"(...) no início consideravam-se a turma de burros, é mesmo assim, mas depois, quando se apercebiam que aquilo era bom para eles, no sentido em que noutra turma iriam reprovar, iriam ficar retidos, porque os objetivos ou as competências a trabalhar eram muito mais complicadas e eles ainda não estavam no patamar desejado, eles começaram a aceitar e começaram a trabalhar mais."</p> <p>"Mas, de facto, o primeiro ano e meio foi horrível. E daí nós também acharmos que não foi tão boa ideia aquilo."</p> <p>"(...) eu diria que a escola não parou enquanto eles não estiveram cá integrados."</p> <p>"(...) se houve uma diferença na forma como eles se viam na consideração que a escola tinha por eles, foi muito pelo discurso dos próprios professores. E aí, eu tenho que te dizer que, se os envolvidos no projeto jamais consideraram que estes alunos fossem os tais burros que eles achavam que os outros diziam que eram, provavelmente nem toda a escola tinha essa posição e isso é que é lamentável. Quando tu tens pessoas que, face a um projeto, têm todo o direito de discordar mas não tem o direito de qualificar, achincalhar porque depois os miúdos sabem, sabes, e às vezes estas situações transvazam as portas da sala de aula e é extremamente complicado, para os fazer convencer, a estes alunos, que não são aquilo que os outros dizem que eles são."</p>	<p>Prof. A</p> <p>Prof. A</p> <p>Prof. C</p> <p>Prof. C</p>

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise	Identificação
		“(…) as pessoas que estavam com eles todos os dias estavam a sofrer um desgaste, inclusive psicológico, muito grande.”	Prof. C
		“(…) acho que houve uma sintonia e uma harmonia no conselho de turma e acho que foi muito importante para o desenrolar do processo.”	Prof. B
		“Se eles [EE] tivessem colaborado mais connosco, digo-te que no 8º ano as turmas ficavam ainda mais reduzidas no número de alunos porque eles já tinham passado para outras turmas.”	Prof. A
		“(…) uma das limitações que eu sentia nos conselhos de turma era o relacionamento com os encarregados de educação.”	Prof. C
		“(…) há ali pessoas que, mesmo tendo consciência da desvalorização social que estava na envolvente associada à turma do filho, ainda assim achavam que era uma boa aposta porque reconheciam que era um esforço que a escola estava a fazer para o ajudar a ser melhor.”	Prof. C
		“(…) penso que os diretores de turma não poderiam ter feito mais relativamente à orientação vocacional destes alunos. E que, apesar do envolvimento dos encarregados de educação, ficaram um bocadinho impotentes relativamente às opções dos alunos.”	Prof. B
		“É óbvio que quem pagou a fatura foram os professores, no início, no arranque do projecto porque teve que se partir pedra. E, portanto, a dificuldade foi todos termos energia para levar isto avante.”	Prof. C

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise	Identificação
		<p>“(…) é um desgaste muito grande para o professor e, portanto, esse desgaste... tem que se criar condições. Quando ela fala de condições é termos tempo para poder digerir o embate deste tipo de turma...”</p> <p>“Porque nós ficamos KO’s depois de uma aula dada a esta turma, a uma turma destas.”</p>	<p>Prof. C</p> <p>Prof. A</p>
Avaliação do projeto	Resultados obtidos	<p>“Há muitas mais opções a ter em conta e aqueles que optaram por uma via profissional estão relativamente bem. E os que fizeram, de facto, o “forcing” para o prosseguimento de estudos estão a ter, alguns estão a ter, sérias dificuldades. Outros não.”</p> <p>“(…) comparando com esta turma que tenho este ano, eles evoluíram bem mais do que realmente esta turma que tenho este ano.”</p> <p>“(…) foi bastante importante para estes meninos.”</p> <p>“(…) graças a este projeto não houve tanto abandono escolar. (...) tenho tido muitos alunos do básico, e muitos deles no 8º ano deixam de aparecer. E isto não aconteceu.”</p> <p>“(…) eles aprenderem, de facto, a comportarem-se em sala de aula, a respeitar os outros, a respeitarem-se a si próprios também.”</p> <p>“(…) a partir do 8º ano, temos outro tipo de meninos, outro tipo de alunos e vemo-los a crescer doutra forma(...)Vemo-los a interiorizar a necessidade de fazer alguma coisa.</p>	<p>Prof. A</p> <p>Prof. B</p> <p>Prof. B</p> <p>Prof. A</p> <p>Prof. A</p> <p>Prof. A</p>

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise	Identificação
		<p>(...) E a maior parte deles começou realmente no 8º ano a mudar e a entrar no espírito. (...) nós professores, achamos que eles estavam a mudar e já não a sentir-se tão excluídos, tão marginalizados e a dar-se e a entregar-se também ao projeto, como nós estávamos. Portanto, isso foi positivo, este crescimento, para mim foi positivo também.”</p> <p>“No fim, claro, ver que toda a gente passa (...) atingindo os objetivos mínimos.”</p> <p>“(…) é giro de ver, essa forma de eles crescerem em conjunto e começar até mesmo a haver alguma interajuda entre eles(…)”</p> <p>“(…) o balanço, como tu sabes, é de conhecimento público, foi excelente. Houve só um miúdo que não passou no 9º ano porque não quis ir fazer o exame de Setembro (…)”</p> <p>“Infelizmente, para alguns, está-se a ver agora o insucesso.”</p> <p>“(…) eu diria que, dentro daquilo que é obrigatório dentro do 3º Ciclo ser adquirido, estes alunos tiveram, se não os adquiriram na totalidade, talvez não, aliás os resultados em exame também mostram um pouco isso, houve algumas negativas. Mas, mesmo assim, eu diria que ultrapassou as expectativas iniciais.”</p> <p>“Os números, como diz a Prof A, esses estão lá, não se podem contestar. Estamos a falar de disciplinas, por exemplo, com exame externo, que é o caso da Língua Portuguesa e da Matemática e tu vais ver as pautas e os miúdos conseguiram alcançar.”</p>	<p>Prof. A</p> <p>Prof. A</p> <p>Prof. A</p> <p>Prof. B</p> <p>Prof. C</p> <p>Prof. C</p>

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise	Identificação
		<p>“(…) as situações de indisciplina que eram potenciadíssimas se não houvesse este investimento, estão completamente anuladas.”</p> <p>“Mas os miúdos, podendo ainda ser burilados em alguns aspetos porque havia uma ou outra situação que não estaria tão bem mas mesmo assim entre o ponto de partida e o ponto de chegada há uma diferença imensa.”</p> <p>“(…) eu acho que a todos os níveis a nossa escola cumpriu aquilo que eu vejo e me revejo em termos de valores do que deve ser a escola pública, sem dúvida alguma. “</p> <p>“(…) desenvolvimento da autoestima, do saber estar, do relacionamento interpessoal e até da autonomia. Agora, é assim, ao nível da excelência? É óbvio que não, …”</p> <p>“Definitivamente, as mínimas [competências]”</p> <p>“Essas miúdas não deviam estar aqui”. Foram passadinhas mesmo assim à rasquinha, da turma toda se calhar eram das mais fracas e, mesmo assim, estão aqui.”</p> <p>“E vão trabalhando mais do que os outros que vêm mal de outras escolas. Portanto, já está interiorizado o saber estar.”</p> <p>“As dificuldades de base está de todo o processo também. Porque este processo atrasou um pouco - não é verdade? – a consolidação de conhecimentos, a exercitação de era mais exigida, o aprofundamento de matérias, …”</p>	<p>Prof. C</p> <p>Prof. C</p> <p>Prof. C</p> <p>Prof. C</p> <p>Profs. A/C</p> <p>Prof. A</p> <p>Prof. A</p> <p>Prof. A</p>

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise	Identificação
		<p>“Porque eles, como não sabiam estar, como não sabiam o que era estudar, o tempo foi perdido, entre aspas, ou ganho, nesse trabalho. Ora, o outro ficou pela rama, como eu disse.”</p>	Prof. A
	Sugestões de melhorias	<p>“Creio que a forma como o projeto evoluiu agora para o “Na escola pela escola”, é capaz de ser mais interessante. Porquê? Porque nós também nos demos conta que havia alunos desses que eram frágeis em algumas disciplinas mas eram bons noutras. E, portanto, a meu ver, acho que essa sinergia que se cria entre as participações numa disciplina em que uns são melhores e outros menos bons, os menos bons estão também a aprender com os melhores. Quando é tudo muito homogéneo, as aprendizagens são muito mais dificultadas e o professor desgasta-se imenso.”</p>	Prof. C
		<p>“(…) se alguma vez se lembrarem de repetir, deve-se ter em conta a máquina do professor que foi altamente desgastada com este processo todo. Atenção! E quem de facto tem estas turmas, a ter as duas, por exemplo, não deve ter mais nada. É que não deve ter mesmo mais nada! Uma pessoa fica derreada depois de uma aula com estes indivíduos, principalmente numa primeira fase do processo, em que o saber estar está perfeitamente em saber não estar. E isso é que é importante que qualquer direção tenha em conta, que isso vai ser um desgaste muito grande para qualquer professor que venha a ter essas turmas.”</p>	Prof. A
		<p>“(…) de tudo aquilo que nunca se deve mudar neste tipo de trabalho, que é o par pedagógico.”</p>	Prof. C
		<p>“(…) e eu compreendo que isto para colegas novos também seria penalizador serem</p>	Prof. C

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise	Identificação
		<p>eles a assumir este tipo de coisas. Acho que nós que estamos aqui há algum tempo temos essa obrigação. Lá está, é a história do vestir da camisola, ou a vestes ou não a vestes.”</p> <p>“Mas tem que haver condições. Estarmos libertos de outras funções para nos canalizarmos e dedicarmos a cem por cento porque eu sinto que poderia ter feito muito melhor se só tivesse as turmas projeto, nem que fosse a duas disciplinas. Mas só trabalhar para aqueles miúdos.”</p> <p>“Eu vou falar por mim mas também pelas colegas. Eu acho que elas não poderiam ter feito mais e realmente concordo que terá sido um grande, e claro só falo pelo ano passado, mas um grande desgaste. Também sinto que isto, de futuro, claro que entraria, sim, também concordo que é preciso ter um certo ... não sei se tinha perfil ou não... mas que é preciso ter perfil também, perfil quando falo da parte mais da relação pessoal com os alunos. Mas, apesar do desgaste, eu acho que é um desafio.”</p> <p>“A escola... sem dúvida, deveria haver aqui um assistente social e um psicólogo, sempre de atalaia para estes alunos.”</p>	<p>Prof. A</p> <p>Prof. B</p> <p>Prof. A</p>

Nota: Os comentários apresentados no formato abaixo da linha [...] destinam-se a contextualizar as frases retiradas da entrevista.

ANEXO 8 - MATRIZ DE QUESTIONÁRIO: ALUNOS

Dimensões	Objetivos	Questões	Tipo de escala de resposta	Nº de níveis da escala de resposta	Nº do item	Nível de medição
Caracterização dos alunos	Caracterizar os alunos e o seu contexto sócio-económico	Sexo Habilitações do pai Habilitações da mãe Habilitações do EE	Resposta Fechada	6	1 2 3 4	Escala de intervalo
	Caracterizar o percurso atual do aluno	Este ano letivo encontro-me a frequentar um estabelecimento de ensino. Frequento um curso: Prosseguimento de estudos Científico Humanidades Ciências Sociais e Humanas Outro Profissional Área Frequento a ESCM	Resposta Fechada		5 6 7 8	Nominal/Ordinal

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Dimensões	Objetivos	Questões	Tipo de escala de resposta	Nº de níveis da escala de resposta	Nº do item	Nível de medição
	Conhecer o percurso académico anterior do aluno	<p>Nº de retenções</p> <p>Essas retenções foram no:</p> <p>1º ciclo</p> <p>2º ciclo</p> <p>3º ciclo</p> <p>No ano anterior a ser incluído nas turmas de nível tive ... níveis inferiores a 3.</p> <p>Esses níveis foram atribuídos na(s) disciplina(s) de:</p> <p>Língua Portuguesa</p> <p>Matemática</p> <p>Inglês</p> <p>Outras Indicar quais</p>	Resposta Fechada		9 10 11 12	Ordinal
	Conhecer o percurso do aluno no projeto	<p>Frequentei as turmas de nível (Projeto Mais Sucesso) durante... ano(s):</p> <p>Não frequentei a turma de nível durante os três anos porque:</p> <p>Fui transferido(a) para outra turma durante o ano.</p> <p>Fui transferido(a) para outra turma no</p>			15 16	Nominal

Dimensões	Objetivos	Questões	Tipo de escala de resposta	Nº de níveis da escala de resposta	Nº do item	Nível de medição
		<p>ao pouco apoio que recebo da minha família</p> <p>à falta de material necessário para as atividades escolares</p> <p>aos professores</p> <p>Outras:</p>				
	Conhecer a perceção dos alunos sobre a organização do projeto	<p>Penso que o facto de a turma ter um menor número de alunos contribui para que eu obtivesse melhores resultados</p> <p>Na minha opinião, o facto de os alunos apresentarem um nível de conhecimentos semelhantes contribui para um melhor processo de ensino-aprendizagem</p> <p>Penso que o facto de existir par pedagógico em LP, matemática e Inglês permitiu-me aprender melhor</p> <p>O apoio do meu tutor(a) foi fundamental para o meu sucesso.</p> <p>O papel do meu DT foi fundamental</p>	Likert – Concordância	5	17 A 17B 17C 17D 17E	Ordinal

Dimensões	Objetivos	Questões	Tipo de escala de resposta	Nº de níveis da escala de resposta	Nº do item	Nível de medição
Percepção dos alunos sobre o projeto e influência do mesmo no seu percurso acadêmico		para o meu sucesso				
	Conhecer a percepção dos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem	Nas turmas projeto, compreendo melhor a matéria.	Likert – Concordância	5	18 A	Ordinal
		Nas turmas projeto, consigo aprender melhor.			18B	
		Nas turmas projeto, os professores explicam melhor a matéria.			18C	
		Nas turmas projeto, as aulas são mais interessantes.			18D	
		Nas turmas projeto os professores utilizam métodos e materiais mais apelativos			18E	
		Nas turmas projeto, os professores preocupam-se com os alunos.			18F	
		Todos os professores acreditam nas minhas capacidades			18G	
		Alguns professores acreditam na minha capacidade			18H	
		Nas turmas projeto, a exigência é menor que nas outras turmas.			18I	
Nas turmas projeto, os testes são muito difíceis.	18J					
				18L		

Dimensões	Objetivos	Questões	Tipo de escala de resposta	Nº de níveis da escala de resposta	Nº do item	Nível de medição
		<p>Nas turmas projeto, os testes são mais fáceis.</p> <p>Nas turmas projeto, os professores valorizam outros instrumentos de avaliação para além dos testes (trabalhos individuais e de grupo, trabalhos de casa, participação na aula, etc).</p> <p>Penso que se tivesse sido integrado noutra turma teria aprendido mais.</p>			18M 18N	
	Conhecer a opinião dos alunos sobre a disciplina nas aulas	<p>Penso que o ambiente nas aulas era bom.</p> <p>Os alunos conheciam as regras da sala de aula.</p> <p>Os alunos cumpriam as regras da sala de aula.</p> <p>Penso que pertencer a uma turma projeto nos levava a ter um melhor comportamento.</p> <p>Os professores eram muito rigorosos com a disciplina na sala de aula.</p> <p>Penso que o ambiente nas aulas ajudava à concentração e trabalho.</p>	Likert – Concordância	5	19 A 19B 19C 19D 19E 19F	Ordinal

Dimensões	Objetivos	Questões	Tipo de escala de resposta	Nº de níveis da escala de resposta	Nº do item	Nível de medição
	Avaliar o impacto do projeto na autoestima e autoimagem dos alunos	<p>Gostei de ser incluído na turma projeto.</p> <p>Penso que pertencer a uma turma projeto foi positivo para mim.</p> <p>Penso que a frequência de uma turma projeto melhorou a opinião que tenho sobre as minhas capacidades.</p> <p>Penso que a frequência de uma turma projeto fez aumentar a minha autoconfiança.</p> <p>Penso que pertencer a uma turma projeto me ajudou a aprender melhor.</p> <p>Penso que pertencer a uma turma projeto me ajudou a ter mais sucesso.</p> <p>Senti que os alunos das outras turmas demonstravam respeito por nós.</p> <p>Orgulho-me de ter pertencido a uma turma projeto.</p>	Likert – Concordância	5	20 A 20B 20C 20D 20E 20F 20G 20H	Ordinal
	Conhecer a opinião dos alunos sobre a influência do projeto no seu atual percurso escolar	<p>Parece-me que se tivesse frequentado outra turma não teria conseguido obter sucesso.</p> <p>Julgo que se tivesse frequentado outra turma teria concluído o 3º ciclo com melhor preparação.</p>	Likert – Concordância	5	21 A 21B	Ordinal

Dimensões	Objetivos	Questões	Tipo de escala de resposta	Nº de níveis da escala de resposta	Nº do item	Nível de medição
		<p>Penso que a frequência de uma turma projeto me preparou melhor para o futuro.</p> <p>Ter frequentado uma turma projeto motivou-me a continuar os meus estudos.</p> <p>Este ano letivo estou a ter sucesso no meu percurso escolar.</p> <p>Penso que a frequência das turmas projeto foi muito importante para o meu grau de desempenho académico no atual ano letivo.</p> <p>Este ano letivo estou muito motivado.</p> <p>Penso que a frequência das turmas projeto foi muito importante para o meu grau de motivação no atual ano letivo.</p> <p>Este ano letivo estou muito motivado.</p> <p>Penso que a frequência das turmas projeto foi muito importante para o meu grau de empenho no atual ano letivo.</p> <p>Este ano letivo o meu comportamento é</p>			<p>21C</p> <p>21D</p> <p>21E</p> <p>21F</p> <p>21G</p> <p>21H</p> <p>21I</p> <p>21J</p> <p>21L</p> <p>21M</p>	

Dimensões	Objetivos	Questões	Tipo de escala de resposta	Nº de níveis da escala de resposta	Nº do item	Nível de medição
		bom. Penso que a frequência das turmas projeto foi importante para moldar o meu atual comportamento.				
	Avaliar o grau de importância que os alunos atribuem a alguns aspectos do projeto	A frequência de uma turma projeto na melhoria dos resultados A frequência de uma turma projeto na melhoria da motivação A frequência de uma turma projeto na melhoria da autoestima A frequência de uma turma projeto na integração na escola O trabalho dos Pares Pedagógicos na melhoria do processo de ensino-aprendizagem A influência do Tutor na melhoria dos resultados A influência do Tutor na melhoria da motivação A influência do Tutor na melhoria da autoestima A organização da viagem de finalistas na melhoria dos resultados	Likert – Importância	5	22 A 22B 22C 22D 22E 22F 22G 22H 22I	Ordinal

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Dimensões	Objetivos	Questões	Tipo de escala de resposta	Nº de níveis da escala de resposta	Nº do item	Nível de medição
		A organização da viagem de finalistas na melhoria da motivação			22J	

ANEXO 9 - MATRIZ DE QUESTIONÁRIO: PROFESSORES

Dimensões	Objetivos	Questões	Tipo de escala de resposta	Nº de níveis da escala de resposta	Nº do item	Nível de medição
Caracterização dos Professores	Caracterizar os professores em género, idade e tempo de serviço	Idade Tempo de serviço			1 2	Escala de intervalo
	Caracterizar o percurso dos professores no projeto	Lecionei as turmas projeto durante ... anos: Lecionei uma das disciplinas integradas no projeto			3 4	Nominal
Crenças e opiniões sobre Sucesso	Conhecer as crenças e opiniões dos professores sobre o sucesso educativo	O sucesso dos alunos depende essencialmente das suas capacidades intelectuais As condicionantes socioeconómicas são um dos fatores que explicam o sucesso/insucesso de um aluno O papel da família é fundamental para a obtenção do sucesso	Likert - Concordância	5	5 A 5B 5C	Ordinal

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

		<p>A escola pouco ou nada influencia o sucesso dos alunos</p> <p>Sucesso escolar é o mesmo que sucesso educativo</p> <p>A escola pode contribuir para que o aluno alcance o sucesso escolar mas não o educativo</p> <p>A diferenciação pedagógica é um importante meio de promoção do sucesso</p> <p>A formação de turmas homogéneas é uma forma de promover o sucesso dos alunos.</p> <p>As turmas homogéneas facilitam a diferenciação pedagógica.</p> <p>As turmas homogéneas são mais profícuas para os alunos que apresentam maiores dificuldades.</p> <p>As turmas homogéneas são mais profícuas para os alunos que apresentam menores dificuldades.</p> <p>O papel do professor é fundamental na promoção do sucesso do aluno</p>			<p>5D</p> <p>5E</p> <p>5F</p> <p>5G</p> <p>5H</p> <p>5I</p> <p>5J</p> <p>5L</p> <p>5M</p>	
Opinião sobre o	Conhecer a opinião	É importante que a escola desenvolva			6 A	Ordinal

<p>projeto e sua organização</p>	<p>dos professores sobre o projeto e sua organização</p>	<p>projetos de promoção do sucesso</p> <p>Na minha opinião, o projeto foi estruturado numa perspectiva de promoção do sucesso</p> <p>O principal objetivo do projeto era contribuir para o sucesso escolar destes alunos.</p> <p>O principal objetivo do projeto era contribuir para o sucesso educativo destes alunos.</p> <p>Envolvi-me pessoalmente na definição de objetivos e estratégias</p> <p>Acreditei que aqueles alunos conseguiriam, de facto, fazer aprendizagens ao nível dos restantes.</p> <p>A formação de turmas homogéneas de baixo rendimento dificulta a existência de referências positivas.</p> <p>A escolha dos professores envolvidos foi feita com base em critérios claros e adequados.</p> <p>Os professores escolhidos estavam motivados para o trabalho a desenvolver.</p> <p>As condições de trabalho oferecidas aos</p>	<p>Linkert - Concordância</p>	<p>5</p>	<p>6B</p> <p>6C</p> <p>6D</p> <p>6E</p> <p>6F</p> <p>6G</p> <p>6H</p> <p>6I</p> <p>6J</p>	
----------------------------------	--	---	-------------------------------	----------	---	--

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

		<p>professores envolvidos foram as adequadas</p> <p>Os professores envolvidos trabalharam colaborativamente para que o projeto atingisse os resultados pretendidos</p> <p>O papel dos conselhos de turma foi fundamental para o sucesso dos alunos</p> <p>O trabalho dos Diretores de Turma foi fundamental para o sucesso dos alunos</p> <p>Os meios materiais foram os adequados</p>			6L	
					6M	
					6N	
					6O	
Opinião sobre o seu papel no projeto	Conhecer a opinião dos professores sobre o seu papel no projeto	<p>Penso que fui escolhido para lecionar as turmas de projeto por me encaixar no perfil pretendido</p> <p>Sentia-me motivado para trabalhar com as turmas projeto</p> <p>Senti-me pedagogicamente preparado para lecionar nestas turmas</p> <p>Penso que minha formação profissional me preparou para lecionar neste tipo de projeto</p> <p>Recebi formação adequada ao trabalho desenvolvido neste projeto</p> <p>Senti necessidade de procurar formação para melhor desenvolver o meu trabalho</p>	Linkert – Concordância	5	7 A	Ordinal
					7B	
					7C	
					7D	
					7E	
					7F	

		<p>neste projeto</p> <p>Penso que o meu desempenho foi importante para a motivação dos alunos</p> <p>Penso que com as turmas organizadas desta forma me foi possível desenvolver um trabalho mais efetivo</p>			<p>7G</p> <p>7H</p>	
<p>Processo de ensino-aprendizagem e diferenciação pedagógica</p>	<p>Fazer o levantamento das estratégias de diferenciação pedagógicas aplicadas</p>	<p>Elaborou planificações específicas para estas turmas?</p> <p>Se sim, que adaptações fez:</p> <p>Maior diversificação de estratégias</p> <p>Maior diversificação de atividades</p> <p>Utilização de estratégias facilitadoras da diferenciação. Quais?</p> <p>Redução dos conteúdos a lecionar</p> <p>Redução das competências a desenvolver</p> <p>Diversificação das formas e dos instrumentos de avaliação.</p> <p>O seu processo de ensino foi diferente nesta(s) turma(s) em relação às regulares.</p> <p>Se sim, escolha as opções seguintes que se</p>	<p>Resposta Fechada</p>		<p>8</p> <p>9</p> <p>10</p> <p>11</p>	<p>Nominal</p>

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

		<p>aplicam ao seu caso.</p> <p>Atividades mais curtas e diversificadas.</p> <p>Utilização de mais fichas de trabalho.</p> <p>Atividades lúdicas (filmes, jogos,...).</p> <p>Elaboração de mapas mentais/esquemas-síntese.</p> <p>Maior tempo de aula expositiva.</p>			12	
		<p>Elaborou instrumentos de avaliação escritos diferenciados para estas turmas?</p>			13	
		<p>Se sim, indique que formas de diferenciação utilizou:</p> <p>Menor quantidade de conteúdos a avaliar</p> <p>Menor nº de itens por instrumento</p> <p>Utilização de itens de resposta fechada em detrimento dos de resposta aberta</p> <p>Menor grau de dificuldade das questões</p> <p>Critérios de correção menos exigentes</p>			14	
		<p>Penso que a presença de um par</p>			15 ^a	

		<p>pedagógico facilitou o meu trabalho</p> <p>O trabalho colaborativo com o par pedagógico permitiu-me desenvolver um ensino mais eficaz</p> <p>Penso que o par pedagógico foi um fator importante no sucesso dos alunos desta(s) turma(s).</p>			15B	
					15C	
Resultados do projeto	Conhecer a opinião dos professores sobre os resultados do projeto	<p>Na minha opinião, os resultados obtidos foram positivos.</p> <p>Este projeto contribuiu para que os alunos obtivessem sucesso escolar</p> <p>Se estivessem numa turma regular, estes alunos não obteriam o mesmo sucesso</p> <p>Os alunos terminaram o 3º ciclo com as competências necessárias</p> <p>Os alunos terminaram o 3º Ciclo com os conhecimentos necessários.</p> <p>Os alunos estão preparados para prosseguir o seu percurso académico nas mesmas condições que os alunos das turmas regulares</p> <p>Os alunos adquiriram competências que</p>	Linkert - Concordância	5	16 A	
					16B	
					16C	
					16D	
					16E	
					16F	
					16G	

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

		<p>Ihes permitem a inserção na sociedade.</p> <p>A integração nestas turmas foi fundamental para que os alunos adquirissem as competências necessárias</p> <p>A integração nestas turmas foi promotora da autoestima dos alunos</p> <p>Este projeto deveria ter continuidade em moldes semelhantes</p> <p>Se respondeu negativamente, justifique.</p>			<p>16H</p> <p>16I</p> <p>16J</p>	
Avaliação do projeto	Mais-valias	<p>Indique as que, na sua opinião, são mais-valias deste projeto.</p> <p>Melhoria dos resultados escolares destes alunos.</p> <p>Aprendizagens efetivas.</p> <p>Melhoria dos comportamentos.</p> <p>Desenvolvimento da autoestima dos alunos</p> <p>Diminuição do abandono escolar.</p> <p>Melhoria dos resultados dos alunos das restantes turmas.</p>	Resposta fechada		17	Nominal

		Nenhuma Outras:				
	Obstáculos	<p>Indique os fatores que, na sua opinião, mais dificultaram o desenrolar do projeto.</p> <p>Falta de motivação dos professores.</p> <p>Falta de condições profissionais para trabalhar no projeto.</p> <p>Falta de empenho por parte dos alunos.</p> <p>Falta de hábitos de estudo e trabalho dos alunos.</p> <p>Problemas comportamentais.</p> <p>Ritmo de aprendizagem lento.</p> <p>Falta de colaboração dos Encarregados de Educação.</p> <p>Outros:</p>	Resposta fechada		18	Nominal

NOTA: As questões que se apresentam salientadas a **negrito** destinam-se apenas aos professores cujas disciplinas disponham de par pedagógico.

ANEXO 10 - MATRIZ DE QUESTIONÁRIO: ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Dimensões	Objetivos	Questões	Tipo de escala de resposta	Nº de níveis da escala de resposta	Nº do item	Nível de medição
Caracterização dos encarregados de educação	Caracterizar o encarregado de educação	Sexo Idade Grau de parentesco Habilitações académicas	Resposta Fechada		1 2 3 4	Escala de intervalo
Insucesso	Averiguar a perceção dos encarregados de educação quanto ao insucesso do seu educando e respetivas causas do mesmo	Na minha opinião, o meu educando, até ser integrado na turma projeto, geralmente: Conseguiu ultrapassar as minhas dificuldades com facilidade Conseguiu ultrapassar as minhas dificuldades com muito esforço Não conseguiu ultrapassar as minhas dificuldades Penso que o facto de apresentar algum insucesso nos estudos se deve: à falta de concentração nas aulas	Resposta Fechada		5 6	Nominal

		<p>ao pouco tempo que dedico aos estudos</p> <p>à dificuldade de compreender certas matérias</p> <p>ao meu comportamento</p> <p>ao pouco apoio que recebo da minha família</p> <p>à falta de material necessário para as atividades escolares</p> <p>aos professores</p> <p>Outras:</p>				
<p>Percepção dos EE sobre o seu envolvimento no do Projeto</p>	<p>Conhecer a percepção dos EE sobre o seu envolvimento no projeto</p>	<p>O projeto foi-me claramente apresentado</p> <p>Sinto que a minha opinião sobre o projeto foi ouvida</p> <p>Com as turmas projeto senti-me mais motivado para participar na vida escolar do meu educando</p> <p>Com as turmas projeto senti-me mais envolvido na vida escolar do meu educando</p> <p>Durante o período em que o meu educando esteve na turma projeto desloquei-me mais vezes à escola do que era habitual</p>	<p>Likert - Concordância</p>	<p>5</p>	<p>7 A</p> <p>7B</p> <p>7C</p> <p>7D</p> <p>7E</p>	<p>Ordinal</p>

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

		<p>Durante o período em que o meu educando esteve na turma projeto fui mais vezes convocado para me deslocar à escola do que era habitual</p> <p>Sinto que o meu envolvimento foi importante para o sucesso do meu educando</p>			7F	
					7G	
<p>Perceção dos EE sobre o projeto e influência do mesmo no percurso académico do seu educando</p>	<p>Conhecer a perceção dos EE sobre a organização do projeto</p>	<p>Penso que o facto de a turma ter um menor número de alunos contribui para que o meu educando obtivesse melhores resultados</p> <p>Na minha opinião, o facto de os alunos apresentarem um nível de conhecimentos semelhantes contribui para um melhor processo de ensino-aprendizagem</p> <p>Penso que o facto de existir par pedagógico em LP, matemática e Inglês permitiu que ao meu educando aprender melhor</p> <p>O apoio do tutor(a) foi fundamental para o sucesso do meu educando.</p> <p>O papel do DT foi fundamental para o sucesso do meu educando</p>	<p>Likert - Concordância</p>	<p>5</p>	<p>8 A</p> <p>8B</p> <p>8C</p> <p>8D</p> <p>8E</p>	<p>Ordinal</p>
	<p>Conhecer a perceção dos EE sobre o</p>	<p>Nas turmas projeto o meu educando</p>	<p>Likert - Concordância</p>	<p>5</p>	<p>9 A</p>	<p>Ordinal</p>

	<p>processo de ensino-aprendizagem</p>	<p>compreende melhor a matéria.</p> <p>Nas turmas projeto, o meu educando consegue aprender melhor.</p> <p>Nas turmas projeto, os professores preocupam-se com os alunos.</p> <p>Nas turmas projeto, a exigência é menor que nas outras turmas.</p> <p>Penso que se o meu educando tivesse sido integrado noutra turma teria aprendido mais.</p>			<p>9B</p> <p>9C</p> <p>9D</p> <p>9E</p>	
	<p>Conhecer a opinião dos EE sobre a disciplina nas aulas</p>	<p>Penso que o ambiente nas aulas era bom.</p> <p>Os alunos conheciam as regras da sala de aula.</p> <p>Os alunos cumpriam as regras da sala de aula.</p> <p>Penso que pertencer a uma turma projeto levava os alunos a ter um melhor comportamento.</p> <p>Os professores eram muito rigorosos com a disciplina na sala de aula.</p> <p>Penso que o ambiente nas aulas ajudava à concentração e trabalho.</p>	<p>Likert - Concordância</p>		<p>10 A</p> <p>10B</p> <p>10C</p> <p>10D</p> <p>10E</p> <p>10F</p>	<p>Ordinal</p>

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

	<p>Conhecer a opinião dos EE sobre o impacto do projeto na autoestima e autoimagem dos alunos</p>	<p>Gostei que o meu educando fosse incluído na turma projeto.</p> <p>Penso que pertencer a uma turma projeto foi positivo para o meu educando.</p> <p>Penso que a frequência de uma turma projeto melhorou a opinião que o meu educando tem sobre as suas capacidades.</p> <p>Penso que a frequência de uma turma projeto fez aumentar a autoconfiança do meu educando.</p> <p>Penso que pertencer a uma turma projeto ajudou o meu educando a aprender melhor.</p> <p>Penso que pertencer a uma turma projeto ajudou o meu educando a ter mais sucesso.</p> <p>Penso que os alunos das outras turmas demonstravam respeito pelos alunos das turmas projeto.</p>		5	11 A 11B 11C 11D 11E 11F 11G	
	<p>Conhecer a opinião dos EE sobre a influência do projeto no atual percurso</p>	<p>Parece-me que se tivesse frequentado outra turma o meu educando não teria conseguido obter sucesso.</p> <p>Julgo que se tivesse frequentado outra</p>	Likert - Concordância	5	12 A 12B	Ordinal

	<p>escolar dos seus educandos</p>	<p>turma o meu educando teria concluído o 3º ciclo com melhor preparação.</p> <p>Penso que a frequência de uma turma projeto preparou melhor o meu educando para o futuro.</p> <p>Ter frequentado uma turma projeto motivou o meu educando a continuar os seus estudos.</p> <p>Este ano letivo o meu educando está a ter sucesso no seu percurso escolar.</p> <p>Este ano letivo o meu educando está muito motivado.</p> <p>Penso que a frequência das turmas projeto foi muito importante para o grau de motivação no atual ano letivo.</p> <p>Este ano o meu educando está muito empenhado.</p> <p>Penso que a frequência das turmas projeto foi muito importante para o grau de empenho no atual ano letivo.</p> <p>Este ano letivo o comportamento do meu educando é bom.</p> <p>Penso que a frequência das turmas projeto</p>			<p>12C</p> <p>12D</p> <p>12E</p> <p>12F</p> <p>12G</p> <p>12H</p> <p>12I</p> <p>12J</p>	
--	-----------------------------------	--	--	--	---	--

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

		foi importante para moldar o atual comportamento.			12L	
	Avaliar o grau de importância que os EE atribuem a alguns aspetos do projeto	<p>A frequência de uma turma projeto na melhoria dos resultados</p> <p>A frequência de uma turma projeto na melhoria da motivação</p> <p>A frequência de uma turma projeto na melhoria da autoestima</p> <p>A frequência de uma turma projeto na integração na escola</p> <p>O trabalho dos Pares Pedagógicos na melhoria do processo de ensino-aprendizagem</p> <p>A influência do Tutor na melhoria dos resultados</p> <p>A influência do Tutor na melhoria da motivação</p> <p>A influência do Tutor na melhoria da autoestima</p>	Likert – Importância	5	13 A 13B 13C 13D 13E 13F 13G 13H	Ordinal

ANEXO 11 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Exmo(a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

Sou professora de Geografia na Escola Secundária do Castelo da Maia (ESCM) e encontro-me a desenvolver um trabalho de investigação integrado nos trabalhos de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Católica Portuguesa.

O trabalho em questão tem como objecto de estudo o Projecto Turmas Mais Sucesso, no qual o seu/sua educando(a) esteve integrado(a), e desenrolar-se-á ao longo deste ano lectivo, tendo a necessária autorização da directora da ESCM.

Para o seu desenvolvimento, será necessário proceder à aplicação de questionários aos alunos envolvidos no Projecto Turmas Mais Sucesso e respectivos Encarregados de Educação. Para o efeito, solicito a sua autorização e colaboração, sendo que os dados obtidos serão confidenciais e unicamente utilizados para a finalidade acima descrita. Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Na expectativa de uma resposta afirmativa, subscrevo-me com os melhores cumprimentos,

A professora,

(Emília Cabral)

✂-----

Eu, _____, Encarregado de Educação do
aluno _____, autorizo / não autorizo a
participação do meu/minha educando(a) na investigação sobre o Projecto Turmas Mais
Sucesso, da responsabilidade da professora Emília Cabral, no âmbito que me foi
descrito.

Data: ____/____/2011

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

ANEXO 12 - INQUÉRITO AOS ALUNOS



Universidade Católica Portuguesa

Este inquérito insere-se numa investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação na UCP e pretende obter informações relativamente às opiniões dos **alunos** que frequentaram as Turmas Projecto entre os anos de 2007 e 2010.

A sua opinião é muito importante, e como tal, agradecemos que procure responder a todas as questões de forma a termos uma perspectiva o mais representativa possível.

Este questionário será totalmente confidencial e **anónimo**, revelando-se os seus resultados apenas através de uma perspectiva global e nunca individualizada.

Leia atentamente cada questão e as possibilidades de resposta da mesma, marcando com um X a sua escolha. Pode completar a sua resposta, introduzindo comentários/sugestões nos espaços próprios. Muito obrigado.

Dados Pessoais

1. Sexo :

Feminino

Masculino

2. Habilitações do pai:

1º Ciclo

2º Ciclo

3º Ciclo

Secundário

C. Profissional

C. Superior

3. Habilitações da mãe:

1º Ciclo

2º Ciclo

3º Ciclo

Secundário

C. Profissional

C. Superior

4. Habilitações do encarregado de educação:

1º Ciclo

2º Ciclo

3º Ciclo

Secundário

C.
Profissional

C. Superior

5. Este ano lectivo encontra-se a frequentar um estabelecimento de ensino.

Sim

Não

6. Frequenta um Curso Científico-Humanístico.

Sim

Não

Se sim, indique a área:

Ciências e Tecnologias

Línguas e Humanidades

Ciências Socio-Económicas

Artes Visuais

7. Frequenta um Curso Profissional.

Sim Não

Se sim, indique a área:

8. Frequenta a Escola Secundária do Castelo da Maia.

Sim Não

9. Indique o número de retenções que teve até ao momento.

Nenhuma
1
2
3 ou mais

10. Indique em que ciclo(s) ficou retido (indique o número de vezes que ficou retido em cada ciclo).

1º Ciclo 2º Ciclo 3º Ciclo

11. Indique o número de negativas que obteve no final do ano anterior a ser incluído na Turma Projecto.

Nenhuma
1
2
3 ou mais

12. Assinale as disciplinas em que obteve negativa no final do ano anterior a ser incluído na Turma Projecto.

- Língua Portuguesa
- Matemática
- Inglês
- Outras

Indique quais:

13. Escolha, entre as opções que se seguem, a que melhor completa a seguinte frase: "No meu percurso escolar até ser integrado na turma de projecto geralmente"

consegui ultrapassar as minhas dificuldades com facilidade.

consegui ultrapassar as minhas dificuldades com esforço.

não consegui ultrapassar as minhas dificuldades apesar de me ter esforçado.

não consegui ultrapassar as minhas dificuldades porque não me esforcei.

14. Escolha, entre as opções que se seguem, as que considera mais adequadas (pode escolher um máximo de 3 opções):

Penso que o facto de apresentar algum insucesso nos estudos se deve

à falta de concentração nas aulas.

ao pouco tempo que dedico aos estudos.

à dificuldade em compreender certas matérias.

ao meu comportamento.

ao pouco apoio que recebo da minha família.

à falta de material necessário às actividades escolares.

aos professores.

Outras:

Quais?

Turmas Projecto

15. Indique o número de anos que frequentou as turmas projecto:

1
2
3

16. Se não frequentou a turma projecto durante 3 anos, escolha a opção que melhor justifica essa situação.

Fui transferido(a) para outra turma durante o ano lectivo.

Fui transferido(a) para outra turma no final do ano lectivo.

Frequentei outra turma antes de ser transferido para a turma de projecto.

17. Leia atentamente as frases que se seguem e marque com um X a resposta que melhor exprime a sua opinião. Se não teve Tutor(a), não responda à questão que a ele(a) se refere.

Questão	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
A. O facto de a turma ter um menor número de alunos contribuiu para que eu obtivesse melhores resultados.					
B. O facto de os alunos apresentarem um nível de conhecimentos semelhantes contribuiu para um melhor processo de ensino-aprendizagem.					
C. O facto de existir Par Pedagógico a Língua Portuguesa, Inglês e Matemática permitiu-me aprender melhor.					
D. O apoio do meu Tutor(a) foi fundamental para o meu sucesso.					
E. O apoio do meu/minha Director(a) de Turma foi fundamental para o meu sucesso.					
Observações/Comentários:					

18. Leia atentamente as frases que se seguem e marque com um X a resposta que melhor exprime a sua opinião.

Questão	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem concordo	Concordo	Concordo Totalmente
A. Nas turmas projecto, compreendi melhor a matéria.					
B. Nas turmas projecto, consegui aprender melhor.					
C. Nas turmas projecto, os professores explicavam melhor a matéria.					
D. Nas turmas projecto, as aulas eram mais interessantes.					
E. Nas turmas projecto, os professores utilizavam métodos e materiais mais apelativos.					
F. Nas turmas projecto, os professores preocupavam-se com os alunos.					
G. Todos os professores acreditavam em mim e nas minhas capacidades.					
H. Alguns professores acreditavam em mim e nas minhas capacidades.					
I. Nas turmas projecto, o grau de exigência era menor que nas outras turmas.					
J. Nas turmas projecto, os testes eram muito difíceis.					
L. Nas turmas projecto, os testes eram mais fáceis que nas restantes turmas.					
M. Nas turmas projecto, os professores valorizavam outros instrumentos de avaliação para além dos testes (trabalhos individuais e de grupo, trabalhos de casa, participação na aula, etc).					
N. Penso que se tivesse sido integrado noutra turma teria aprendido mais.					

Observações/Comentários:

19. Leia atentamente as frases que se seguem e marque com um X a resposta que melhor exprime a sua opinião.

Questão	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
A. Penso que o ambiente nas aulas era bom.					
B. Os alunos conheciam as regras de sala de aula.					
C. Os alunos cumpriam as regras de sala de aula.					
D. Penso que pertencer a uma turma projecto me levava a ter um melhor comportamento.					
E. Os professores eram muito rigorosos com a disciplina na sala de aula.					
F. Penso que o ambiente na sala de aula ajudava à concentração e trabalho.					
Observações/Comentários:					

20. Leia atentamente as frases que se seguem e marque com um X a resposta que melhor exprime a sua opinião.

Questão	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
A. Gostei de ser incluído na turma projecto.					
B. Penso que ter pertencido a uma turma projecto foi positivo para mim.					
C. Penso que a frequência de uma turma projecto melhorou a opinião que tenho sobre as minhas capacidades.					

Questão	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
D. Penso que a frequência de uma turma projecto fez aumentar a minha auto-confiança.					
E. Penso que pertencer a uma turma projecto me ajudou a aprender melhor.					
F. Penso que pertencer a uma turma projecto me ajudou a ter mais sucesso.					
G. Senti que os alunos das outras turmas demonstravam respeito por nós.					
H. Orgulho-me de ter pertencido a uma turma projecto.					
Observações/Comentários:					

21. Leia atentamente as frases que se seguem e marque com um X a resposta que melhor exprime a sua opinião.

Questão	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
A. Penso que se tivesse frequentado outra turma não teria conseguido obter sucesso.					
B. Julgo que se tivesse frequentado outra turma teria concluído o 3º ciclo com melhor preparação.					
C. Penso que a frequência de uma turma projecto me preparou melhor para o futuro.					
D. Ter frequentado uma turma projecto motivou-me a continuar os meus estudos.					
E. Este ano lectivo estou a ter sucesso no meu percurso escolar.					
F. Penso que a frequência das turmas projecto foi muito importante para o meu grau de desempenho académico no actual ano lectivo.					
G. Este ano lectivo estou muito motivado(a).					
H. Penso que a frequência das turmas projecto foi muito importante para o meu grau de motivação no actual ano lectivo.					
I. Este ano lectivo estou muito empenhado(a).					
J. Penso que a frequência das turmas projecto foi muito importante para o meu grau de empenho no actual ano lectivo.					
L. Este ano lectivo o meu comportamento é bom.					
M. Penso que a frequência das turmas					

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

projecto foi muito importante para moldar o meu comportamento.				
Observações/Comentários:				

22. Avalie o grau de importância que cada um dos elementos seguintes teve no seu percurso académico, escolhendo a opção que mais se adequa. Se não teve Tutor(a), não responda às questões que a ele(a) se referem.

Questão	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Não sabe/não responde
A. A frequência de uma turma projecto para a melhoria dos seus resultados escolares.					
B. A frequência de uma turma projecto para a melhoria da sua motivação.					
C. A frequência de uma turma projecto para a melhoria da sua auto-estima.					
D. A frequência de uma turma projecto para a sua integração na escola.					
E. O trabalho dos Pares Pedagógicos para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.					
F. A influência do(a) Tutor(a) na melhoria dos seus resultados escolares.					
G. A influência do(a) Tutor(a) na melhoria da sua motivação.					
H. A influência do(a) Tutor(a) na melhoria da sua auto-estima.					
I. A organização da viagem de finalistas na melhoria dos seus resultados escolares.					

J. A organização da viagem de finalistas na melhoria da sua motivação.					
--	--	--	--	--	--

Observações/Comentários:

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

ANEXO 13 – TABELAS ESTATÍSTICAS REFERENTES AO INQUÉRITO AOS ALUNOS

Tabela 17 - Nº retenções

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhuma	11	64,7	64,7	64,7
	1	5	29,4	29,4	94,1
	2	1	5,9	5,9	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 18 – Ciclo de retenção

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não se aplica	12	70,6	70,6	70,6
	1º ciclo	3	17,6	17,6	88,2
	3º ciclo	1	5,9	5,9	94,1
	1º ciclo e 2º ciclo	1	5,9	5,9	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 19 - Nº de negativas anteriores

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhuma	2	11,8	11,8	11,8
	1	8	47,1	47,1	58,8
	2	7	41,2	41,2	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 20 - Q13: No meu percurso escolar até ser integrado na turma de projeto geralmente:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid conseguiu ultrapassar as minhas dificuldades com facilidade	5	29,4	29,4	29,4
consegui ultrapassar as minhas dificuldades com esforço	7	41,2	41,2	70,6
não consegui ultrapassar as minhas dificuldades apesar de me ter esforçado	4	23,5	23,5	94,1
não consegui ultrapassar as minhas dificuldades porque não me esforcei	1	5,9	5,9	100,0
Total	17	100,0	100,0	

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Tabela 21 - Q14: Penso que o facto de apresentar algum insucesso nos estudos se deve:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid à falta de concentração nas aulas	2	11,8	11,8	11,8
ao pouco tempo que dedico aos estudos	2	11,8	11,8	23,5
à dificuldade em compreender certas matérias	2	11,8	11,8	35,3
à falta de concentração nas aulas, ao pouco tempo que dedico aos estudos e à dificuldade em compreender certas matérias	3	17,6	17,6	52,9
à falta de concentração nas aulas e ao pouco tempo que dedico aos estudos	3	17,6	17,6	70,6
à falta de concentração nas aulas, ao pouco tempo que dedico aos estudos e ao meu comportamento	4	23,5	23,5	94,1
à dificuldade em compreender certas matérias e outras	1	5,9	5,9	100,0
Total	17	100,0	100,0	

Tabela 22 - Q17A: O facto de a turma ter um menor número de alunos contribuiu para que eu obtivesse melhores resultados.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	1	5,9	6,7	6,7
	Discordo	3	17,6	20,0	26,7
	Não concordo nem discordo	6	35,3	40,0	66,7
	Concordo	3	17,6	20,0	86,7
	Concordo Totalmente	2	11,8	13,3	100,0
	Total	15	88,2	100,0	
Missing	999	2	11,8		
Total		17	100,0		

Tabela 23 - Q17B: O facto de os alunos apresentarem um nível de conhecimentos semelhantes contribui para um melhor processo de ensino-aprendizagem.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	4	23,5	26,7	26,7
	Não concordo nem discordo	2	11,8	13,3	40,0
	Concordo	8	47,1	53,3	93,3
	Concordo Totalmente	1	5,9	6,7	100,0
	Total	15	88,2	100,0	
Missing	999	2	11,8		
Total		17	100,0		

Tabela 24 - Q17C: O facto de existir Par Pedagógico a Língua Portuguesa, Inglês e Matemática permitiu-me aprender melhor.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	1	5,9	7,1	7,1
	Não concordo nem discordo	4	23,5	28,6	35,7
	Concordo	7	41,2	50,0	85,7
	Concordo Totalmente	2	11,8	14,3	100,0
	Total	14	82,4	100,0	
Missing	999	3	17,6		
Total		17	100,0		

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Tabela 25 - Q17D: O apoio do meu Tutor(a) foi fundamental para o meu sucesso.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não se aplica	8	47,1	53,3	53,3
	Discordo	1	5,9	6,7	60,0
	Não concordo nem discordo	1	5,9	6,7	66,7
	Concordo	5	29,4	33,3	100,0
	Total	15	88,2	100,0	
Missing	999	2	11,8		
Total		17	100,0		

Tabela 26 - Q17E: O apoio do meu/minha Director(a) de Turma foi fundamental para o meu sucesso.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não concordo nem discordo	1	5,9	6,7	6,7
	Concordo	10	58,8	66,7	73,3
	Concordo Totalmente	4	23,5	26,7	100,0
	Total	15	88,2	100,0	
Missing	999	2	11,8		
Total		17	100,0		

Tabela 27 - Q18A: Nas turmas projeto, compreendi melhor a matéria.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	1	5,9	5,9	5,9
	Discordo	4	23,5	23,5	29,4
	Não concordo nem discordo	1	5,9	5,9	35,3
	Concordo	11	64,7	64,7	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 28 - Q18B: Nas turmas projeto, consegui aprender melhor.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	1	5,9	5,9	5,9
	Discordo	2	11,8	11,8	17,6
	Não concordo nem discordo	4	23,5	23,5	41,2
	Concordo	8	47,1	47,1	88,2
	Concordo Totalmente	2	11,8	11,8	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 29 - Q18C: Nas turmas projeto, os professores explicavam melhor a matéria.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	1	5,9	5,9	5,9
	Discordo	2	11,8	11,8	17,6
	Não concordo nem discordo	6	35,3	35,3	52,9
	Concordo	8	47,1	47,1	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 30 - Q18D: Nas turmas projeto, as aulas eram mais interessantes.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	2	11,8	11,8	11,8
	Discordo	2	11,8	11,8	23,5
	Não concordo nem discordo	6	35,3	35,3	58,8
	Concordo	5	29,4	29,4	88,2
	Concordo Totalmente	1	5,9	5,9	94,1
	55	1	5,9	5,9	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Tabela 31 - Q18E: Nas turmas projeto, os professores utilizavam métodos e materiais mais apelativos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo Totalmente	1	5,9	5,9	5,9
Discordo	1	5,9	5,9	11,8
Não concordo nem discordo	4	23,5	23,5	35,3
Concordo	9	52,9	52,9	88,2
Concordo Totalmente	2	11,8	11,8	100,0
Total	17	100,0	100,0	

Tabela 32 - Q18F: Nas turmas projeto, os professores preocupavam-se com os alunos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo	2	11,8	11,8	11,8
Não concordo nem discordo	4	23,5	23,5	35,3
Concordo	8	47,1	47,1	82,4
Concordo Totalmente	2	11,8	11,8	94,1
55	1	5,9	5,9	100,0
Total	17	100,0	100,0	

Tabela 33 - Q18G: Todos os professores acreditavam em mim e nas minhas capacidades.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo	2	11,8	11,8	11,8
Não concordo nem discordo	5	29,4	29,4	41,2
Concordo	5	29,4	29,4	70,6
Concordo Totalmente	5	29,4	29,4	100,0
Total	17	100,0	100,0	

Tabela 34 - Q18H: Alguns professores acreditavam em mim e nas minhas capacidades.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	2	11,8	12,5	12,5
	Não concordo nem discordo	6	35,3	37,5	50,0
	Concordo	5	29,4	31,3	81,3
	Concordo Totalmente	3	17,6	18,8	100,0
	Total	16	94,1	100,0	
Missing	999	1	5,9		
Total		17	100,0		

Tabela 35- Q18I: Nas turmas projeto, o grau de exigência era menor que nas outras turmas.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	1	5,9	5,9	5,9
	Discordo	3	17,6	17,6	23,5
	Não concordo nem discordo	3	17,6	17,6	41,2
	Concordo	4	23,5	23,5	64,7
	Concordo Totalmente	6	35,3	35,3	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 36 - Q18J: Nas turmas projeto, os testes eram muito difíceis.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	3	17,6	17,6	17,6
	Discordo	8	47,1	47,1	64,7
	Não concordo nem discordo	5	29,4	29,4	94,1
	Concordo Totalmente	1	5,9	5,9	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Tabela 37 - Q18L: Nas turmas projeto, os testes eram mais fáceis que nas restantes turmas.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	5	29,4	31,3	31,3
	Não concordo nem discordo	3	17,6	18,8	50,0
	Concordo	7	41,2	43,8	93,8
	Concordo Totalmente	1	5,9	6,3	100,0
	Total	16	94,1	100,0	
Missing	999	1	5,9		
Total		17	100,0		

Tabela 38 - Q18M: Nas turmas projeto, os professores valorizavam outros instrumentos de avaliação para além dos testes (trabalhos individuais e de grupo, trabalhos de casa, participação na aula, etc).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não concordo nem discordo	2	11,8	11,8	11,8
	Concordo	11	64,7	64,7	76,5
	Concordo Totalmente	4	23,5	23,5	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 39 - Q18N: Penso que se tivesse sido integrado noutra turma teria aprendido mais.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	2	11,8	12,5	12,5
	Discordo	6	35,3	37,5	50,0
	Não concordo nem discordo	3	17,6	18,8	68,8
	Concordo	2	11,8	12,5	81,3
	Concordo Totalmente	3	17,6	18,8	100,0
	Total	16	94,1	100,0	
Missing	999	1	5,9		
Total		17	100,0		

Tabela 40- Q19A: Penso que o ambiente nas aulas era bom.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo Totalmente	4	23,5	23,5	23,5
Não concordo nem discordo	3	17,6	17,6	41,2
Concordo	7	41,2	41,2	82,4
Concordo Totalmente	3	17,6	17,6	100,0
Total	17	100,0	100,0	

Tabela 41 - Q19B: Os alunos conheciam as regras de sala de aula.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo Totalmente	3	17,6	17,6	17,6
Discordo	1	5,9	5,9	23,5
Não concordo nem discordo	6	35,3	35,3	58,8
Concordo	6	35,3	35,3	94,1
55	1	5,9	5,9	100,0
Total	17	100,0	100,0	

Tabela 42 - Q19C: Os alunos cumpriam as regras de sala de aula.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo Totalmente	3	17,6	17,6	17,6
Discordo	4	23,5	23,5	41,2
Não concordo nem discordo	8	47,1	47,1	88,2
Concordo	1	5,9	5,9	94,1
Concordo Totalmente	1	5,9	5,9	100,0
Total	17	100,0	100,0	

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Tabela 43 - Q19D: Penso que pertencer a uma turma projeto me levava a ter um melhor comportamento.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	3	17,6	18,8	18,8
	Discordo	3	17,6	18,8	37,5
	Não concordo nem discordo	6	35,3	37,5	75,0
	Concordo	3	17,6	18,8	93,8
	Concordo Totalmente	1	5,9	6,3	100,0
	Total	16	94,1	100,0	
Missing	999	1	5,9		
Total		17	100,0		

Tabela 44 - Q19E: Os professores eram muito rigorosos com a disciplina na sala de aula.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	5	29,4	31,3	31,3
	Não concordo nem discordo	4	23,5	25,0	56,3
	Concordo	5	29,4	31,3	87,5
	Concordo Totalmente	2	11,8	12,5	100,0
	Total	16	94,1	100,0	
Missing	999	1	5,9		
Total		17	100,0		

Tabela 45 - Q19F: Penso que o ambiente na sala de aula ajudava à concentração e trabalho.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	2	11,8	12,5	12,5
	Discordo	3	17,6	18,8	31,3
	Não concordo nem discordo	3	17,6	18,8	50,0
	Concordo	6	35,3	37,5	87,5
	Concordo Totalmente	2	11,8	12,5	100,0
	Total	16	94,1	100,0	
Missing	999	1	5,9		
Total		17	100,0		

Tabela 46 - Q20A: Gostei de ser incluído na turma projeto.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	2	11,8	12,5	12,5
	Discordo	2	11,8	12,5	25,0
	Não concordo nem discordo	1	5,9	6,3	31,3
	Concordo	7	41,2	43,8	75,0
	Concordo Totalmente	4	23,5	25,0	100,0
	Total	16	94,1	100,0	
Missing	999	1	5,9		
Total		17	100,0		

Tabela 47 - Q20B: Penso que ter pertencido a uma turma projeto foi positivo para mim.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	2	11,8	11,8	11,8
	Discordo	2	11,8	11,8	23,5
	Não concordo nem discordo	2	11,8	11,8	35,3
	Concordo	7	41,2	41,2	76,5
	Concordo Totalmente	4	23,5	23,5	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 48 - Q20C: Penso que a frequência de uma turma projeto melhorou a opinião que tenho sobre as minhas capacidades.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	1	5,9	6,3	6,3
	Discordo	3	17,6	18,8	25,0
	Não concordo nem discordo	1	5,9	6,3	31,3
	Concordo	7	41,2	43,8	75,0
	Concordo Totalmente	4	23,5	25,0	100,0
	Total	16	94,1	100,0	
Missing	999	1	5,9		
Total		17	100,0		

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Tabela 49 - Q20D: Penso que a frequência de uma turma projeto fez aumentar a minha autoconfiança.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	1	5,9	6,3	6,3
	Discordo	4	23,5	25,0	31,3
	Não concordo nem discordo	1	5,9	6,3	37,5
	Concordo	10	58,8	62,5	100,0
	Total	16	94,1	100,0	
Missing	999	1	5,9		
Total		17	100,0		

Tabela 50 - Q20E: Penso que pertencer a uma turma projeto me ajudou a aprender melhor.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	2	11,8	11,8	11,8
	Discordo	3	17,6	17,6	29,4
	Não concordo nem discordo	4	23,5	23,5	52,9
	Concordo	7	41,2	41,2	94,1
	Concordo Totalmente	1	5,9	5,9	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 51 - Q20F: Penso que pertencer a uma turma projeto me ajudou a ter mais sucesso.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	3	17,6	18,8	18,8
	Discordo	1	5,9	6,3	25,0
	Não concordo nem discordo	4	23,5	25,0	50,0
	Concordo	7	41,2	43,8	93,8
	Concordo Totalmente	1	5,9	6,3	100,0
	Total	16	94,1	100,0	
Missing	999	1	5,9		
Total		17	100,0		

Tabela 52 - Q20G: Senti que os alunos das outras turmas demonstravam respeito por nós.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	8	47,1	50,0	50,0
	Discordo	5	29,4	31,3	81,3
	Não concordo nem discordo	1	5,9	6,3	87,5
	Concordo	2	11,8	12,5	100,0
	Total	16	94,1	100,0	
Missing	999	1	5,9		
Total		17	100,0		

Tabela 53 - Q20H: Orgulho-me de ter pertencido a uma turma projeto.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	4	23,5	25,0	25,0
	Discordo	1	5,9	6,3	31,3
	Não concordo nem discordo	2	11,8	12,5	43,8
	Concordo	6	35,3	37,5	81,3
	Concordo Totalmente	3	17,6	18,8	100,0
	Total	16	94,1	100,0	
Missing	999	1	5,9		
Total		17	100,0		

Tabela 54 - Q21A: Penso que se tivesse frequentado outra turma não teria conseguido obter sucesso.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	2	11,8	12,5	12,5
	Discordo	4	23,5	25,0	37,5
	Não concordo nem discordo	5	29,4	31,3	68,8
	Concordo	3	17,6	18,8	87,5
	Concordo Totalmente	2	11,8	12,5	100,0
	Total	16	94,1	100,0	
Missing	999	1	5,9		
Total		17	100,0		

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Tabela 55 - Q21B: Julgo que se tivesse frequentado outra turma teria concluído o 3º ciclo com melhor preparação.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	2	11,8	13,3	13,3
	Discordo	5	29,4	33,3	46,7
	Não concordo nem discordo	2	11,8	13,3	60,0
	Concordo	2	11,8	13,3	73,3
	Concordo Totalmente	4	23,5	26,7	100,0
	Total	15	88,2	100,0	
Missing	999	2	11,8		
Total		17	100,0		

Tabela 56 - Q21C: Penso que a frequência de uma turma projeto me preparou melhor para o futuro.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	2	11,8	11,8	11,8
	Discordo	4	23,5	23,5	35,3
	Não concordo nem discordo	4	23,5	23,5	58,8
	Concordo	7	41,2	41,2	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 57 - Q21D: Ter frequentado uma turma projeto motivou-me a continuar os meus estudos.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	2	11,8	12,5	12,5
	Discordo	3	17,6	18,8	31,3
	Não concordo nem discordo	3	17,6	18,8	50,0
	Concordo	8	47,1	50,0	100,0
	Total	16	94,1	100,0	
Missing	999	1	5,9		
Total		17	100,0		

Tabela 58 - Q21E: Este ano letivo estou a ter sucesso no meu percurso escolar.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	1	5,9	6,3	6,3
	Discordo	2	11,8	12,5	18,8
	Não concordo nem discordo	7	41,2	43,8	62,5
	Concordo	5	29,4	31,3	93,8
	Concordo Totalmente	1	5,9	6,3	100,0
	Total	16	94,1	100,0	
Missing	999	1	5,9		
Total		17	100,0		

Tabela 59 - Q21F: Penso que a frequência das turmas projeto foi muito importante para o meu grau de desempenho académico no atual ano letivo.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	3	17,6	18,8	18,8
	Discordo	1	5,9	6,3	25,0
	Não concordo nem discordo	9	52,9	56,3	81,3
	Concordo	3	17,6	18,8	100,0
	Total	16	94,1	100,0	
Missing	999	1	5,9		
Total		17	100,0		

Tabela 60 - Q21G: Este ano letivo estou muito motivado(a).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	2	11,8	12,5	12,5
	Não concordo nem discordo	8	47,1	50,0	62,5
	Concordo	4	23,5	25,0	87,5
	Concordo Totalmente	2	11,8	12,5	100,0
	Total	16	94,1	100,0	
Missing	999	1	5,9		
Total		17	100,0		

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Tabela 61 - Q21H: Penso que a frequência das turmas projeto foi muito importante para o meu grau de motivação no atual ano.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo Totalmente	2	11,8	11,8	11,8
Discordo	2	11,8	11,8	23,5
Não concordo nem discordo	7	41,2	41,2	64,7
Concordo	5	29,4	29,4	94,1
Concordo Totalmente	1	5,9	5,9	100,0
Total	17	100,0	100,0	

Tabela 62 - Q21I: Este ano letivo estou muito empenhado(a).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo	2	11,8	12,5	12,5
Não concordo nem discordo	9	52,9	56,3	68,8
Concordo	5	29,4	31,3	100,0
Total	16	94,1	100,0	
Missing	999	5,9		
Total	17	100,0		

Tabela 63 - Q21J: Penso que a frequência das turmas projeto foi muito importante para o meu grau de empenho no atual ano letivo.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo Totalmente	1	5,9	5,9	5,9
Discordo	2	11,8	11,8	17,6
Não concordo nem discordo	7	41,2	41,2	58,8
Concordo	6	35,3	35,3	94,1
9999	1	5,9	5,9	100,0
Total	17	100,0	100,0	

Tabela 64 - Q21L: Este ano letivo o meu comportamento é bom.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	1	5,9	7,1	7,1
	Não concordo nem discordo	5	29,4	35,7	42,9
	Concordo	3	17,6	21,4	64,3
	Concordo Totalmente	5	29,4	35,7	100,0
	Total	14	82,4	100,0	
Missing	999	3	17,6		
Total		17	100,0		

Tabela 65 - Q21M: Penso que a frequência das turmas projeto foi muito importante para moldar o meu comportamento.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	5	29,4	33,3	33,3
	Não concordo nem discordo	5	29,4	33,3	66,7
	Concordo	4	23,5	26,7	93,3
	Concordo Totalmente	1	5,9	6,7	100,0
	Total	15	88,2	100,0	
Missing	999	2	11,8		
Total		17	100,0		

Tabela 66 - Q22A: A frequência de uma turma projeto para a melhoria dos seus resultados escolares.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pouco importante	2	11,8	15,4	15,4
	Importante	7	41,2	53,8	69,2
	Muito importante	3	17,6	23,1	92,3
	Não sabe/não responde	1	5,9	7,7	100,0
	Total	13	76,5	100,0	
Missing	999	4	23,5		
Total		17	100,0		

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Tabela 67 - Q22B: A frequência de uma turma projeto para a melhoria da sua motivação.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada importante	1	5,9	7,1	7,1
	Pouco importante	1	5,9	7,1	14,3
	Importante	8	47,1	57,1	71,4
	Muito importante	3	17,6	21,4	92,9
	Não sabe/não responde	1	5,9	7,1	100,0
	Total	14	82,4	100,0	
Missing	999	3	17,6		
Total		17	100,0		

Tabela 68 - Q22C: A frequência de uma turma projeto para a melhoria da sua autoestima.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada importante	1	5,9	7,1	7,1
	Pouco importante	5	29,4	35,7	42,9
	Importante	5	29,4	35,7	78,6
	Muito importante	2	11,8	14,3	92,9
	33	1	5,9	7,1	100,0
	Total	14	82,4	100,0	
Missing	999	3	17,6		
Total		17	100,0		

Tabela 69 - Q22D: A frequência de uma turma projeto para a sua integração na escola.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada importante	3	17,6	21,4	21,4
	Pouco importante	3	17,6	21,4	42,9
	Importante	5	29,4	35,7	78,6
	Muito importante	3	17,6	21,4	100,0
	Total	14	82,4	100,0	
Missing	999	3	17,6		
Total		17	100,0		

Tabela 70 - Q22E: O trabalho dos Pares Pedagógicos para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada importante	1	5,9	8,3	8,3
	Pouco importante	2	11,8	16,7	25,0
	Importante	6	35,3	50,0	75,0
	Muito importante	3	17,6	25,0	100,0
	Total	12	70,6	100,0	
Missing	999	5	29,4		
Total		17	100,0		

Tabela 71 - Q22F: A influência do(a) Tutor(a) na melhoria dos seus resultados escolares.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não se aplica	8	47,1	57,1	57,1
	Pouco importante	1	5,9	7,1	64,3
	Importante	3	17,6	21,4	85,7
	Muito importante	1	5,9	7,1	92,9
	Não sabe/não responde	1	5,9	7,1	100,0
	Total	14	82,4	100,0	
Missing	999	3	17,6		
Total		17	100,0		

Tabela 72 - Q22G: A influência do(a) Tutor(a) na melhoria da sua motivação.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não se aplica	8	47,1	57,1	57,1
	Pouco importante	3	17,6	21,4	78,6
	Importante	3	17,6	21,4	100,0
	Total	14	82,4	100,0	
Missing	999	3	17,6		
Total		17	100,0		

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Tabela 73 - Q22H: A influência do(a) Tutor(a) na melhoria da sua auto-estima.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não se aplica	8	47,1	57,1	57,1
	Pouco importante	3	17,6	21,4	78,6
	Importante	2	11,8	14,3	92,9
	Muito importante	1	5,9	7,1	100,0
	Total	14	82,4	100,0	
Missing	999	3	17,6		
Total		17	100,0		

Tabela 74 - Q22I: A organização da viagem de finalistas na melhoria dos seus resultados escolares.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada importante	3	17,6	21,4	21,4
	Pouco importante	1	5,9	7,1	28,6
	Importante	4	23,5	28,6	57,1
	Muito importante	3	17,6	21,4	78,6
	Não sabe/não responde	3	17,6	21,4	100,0
	Total	14	82,4	100,0	
Missing	999	3	17,6		
Total		17	100,0		

Tabela 75 - Q22J: A organização da viagem de finalistas na melhoria da sua motivação.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada importante	3	17,6	21,4	21,4
	Pouco importante	2	11,8	14,3	35,7
	Importante	4	23,5	28,6	64,3
	Muito importante	3	17,6	21,4	85,7
	Não sabe/não responde	2	11,8	14,3	100,0
	Total	14	82,4	100,0	
Missing	999	3	17,6		
Total		17	100,0		

ANEXO 14 – INQUÉRITO AOS PROFESSORES

Turmas Mais Sucesso**Universidade Católica Portuguesa.**

Este inquérito insere-se numa investigação no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação na UCP e pretende obter informações relativamente às opiniões dos professores sobre a conceção, implementação e resultados do projeto Mais Sucesso, que envolveu as duas turmas que iniciaram o 3º ciclo no ano letivo de 2007/2008 e o terminaram no ano letivo de 2009/2010.

A sua opinião é muito importante e, como tal, agradecemos que procure responder a todas as questões de forma a termos uma perspetiva o mais representativa possível.

Este questionário será totalmente confidencial e anónimo, revelando-se os seus resultados apenas através de uma perspetiva global e nunca individualizada.

Muito obrigado!

1. Idade

<30 31-35 36-40 41-45 46-50 >50

2. Tempo de serviço

<10 11-15 16-20 21-25 >25

3. Lecionei as turmas projeto durante:

1 ano

2 anos

3 anos

4. Lecionei uma das disciplinas integradas no projeto.

Sim

Não

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

5. Leia atentamente cada questão e as possibilidades de resposta da mesma, escolhendo a que mais se adequa. Pode completar a sua resposta introduzindo sugestões/comentários nos espaços próprios.

	Discordo Totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo Totalmente
A. O sucesso dos alunos depende essencialmente das suas capacidades intelectuais.					
B. As condicionantes socioeconómicas são um dos fatores que explicam o sucesso/insucesso de um aluno.					
C. O papel da família é fundamental para a obtenção do sucesso.					
D. A escola pouco ou nada influencia o sucesso dos alunos.					
E. Sucesso escolar é o mesmo que sucesso educativo.					
F. A escola pode contribuir para que o aluno alcance o sucesso escolar mas não o educativo.					
G. A diferenciação pedagógica é um importante meio de promoção do sucesso.					
H. A formação de turmas homogéneas é uma forma de promover o sucesso dos alunos.					
I. As turmas homogéneas facilitam a diferenciação pedagógica.					
J. As turmas homogéneas são mais profícuas para os alunos que apresentam maiores dificuldades.					
L. As turmas homogéneas são mais profícuas para os alunos que apresentam menores dificuldades.					
M.O papel do professor é fundamental na promoção do sucesso do aluno					

Comentários:

6. Leia atentamente cada questão e as possibilidades de resposta da mesma, escolhendo a que mais se adequa. Pode completar a sua resposta introduzindo sugestões/comentários nos espaços próprios.

	Discordo Totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo Totalmente
A. É importante que a escola desenvolva projetos de promoção do sucesso.					
B. Na minha opinião, o projeto foi estruturado numa perspetiva de promoção do sucesso.					
C. O principal objetivo do projeto era contribuir para o sucesso escolar destes alunos.					
D. O principal objetivo do projeto era contribuir para o sucesso educativo destes alunos.					
E. Envolvi-me pessoalmente na definição de objetivos e estratégias.					
F. Acreditei que aqueles alunos conseguiriam, de facto, fazer aprendizagens ao nível dos restantes.					
G. A formação de turmas homogéneas de baixo rendimento dificulta a existência de referências positivas.					
H. A escolha dos professores envolvidos foi feita com base em critérios claros e adequados.					
I. Os professores escolhidos estavam motivados para o trabalho a desenvolver.					
J. As condições de trabalho oferecidas aos professores envolvidos foram as adequadas.					
L. Os professores envolvidos trabalharam colaborativamente para que o projeto atingisse os resultados pretendidos.					
M. O papel dos conselhos de turma foi fundamental para o sucesso dos alunos.					
N. O trabalho dos Diretores de Turma foi fundamental para o sucesso dos alunos.					
O. Os meios materiais foram os adequados.					

Comentários:

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

7. Leia atentamente cada questão e as possibilidades de resposta da mesma, escolhendo a que mais se adequa. Pode completar a sua resposta introduzindo sugestões/comentários nos espaços próprios.

	Discordo Totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo Totalmente
A. Penso que fui escolhido para lecionar as turmas de projeto por me encaixar no perfil pretendido.					
B. Sentia-me motivado para trabalhar com as turmas projeto.					
C. Senti-me pedagogicamente preparado para lecionar nestas turmas.					
D. Penso que minha formação profissional me preparou para lecionar neste tipo de projeto.					
E. Recebi formação adequada ao trabalho desenvolvido neste projeto.					
F. Senti necessidade de procurar formação para melhor desenvolver o meu trabalho neste projeto.					
G. Penso que o meu desempenho foi importante para a motivação dos alunos.					
H. Penso que com as turmas organizadas desta forma me foi possível desenvolver um trabalho mais efetivo.					

Comentários:

8. Elaborou planificações específicas para as turmas Mais sucesso?

Sim

Não

9. Se sim, que adaptações fez?

- Maior diversificação de estratégias.
- Maior diversificação de atividades.
- Utilização de estratégias facilitadoras da diferenciação.
- Redução dos conteúdos a lecionar.
- Redução do número de competências a desenvolver.
- Diversificação das formas e dos instrumentos de avaliação.

Outras:

10. Se na questão anterior assinalou "Utilização de estratégias facilitadoras da diferenciação.", indique quais.

11. O meu processo de ensino foi diferente nesta(s) turma(s) em relação às regulares.

- Sim
- Não

12. Se respondeu afirmativamente à questão 11, escolha as opções seguintes que se aplicam ao seu caso.

- Atividades mais curtas e diversificadas.
- Utilização de mais fichas de trabalho.
- Atividades lúdicas (filmes, jogos,...).
- Elaboração de mapas mentais/esquemas-síntese.
- Maior tempo de aula expositiva.

Outras:

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

13. Elaborou instrumentos de avaliação escritos diferenciados para estas turmas?

Sim

Não

14. Se respondeu afirmativamente à questão 13, assinale as formas de diferenciação que utilizou.

Menor quantidade de conteúdos a avaliar.

Menor número de itens por instrumento.

Utilização de itens de resposta fechada em detrimento dos de resposta aberta.

Menor grau de dificuldade das questões.

Critérios de correção menos exigentes.

Outras:

--

15. Responder só se tiver lecionado uma das disciplinas integradas no projeto: Língua Portuguesa, Matemática e Inglês. Leia atentamente cada questão e as possibilidades de resposta da mesma, escolhendo a que mais se adequa.

	Discordo Totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo Totalmente
A. Penso que a presença de um par pedagógico facilitou o trabalho do professor titular.					
B. O trabalho colaborativo com o par pedagógico permitiu desenvolver um ensino mais eficaz.					
C. Penso que o par pedagógico foi um fator importante no sucesso dos alunos desta(s) turma(s).					

16. Leia atentamente cada questão e as possibilidades de resposta da mesma, escolhendo a que mais se adequa. Pode completar a sua resposta introduzindo sugestões/comentários nos espaços próprios.

	Discordo Totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo Totalmente
A. Na minha opinião, os resultados obtidos foram positivos.					
B. Este projeto contribuiu para que os alunos obtivessem sucesso escolar.					
C. Se estivessem numa turma regular, estes alunos não obteriam o mesmo sucesso.					
D. Os alunos terminaram o 3º ciclo com as competências necessárias.					
E. os alunos terminaram o 3º Ciclo com os conhecimentos necessários.					
F. Os alunos estão preparados para prosseguir o seu percurso académico nas mesmas condições que os alunos das turmas regulares.					
G. Os alunos adquiriram competências que lhes permitem a inserção na sociedade.					
H. A integração nestas turmas foi fundamental para que os alunos adquirissem as competências necessárias.					
I. A integração nestas turmas foi promotora da autoestima dos alunos.					
J. Este projeto deveria ter continuidade em moldes semelhantes.					

Se respondeu negativamente à questão 16J, justifique.

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

17. Indique as que, na sua opinião, são mais-valias deste projeto.

- Melhoria dos resultados escolares destes alunos.
- Aprendizagens efetivas.
- Melhoria dos comportamentos.
- Desenvolvimento da autoestima dos alunos.
- Diminuição do abandono escolar.
- Melhoria dos resultados dos alunos das restantes turmas.
- Nenhuma

Outras:

18. Indique os fatores que, na sua opinião, mais dificultaram o desenrolar do projeto.

- Falta de motivação dos professores.
- Falta de condições profissionais para trabalhar no projeto.
- Falta de empenho por parte dos alunos.
- Falta de hábitos de estudo e trabalho dos alunos.
- Problemas comportamentais.
- Ritmo de aprendizagem lento.
- Falta de colaboração dos Encarregados de Educação.

Outros:

Comentários:

ANEXO 15 – TABELAS ESTATÍSTICAS REFERENTES AO INQUÉRITO AOS PROFESSORES

Tabela 76 - Q5A: O sucesso dos alunos depende essencialmente das suas capacidades intelectuais.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo Totalmente	1	6,7	6,7	6,7
Discordo	9	60,0	60,0	66,7
Não concordo nem concordo	2	13,3	13,3	80,0
Concordo	3	20,0	20,0	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Tabela 77 - Q5B: As condicionantes socioeconómicas são um dos fatores que explicam o sucesso/insucesso de um aluno.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo	2	13,3	13,3	13,3
Concordo	11	73,3	73,3	86,7
Concordo Totalmente	2	13,3	13,3	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Tabela 78 - Q5C: O papel da família é fundamental para a obtenção do sucesso.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo	7	46,7	46,7	46,7
Concordo Totalmente	8	53,3	53,3	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Tabela 79 - Q5D: A escola pouco ou nada influencia o sucesso dos alunos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo Totalmente	3	20,0	20,0	20,0
Discordo	11	73,3	73,3	93,3
Concordo Totalmente	1	6,7	6,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Tabela 80 - Q5E: Sucesso escolar é o mesmo que sucesso educativo.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo Totalmente	3	20,0	20,0	20,0
Discordo	8	53,3	53,3	73,3
Não concordo nem discordo	2	13,3	13,3	86,7
Concordo Totalmente	2	13,3	13,3	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Tabela 81 - Q5F: A escola pode contribuir para que o aluno alcance o sucesso escolar mas não o educativo.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo	4	26,7	26,7	26,7
Não concordo nem discordo	2	13,3	13,3	40,0
Concordo	8	53,3	53,3	93,3
Concordo Totalmente	1	6,7	6,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Tabela 82 - Q5G: A diferenciação pedagógica é um importante meio de promoção do sucesso.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não concordo nem discordo	2	13,3	13,3	13,3
Concordo	9	60,0	60,0	73,3
Concordo Totalmente	4	26,7	26,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Tabela 83 - Q5H: A formação de turmas homogêneas é uma forma de promover o sucesso dos alunos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo Totalmente	3	20,0	20,0	20,0
Discordo	6	40,0	40,0	60,0
Não concordo nem discordo	2	13,3	13,3	73,3
Concordo	4	26,7	26,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Tabela 84 - Q5I: As turmas homogêneas facilitam a diferenciação pedagógica.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo Totalmente	1	6,7	6,7	6,7
Discordo	7	46,7	46,7	53,3
Não concordo nem discordo	3	20,0	20,0	73,3
Concordo	4	26,7	26,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Tabela 85 - Q5J: As turmas homogêneas são mais proficuas para os alunos que apresentam maiores dificuldades.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo Totalmente	3	20,0	20,0	20,0
Discordo	4	26,7	26,7	46,7
Não concordo nem discordo	2	13,3	13,3	60,0
Concordo	6	40,0	40,0	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Tabela 86 - Q5L: As turmas homogéneas são mais proficuas para os alunos que apresentam menores dificuldades.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	1	6,7	6,7	6,7
	Discordo	5	33,3	33,3	40,0
	Não concordo nem discordo	4	26,7	26,7	66,7
	Concordo	5	33,3	33,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tabela 87 - Q5M: O papel do professor é fundamental na promoção do sucesso do aluno.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	6	40,0	40,0	40,0
	Concordo Totalmente	9	60,0	60,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tabela 88 - Q5: Comentários

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhum comentário	13	86,7	86,7	86,7
	Em alguns casos a motivação do aluno pode superar as condições sócio económicas da família. Há famílias com todas as condições sócio económicas com insucesso nos filho pois, o sucesso não é só fruto destas condições mas, de todo uma atitude familiar.	1	6,7	6,7	93,3
	Os fatores A,B e C são determinantes. O professor, por mais que faça, se se encontrar bloqueado por estes fatores dificilmente consegue não só sucesso educativo como escolar.	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tabela 89 - Q6A: É importante que a escola desenvolva projetos de promoção do sucesso.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	10	66,7	71,4	71,4
	Concordo Totalmente	4	26,7	28,6	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	999	1	6,7		
	Total	15	100,0		

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Tabela 90 - Q6B: Na minha opinião, o projeto foi estruturado numa perspectiva de promoção do sucesso.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não concordo nem discordo	4	26,7	28,6	28,6
	Concordo	7	46,7	50,0	78,6
	Concordo Totalmente	3	20,0	21,4	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	999	1	6,7		
Total		15	100,0		

Tabela 91 - Q6C: O principal objetivo do projeto era contribuir para o sucesso escolar destes alunos.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não concordo nem discordo	1	6,7	7,1	7,1
	Concordo	10	66,7	71,4	78,6
	Concordo Totalmente	3	20,0	21,4	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	999	1	6,7		
Total		15	100,0		

Tabela 92 - Q6D: O principal objetivo do projeto era contribuir para o sucesso educativo destes alunos.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	1	6,7	7,1	7,1
	Discordo	4	26,7	28,6	35,7
	Não concordo nem discordo	3	20,0	21,4	57,1
	Concordo	4	26,7	28,6	85,7
	concordo Totalmente	2	13,3	14,3	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	999	1	6,7		
Total		15	100,0		

Tabela 93 - Q6E: Envolvi-me pessoalmente na definição de objetivos e estratégias.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	1	6,7	7,1	7,1
	Discordo	1	6,7	7,1	14,3
	Não concordo nem discordo	2	13,3	14,3	28,6
	Concordo	5	33,3	35,7	64,3
	concordo Totalmente	5	33,3	35,7	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	999	1	6,7		
Total		15	100,0		

Tabela 94 - Q6F: Acreditei que aqueles alunos conseguiriam, de facto, fazer aprendizagens ao nível dos restantes.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	2	13,3	14,3	14,3
	Discordo	1	6,7	7,1	21,4
	Não concordo nem discordo	3	20,0	21,4	42,9
	Concordo	6	40,0	42,9	85,7
	Concordo Totalmente	2	13,3	14,3	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	999	1	6,7		
Total		15	100,0		

Tabela 95 - Q6G: A formação de turmas homogéneas de baixo rendimento dificulta a existência de referências positivas.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não concordo nem discordo	2	13,3	14,3	14,3
	Concordo	5	33,3	35,7	50,0
	Concordo Totalmente	7	46,7	50,0	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	999	1	6,7		
Total		15	100,0		

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Tabela 96 - Q6H: A escolha dos professores envolvidos foi feita com base em critérios claros e adequados.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	3	20,0	21,4	21,4
	Não concordo nem discordo	6	40,0	42,9	64,3
	Concordo	5	33,3	35,7	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	999	1	6,7		
Total		15	100,0		

Tabela 97 - Q6I: Os professores escolhidos estavam motivados para o trabalho a desenvolver.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	2	13,3	14,3	14,3
	Discordo	3	20,0	21,4	35,7
	Não concordo nem discordo	6	40,0	42,9	78,6
	Concordo	3	20,0	21,4	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	999	1	6,7		
Total		15	100,0		

Tabela 98 - Q6J: As condições de trabalho oferecidas aos professores envolvidos foram as adequadas.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	1	6,7	7,1	7,1
	Discordo	9	60,0	64,3	71,4
	Não concordo nem discordo	1	6,7	7,1	78,6
	Concordo	2	13,3	14,3	92,9
	Concordo Totalmente	1	6,7	7,1	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	999	1	6,7		
Total		15	100,0		

Tabela 99 - Q6L: Os professores envolvidos trabalharam colaborativamente para que o projeto atingisse os resultados pretendidos.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	1	6,7	7,1	7,1
	Discordo	3	20,0	21,4	28,6
	Não concordo nem discordo	1	6,7	7,1	35,7
	Concordo	7	46,7	50,0	85,7
	Concordo Totalmente	2	13,3	14,3	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	999	1	6,7		
Total		15	100,0		

Tabela 100 - Q6M: O papel dos conselhos de turma foi fundamental para o sucesso dos alunos.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	1	6,7	7,1	7,1
	Não concordo nem discordo	1	6,7	7,1	14,3
	Concordo	8	53,3	57,1	71,4
	Concordo Totalmente	4	26,7	28,6	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	999	1	6,7		
Total		15	100,0		

Tabela 101 - Q6N: O trabalho dos Diretores de Turma foi fundamental para o sucesso dos alunos.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	1	6,7	7,1	7,1
	Não concordo nem discordo	2	13,3	14,3	21,4
	Concordo	3	20,0	21,4	42,9
	Concordo Totalmente	8	53,3	57,1	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	999	1	6,7		
Total		15	100,0		

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Tabela 102 - Q6O: Os meios materiais foram os adequados.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	2	13,3	14,3	14,3
	Não concordo nem discordo	7	46,7	50,0	64,3
	Concordo	4	26,7	28,6	92,9
	Concordo Totalmente	1	6,7	7,1	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	999	1	6,7		
Total		15	100,0		

Tabela 103 - Q6: Comentários

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhum comentário	13	86,7	92,9	92,9
	A existência (no caso vertente, a inexistência de referências) para mim foi, sem dúvida, o maior "handicap" ao sucesso escolar e também educativo. Os professores escolhidos deram, sem margem de dúvidas, o seu melhor e pessoalmente, apesar de já ter mais d	1	6,7	7,1	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	999	1	6,7		
Total		15	100,0		

Tabela 104 - Q7A: Penso que fui escolhido para lecionar as turmas de projeto por me encaixar no perfil pretendido.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	2	13,3	14,3	14,3
	Discordo	4	26,7	28,6	42,9
	Não concordo nem discordo	5	33,3	35,7	78,6
	Concordo	2	13,3	14,3	92,9
	Concordo Totalmente	1	6,7	7,1	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	999	1	6,7		
Total		15	100,0		

Tabela 105 - Q7B: Sentia-me motivado para trabalhar com as turmas projeto.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	1	6,7	7,1	7,1
	Discordo	3	20,0	21,4	28,6
	Não concordo nem discordo	4	26,7	28,6	57,1
	Concordo	6	40,0	42,9	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	999	1	6,7		
Total		15	100,0		

Tabela 106 - Q7C: Senti-me pedagogicamente preparado para lecionar nestas turmas.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	4	26,7	28,6	28,6
	Não concordo nem discordo	2	13,3	14,3	42,9
	Concordo	7	46,7	50,0	92,9
	Concordo Totalmente	1	6,7	7,1	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	999	1	6,7		
Total		15	100,0		

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Tabela 107 - Q7D: Penso que minha formação profissional me preparou para lecionar neste tipo de projeto.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	7	46,7	50,0	50,0
	Não concordo nem discordo	2	13,3	14,3	64,3
	Concordo	4	26,7	28,6	92,9
	concordo Totalmente	1	6,7	7,1	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	999	1	6,7		
Total		15	100,0		

Tabela 108 - Q7E: Recebi formação adequada ao trabalho desenvolvido neste projeto.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	4	26,7	28,6	28,6
	Discordo	7	46,7	50,0	78,6
	Concordo	2	13,3	14,3	92,9
	Concordo Totalmente	1	6,7	7,1	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	999	1	6,7		
Total		15	100,0		

Tabela 109 - Q7F: Senti necessidade de procurar formação para melhor desenvolver o meu trabalho neste projeto.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	4	26,7	28,6	28,6
	Não concordo nem discordo	3	20,0	21,4	50,0
	Concordo	7	46,7	50,0	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	999	1	6,7		
Total		15	100,0		

Tabela 110 - Q7G: Penso que o meu desempenho foi importante para a motivação dos alunos.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não concordo nem discordo	2	13,3	14,3	14,3
	Concordo	10	66,7	71,4	85,7
	Concordo Totalmente	2	13,3	14,3	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	999	1	6,7		
Total		15	100,0		

Tabela 111 - Q7H: Penso que com as turmas organizadas desta forma me foi possível desenvolver um trabalho mais efetivo.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	6	40,0	42,9	42,9
	Não concordo nem discordo	3	20,0	21,4	64,3
	Concordo	5	33,3	35,7	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	999	1	6,7		
Total		15	100,0		

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Tabela 112 - Q7: Comentários

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhum comentário	12	80,0	85,7	85,7
	Sou acérrima defensora das turmas heterogéneas ao fim da lecionação de três anos de turmas ditas "fracas" no seu todo. Acaba por haver um certo grau de frustração, apesar de acreditarmos que vamos conseguir.	1	6,7	7,1	92,9
	É sempre um desafio de alto risco. Há, nestes contextos, um fator muito aleatório no modo como comportamentalmente estes alunos reagem, onde o efeito de contágio e a falta de referências positivas, tanto a nível cognitivo como afectivo, são obstáculos mu	1	6,7	7,1	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	999	1	6,7		
Total		15	100,0		

Tabela 113 –Q8: Elaborou planificações específicas para a(s) turma(s) mais Sucesso?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	2	13,3	15,4	15,4
	Sim	11	73,3	84,6	100,0
	Total	13	86,7	100,0	
Missing	999	2	13,3		
Total		15	100,0		

Tabela 114 – Q9: Outras

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não se aplica	11	73,3	84,6	84,6
	Não reduzi o número de competências a desenvolver, mas limitei-me a atingir os mínimos.As planificações a que me refiro são de aula.	1	6,7	7,7	92,3
	Havia uma forma mais simplista de abordar as questões. O grande problema era o estímulo, embora tivesse aulas muito interactivas com eles. Essa interactividade, no entanto, esbarrava muitas vezes com a falta de estímulo, o querer saber, de muitos alunos.	1	6,7	7,7	100,0
	Total	13	86,7	100,0	
Missing	999	2	13,3		
Total		15	100,0		

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Tabela 115 – Q10: Se na questão anterior assinalou "Utilização de estratégias facilitadoras da diferenciação.", indique quais..

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não se aplica	10	66,7	76,9	76,9
	Testes mais simples que nas outras turmas	1	6,7	7,7	84,6
	"Escrita Criativa, Escrita Direccionada"	1	6,7	7,7	92,3
	Cheguei a deixar resolver fichas de avaliação com consulta; permiti trabalhos de pesquisa a terem o mesmo peso dos testes; dramatizou-se; utilizei situações problema; os 10 minutos da aula seguinte era para avaliação diagnostica; utilização dos mais diver	1	6,7	7,7	100,0
	Total	13	86,7	100,0	
Missing	999	2	13,3		
Total		15	100,0		

Tabela 116 – Q11: O meu processo de ensino foi diferente nesta(s) turma(s) em relação às regulares.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	13	86,7	100,0	100,0
Missing	999	2	13,3		
Total		15	100,0		

Tabela 117 – Q13: Elaborou instrumentos de avaliação escritos diferenciados para estas turmas?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	4	26,7	30,8	30,8
	Sim	9	60,0	69,2	100,0
	Total	13	86,7	100,0	
Missing	999	2	13,3		
Total		15	100,0		

Tabela 118 – Q14: Outros

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não se aplica	9	60,0	69,2	69,2
	Não era docente titular da turma, logo não elaborei nada em particular, apenas o discuti.	1	6,7	7,7	76,9
	Aula de revisão dos conteúdos imediatamente antes de lhes entregar a ficha de avaliação. Fichas com consulta em casa e na sala de aula.	1	6,7	7,7	84,6
	Na disciplina que leccionei a avaliação não incluía testes escritos	1	6,7	7,7	92,3
	Havia, no entanto, um critério de exigência menor para com estes alunos. As suas limitações intelectuais, se é que me posso exprimir assim, bem como o "lastro cultural" que pudesse vir da família e do seu ambiente socio-cultural, em nada ajudavam.	1	6,7	7,7	100,0
Total		13	86,7	100,0	
Missing	999	2	13,3		
Total		15	100,0		

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Tabela 119 - Q15A: Penso que a presença de um par pedagógico facilitou o trabalho do professor titular

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não se aplica	9	60,0	69,2	69,2
	Concordo Totalmente	4	26,7	30,8	100,0
	Total	13	86,7	100,0	
Missing	999	2	13,3		
Total		15	100,0		

Tabela 120 - Q15B: O trabalho colaborativo com o par pedagógico permitiu desenvolver um ensino mais eficaz

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não se aplica	9	60,0	69,2	69,2
	Concordo Totalmente	4	26,7	30,8	100,0
	Total	13	86,7	100,0	
Missing	999	2	13,3		
Total		15	100,0		

Tabela 121 - Q15C: Penso que o par pedagógico foi um fator importante no sucesso dos alunos desta(s) turma(s)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não se aplica	9	60,0	69,2	69,2
	Concordo Totalmente	4	26,7	30,8	100,0
	Total	13	86,7	100,0	
Missing	999	2	13,3		
Total		15	100,0		

Tabela 122 - Q16A: Na minha opinião, os resultados obtidos foram positivos.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	1	6,7	8,3	8,3
	Discordo	2	13,3	16,7	25,0
	Não concordo nem discordo	1	6,7	8,3	33,3
	Concordo	6	40,0	50,0	83,3
	Concordo Totalmente	2	13,3	16,7	100,0
	Total	12	80,0	100,0	
Missing	999	3	20,0		
Total		15	100,0		

Tabela 123 - Q16B: Este projeto contribuiu para que os alunos obtivessem sucesso escolar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	1	6,7	8,3	8,3
	Não concordo nem discordo	1	6,7	8,3	16,7
	Concordo	7	46,7	58,3	75,0
	Concordo Totalmente	3	20,0	25,0	100,0
	Total	12	80,0	100,0	
Missing	999	3	20,0		
Total		15	100,0		

Tabela 124 - Q16C: Se estivessem numa turma regular, estes alunos não obteriam o mesmo sucesso

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	1	6,7	8,3	8,3
	Discordo	2	13,3	16,7	25,0
	Não concordo nem discordo	2	13,3	16,7	41,7
	Concordo	4	26,7	33,3	75,0
	Concordo Totalmente	3	20,0	25,0	100,0
	Total	12	80,0	100,0	
Missing	999	3	20,0		
Total		15	100,0		

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Tabela 125 - Q16D: Os alunos terminaram o 3º ciclo com as competências necessárias

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	1	6,7	8,3	8,3
	Discordo	5	33,3	41,7	50,0
	Não concordo nem discordo	3	20,0	25,0	75,0
	Concordo	3	20,0	25,0	100,0
	Total	12	80,0	100,0	
Missing	999	3	20,0		
Total		15	100,0		

Tabela 126 - Q16E: Os alunos terminaram o 3º Ciclo com os conhecimentos necessários

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	1	6,7	8,3	8,3
	Discordo	4	26,7	33,3	41,7
	Não concordo nem discordo	4	26,7	33,3	75,0
	Concordo	3	20,0	25,0	100,0
	Total	12	80,0	100,0	
Missing	999	3	20,0		
Total		15	100,0		

Tabela 127 - Q16F: Os alunos estão preparados para prosseguir o seu percurso académico nas mesmas condições que os alunos das turmas regulares.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	3	20,0	25,0	25,0
	Discordo	5	33,3	41,7	66,7
	Não concordo nem discordo	2	13,3	16,7	83,3
	Concordo	2	13,3	16,7	100,0
	Total	12	80,0	100,0	
Missing	999	3	20,0		
Total		15	100,0		

Tabela 128 - Q16G: Os alunos adquiriram competências que lhes permitem a inserção na sociedade.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	2	13,3	16,7	16,7
	Discordo	2	13,3	16,7	33,3
	Não concordo nem discordo	2	13,3	16,7	50,0
	Concordo	6	40,0	50,0	100,0
	Total	12	80,0	100,0	
Missing	999	3	20,0		
Total		15	100,0		

Tabela 129 - Q16H: A integração nestas turmas foi fundamental para que os alunos adquirissem as competências necessárias

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	3	20,0	25,0	25,0
	Discordo	4	26,7	33,3	58,3
	Não concordo nem discordo	1	6,7	8,3	66,7
	Concordo	4	26,7	33,3	100,0
	Total	12	80,0	100,0	
Missing	999	3	20,0		
Total		15	100,0		

Tabela 130 - Q16I: A integração nestas turmas foi promotora da autoestima dos alunos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	4	26,7	33,3	33,3
	Discordo	4	26,7	33,3	66,7
	Não concordo nem discordo	2	13,3	16,7	83,3
	Concordo	1	6,7	8,3	91,7
	Concordo Totalmente	1	6,7	8,3	100,0
	Total	12	80,0	100,0	
Missing	999	3	20,0		
Total		15	100,0		

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Tabela 131 - Q16J: Este projeto deveria ter continuidade em moldes semelhantes

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	5	33,3	41,7	41,7
	Discordo	2	13,3	16,7	58,3
	Não concordo nem discordo	2	13,3	16,7	75,0
	Concordo	2	13,3	16,7	91,7
	Concordo Totalmente	1	6,7	8,3	100,0
	Total	12	80,0	100,0	
Missing	999	3	20,0		
Total		15	100,0		

Tabela 132 - Se respondeu negativamente à questão 16J, justifique.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não se aplica	5	33,3	50,0	50,0
	Uma vez que, na minha opinião, este projecto não teve os resultados esperados, penso que não deveria continuar.	1	6,7	10,0	60,0
	"Entendo que qualquer teoria tem por base uma motivação e esta deve ser encarada por cada um como um "sentido de pertença". Considero que é preciso alimentar permanentemente a "chama", de modo a manter-se viva a vontade de se fazer sempre mais e melhor e,	1	6,7	10,0	70,0
	Este projecto foi um fracasso principalmente devido à falta de referências positivas nestas turmas. Além disso os alunos terminaram o terceiro ciclo sem as competências e conhecimentos necessários. Cada vez trabalhavam menos porque começaram a aperceber-s	1	6,7	10,0	80,0
	Como só trabalhei para os mínimos na disciplina, não posso concordar com estas turmas. Também não há formação académica para estas situações pois não são produto do acaso. O maior obstáculo prende-se com a ausência de referências positivas e de uma boa au	1	6,7	10,0	90,0

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

	Aplicar a mesma receita e esperar resultados diferentes?	1	6,7	10,0	100,0
	Total	10	66,7	100,0	
Missing	999	5	33,3		
Total		15	100,0		

ANEXO 16 – INQUÉRITO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO



Universidade Católica Portuguesa

Este inquérito insere-se numa investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação na UCP e pretende obter informações relativamente às opiniões dos **Encarregados de Educação** dos alunos que frequentaram as Turmas Projecto entre os anos de 2007 e 2010. A sua opinião é muito importante, e como tal, agradecemos que procure responder a todas as questões de forma a termos uma perspectiva o mais representativa possível.

Este questionário será totalmente confidencial e **anónimo**, revelando-se os seus resultados apenas através de uma perspectiva global e nunca individualizada.

Leia atentamente cada questão e as possibilidades de resposta da mesma, marcando com um X a sua escolha. Pode completar a sua resposta, introduzindo comentários/sugestões nos espaços próprios. Muito obrigado.

Dados Pessoais

1. Sexo :	Feminino	<input type="checkbox"/>
	Masculino	<input type="checkbox"/>
2. Idade:	< 35 anos	
	36-40 anos	
	41-45 anos	<input type="checkbox"/>
	46-50 anos	<input type="checkbox"/>
	51-55 anos	<input type="checkbox"/>
	> 56 anos	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>

3. Grau de parentesco:

Pai/Mãe

Irmão(ã)

Avô/Avó

Outro

Indique qual:

4. Habilitações académicas:

1º Ciclo

2º Ciclo

3º Ciclo

Secundário

C. Profissional

C. Superior

5. Escolha, entre as opções que se seguem, a que melhor completa a seguinte frase: " O meu educando, no seu percurso escolar até ser integrado na turma de projecto geralmente"

conseguiu ultrapassar as suas dificuldades com facilidade.

conseguiu ultrapassar as suas dificuldades com esforço.

não conseguiu ultrapassar as suas dificuldades apesar de se ter esforçado.

não conseguiu ultrapassar as suas dificuldades porque não se esforçou.

6. Escolha, entre as opções que se seguem, as que considera mais adequadas (pode escolher um máximo de 3 opções):

Penso que o facto do meu educando apresentar algum insucesso nos estudos se deve

- à falta de concentração nas aulas.
- ao pouco tempo que dedica aos estudos.
- à dificuldade em compreender certas matérias.
- ao seu comportamento.
- ao pouco apoio que a família pode dispensar.
- à falta de material necessário às actividades escolares.
- aos professores.

Outras:

Quais?

7. Leia atentamente as frases que se seguem e marque com um X a resposta que melhor exprime a sua opinião.

Questão	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
A. O projecto foi-me claramente apresentado.					
B. Sinto que a minha opinião sobre o projecto foi ouvida.					
C. Com as turmas projecto senti-me mais motivado(a) para participar na vida escolar do meu educando.					
D. Com as turmas projecto senti-me mais envolvido(a) na vida escolar do meu educando.					
E. Durante o período em que o meu					

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

educando esteve na turma projecto desloquei-me mais vezes à escola do que era habitual.					
F. Durante o período em que o meu educando esteve na turma projecto fui mais vezes convocado para me deslocar à escola do que era habitual.					
G. Sinto que o meu envolvimento foi importante para o sucesso do meu educando.					
Observações/Comentários:					

8. Leia atentamente as frases que se seguem e marque com um X a resposta que melhor exprime a sua opinião. Se o seu educando não teve Tutor(a), não responda à questão que a ele(a) se refere.

Questão	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
A. O facto de a turma ter um menor número de alunos contribuiu para que o meu educando obtivesse melhores resultados.					
B. O facto de os alunos apresentarem um nível de conhecimentos semelhantes contribuiu para um melhor processo de ensino-aprendizagem.					
C. O facto de existir Par Pedagógico a Língua Portuguesa, Inglês e Matemática permitiu que o meu educando aprendesse melhor.					
D. O apoio do Tutor(a) foi fundamental para o sucesso do meu educando.					
E. O apoio do(a) Director(a) de Turma foi					

fundamental para o sucesso do meu educando.					
Observações/Comentários:					

9. Leia atentamente as frases que se seguem e marque com um X a resposta que melhor exprime a sua opinião.

Questão	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
A. Na turma projecto o meu educando percebeu melhor a matéria.					
B. Na turma projecto o meu educando conseguiu aprender melhor.					
C. Na turma projecto os professores preocupavam-se com os alunos.					
D. Na turma projecto a exigência era menor que nas outras turmas.					
E. Penso que se o meu educando estivesse integrado noutra turma teria aprendido mais.					
Observações/Comentários:					

10. Leia atentamente as frases que se seguem e marque com um X a resposta que melhor exprime a sua opinião.

Questão	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
A. Penso que o ambiente nas aulas era bom.					
B. Penso que os alunos conheciam as regras de sala de aula.					
C. Penso que os alunos cumpriam as regras de sala de aula.					
D. Penso que o facto de pertencer a uma turma projecto levou o meu educando a ter um melhor comportamento.					
E. Penso que os professores eram muito rigorosos com a disciplina na sala de aula.					
F. Penso que o ambiente na sala de aula ajudava à concentração e trabalho.					
Observações/Comentários:					

11. Leia atentamente as frases que se seguem e marque com um X a resposta que melhor exprime a sua opinião.

Questão	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
A. Gostei que o meu educando fosse incluído na turma projecto.					
B. Penso que o facto do meu educando ter pertencido a uma turma projecto foi positivo para ele.					

C. Penso que a frequência de uma turma projecto melhorou a opinião que o meu educando tem sobre as suas capacidades.					
D. Penso que a frequência de uma turma projecto fez aumentar a auto-confiança do meu educando.					
E. Penso que pertencer a uma turma projecto ajudou o meu educando a aprender melhor.					
F. Penso que pertencer a uma turma projecto ajudou o meu educando a ter mais sucesso.					
G. Penso que os alunos das outras turmas demonstravam respeito pelos alunos das turmas projecto.					
Observações/Comentários:					

12. Leia atentamente as frases que se seguem e marque com um X a resposta que melhor exprime a sua opinião.

Questão	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
A. Penso que se o meu educando tivesse frequentado outra turma não teria conseguido obter sucesso.					
B. Penso que se o meu educando tivesse frequentado outra turma teria concluído o 3º ciclo com melhor preparação.					
C. Penso que a frequência de uma turma projecto preparou melhor o meu educando para o futuro.					
D. Ter frequentado uma turma projecto motivou o meu educando a continuar os seus estudos.					

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

E. Este ano lectivo o meu educando está a ter sucesso no seu percurso escolar.					
F. Este ano lectivo o meu educando está muito motivado(a).					
G. Penso que a frequência das turmas projecto foi muito importante para o grau de motivação do meu educando no actual ano lectivo.					
H. Este ano lectivo o meu educando está muito empenhado(a).					
I. Penso que a frequência das turmas projecto foi muito importante para o grau de empenho do meu educando no actual ano lectivo.					
J. Este ano lectivo o comportamento do meu educando é bom.					
L. Penso que a frequência das turmas projecto foi muito importante para moldar o comportamento do meu educando.					
Observações/Comentários:					

13. Avalie o grau de importância que cada um dos elementos seguintes teve no percurso escolar do seu educando, escolhendo a opção que mais se adequa. Se o seu educando não teve Tutor(a), não responda às questões que a ele(a) se referem.

Questão	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Não sabe/não responde
A. A frequência de uma turma projecto para a melhoria dos resultados escolares do seu educando.					
B. A frequência de uma turma projecto					

para a melhoria da motivação do seu educando.					
C. A frequência de uma turma projecto para a melhoria da auto-estima do seu educando.					
D. A frequência de uma turma projecto para a integração do seu educando na escola.					
E. O trabalho dos Pares Pedagógicos para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.					
F. A influência do(a) Tutor(a) na melhoria dos resultados escolares do seu educando.					
G. A influência do(a) Tutor(a) na melhoria da motivação do seu educando.					
H. A influência do(a) Tutor(a) na melhoria da auto-estima do seu educando.					
Observações/Comentários:					

Muito Obrigado pela sua colaboração

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

ANEXO 17 - TABELAS ESTATÍSTICAS REFERENTES AO INQUÉRITO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Tabela 133 - Q7A: O projeto foi-me claramente apresentado.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	1	5,9	5,9	5,9
	Discordo	1	5,9	5,9	11,8
	Não concordo nem discordo	2	11,8	11,8	23,5
	Concordo	8	47,1	47,1	70,6
	Concordo Totalmente	5	29,4	29,4	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 134 - Q7B: Sinto que a minha opinião sobre o projeto foi ouvida.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	1	5,9	6,3	6,3
	Discordo	5	29,4	31,3	37,5
	Não concordo nem discordo	3	17,6	18,8	56,3
	Concordo	6	35,3	37,5	93,8
	Concordo Totalmente	1	5,9	6,3	100,0
	Total	16	94,1	100,0	
Missing	999	1	5,9		
Total		17	100,0		

Tabela 135 - Q7C: Com as turmas projeto senti-me mais motivado(a) para participar na vida escolar do meu educando.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	1	5,9	5,9	5,9
	Discordo	2	11,8	11,8	17,6
	Não concordo nem discordo	4	23,5	23,5	41,2
	Concordo	9	52,9	52,9	94,1
	33	1	5,9	5,9	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 136 - Q7D: Com as turmas projeto senti-me mais envolvido(a) na vida escolar do meu educando.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	1	5,9	5,9	5,9
	Discordo	1	5,9	5,9	11,8
	Não concordo nem discordo	7	41,2	41,2	52,9
	Concordo	7	41,2	41,2	94,1
	Concordo Totalmente	1	5,9	5,9	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 137 - Q7E: Durante o período em que o meu educando esteve na turma projeto desloquei-me mais vezes à escola do que era habitual.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	7	41,2	41,2	41,2
	Não concordo nem discordo	6	35,3	35,3	76,5
	Concordo	3	17,6	17,6	94,1
	Concordo Totalmente	1	5,9	5,9	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 138 - Q7F: Durante o período em que o meu educando esteve na turma projeto fui mais vezes convocado para me deslocar à escola do que era habitual.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	1	5,9	5,9	5,9
	Discordo	6	35,3	35,3	41,2
	Não concordo nem discordo	5	29,4	29,4	70,6
	Concordo	5	29,4	29,4	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Tabela 139 - Q7G: Sinto que o meu envolvimento foi importante para o sucesso do meu educando.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	1	5,9	5,9	5,9
	Discordo	1	5,9	5,9	11,8
	Não concordo nem discordo	4	23,5	23,5	35,3
	Concordo	9	52,9	52,9	88,2
	Concordo Totalmente	2	11,8	11,8	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 140 - Q8A: O facto de a turma ter um menor número de alunos contribuiu para que o meu educando obtivesse melhores resultados.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	1	5,9	6,3	6,3
	Discordo	2	11,8	12,5	18,8
	Não concordo nem discordo	3	17,6	18,8	37,5
	Concordo	6	35,3	37,5	75,0
	Concordo Totalmente	4	23,5	25,0	100,0
	Total	16	94,1	100,0	
Missing	999	1	5,9		
Total		17	100,0		

Tabela 141 - Q8B: O facto de os alunos apresentarem um nível de conhecimentos semelhantes contribuiu para um melhor processo de ensino-aprendizagem.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	3	17,6	18,8	18,8
	Discordo	2	11,8	12,5	31,3
	Não concordo nem discordo	3	17,6	18,8	50,0
	Concordo	6	35,3	37,5	87,5
	Concordo Totalmente	2	11,8	12,5	100,0
	Total	16	94,1	100,0	
Missing	999	1	5,9		
Total		17	100,0		

Tabela 142 - Q8C: O facto de existir Par Pedagógico a Língua Portuguesa, Inglês e Matemática permitiu que o meu educando aprendesse melhor.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	1	5,9	6,3	6,3
	Discordo	1	5,9	6,3	12,5
	Não concordo nem discordo	2	11,8	12,5	25,0
	Concordo	10	58,8	62,5	87,5
	Concordo Totalmente	2	11,8	12,5	100,0
	Total	16	94,1	100,0	
Missing	999	1	5,9		
Total		17	100,0		

Tabela 143 - Q8D: O apoio do Tutor(a) foi fundamental para o sucesso do meu educando.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não se aplica	9	52,9	56,3	56,3
	Discordo	1	5,9	6,3	62,5
	Não concordo nem discordo	3	17,6	18,8	81,3
	Concordo	3	17,6	18,8	100,0
	Total	16	94,1	100,0	
Missing	999	1	5,9		
Total		17	100,0		

Tabela 144 - Q8E: O apoio do(a) Director(a) de Turma foi fundamental para o sucesso do meu educando.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não concordo nem discodo	1	5,9	6,3	6,3
	Concordo	8	47,1	50,0	56,3
	Concordo Totalmente	7	41,2	43,8	100,0
	Total	16	94,1	100,0	
Missing	999	1	5,9		
Total		17	100,0		

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Tabela 145 - Q9A: Na turma projeto o meu educando percebeu melhor a matéria.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo Totalmente	1	5,9	5,9	5,9
Discordo	3	17,6	17,6	23,5
Não concordo nem discordo	4	23,5	23,5	47,1
Concordo	9	52,9	52,9	100,0
Total	17	100,0	100,0	

Tabela 146 - Q9B: Na turma projeto o meu educando conseguiu aprender melhor.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo Totalmente	1	5,9	5,9	5,9
Discordo	2	11,8	11,8	17,6
Não concordo nem discordo	6	35,3	35,3	52,9
Concordo	8	47,1	47,1	100,0
Total	17	100,0	100,0	

Tabela 147 - Q9C: Na turma projeto os professores preocupavam-se com os alunos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo	2	11,8	11,8	11,8
Não concordo nem discordo	5	29,4	29,4	41,2
Concordo	8	47,1	47,1	88,2
Concordo Totalmente	2	11,8	11,8	100,0
Total	17	100,0	100,0	

Tabela 148 - Q9D: Na turma projeto a exigência era menor que nas outras turmas.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo	5	29,4	29,4	29,4
Não concordo nem discordo	2	11,8	11,8	41,2
Concordo	7	41,2	41,2	82,4
Concordo Totalmente	3	17,6	17,6	100,0
Total	17	100,0	100,0	

Tabela 149 - Q9E: Penso que se o meu educando estivesse integrado noutra turma teria aprendido mais.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo Totalmente	1	5,9	5,9	5,9
Discordo	6	35,3	35,3	41,2
Não concordo nem discordo	6	35,3	35,3	76,5
Concordo Totalmente	4	23,5	23,5	100,0
Total	17	100,0	100,0	

Tabela 150 - Q9: Observações/Comentários

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nenhum comentário	16	94,1	94,1	94,1
Na turma projeto a minha educanda desceu às disciplinas em que era boa aluna e para Matemática teve explicações (4 horas/semana)	1	5,9	5,9	100,0
Total	17	100,0	100,0	

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Tabela 151 - Q10A: Penso que o ambiente nas aulas era bom.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo Totalmente	1	5,9	5,9	5,9
Discordo	2	11,8	11,8	17,6
Não concordo nem discordo	5	29,4	29,4	47,1
Concordo	8	47,1	47,1	94,1
Concordo Totalmente	1	5,9	5,9	100,0
Total	17	100,0	100,0	

Tabela 152 - Q10B: Penso que os alunos conheciam as regras de sala de aula.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo Totalmente	1	5,9	5,9	5,9
Discordo	1	5,9	5,9	11,8
Não concordo nem discordo	7	41,2	41,2	52,9
Concordo	7	41,2	41,2	94,1
Concordo Totalmente	1	5,9	5,9	100,0
Total	17	100,0	100,0	

Tabela 153 - Q10C: Penso que os alunos cumpriam as regras de sala de aula.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo	3	17,6	18,8	18,8
Não concordo nem discordo	7	41,2	43,8	62,5
Concordo	5	29,4	31,3	93,8
Concordo Totalmente	1	5,9	6,3	100,0
Total	16	94,1	100,0	
Missing 999	1	5,9		
Total	17	100,0		

Tabela 154 - Q10D: Penso que o facto de pertencer a uma turma projeto levou o meu educando a ter um melhor comportamento.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	1	5,9	6,3	6,3
	Discordo	5	29,4	31,3	37,5
	Não concordo nem discordo	5	29,4	31,3	68,8
	Concordo	3	17,6	18,8	87,5
	Concordo Totalmente	2	11,8	12,5	100,0
	Total	16	94,1	100,0	
Missing	999	1	5,9		
Total		17	100,0		

Tabela 155 - Q10E: Penso que os professores eram muito rigorosos com a disciplina na sala de aula.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	1	5,9	5,9	5,9
	Discordo	2	11,8	11,8	17,6
	Não concordo nem discordo	6	35,3	35,3	52,9
	Concordo	7	41,2	41,2	94,1
	Concordo Totalmente	1	5,9	5,9	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 156 - Q10F: Penso que o ambiente na sala de aula ajudava à concentração e trabalho.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	2	11,8	11,8	11,8
	Discordo	3	17,6	17,6	29,4
	Não concordo nem discordo	4	23,5	23,5	52,9
	Concordo	7	41,2	41,2	94,1
	Concordo Totalmente	1	5,9	5,9	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspetivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Tabela 157 - Q10: Observações/Comentários

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhum comentário	16	94,1	94,1	94,1
	A minha educanda nunca teve mau comportamento. Teve negativa a Matemática (motivo pelo qual foi integrada no 8º ano, na turma projeto9	1	5,9	5,9	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 158 - Q11A: Gostei que o meu educando fosse incluído na turma projeto.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	2	11,8	11,8	11,8
	Discordo	1	5,9	5,9	17,6
	Não concordo nem discordo	6	35,3	35,3	52,9
	Concordo	5	29,4	29,4	82,4
	Concordo Totalmente	3	17,6	17,6	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 159 - Q11B: Penso que o facto do meu educando ter pertencido a uma turma projeto foi positivo para ele.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	1	5,9	5,9	5,9
	Discordo	2	11,8	11,8	17,6
	Não concordo nem discordo	5	29,4	29,4	47,1
	Concordo	6	35,3	35,3	82,4
	Concordo Totalmente	3	17,6	17,6	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 160 - Q11C: Penso que a frequência de uma turma projeto melhorou a opinião que o meu educando tem sobre as suas capacidades.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo Totalmente	2	11,8	11,8	11,8
Discordo	1	5,9	5,9	17,6
Não concordo nem discordo	6	35,3	35,3	52,9
Concordo	5	29,4	29,4	82,4
Concordo Totalmente	3	17,6	17,6	100,0
Total	17	100,0	100,0	

Tabela 161 - Q11D: Penso que a frequência de uma turma projeto fez aumentar a autoconfiança do meu educando.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo Totalmente	1	5,9	5,9	5,9
Discordo	4	23,5	23,5	29,4
Não concordo nem discordo	5	29,4	29,4	58,8
Concordo	7	41,2	41,2	100,0
Total	17	100,0	100,0	

Tabela 162 - Q11E: Penso que pertencer a uma turma projeto ajudou o meu educando a aprender melhor.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo Totalmente	1	5,9	5,9	5,9
Discordo	3	17,6	17,6	23,5
Não concordo nem discordo	7	41,2	41,2	64,7
Concordo	5	29,4	29,4	94,1
Concordo Totalmente	1	5,9	5,9	100,0
Total	17	100,0	100,0	

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Tabela 163 - Q11F: Penso que pertencer a uma turma projeto ajudou o meu educando a ter mais sucesso.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo Totalmente	1	5,9	5,9	5,9
Discordo	3	17,6	17,6	23,5
Não concordo nem discordo	4	23,5	23,5	47,1
Concordo	8	47,1	47,1	94,1
Concordo Totalmente	1	5,9	5,9	100,0
Total	17	100,0	100,0	

Tabela 164 - Q11G: Penso que os alunos das outras turmas demonstravam respeito pelos alunos das turmas projeto.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo Totalmente	3	17,6	17,6	17,6
Discordo	8	47,1	47,1	64,7
Não concordo nem discordo	2	11,8	11,8	76,5
Concordo	4	23,5	23,5	100,0
Total	17	100,0	100,0	

Tabela 165 - Q11: Observações/Comentários

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nenhum comentário	16	94,1	94,1	94,1
Os alunos das outras turmas não demonstram respeito pelos alunos que pelas suas dificuldades e indisciplina integram turmas "especiais".	1	5,9	5,9	100,0
Total	17	100,0	100,0	

Tabela 166 - Q12A: Penso que se o meu educando tivesse frequentado outra turma não teria conseguido obter sucesso.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	3	17,6	17,6	17,6
	Discordo	6	35,3	35,3	52,9
	Não concordo nem discordo	4	23,5	23,5	76,5
	Concordo	4	23,5	23,5	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 167 - Q12B: Penso que se o meu educando tivesse frequentado outra turma teria concluído o 3º ciclo com melhor preparação.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	4	23,5	23,5	23,5
	Não concordo nem discordo	7	41,2	41,2	64,7
	Concordo	4	23,5	23,5	88,2
	Concordo Totalmente	2	11,8	11,8	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 168 - Q12C: Penso que a frequência de uma turma projeto preparou melhor o meu educando para o futuro.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	1	5,9	5,9	5,9
	Discordo	6	35,3	35,3	41,2
	Não concordo nem discordo	6	35,3	35,3	76,5
	Concordo	4	23,5	23,5	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Tabela 169 - Q12D: Ter frequentado uma turma projeto motivou o meu educando a continuar os seus estudos.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	3	17,6	17,6	17,6
	Discordo	3	17,6	17,6	35,3
	Não concordo nem discordo	3	17,6	17,6	52,9
	Concordo	7	41,2	41,2	94,1
	Concordo Totalmente	1	5,9	5,9	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 170 - Q12E: Este ano letivo o meu educando está a ter sucesso no seu percurso escolar.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	1	5,9	6,3	6,3
	Não concordo nem discordo	6	35,3	37,5	43,8
	Concordo	7	41,2	43,8	87,5
	Concordo Totalmente	2	11,8	12,5	100,0
	Total	16	94,1	100,0	
Missing	999	1	5,9		
Total		17	100,0		

Tabela 171 - Q12F: Este ano letivo o meu educando está muito motivado.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	1	5,9	5,9	5,9
	Discordo	4	23,5	23,5	29,4
	Não concordo nem discordo	7	41,2	41,2	70,6
	Concordo	3	17,6	17,6	88,2
	Concordo Totalmente	2	11,8	11,8	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 172 - Q12G: Penso que a frequência das turmas projeto foi muito importante para o grau de motivação do meu educando no atual ano letivo.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	1	5,9	6,3	6,3
	Discordo	2	11,8	12,5	18,8
	Não concordo nem discordo	8	47,1	50,0	68,8
	Concordo	5	29,4	31,3	100,0
	Total	16	94,1	100,0	
Missing	999	1	5,9		
Total		17	100,0		

Tabela 173 - Q12H: Este ano letivo o meu educando está muito empenhado.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	3	17,6	18,8	18,8
	Não concordo nem discordo	7	41,2	43,8	62,5
	Concordo	5	29,4	31,3	93,8
	Concordo Totalmente	1	5,9	6,3	100,0
	Total	16	94,1	100,0	
Missing	999	1	5,9		
Total		17	100,0		

Tabela 174 - Q12I: Penso que a frequência das turmas projeto foi muito importante para o grau de empenho do meu educando no atual ano letivo.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	1	5,9	5,9	5,9
	Discordo	2	11,8	11,8	17,6
	Não concordo nem discordo	10	58,8	58,8	76,5
	Concordo	4	23,5	23,5	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Tabela 175 - Q12J: Este ano letivo o comportamento do meu educando é bom.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	2	11,8	12,5	12,5
	Não concordo nem discordo	4	23,5	25,0	37,5
	Concordo	7	41,2	43,8	81,3
	Concordo Totalmente	3	17,6	18,8	100,0
	Total	16	94,1	100,0	
Missing	999	1	5,9		
Total		17	100,0		

Tabela 176 - Q12L: Penso que a frequência das turmas projeto foi muito importante para moldar o comportamento do meu educando.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	2	11,8	11,8	11,8
	Discordo	3	17,6	17,6	29,4
	Não concordo nem discordo	7	41,2	41,2	70,6
	Concordo	4	23,5	23,5	94,1
	Concordo Totalmente	1	5,9	5,9	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 177 - Q12: Observações/Comentários

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhum comentário	16	94,1	94,1	94,1
	A minha educanda não está a ter mais sucesso só por ter frequentado a turma projeto, nem está mais empenhada por isso nem tão pouco o seu comportamento se alterou.	1	5,9	5,9	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 178 - Q13A: A frequência de uma turma projeto para a melhoria dos resultados escolares do seu educando.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada importante	1	5,9	6,3	6,3
	Pouco importante	3	17,6	18,8	25,0
	Importante	8	47,1	50,0	75,0
	Muito importante	3	17,6	18,8	93,8
	Não sabe/não responde	1	5,9	6,3	100,0
	Total	16	94,1	100,0	
Missing	999	1	5,9		
Total		17	100,0		

Tabela 179 - Q13B: A frequência de uma turma projeto para a melhoria da motivação do seu educando.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada importante	1	5,9	6,3	6,3
	Pouco importante	7	41,2	43,8	50,0
	Importante	6	35,3	37,5	87,5
	Muito importante	2	11,8	12,5	100,0
	Total	16	94,1	100,0	
Missing	999	1	5,9		
Total		17	100,0		

Tabela 180 - Q13C: A frequência de uma turma projeto para a melhoria da autoestima do seu educando.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada importante	2	11,8	12,5	12,5
	Pouco importante	5	29,4	31,3	43,8
	Importante	7	41,2	43,8	87,5
	Muito importante	2	11,8	12,5	100,0
	Total	16	94,1	100,0	
Missing	999	1	5,9		
Total		17	100,0		

Turmas Mais Sucesso – Expectativas e perspectivas dos atores envolvidos num projeto de promoção de sucesso escolar

Tabela 181 - Q13D: A frequência de uma turma projeto para a integração do seu educando na escola.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada importante	6	35,3	37,5	37,5
	Pouco importante	2	11,8	12,5	50,0
	Importante	6	35,3	37,5	87,5
	Muito importante	2	11,8	12,5	100,0
	Total	16	94,1	100,0	
Missing	999	1	5,9		
Total		17	100,0		

Tabela 182 - Q13E: O trabalho dos Pares Pedagógicos para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada importante	1	5,9	6,7	6,7
	Pouco importante	2	11,8	13,3	20,0
	Importante	7	41,2	46,7	66,7
	Muito importante	5	29,4	33,3	100,0
	Total	15	88,2	100,0	
Missing	999	2	11,8		
Total		17	100,0		

Tabela 183 - Q13F: A influência do(a) Tutor(a) na melhoria dos resultados escolares do seu educando.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não se aplica	9	52,9	56,3	56,3
	Pouco importante	2	11,8	12,5	68,8
	Importante	3	17,6	18,8	87,5
	Muito importante	2	11,8	12,5	100,0
	Total	16	94,1	100,0	
Missing	999	1	5,9		
Total		17	100,0		

Tabela 184 - Q13G: A influência do(a) Tutor(a) na melhoria da motivação do seu educando.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não se aplica	9	52,9	56,3	56,3
	Pouco importante	2	11,8	12,5	68,8
	Importante	4	23,5	25,0	93,8
	Muito importante	1	5,9	6,3	100,0
	Total	16	94,1	100,0	
Missing	999	1	5,9		
Total		17	100,0		

Tabela 185 - Q13H: A influência do(a) Tutor(a) na melhoria da autoestima do seu educando.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não se aplica	9	52,9	56,3	56,3
	Pouco importante	1	5,9	6,3	62,5
	Importante	4	23,5	25,0	87,5
	Muito importante	2	11,8	12,5	100,0
	Total	16	94,1	100,0	
Missing	999	1	5,9		
Total		17	100,0		