

Revista Portuguesa de Investigação Educacional, vol. 10, 2011, pp. 49-77

O IMPACTO DO PROJETO “TURMAS MAIS SUCESSO” AO NÍVEL DA INSTRUÇÃO, DA ESTIMULAÇÃO E DA SOCIALIZAÇÃO DOS ALUNOS

*Lúcia Anabela Sorte Teixeira**

*José Luís A. Gonçalves***

RESUMO: Este artigo sintetiza um estudo de caso realizado na Escola Secundária do Castelo da Maia (ESCM), que investigou o impacto que o projeto de combate ao insucesso escolar denominado “Turmas Mais Sucesso” (TSM) teve sobre a instrução, a estimulação e a socialização dos alunos de baixo rendimento. O projeto, desenvolvido no terreno desde 2006-07, tem por base uma metodologia de constituição de turmas do ensino básico assente na análise cuidada do historial escolar do aluno, agrupando na mesma turma os alunos com dificuldades anteriores a três disciplinas fundamentais: Português, Matemática e Inglês. Esta opção de constituir turmas relativamente “homogéneas” traduz uma aposta nem sempre consensual na investigação educacional. Mas, como os resultados do estudo o evidenciam, o sucesso nestas turmas foi potenciado por um conjunto de fatores conjugados de ordem pedagógico-didática, administrativa e de recursos humanos. No que respeita ao impacto do projeto sobre os resultados da instrução dos alunos, é forçoso concluir que o mesmo foi um sucesso, uma vez que nenhum aluno ficou retido no final do ciclo, tendo esta dimensão sido avaliada positivamente por todos os intervenientes. Em relação à estimulação, embora o resultado global seja positivo, há menor convergência de opiniões concordantes e são os professores quem avalia menos positivamente este aspeto. O impacto do projeto na socialização dos alunos é avaliado positivamente por todos os intervenientes, exceto pelos professores que avaliam menos favoravelmente alguns dos indicadores desta dimensão.

PALAVRAS-CHAVE: (in)sucesso educativo, instrução, estimulação, socialização.

* Escola Secundária do Castelo da Maia (luciasorte@gmail.com).

** Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (joseluis@esepf.pt).

1. SUCESSO E INSUCESSO ESCOLAR: UM DEBATE SEMPRE INACABADO

Como o fenómeno recente da aparição dos *rankings* das escolas ainda mais o evidencia, o debate sobre o insucesso e o abandono escolares tem vindo a agudizar-se e a erigir-se em ponto crítico na avaliação da qualidade das instituições educativas e, pelas repercussões que tal problemática projeta sobre outras áreas da vida nacional, constituiu-se em fonte de preocupações sociais, económicas e políticas diversas. A nível nacional, os números do insucesso escolar são reveladores: os dados relativos ao período de 2000-2009 apresentam uma taxa de retenção e desistência no terceiro ciclo de 13,8% e no ensino secundário de 18,7% (dados ME-GEPE). A nível internacional, e apesar da melhoria recente registada em 2009 no âmbito do PISA, podemos afirmar que o desempenho escolar dos jovens portugueses até aos quinze anos quanto à literacia em leitura, matemática e ciência se enquadra agora apenas na média europeia.

O debate sobre a problemática associada ao insucesso escolar é relativamente recente e foi acompanhando a dinâmica da massificação do ensino obrigatório promovida nos anos sessenta do século passado. As estratégias e medidas de recuperação lançadas pelo Ministério da Educação para diminuir a taxa de retenção dos alunos e minorar esta situação foram diversas: apoio pedagógico acrescido, planos de recuperação, currículos alternativos, entre outros. Na prática, a maioria das medidas tem provado ser pouco eficaz na resolução do problema, provocando, ademais, uma sobrecarga burocrática para professores e diretores de turma.

Compete à escola, no âmbito da sua autonomia e conforme estipulam os normativos legais, organizar-se de modo a permitir o sucesso educativo de todos os alunos. Está também claro que a retenção deve ser uma medida a usar apenas em última instância e apenas no final do ciclo. Infelizmente, não é isso que se verifica nas nossas escolas, em que há ainda altas taxas de retenção em anos intermédios do ciclo. É um facto que as escolas não mudam por decreto (Crozier, 1979) e que diferem muito umas das outras, mas estão convocadas a encontrar, no seio da sua capacidade instalada, as suas próprias soluções para os percursos dos seus alunos, envolvendo toda a comunidade educativa na persecução dos seus objetivos. Só assim as escolas poderão fazer face ao problema do insucesso escolar e minorar as suas consequências para os alunos, para as famílias e para o desenvolvimento do país.

1.1 O “efeito-escola”

Embora alguns estudos, nomeadamente os de Coleman e de Jencks nos anos 60 e 70 do século XX (cit. in Lima, 2008) e os de Bourdieu e Passeron (1975), citados por Alves e Soares (2007), tivessem concluído que as escolas faziam pouca diferença na melhoria dos resultados dos alunos e que estes eram influenciados, sobretudo, pela sua origem socioeconómica e pelas circunstâncias familiares em que o aluno cresce e vive, as duas críticas mais apontadas a estes estudos revelam que, por um lado, o facto de estes deixarem de fora aspetos essenciais da vida da escola que poderiam ter um grande impacto no sucesso dos alunos (a introdução de metodologias didático-pedagógicas diferenciadoras na lecionação, por exemplo) e, por outro lado, o facto de não terem em conta algumas características dos alunos à entrada da escolaridade obrigatória (por exemplo, predisposições cognitivas e emocionais dos alunos) não permitem avaliar com rigor o valor acrescentado da escola nos resultados académicos dos alunos. No entanto, estes estudos tiveram o condão de impulsionar outras grandes pesquisas na área, que, sem negar a forte ligação entre a origem social e o sucesso académico do aluno, procuraram medir a eficácia da escola no percurso dos estudantes agora com outras variáveis. Os estudos inseridos no chamado “movimento das escolas eficazes” provaram que as escolas podem fazer a diferença no sucesso educativo dos alunos. Hoje em dia, a maioria dos investigadores concorda que o cálculo do valor que uma escola acrescenta aos alunos que nela ingressam é o critério mais adequado para medir a sua eficácia (Lima, 2008).

Para Gray (Gray *et al.*, 1999, cit. in Lima, 2008), as escolas eficazes acrescentam valor aos seus alunos e melhoram os resultados destes ao longo do tempo, no que este autor designou por “melhoria da eficácia”. As escolas que mais melhoraram foram as que foram mais longe na mudança das suas práticas, nomeadamente as que adotaram um conjunto de estratégias preferenciais ou cumulativas: maior ênfase na parceria escola-família; mudança na diversidade de recompensas e sanções ao comportamento e resultados dos alunos; maior ênfase na preparação dos alunos para exame; introdução de programas de tutoria e/ou de aulas suplementares; introdução de um estilo de gestão e de tomada de decisões mais participativo e democrático; aumento da comunicação com os professores e inter pares; monitorização da consistência de procedimentos adotados entre todos os intervenientes da escola; estimulação da observação de aulas pelos colegas, coordenadores de departamento e equipa diretiva; avaliação da competência pedagógica dos professores e promoção do ensino colaborativo ou em equipa.

Este movimento das escolas eficazes teve o mérito de chamar a atenção dos decisores políticos para os fortes “*handicaps* sociais” de alguns alunos de determinadas áreas geográficas mais desfavorecidas, o que originou a introdução de medidas de discriminação positiva na atribuição de mais recursos humanos e materiais a essas escolas, tal como o Relatório Plowden (1976) já há algumas décadas sugeria. Em Portugal, foram as Escolas-TEIP a beneficiarem de medidas de discriminação positiva, nomeadamente na atribuição de mais horas nos horários dos professores destinadas a este projeto, mais recursos, redução da dimensão das turmas, flexibilização dos currículos, incentivo à permanência dos docentes nas escolas do projeto e criação de parcerias das escolas com instituições locais, encarregados de educação e autarquias.

1.2 Elementos promotores do envolvimento do aluno com a aprendizagem

A literatura é abundante quando enumera um conjunto de fatores que promovem o envolvimento do aluno com a aprendizagem. Entre os primeiros encontram-se os estilos de liderança assumidos pelos gestores escolares nos processos de inovação e de mudança da escola (Lima, 2008), valorizando-se sobretudo “os líderes instrucionais [que] são firmes e [cujo] trabalho abrange três dimensões principais: a missão da escola, a gestão do programa educativo e a promoção de um clima de aprendizagem positivo, tanto para alunos como para professores” (Hallinger, 2003, cit. in Barzanò, 2009: 46). As pesquisas mostram uma correlação positiva entre um bom clima escolar, nomeadamente um ambiente social apoiante e pacífico, e a satisfação sentida pelo aluno, o que, juntamente com as altas expectativas e a ênfase posta nas conquistas académicas, facilita o sucesso e o envolvimento dos alunos com a escola.

1.2.1 O professor como fator diferenciador

Todavia, nenhuma mudança de escola terá efeito se não chegar à sala de aula, local onde se situa o cerne da atividade escolar (Scheerens e Bosker, 1997; Scheerens, 2000; citados por Gomes, 2005). O professor constitui o eixo de articulação de qualquer estratégia de combate ao insucesso escolar, nomeadamente na sua relação pedagógica com os alunos e nas estratégias de ensino que utiliza. O “efeito-professor” é muitas vezes mencionado nos estudos e nas listas de indicadores das escolas eficazes referidos por Lima (2008), nomeadamente as expectativas positivas dos professores em relação ao aproveitamento e comportamento dos alunos, a organização e o estilo do trabalho docente em sala de aula, o trabalho colaborativo entre

os docentes, a estabilidade do corpo docente, a competência e qualidade dos docentes, a responsabilização dos professores pelo sucesso acadêmico dos alunos, entre outros. Acrescem ainda a estas conquistas, outros dois fatores: por um lado, a presença de professores-tutores que trabalham em parceria com as famílias e com outros adultos no processo de apoio ao sucesso escolar dos alunos (Mendonça, 2009); por outro lado, as vantagens do trabalho colaborativo entre os docentes que proporciona, por sua vez, um desenvolvimento profissional mais acelerado no docente, um estímulo e motivação maiores para a melhoria, um desafio acrescido para a inovação das práticas de qualidade emprestadas ao processo de ensino-aprendizagem (Rutter *et al.*, 1979; Brookover *et al.*, 1979 e Gray *et al.*, 1999).

1.2.2 Trabalho de equipa ao longo do ciclo e monitorização dos resultados

Outros elementos importantes foram destacados nos estudos: um, o acompanhamento dos alunos ao longo do ciclo pela mesma equipa interdisciplinar de docentes (Mendonça, 2009) e o outro a avaliação e monitorização frequentes dos resultados e do progresso dos alunos usando os resultados da avaliação para melhorar o processo de ensino-aprendizagem (Scheerens e Bosker, 1997; Scheerens, 2000). A promoção pela aquisição e cumprimento das normas da escola e da sala de aula é um aspeto essencial para o sucesso dos alunos. Por sua vez, as expectativas dos professores sobre o trabalho e comportamento dos alunos, atribuindo-lhes funções de responsabilidade; o desempenho de cargos ou funções especiais, comunicando elogios (Rutter *et al.*, 1979, cit. in Lima, 2008); e os modelos de conduta na escola, oferecidos pelos próprios professores e por outros alunos, favorecem, no seu conjunto, a aquisição de valores e normas de comportamento por parte dos alunos.

1.2.3 A importância da família e do relacionamento interpessoal

O envolvimento e o apoio familiar têm um papel importante no desempenho dos alunos na escola. Segundo Rutter *et al.* (1979), o “efeito-família” tem mais peso que o “efeito-escola” nos resultados dos alunos. Em primeiro lugar, a família fomenta valores, atitudes e comportamentos correlacionados com a aprendizagem e associados ao plano académico. No plano social, fomenta competências sociais e emocionais (atitudes em relação aos trabalhos escolares, autoestima, perseverança, encorajamento, esforço, valor da educação). As crianças que se saem bem nas suas atividades escolares vêm, em geral, de famílias onde há muita comunicação e partilha de sentimentos entre pais e filhos que estimulam o crescimento cognitivo e emocional (Christenson & Havy, 2004). Acrescente-se ainda a importân-

cia das relações interpessoais vividas, que proporcionam aos alunos um sentimento de pertença e constituem poderosos motivadores do seu interesse pela escola (Deci, 1992). A escola é um universo de relações e de interações (professor-aluno, aluno-aluno, escola-família, escola-comunidade) que influenciam o rendimento dos alunos e que constituem a estrutura-base da socialização e da estimulação (Formosinho, 1988).

1.2.4 Quando o aluno está implicado “por dentro”: a relação bidirecional entre motivação e aprendizagem

As dimensões do envolvimento do aluno na escola, tais como o sentimento de pertença, a identificação com a escola, as ligações psicológicas com o meio escolar (relações positivas adulto-aluno e entre pares), os comportamentos ativos como a assiduidade, a participação, o esforço, os comportamentos pró-sociais, entre outros (Christenson & Havsy, 2004), correlacionam-se positivamente com o desempenho escolar, assim como a participação na sala de aula ou em atividades extracurriculares. A questão motivacional pode explicar por que motivo alguns alunos gostam e se envolvem na vida escolar, apresentando comportamentos adequados, adquirindo novas capacidades e evoluindo no seu potencial, enquanto outros parecem pouco interessados, muitas vezes fazendo as atividades por obrigação, ou, em alguns casos, detestando grande parte da vida escolar (Garrido, 1990; Lens, 1994).

Atualmente, as pesquisas realizadas permitiram concluir que a relação entre aprendizagem e motivação é recíproca, ou seja, a motivação pode influenciar a aprendizagem e o desempenho escolar, assim como o sucesso escolar pode influenciar a motivação (Pfromm, 1987; Schunk, 1991; Mitchell Jr, 1992). A autoestima e o rendimento escolar estão intimamente relacionados e influenciam-se mutuamente (Garcia *et al.*, 1993, cit. in Quiles e Espada, 2007: 20). Para Bonet (1997, cit. in Quiles e Espada, 2007: 16), o rendimento escolar está entre os aspetos mais relevantes para o estudo da autoestima. Muitas vezes, os problemas de inadaptação na sala de aula resultam de problemas de autoestima. Mestre e Frias (1996, cit. in Quiles e Espada, 2007: 20) questionam se a causa para a baixa autoestima resulta do ambiente escolar que coloca aos alunos exigências inadequadas às suas capacidades ou se é a baixa autoestima que conduz à falta de concentração e ao baixo rendimento escolar. Alguns estudiosos da educação, bem como educadores, salientam a afetividade como um fator preponderante na construção do autoconceito do aluno. Antunes (1996: 56) aponta as expectativas positivas dos professores em relação às capacidades dos alunos como importantes para a formação de um autoconceito positivo. Quando

bem transmitidas, estas expectativas desenvolvem uma verdadeira aprendizagem social e emocional (ASE), entendida como processo de aquisição de capacidades sociais e emocionais no contexto de ambientes de aprendizagem seguros, afetuosos, bem organizados e comprometedores (Casel, 2006). Essas capacidades incluem a habilidade de reconhecer e gerir emoções, preocupar-se com os outros e respeitá-los, desenvolver relações positivas, tomar boas decisões e comportar-se responsável e eticamente. Como vários estudos o comprovam, os programas da ASE reduzem os comportamentos de risco na escola, contribuem para um ambiente de aprendizagem mais seguro, bem gerido e participante, permitem melhorar o funcionamento socioemocional, aumentam a ligação e o compromisso com a escola e resultam em melhores resultados académicos e escolares. Zins, Weissberg, Wang & Walberg (2004) referem que a ASE conduz a melhorias nas atitudes (motivação e compromisso), no comportamento (participação e hábitos de estudo) e no desempenho (notas e proficiência nas várias disciplinas).

2. A CONSTITUIÇÃO DE TURMAS COMO FATOR AMBIVALENTE NA EFICÁCIA DA ESCOLA

Dentro da sala de aula, a organização pedagógica das turmas constitui um dos aspetos mais críticos a ter em conta na análise do desempenho escolar, na medida em que afeta quer o processo de socialização e de interiorização de normas do grupo, quer a qualidade da aprendizagem, uma vez que condiciona a atuação dos professores, nomeadamente na definição de objetivos e níveis de exigência a estabelecer (Verdasca *et al.*, 2007). O efeito do contexto das salas de aula é um dos temas privilegiados na pesquisa sobre o efeito-escola, porque, em geral, as salas de aula diferem mais entre si no interior de uma mesma instituição educativa do que as organizações-escola no seu conjunto. São as variáveis associadas à estrutura social da sala de aula, resultantes dos critérios adotados para formar as turmas, as que mais explicam a variabilidade entre as turmas e os resultados alcançados pelos alunos (Creemers e Jonag, 2002; Hallinan, 1994; Lamb e Fullanton, 2002).

2.1 Homogeneidade *versus* heterogeneidade na constituição de turmas

2.1.1 Estudos a favor da homogeneidade das turmas

O debate homogeneidade *versus* heterogeneidade na constituição de turmas e a sua influência nos resultados dos alunos tem-se revelado um tema

polémico e inconclusivo. De um modo geral, os administradores e professores tendem a ter uma percepção de maior eficácia na “instrução” no caso das turmas homogêneas (Dacal, 1996; Wilson & Schmits, 1978), pois defendem que, diante de uma turma de alunos com necessidades e ritmos de aprendizagem semelhantes, o professor pode adequar melhor as estratégias e atividades que mais convêm a todos, enquanto em turmas heterogêneas todos ficariam a perder, pois para uns o professor ensina rápido demais e para outros é lento demais (Garcia, 1989, cit. in Verdasca, 2007). Outros estudos mostram que os grupos homogêneos favorecem o rendimento dos alunos que já possuem um nível médio de resultados (Webb, 1982), assim como os alunos de alto rendimento que recebem uma instrução mais enriquecida. Por outro lado, nas turmas constituídas por alunos que estão abaixo da média de resultados, os efeitos produzidos tiveram um impacto quase nulo (Kulik *et al.*, 1982).

Vários críticos desta solução, entre os quais Hallinan (1994), são da opinião de que a constituição de turmas homogêneas cria oportunidades desiguais de aprendizagem, uma vez que as escolas tendem a estabelecer objetivos menos exigentes para as turmas com nível mais baixo, sem perspectiva de alcançar alguma equidade. No mesmo sentido, a pesquisa demonstra que a constituição de turmas homogêneas pelo nível acadêmico tem efeitos negativos no plano sócio-afetivo, principalmente para os alunos das turmas mais fracas. Dacal (1996), por exemplo, apresenta resultados de outras investigações (Koontzy, 1961; de Daniels, 1961) que concluem que as turmas heterogêneas conseguem melhores desempenhos escolares e aponta outras consequências desfavoráveis da homogeneidade das turmas, entre as quais: a) a tendência para desenvolver um ensino de menor qualidade em grupos homogêneos de baixo rendimento (Oakes, 1985); b) o desenvolvimento de baixas expectativas tanto por parte de professores como de alunos em turmas homogêneas de nível inferior (Nachmias e Rist, 1977); c) o favorecimento de processos de comparação social, conduzindo a potenciais situações de estigmatização e exclusão escolar e social (Mars & Parker, 1984; Bachman & O’Malley, 1986), com a consequente afetação negativa da potência intelectual dos alunos, em termos de autoimagem, motivações e expectativas, por parte de alunos integrados em turmas homogêneas de baixo rendimento (Bandura, 1982; Carver & Scheier, 1982).

2.1.2 Estudos a favor da heterogeneidade das turmas

De acordo com Cortesão (2007), “qualquer que seja o critério escolhido para a organização das turmas ele terá efeitos (não esperados) que poderão

contribuir para a constituição de turmas socioculturalmente homogêneas” (p. 14). A autora defende que a heterogeneidade dos alunos deve ser encarada como uma riqueza que o professor deve rentabilizar e não ser vista como um problema. Contudo, essa heterogeneidade não deve ser excessiva, caso contrário o professor terá dificuldade em geri-la, sem receios de estar a prejudicar determinados grupos de alunos. Atualmente, com o movimento em prol de oportunidades educacionais mais inclusivas para as crianças, as diferenças estão a ser reconhecidas como uma vantagem para a aprendizagem. As pesquisas têm mostrado evidências do impacto da composição social dos alunos no clima escolar e algumas consideram-no o mais importante aspeto intra-escolar. Ou seja, as interações dos alunos com colegas mais privilegiados levariam a melhores resultados académicos e a aspirações mais elevadas e vice-versa (Riordan, 2004).

2.1.3 Resultado: dar maior relevância ao que acontece dentro da sala de aula

Em conclusão, pode-se afirmar que a pesquisa evidencia efeitos não consensuais na composição de turmas homogêneas no que ao aproveitamento dos alunos diz respeito: segundo Gomes (2005), o impacto da organização das turmas por competências existe, mas é diminuto, da ordem de 0,05, situando-se entre as intervenções educacionais de menor efeito. De acordo com Hattie (2002), há que dar maior relevância ao que acontece dentro da sala de aula. Crahay (2002), após sintetizar várias pesquisas na América do Norte e na Europa Ocidental, conclui que não há vantagem confirmada a favor das turmas homogêneas, sendo que parte dos estudos dá ligeira vantagem à constituição das turmas heterogêneas.

Numa visão abrangente da literatura, concluiu-se que a qualidade tende a ser assimetricamente distribuída dentro da escola: as turmas de maior aproveitamento tendem a receber os melhores professores e, por consequência, têm mais oportunidades de aprendizagem. As expectativas de pais e colegas também são positiva ou negativamente afetadas, conforme o nível da turma em que os alunos se inserem (Crahay, 2002). Nas turmas homogêneas, os alunos são escolhidos predominantemente pelo critério do mérito, que é basicamente o rendimento escolar anterior, que ratifica as diferenças sociais e pode segregar os alunos ao nível da sala de aula. Segundo a maior parte das pesquisas, a formação de turmas homogêneas aumenta o hiato de aproveitamento entre as mais e menos “fortes” (Riordan, 2004). Para contrariar esta situação, uma das soluções seria misturar os alunos mais e menos capazes e baixar o nível de ensino-aprendizagem, o que impediria ou dificultaria a excelência. Receia-se que os alunos

“fortes” possam ser prejudicados nas turmas heterogéneas, pois veem-se privados de um ensino de qualidade e com exigência superior ao dos “fracos” (Crahay, 2002). No entanto, a organização temporária e flexível de grupos homogéneos, constituídos em função do nível de domínio de uma competência específica, traz efeitos positivos inegáveis.

3. (IN)SUCESSO “ESCOLAR” OU EDUCATIVO E SOCIAL?

A literatura da especialidade evidencia que as manifestações do insucesso escolar dos alunos são múltiplas e por demais conhecidas, dispensando-nos, no espaço restrito deste artigo, de enumerar os impactos que produzem primeiramente sobre a pessoa do aluno (Perrenoud, 2002) e da sua família (Mendonça, 2009), e depois sobre a própria escola e os seus professores. Os reflexos óbvios que o insucesso dos alunos produz nas classificações obtidas pelas escolas nas avaliações externas, e que se encontram plasmadas nos *rankings* publicitados, afetam-nas duplamente: estão em causa a sua imagem pública como organização e a estima social dos professores como profissionais. Convém, por isso, proceder brevemente a uma purificação de conceitos quando se associa insucesso a “escolar”. Com Maldonado (1988) pode afirmar-se que “há uma grande tendência, quer na linguagem comum, quer na linguagem profissional dos professores, quer mesmo na linguagem especializada da Sociologia da Educação, para reduzir o insucesso escolar ao insucesso na instrução” (p. 107). João Formosinho (1988; 1992) evita associar a expressão “escolar” ao insucesso do aluno, recorrendo antes à palavra *educação*. Neste sentido, propõe três elementos constitutivos da noção de educação capazes de avaliar se, de facto, houve insucesso do aluno, distinguindo nesta três componentes interrelacionados: a “instrução”, entendida como transmissão de conhecimentos e de técnicas a aprender pelo aluno; a “socialização”, compreendida enquanto transmissão de normas, valores e crenças, hábitos e atitudes a assumir pelo aprendente; e, por fim, a “estimulação”, referida como promoção do desenvolvimento integral do educando.

Retirando desta imbricação de noções algumas consequências educacionais, poder-se-á afirmar que o insucesso na “instrução” do aluno – enquanto fracasso na aquisição de conhecimentos e a sua consequente retenção – constitui apenas uma das facetas do fracasso educativo enquanto projeto global de promoção da humanidade na pessoa do educando. Esta (ir)responsabilidade partilhada pelos vários atores escolares, cujo impacto pode estabelecer um possível nexos causal entre fracasso escolar e exclusão

social (Castel, 2004), deve ser problematizada para além da organização escola. A compreensão atual do conceito de socialização – que ultrapassa o sentido inicial proposto por Durkheim (1922) –, se tomada na aceção interacionista, destaca, antes de mais, a dinâmica das interações existentes entre sujeitos na aquisição de conhecimentos, insistindo, por isso mesmo, primeiramente no vínculo entre conhecimento de si e conhecimento do outro que se correlaciona com a construção de si e a construção do outro. Esta conceção ultrapassa grandemente o uso clássico da palavra “socialização”, entendida apenas como a capacidade de cada um se integrar na vida coletiva e não tanto, como se deseja, na competência de criar laços sociais por via da sociabilidade. Na prática, a denúncia de uma má socialização no período escolar acarreta juízos estigmatizantes e impede que se considere a socialização um processo contínuo de ajuste constante de um sujeito a si mesmo, ao outro e ao seu ambiente social (Suzanne Mollo-Bouvier, s.d).

3.1 Poderá o fracasso escolar desencadear processos de estigma social?

As instituições educativas estão cada vez mais confrontadas com a aceitação e a integração da “diversidade” de pessoas e grupos no seu seio. A tendência para a etiquetagem e a categorização nas escolas que descrevem os alunos a partir de algumas características mais salientes, seja em termos físicos, comportamentais ou sociais, de origem familiar ou a partir do rendimento escolar, é grande e constitui, muitas vezes, uma dinâmica já enraizada e parcialmente justificada pelas instituições. Esta necessidade de etiquetar e de classificar de acordo com a ordem escolar tem vindo a constituir-se em fonte de muitos dos problemas do fracasso escolar. Em vez de serem abertamente excluídos, os alunos rotulados como “incapazes” beneficiam de uma inclusão incompleta ou até desfavorável, de equidade duvidosa, pois, apesar das boas intenções, estas medidas especiais de atenção, que frequentemente aparecem travestidas pela designação de discriminação positiva, resultam antes numa diminuição da qualidade do ensino e das aprendizagens e podem constituir formas subtis de exclusão (Muñoz, 2005).

Castel (2004) identifica as políticas de tratamento e discriminação positiva como a principal ameaça de exclusão escolar na atualidade e que tem como consequência a estigmatização dos alunos beneficiários, quando foram pensadas para terem o efeito contrário. Muitas vezes, os problemas do insucesso resultam na criação de escolas próprias para alunos com dificuldades de aprendizagem – “escolas gueto” – ou na afetação de docentes especializados no ensino de alunos mais difíceis – “especialização e

fragmentação docente”. Deste modo, o insucesso escolar estigmatiza não só os alunos por ele afetados, mas também algumas escolas e professores (Munõz, 2005). No entanto, segundo Goffman (1963), um indivíduo estigmatizado¹, quando está entre iguais, pode sentir o apoio moral e o conforto de se sentir no seu ambiente, aceite como uma criatura igual às outras, e pode utilizar a sua desvantagem como uma base para organizar a sua vida. Esta ideia pode favorecer a formação de turmas homogéneas de alunos com dificuldades, pois estes sentir-se-ão mais à vontade para participar e mostrar as suas dificuldades neste tipo de turma do que inseridos em turmas heterogéneas onde os seus “defeitos” seriam mais notados e criticados, podendo sentir-se mais envergonhados e inferiorizados. Contudo, Goffman também reconhece que estar isolado dos “normais” significa o aluno viver num mundo incompleto, como acabará por descobrir mais tarde, quando inserido no mercado de trabalho.

4. O PROJETO “TURMAS MAIS SUCESSO”

A avaliação externa realizada à ESCM em 2006 destacou a necessidade de intervir no insucesso escolar evidenciado sobretudo nas turmas do Ensino Básico. Por decisão dos órgãos de gestão, iniciou-se um processo de deteção das causas de tal insucesso já referenciadas nas atas dos Conselhos de Turma e do CP, nomeadamente: o *deficit* de aprendizagens basilares dos alunos em anos anteriores àqueles em que reprovavam; a falta de suporte familiar e o diminuto capital cultural desta; as baixas expectativas de alunos e professores na progressão dos primeiros; a heterogeneidade das turmas

¹ A respeito da noção de estigma, Goffman faz uma distinção entre “desacreditados” e “desacreditáveis”. A primeira categoria é referente aos indivíduos que possuem alguma característica distintiva já conhecida ou imediatamente evidente; a segunda categoria diz respeito aos indivíduos em que essa característica distintiva não é nem conhecida, nem imediatamente evidente. No caso em estudo sobre a constituição de turmas homogéneas ou heterogéneas, um sujeito etiquetado como “fracassado escolar” e inserido numa turma de alunos de baixo rendimento encaixa-se na primeira categoria. Como “desacreditado”, arrisca-se a ser uma pessoa biograficamente fracassada, desmoralizada, pois esse rótulo põe em evidência a sua pior imagem. Uma etiqueta é mais do que uma constatação, é uma predição dos piores augúrios que acaba por estigmatizar a pessoa que a recebe (Rovira, 2004). Quando a sua identidade de “fracassado escolar” é preservada, ou seja, quando ele está inserido numa turma heterogénea, ele é um “desacreditável”, pois essa sua característica não é imediatamente evidente, pelo menos fora da turma. A grande questão colocada por essas duas categorias analíticas é que, quando o indivíduo é “desacreditado”, ele tem que manipular as tensões geradas pelo convívio social a respeito do seu estigma; já o indivíduo “desacreditável” tem que manipular a informação sobre si, se deseja ou não que o seu estigma seja de conhecimento público, ou seja, a manipulação da informação pode livrá-lo da classificação estigmatizadora.

que realçava os níveis de (in)competência dos alunos menos capazes e, com isso, semeava a desmotivação e a baixa autoestima nestes; o excesso de alunos nestas turmas heterogêneas que dificultava um apoio mais individualizado aos alunos menos fortes; a fraca assiduidade destes alunos com maior dificuldade de aprendizagem nos apoios disponibilizados, entre outras. Perante estas dificuldades detetadas, foi construído um projeto de intervenção no sentido de colmatar estes entraves ao sucesso escolar. O projeto “Turmas Mais Sucesso” está em funcionamento na ESCM desde 2006-07 e consiste na adaptação das condições do processo educativo às necessidades dos alunos. Concretamente, a escola organizou-se de forma a garantir:

- a constituição temporária de turmas com um número de alunos situado entre 20 e 24 elementos, identificados de acordo com o perfil académico de baixo rendimento escolar evidenciado nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês;
- a garantia da integração destes alunos noutras turmas até à reunião de avaliação final do 1.º período, se e quando revelarem desempenho satisfatório nas três disciplinas visadas pelo projeto;
- a constituição de equipas de docentes para o acompanhamento dos alunos (pelos mesmos professores) ao longo de todo o ciclo, garantindo a continuidade do trabalho pedagógico realizado em anos precedentes;
- a constituição de grupos de assessoria pedagógica – pares pedagógicos – para o apoio aos alunos destas turmas nas disciplinas de Português, Inglês e Matemática;
- a definição de objetivos claros a atingir, bem como o desenho da avaliação e monitorização constantes dos resultados pelo Conselho Pedagógico e o Clube Mais Sucesso Escolar, em articulação com a Direção da escola;
- o aproveitamento da componente não letiva e do tempo superveniente dos horários dos professores para prestar apoio suplementar aos alunos através dos pares pedagógicos (a frequência obrigatória destes blocos extraordinários foi possível porque obtido o consentimento dos encarregados de educação);
- a tutoria de alunos identificados pelos Conselhos de Turma por parte de professores e de alunos do Ensino Secundário (tutores juniores);
- o envolvimento permanente das famílias no projeto através da realização de reuniões periódicas e contactos frequentes com o diretor de turma (DT);
- a disponibilização de recursos materiais para as turmas do projeto, para ajudar na diversificação das estratégias de ensino e dos métodos de avaliação a implementar;

- a previsão de uma viagem de final de ano letivo, como motivação extrínseca ao empenho dos alunos se houvesse uma melhoria dos seus resultados académicos e comportamentais (os alunos que conseguissem transitar de ano sem qualquer nível inferior a 3 e sem participações disciplinares usufruiriam gratuitamente da viagem).

4.1 Filosofia de ação e componentes fundamentais do projeto

O projeto “Turmas Mais Sucesso” – TSM – visa a promoção do sucesso escolar e foi concebido para dar cumprimento aos objetivos do Projeto Educativo da ESCM: organizar para o sucesso, envolver todos, inovar as práticas e melhorar os resultados. A filosofia subjacente ao Projeto Educativo da escola pretende ajudar a construir uma cultura de escola assente em valores com os quais todos se identifiquem e que configurem modos de ação organizacional numa perspetiva dinâmica, renovadora e comprometida com os seus alunos e a comunidade onde está inserida. Esta ideia de parceria e envolvimento aceita todos os atores como responsáveis no processo educativo, comprometendo-os num trabalho cooperativo. Algumas componentes do projeto ajudam a explicitar o seu funcionamento, nomeadamente:

a) O par pedagógico

Nas três disciplinas fundamentais do projeto – Português, Inglês e Matemática – e durante uma aula de noventa minutos, além do professor titular da turma, foi disponibilizado, como par pedagógico, um outro professor da mesma disciplina, na componente não letiva do seu horário. Essas aulas são preparadas em conjunto e os pares decidem, durante a leção, se ficam na mesma sala, proporcionando uma aula mais prática e com uma melhor monitorização do trabalho dos alunos, ou se dividem os alunos e cada um trabalha com metade da turma em salas diferentes, para um ensino mais individualizado. De salientar que, na medida do possível, o professor titular da turma escolhe o colega com quem quer trabalhar como par pedagógico, de modo a haver uma maior afinidade na confiança e abertura mútuas e ao nível dos métodos de trabalho a implementar. Esta iniciativa dos pares pedagógicos contribui muito para o desenvolvimento do trabalho colaborativo dos professores, uma vez que planificam as aulas em conjunto, trocam ideias e experiências sobre o que resultará melhor com esses alunos, proporcionando ânimo e motivação acrescidas para superarem eventuais dificuldades adicionais sentidas no trabalho com alunos mais difíceis.

b) Os professores-tutores

Dentro das turmas do projeto há alunos que são identificados como potencialmente mais problemáticos nas vertentes comportamental, familiar, de saúde, entre outros aspetos. Esses alunos, para além de serem encaminhados para o Serviço de Psicologia e Orientação Escolar, são acompanhados por um professor-tutor. Os professores-tutores são professores que, sendo exteriores ao Conselho de Turma destes alunos, são seleccionados pelo seu perfil para, na sua componente não letiva, apoiarem entre um e três tuto- randos no seu processo de ensino-aprendizagem, mas também ao nível da sua “estimulação” e da sua “socialização”. Estes alunos têm sessões de qua- renta e cinco minutos semanais com o seu tutor que, neste espaço, procura inteirar-se da integração socioemocional do aluno na escola, transmitir- -lhe confiança pessoal e segurança relacional com o objetivo de fomentar progressivamente hábitos de trabalho e de estudo, para além de aferir e potenciar a assunção dos valores importantes para a sua vida escolar e pessoal.

c) O Clube Mais Sucesso Escolar

No ano letivo de 2009-2010, foi criado o Clube Mais Sucesso Escolar por um grupo de professoras que acompanha as dificuldades e o progresso destas turmas e que procura realizar atividades para promover o sucesso destes alunos e melhorar a sua autoestima e motivação para o estudo. De entre essas atividades desenvolvidas destacam-se, entre outras, os coló- quios promovidos para os pais com especialistas que os ajudam a acom- panhar melhor os seus educandos no processo de ensino-aprendizagem, as sessões para os alunos com as psicólogas sobre motivação, comporta- mento e técnicas de estudo, bem como sessões para os professores, pares pedagógicos e tutores destas turmas sobre estratégias de ensino e de rela- cionamento mais apropriadas para alunos de baixo rendimento e com problemas comportamentais mais salientes. Todavia, a atividade que con- tribui por excelência para uma motivação extrínseca destes alunos com o objetivo de atingirem o sucesso escolar é a organização de uma viagem de fim de ano para os alunos que demonstrem progressos significativos a nível académico e comportamental, conforme regulamento específico. Esta atividade, para além da redução do estigma que incidia sobre os alunos destas turmas (uma vez que agora sentem que têm algum privi- légio pelo facto de pertencerem a uma turma-projeto), está a produzir nos alunos uma motivação extra para superarem as suas dificuldades de aprendizagem e os problemas de comportamento. Para além disso, estes

alunos estão comprometidos nas atividades de angariação de fundos para a viagem, o que lhes dá uma sensação de pertença à escola e de união para a realização de um objetivo comum.

5. O ESTUDO EMPÍRICO:

METODOLOGIA, OBJETIVOS E AMOSTRA

A abordagem metodológica escolhida para o estudo empírico foi o do estudo de caso, uma vez que permite pesquisar o funcionamento destas turmas em profundidade e no seu contexto real (Yin, 2001, cit. in Gil, 2007) e favorece a compreensão e a articulação das razões e dos métodos escolhidos na implementação do projeto; além disso, permite problematizar os resultados alcançados (Yin, s/d), bem como relevar as interações entre os vários agentes intervenientes neste projeto e analisar as diversas vertentes que o compõem no seu contexto natural.

Como referido, o estudo teve como principal objetivo avaliar o impacto do projeto “Turmas Mais Sucesso” na instrução, na estimulação e na socialização dos alunos da ESCM, recorrendo, para tal, a várias fontes de informação, designadamente a dados estatísticos da avaliação académica; mas permitiu sobretudo compreender o impacto deste projeto na vida dos alunos a partir das perceções dos principais atores envolvidos (alunos, professores e encarregados de educação – EE – das turmas do projeto do 9.º ano e outros atores considerados informadores privilegiados). Constituíram, resumidamente, objetivos deste estudo:

- medir o impacto do projeto “Turmas Mais Sucesso” nos resultados da instrução dos alunos de baixo rendimento escolar;
- medir o impacto do projeto nos resultados da instrução dos alunos de rendimento escolar médio e alto;
- avaliar o impacto do projeto na estimulação (desenvolvimento integral) dos alunos envolvidos;
- avaliar o impacto do projeto na socialização (aquisição de normas, valores e atitudes, relacionamento interpessoal) dos alunos destas turmas;
- compreender o impacto deste projeto sobre a autoestima e a imagem, na escola e na sociedade, que os alunos envolvidos granjearam (a estigmatização é um dos problemas apontados a este tipo de turma);
- identificar o contributo das diversas medidas implementadas no projeto: turma reduzida, turma mais homogénea, perfil dos professores, do diretor de turma, dos professores tutores e dos pares pedagógicos, bem como

o impacto do acréscimo de recursos alocados aos resultados dos alunos destas turmas.

Para analisar o impacto do projeto TMS estabeleceram-se as seguintes hipóteses:

1. ao nível da instrução, o projeto TMS contribuiu para a melhoria dos resultados académicos dos alunos de baixo rendimento escolar;
2. as medidas do projeto (turma reduzida, turma relativamente homogénea, pares pedagógicos, perfil dos professores e diretor de turma, professores tutores, pares pedagógicos, mais recursos pedagógicos) tiveram impacto positivo no sucesso dos alunos ao nível da instrução, da estimulação e da socialização;
3. os resultados académicos das disciplinas do projeto resultam de uma descida do nível de exigência por parte dos professores;
4. o projeto teve um impacto positivo na estimulação dos alunos das turmas envolvidas;
5. o impacto do projeto na socialização dos alunos destas turmas foi positivo;
6. o facto de pertencerem a turmas de baixo rendimento na aprendizagem afeta a autoimagem dos alunos e constitui um estigma a nível escolar;
7. os alunos das TMS têm baixas expectativas para o seu futuro académico e profissional;
8. o projeto teve impacto positivo na melhoria dos resultados académicos dos alunos de rendimento médio e alto.

Os dados recolhidos nesta investigação provêm de fontes primárias, com recurso às técnicas de inquérito e entrevista semiestruturada, depois sujeitos a devido tratamento e leitura; fontes secundárias de natureza, sobretudo, documental. Foram auscultados os sujeitos pertencentes ao universo em estudo e/ou com ele relacionado, conforme se segue:

- a) Para realizar a avaliação do projeto no que aos resultados académicos dos alunos dizia respeito – sucesso na “instrução” –, realizou-se um estudo longitudinal que analisou primeiramente a taxa de retenção destes alunos nos diversos anos de escolaridade antes e depois da introdução do projeto TMS; de seguida, compararam-se os resultados dos exames nacionais do 9.º ano destes alunos com os resultados obtidos por outros alunos dos anos anteriores que não integraram as TMS; por fim, no ano letivo 2009-2010, compararam-se ainda os resultados da avaliação do 3.º

período de todas as turmas do 9.º ano com os dos anos anteriores e os resultados dos exames nacionais do Ensino Básico.

- b) Com o objetivo de compreender o sucesso na vertente da “estimulação” e na “socialização” dos alunos, foi aplicado um inquérito por questionário aos principais intervenientes no projeto, nomeadamente aos 34 alunos das duas turmas que concluíram o terceiro ciclo e que estavam inseridas no projeto, aos seus Encarregados de Educação (21 respostas) e aos 16 professores destas turmas.
- c) Foram ainda ouvidos, em entrevista semiestruturada, alguns informadores-chave da instituição que acompanharam de perto a implementação e o desenvolvimento do projeto, designadamente a diretora, a presidente do Conselho Geral Transitório, a presidente do Conselho Geral, a presidente da Associação de Pais, uma professora par pedagógico, uma professora tutora e a coordenadora do Clube Mais Sucesso Escolar.
- d) As conclusões do estudo foram complementadas por uma análise documental aprofundada de documentos orientadores da escola, atas e relatórios existentes.

6. RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

6.1 Avaliação do projeto TMS relativamente ao sucesso da “instrução”

A avaliação dos resultados académicos dos alunos que integraram o projeto TMS foi realizado através de um estudo longitudinal que analisou a taxa de retenção nos diversos anos de escolaridade. Dos muitos dados recolhidos, destacam-se os mais significativos, a saber:

- Constatou-se que de 2004 a 2007, ou seja, antes da implementação do projeto, a taxa de retenção no EB na ESCM se situava nos 25,15%, apresentando uma oscilação entre os 10% e os 30% nas respetivas turmas. Após a implementação do projeto TMS, houve uma descida acentuada das taxas de retenção e, nas turmas que beneficiaram do projeto durante os três anos do 3.º ciclo (alvo deste estudo), verificou-se uma descida acentuada: 7,5% no 7.º ano, 2,9% no 8.º ano e 0% no 9.º ano.
- No final do ano letivo 2007-2008, dos 47 alunos que iniciaram o projeto TMS, transitaram de ano 38, o que equivale a uma taxa de sucesso de 81%. No ano letivo 2008-2009, ficaram 28 alunos do grupo inicial ao qual se vieram juntar mais dez alunos e, destes, 34 dos 38 alunos transita-

ram de ano, o que equivale a 89,4% de sucesso. No ano letivo 2009-2010 transitaram os 34 alunos que continuaram no projeto, o que equivale a uma taxa de sucesso de 100%.

- O desempenho destes alunos nos exames nacionais a duas das disciplinas do projeto, Português e Matemática, também foi positivo, uma vez que todos os alunos conseguiram transitar após a realização dos exames.
- Após a análise longitudinal dos resultados, pode-se concluir que a meta de sucesso pleno definida no PE para estas turmas foi largamente ultrapassada, uma vez que apenas onze alunos do grupo inicial não concluíram o ciclo em três anos, o que equivale a uma taxa de sucesso pleno de 77%, ultrapassando largamente a meta definida no PE (50%).
- O projeto TMS teve também influência positiva nos resultados das outras turmas. A percentagem de classificações inferiores a nível três antes do projeto era de 35% em 2006-2007 e foi melhorando com o projeto, passando de 31% no ano letivo de 2007-2008 para 19% e até 18% nos anos letivos seguintes.
- A percentagem de alunos que obtinham a classificações de nível 4 e 5 era de 25% antes do início do projeto; com o projeto TMS, esta percentagem também melhorou significativamente, passando de 27% no primeiro ano do projeto (2007-2008) para 39% e 36% nos anos letivos seguintes. Deste modo, podemos concluir que se confirma a hipótese 8: “O projeto teve impacto positivo na melhoria dos resultados académicos dos alunos de rendimento médio e alto.”

6.2 Validação das hipóteses de investigação a partir dos inquéritos por questionário

De uma forma resumida, a partir dos resultados dos inquéritos por questionário, podem enumerar-se as seguintes deduções lógicas quanto às hipóteses anteriormente formuladas:

- A hipótese 1: “Ao nível da instrução, o projeto TMS contribuiu para a melhoria dos resultados académicos dos alunos de baixo rendimento” foi confirmada pelo grupo dos alunos e dos encarregados de educação; tal não se confirma totalmente no grupo dos professores que, a este respeito, se encontram divididos quanto à sua eficácia, manifestando dúvidas (não sabem ou não respondem) e avaliando negativamente alguns aspetos do projeto TMS como, por exemplo, o facto de a turma ser homogénea.
- A hipótese 2: “As medidas do projeto (turma reduzida, turma relativamente homogénea, pares pedagógicos, perfil dos professores e diretor de

turma, professores tutores, pares pedagógicos, mais recursos pedagógicos) tiveram impacto positivo no sucesso dos alunos” foi confirmada na generalidade, embora os professores não avaliem positivamente o facto de a turma ser homogénea e os EE também tenham uma posição dividida em relação a este aspeto. Contudo, este é um dos fatores mais valorizados pelos alunos.

- Quanto à hipótese 3, “Os resultados académicos das disciplinas do projeto resultam de uma descida do nível de exigência por parte dos professores”, podemos concluir que se confirma, uma vez que 93,8% dos professores concordam com a afirmação.
- A hipótese 4: “O projeto teve um impacto positivo na estimulação (desenvolvimento integral) dos alunos das turmas envolvidas” é confirmada para os alunos e encarregados de educação, mas não para os professores, uma vez que 56,3% discordam que o projeto tenha ajudado os alunos a melhorar o seu autoconceito académico; 68,8% discordam ainda que o projeto tenha contribuído para a autoestima dos alunos e para a sua motivação para o estudo. No entanto, se analisarmos o total das respostas dos três grupos, podemos concluir que a hipótese se confirma para todos os itens, exceto para o da autoestima. A maioria dos inquiridos (71,8%) concorda que o projeto ajudou os alunos a compreender melhor os conteúdos lecionados; 59,2% concordam que o projeto contribuiu para que os alunos melhorassem a sua motivação para o estudo, e 55,7% dos inquiridos concordam que o projeto ajudou a melhorar o autoconceito académico dos alunos.
- A hipótese 5: “O impacto do projeto na socialização (aquisição de normas, comportamentos, valores e atitudes, relacionamento interpessoal) dos alunos destas turmas foi positivo” confirma-se para todos os indicadores. No entanto, o grupo dos professores avalia negativamente a aquisição de normas, a melhoria da assiduidade e da pontualidade (tal como os EE) e o relacionamento com os alunos de outras turmas.
- A hipótese 6: “O facto de pertencerem a turmas de baixo rendimento afeta negativamente a autoimagem dos alunos e constitui um estigma escolar” confirma-se apenas para o grupo dos professores. Há apenas quatro alunos e dois EE que referem sentir o estigma por os alunos pertencerem a uma TMS. Tanto os alunos como os encarregados de educação consideram, na sua grande maioria, que os alunos se sentem iguais aos outros ou mesmo privilegiados, havendo um total de 62% de opiniões contrárias à estigmatização. Tendo em conta o total dos inquiridos, todos os indicadores foram avaliados positivamente.

- A hipótese 7: “Os alunos das TMS têm baixas expectativas para o futuro” confirma-se para o grupo dos professores e dos alunos e são os encarregados de educação que demonstram maiores expectativas em relação ao prosseguimento de estudos dos seus educandos. Nos alunos, a opinião maioritária (55,9%) aponta para o desejo de prosseguir estudos num curso profissional. Quanto à profissão futura, a maioria dos alunos (67,6%) e dos EE (23,8%) mencionam uma profissão do grupo 3, ou seja, “Técnicos profissionais de nível intermédio” e apenas 5,9% dos alunos e 14,3% dos EE assinalam profissões do grupo 2 que são as “Profissões intelectuais e científicas”.

6.3 Os resultados na perceção dos informadores-chave das TMS

A análise de conteúdo realizada às entrevistas individuais levadas a efeito a alguns informadores-chave neste projeto permitiu obter, resumidamente, os seguintes resultados:

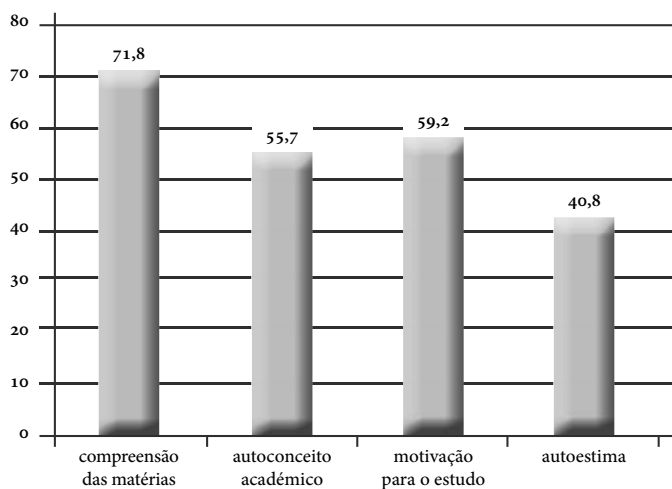
- São referidas mais vantagens do que desvantagens na constituição de turmas homogéneas, visível na motivação evidenciada pelos alunos que manifestam expectativas mais elevadas quanto ao seu próprio progresso na aprendizagem, o que permitiu aos professores imprimir um ritmo de trabalho mais intenso e melhorar o nível de desempenho desses alunos.
- Como aspetos negativos são referidas as dificuldades comportamentais das turmas constituídas por alunos de baixo rendimento, uma vez que se observou que um conjunto de alunos inicialmente desmotivados e com baixas expectativas se contagiava negativamente.
- A maioria dos entrevistados atribuiu os bons resultados obtidos ao facto de estas turmas terem um número reduzido de alunos, bem como dispo-rem do empenho de um professor com um perfil diferenciado que sabe auscultar as necessidades dos alunos e motivá-los criativamente para a realização de objetivos.
- Os entrevistados reconhecem a importância do par pedagógico na melhoria dos resultados dos alunos e da sua estimulação, nomeadamente na melhoria da sua autoestima e do autoconceito académico.
- Foram vários os entrevistados que realçaram o papel do DT como coordenador deste projeto, e o seu papel ativo na mediação exercida entre a escola e a família, na melhoria da motivação e do autoconceito académico dos alunos e na desmistificação dos preconceitos e do estigma de que os alunos destas turmas podem ser alvo.

- Os professores-tutores são referidos como muito importantes para o acompanhamento dos alunos mais problemáticos e que têm uma retaguarda familiar frágil, melhorando a sua autoestima, a motivação para o estudo, o autoconceito académico, a estimulação, a socialização dos alunos e as relações interpessoais, o que se refletiu no aproveitamento.
- Curiosamente, apenas dois entrevistados referem a importância dos recursos didático-pedagógicos para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e a motivação dos alunos.
- Pode-se afirmar que algumas situações iniciais de estigmatização dos alunos integrantes das TMS foram sendo progressivamente mitigadas. Para tal contribuiu uma melhor explicação dos objetivos do projeto e uma escolha mais criteriosa dos professores e diretores de turma que se constituíram em principal elo de ligação entre a escola, a família e os alunos.
- São apontadas as seguintes sugestões de melhoria: ainda maior redução do número de alunos por turma (menos de 20); não inclusão de muitos alunos com problemas disciplinares nestas turmas; mais tempo de tutoria para os alunos mais problemáticos; constituição de equipas pedagógicas, com os professores a revezarem-se nas várias funções; realização anual de uma avaliação intermédia dos resultados do projeto; criação de serviços de apoio para estas turmas e famílias (Serviço de Psicologia e Orientação, Serviço de Assistência Social) e formação contínua dos professores.

6.4 O impacto sobre a estimulação e a socialização dos alunos

Ao nível da estimulação dos alunos (cf. gráfico n.º 1), os entrevistados são unânimes em reconhecer que o projeto contribuiu para o aumento do autoconceito académico do aluno destas turmas, uma vez que, sentindo-se protegido por apoios vários, o aluno ganha mais confiança em si próprio e nas suas capacidades e não se sente inferiorizado perante os colegas da turma, uma vez que todos têm dificuldades semelhantes. Deste modo, aumentou também a motivação dos alunos para o estudo, o que potenciou a melhoria dos resultados escolares, melhorou a sua autoestima e elevou as suas expectativas.

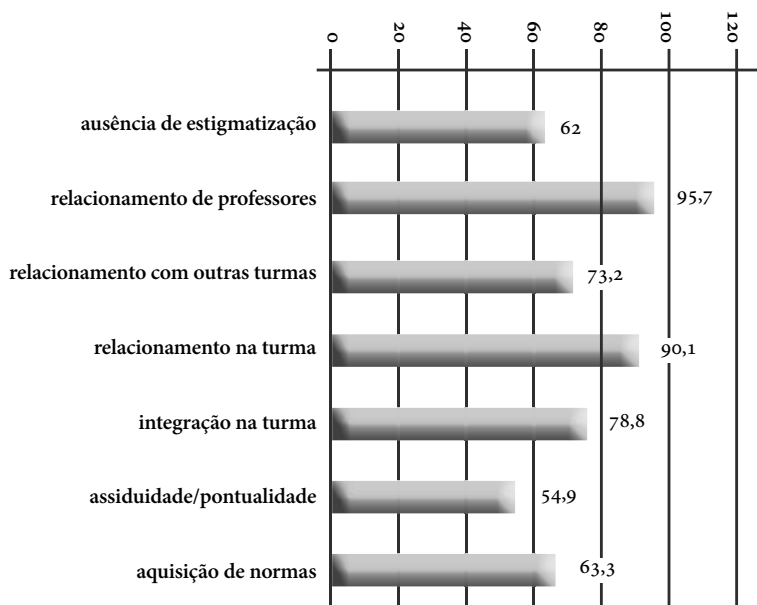
Gráfico n.º 1. *Impacto do projeto TMS na estimulação dos alunos (total dos inquiridos)*



Quanto à socialização (gráfico n.º 2), a maior parte dos entrevistados reconhece que estas turmas são mais difíceis ao nível do comportamento e do cumprimento das regras da sala de aula. No entanto, referem que, de facto, os alunos vão melhorando bastante as suas atitudes ao longo do ciclo como consequência do investimento nas atitudes de colaboração implementadas que também potenciaram o sucesso académico. A maioria dos alunos sente-se integrada nas turmas. Alguns entrevistados referem mesmo que se passou da integração à inclusão, uma vez que se sabe que aumentou significativamente o número de alunos que agora quer seguir estudos académicos e a maioria passará a inscrever-se em cursos técnico-profissionais².

² Quanto às expectativas para o futuro, e cruzando estas afirmações com os dados do inquérito por questionário, todos os inquiridos (exceto os EE) apontam os cursos profissionais como principal via de ensino destes alunos no Ensino Secundário. Alguns alunos referem que mudaram de opinião sobre o seu percurso escolar, melhorando as suas expectativas académicas e profissionais, devido ao facto de pertencerem às TMS. O que de facto aconteceu a estes alunos após o Ensino Básico foi que a maioria seguiu cursos profissionais quer na escola (três alunos), quer fora da escola (dezasseis); e outros quinze alunos seguiram a via de prosseguimento de estudos (dez na escola e cinco noutra escola secundária do concelho). O que verdadeiramente surpreendeu todos foi o número de alunos que seguiu a via de prosseguimento de estudos, superando, neste particular, as expectativas dos professores.

Gráfico n.º 2. Impacto do projeto TMS na socialização (total dos inquiridos)



7. CONCLUSÕES DO ESTUDO

Os resultados deste estudo permitem concluir que os diferentes atores do projeto TMS inquiridos, assim como todos os informadores-chave entrevistados, de um modo geral, avaliam como positivo o impacto do projeto na instrução, estimulação e socialização dos alunos envolvidos. Embora hierarquizem factores distintos no conjunto de elementos potenciadores do projeto TMS, conforme se percebe nos gráficos 3, 4 e 5 nas páginas seguintes, todos os envolvidos são da opinião de que foi o conjunto das medidas de apoio aos alunos que levou à melhoria dos resultados, numa perspetiva sistémica do processo de ensino-aprendizagem. No mesmo sentido, Rutter *et al.* (1979) referem que o efeito combinado das várias variáveis tem um impacto mais forte sobre os resultados do que qualquer das variáveis individualmente, o que sugere a existência de um *ethos* de escola ou cultura de escola que influencia o comportamento e aproveitamento dos alunos.

Os factores mais apreciados como potenciadores do projeto pelo conjunto dos sujeitos submetidos a questionários foram as turmas reduzidas em número de alunos, os pares pedagógicos e o perfil dos professores das turmas. Estas medidas do projeto foram avaliadas positivamente, com exceção para a constituição de turmas homogéneas, que regista alguma

Gráfico n.º 3. *Fatores de sucesso do projeto (percepção dos alunos)*

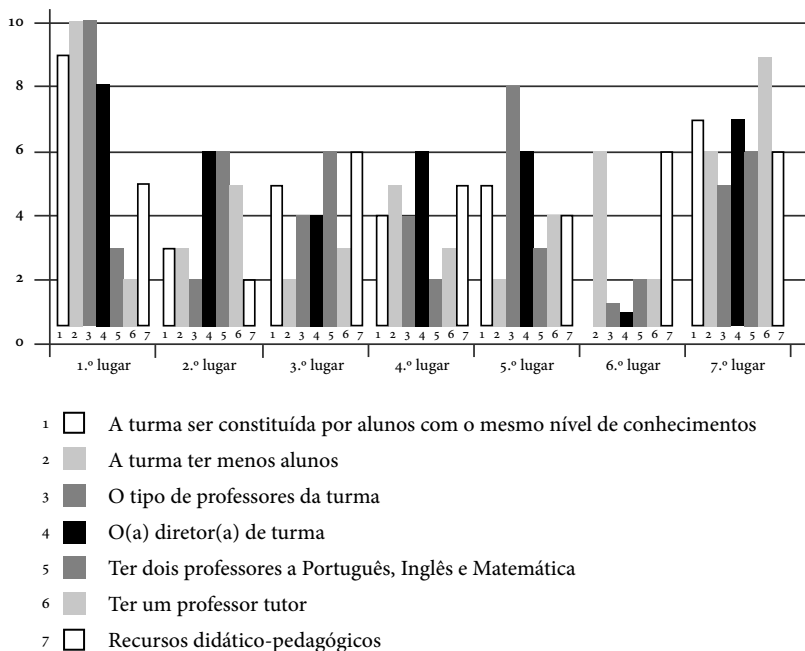


Gráfico n.º 4. *Fatores de sucesso do projeto (percepção dos professores)*

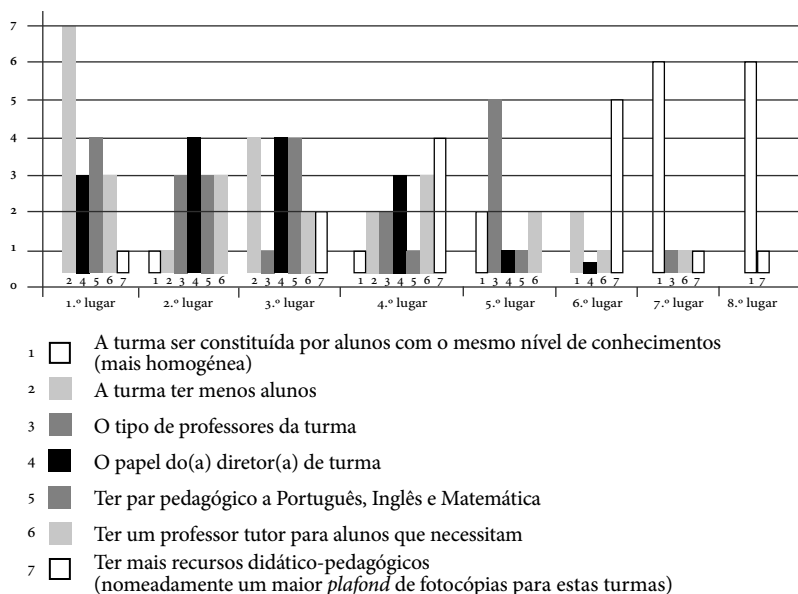
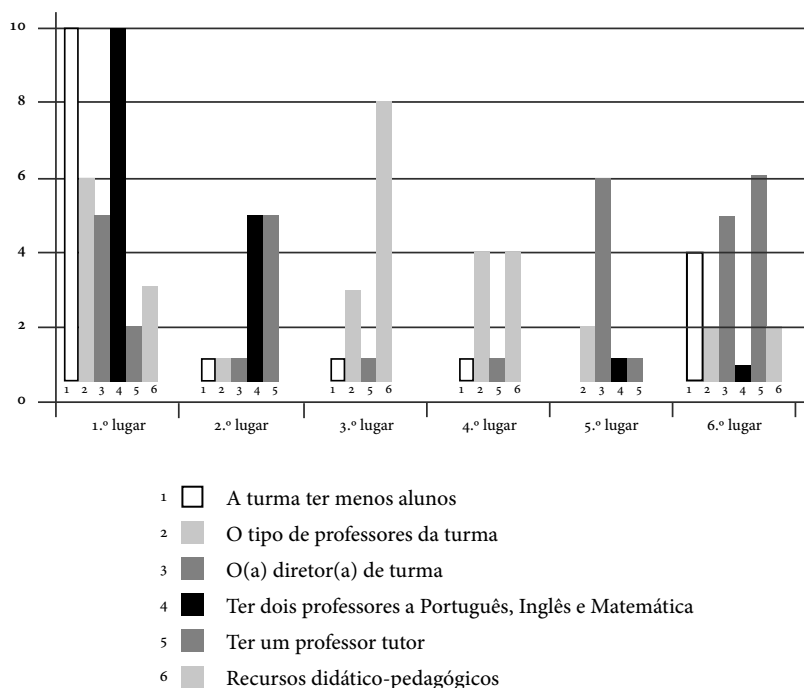


Gráfico n.º 4.6. *Fatores de sucesso do projeto (perceção dos encarregados de educação)*



dispersão de opinião nos EE e não foi avaliada positivamente pelos professores, sobretudo devido aos problemas comportamentais e atitudinais dos alunos que as integraram. Os professores demonstraram algumas dúvidas e mesmo desacordo em relação às mesmas, sobretudo pelo facto de, associados às dificuldades de aprendizagem, advirem, na sua opinião, problemas comportamentais que dificultam o processo de ensino-aprendizagem. Daí que uma das propostas de melhoria vá no sentido de não incluir alunos com problemas comportamentais nestas turmas ou de criar turmas heterogéneas, havendo agrupamentos temporários de alunos, de acordo com as dificuldades de aprendizagem diagnosticadas e os problemas disciplinares sentidos. Tal como a literatura consultada demonstra, há vantagens e desvantagens na constituição de turmas homogéneas, mas os intervenientes do projeto TMS apontam, na globalidade, para a existência de mais vantagens do que desvantagens.

No que diz respeito ao tipo de aprendizagem que produz melhores resultados, não temos dúvidas em afirmar que, pelos resultados deste estudo, a aprendizagem cooperativa e tutorial foi o aspeto que mais potenciou este

projeto e que culminou com uma taxa de sucesso de 100% e uma taxa de 0% de abandono escolar no final do ciclo³. De facto, há inúmeras vantagens no trabalho cooperativo dos professores (Rutter *et al.*, 1979; Brookover *et al.*, 1979; Gray *et al.*, 1999), de preferência com o apoio de equipas multidisciplinares, o que contribui para a melhoria da escola e dos resultados dos alunos a nível não só da instrução, mas também da estimulação e da socialização.

Acreditamos que, embora este estudo se configure como estudo de caso de uma organização-escola específica, poderá servir de inspiração para outras instituições criarem projetos de combate ao insucesso escolar, numa lógica aprendente, integrada por profissionais reflexivos que avaliam constantemente as suas práticas e que não têm medo de inovar. Esta dinâmica pode ser implementada com um Plano de Melhoria Gradual da Escola proposto por Joaquim Azevedo (2011) e concretizado nos onze passos que descrevem um círculo de trabalho e de implicação de todos os atores envolvidos (pp. 258-259).

Referências bibliográficas

- Alves, T. *et al.* (2007). “Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos”. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 45, pp. 25-58.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barzanò, G. (2009). *Culturas de Liderança e Lógicas de Responsabilidade: As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Brookover, W. B. *et al.* (1979). *Schools, Social Systems and Student Achievement: Schools Can Make a Difference*. New York: Praeger.
- Cortesão, L. (2007). *O Arco-íris na Sala de Aula? Processos de organização de turmas: reflexões críticas*. Cadernos de Organização e Administração Educacional, n.º 1.
- Crahay, M. (2007). *Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar?* Cadernos de Pesquisa. Vol. 37, n.º 130. S. Paulo.

³ Do ponto de vista do sucesso académico, esse foi pleno, pois nenhum aluno ficou para trás e a escola conseguiu recuperar alunos que, se permanecessem inseridos até em turmas heterogéneas, previsivelmente não conseguiriam obter sucesso. Este facto é comprovado com casos de alunos (como demonstra o estudo longitudinal) que no 7.º ano estiveram numa turma do projeto e, no final do ano, como conseguiram recuperar das suas dificuldades de aprendizagem, mudaram para turmas fora do projeto. Posteriormente voltaram a ter dificuldades em acompanhar o ritmo dos outros colegas e regressaram à turma-projeto, alguns a seu pedido ou dos EE.

- Christenson, S. L.; Havy, L. H. (2004). "Family-School-Peer Relationships: Significance for social, emotional and academic learning". In J. P. Zins; R. Weissberg; M. C. Wang; H. J. Walberg (eds.). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What does the research say?*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Espada, J. P.; Quiles, M. J. (2007). *Educar para a Auto-Estima – Propostas para a escola e para o tempo livre*. Algueirão, Mem Martins: K Editora, Lda.
- Formosinho, J. (1988). "Organizar a escola para o sucesso educativo". In CRSE, *Medidas que Promovam o Sucesso Educativo*. Lisboa: Ministério da Educação (GEP).
- Formosinho, J.; Ferreira Alves (Orgs.) (1992). "Organizar a escola para o (in)sucesso educativo". In J. Formosinho, *Contributos para uma Outra Prática Educativa*. Porto: Edições Asa/Cadernos Pedagógicos, pp. 17-39.
- Goffman, E. (1988). *Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4.^a edição. Rio de Janeiro: LTC Editora.
- Gomes, C. A. (2005). *A Desseriação Escolar: Alternativa para o sucesso?* Brasília: UNESCO, MEC, UCB.
- Greenberg, M. T.; Kusché, C. A.; Riggs, N. (2004). "O Currículo PEPA: Teoria e investigação sobre o desenvolvimento neurocognitivo e o sucesso escolar". In J. P. Zins; R. Weissberg; M. C. Wang; H. J. Walberg (eds.). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What does the research say?* New York: Columbia University, Teachers College Press.
- Lima, J. A. (2008). *Em Busca da Boa Escola – Instituições eficazes e sucesso educativo*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Maldonado, M. (1988) – *Contributos de Vectores Institucionais para o Sucesso Escolar*. In *Medidas que Promovam o Sucesso Educativo* (Seminários realizados em Braga pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Mendonça, A. (2009). *O Insucesso Escolar: Políticas educativas e práticas sociais. Um estudo de caso sobre o arquipélago da Madeira*. Mangualde: Edições Pedago.
- Muñoz Escudero, J. M. (2005). "Fracasso escolar, exclusión educativa: De que se excluye e cómo?" *Revista de curriculum y formación del profesorado*. Universidad de Murcia.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Scheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness*. Paris: UNESCO – IIEP.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Referência citográfica

- Verdasca et al. (2007). "A turma como unidade de análise". In *Cadernos de Organização e Administração Educacional, CIEP*. Universidade de Évora. Consultado em linha em 09.06.2010 <http://www.cie.uevora.pt/publicacoes/CadOAE/no1/cadOAE1.pdf>

ABSTRACT: This article summarizes a case study in the School of Castelo da Maia (ESCM), which investigated the impact that the project “More Success Classes” (TSM) against academic failure had on education, stimulation and socialization of low-income students. The project developed on the field since 2006/07 is based on a methodology of setting up the classes based on careful analysis of the student’s school history, grouping in the same class pupils with difficulties at the same previous three core subjects: Portuguese, English and Mathematics. This option of forming classes relatively “homogeneous” reflects an option not always consensuous in educational research. But, as the results of the study show, success in these classes was increased by a set of combined factors of pedagogy and didactics, administrative and human resources. Regarding the project’s impact on the results of the instruction of students, it is clear that it was a success, since no student was retained at the end of the cycle, and this dimension was evaluated positively by all stakeholders. In relation to stimulation, although the overall result is positive, there is less agreement and convergence of views and the teachers the ones who evaluated less positively this aspect. The project’s impact on the socialization of students is evaluated positively by all participants, except for teachers who less favorably evaluate some of the indicators in this dimension.

KEYWORDS: academic failure; instruction, stimulation, socialization.