



(IN) SUCESSOS COM VIDA LÁ DENTRO

Isilda Silva¹

RESUMO

Uma das medidas mais relevantes que foram implementadas no campo da educação em Portugal foi a criação, em 1996, dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Estes têm por base uma política de discriminação positiva de combate às desigualdades sociais e visam essencialmente a melhoria dos resultados e do abandono escolar. Atualmente na terceira geração, os TEIP evoluíram desde uma visão compensatória (TEIP das 1.ª e 2.ª geração) para uma visão fundamentalmente preventiva das problemáticas do insucesso e do abandono escolares (TEIP da 3.ª geração). Este artigo, elaborado numa escola TEIP de 3.ª geração da região centro de Portugal, tem por finalidade a realização de uma análise reflexiva acerca do percurso de 15 alunos de 6.º ano com insucesso escolar a Português e Matemática e que foram integrados no ano lectivo de 13-14 em grupos de homogeneidade relativa com vista à superação das suas dificuldades. Através da análise retrospectiva dos seus processos individuais (PIA), o estudo mostra o caminho dos (in) sucessos destes alunos, através da percepção e avaliação que os docentes fazem das suas aprendizagens; no final são enunciadas um conjunto de medidas organizativas conducentes à melhoria dos procedimentos de diagnóstico, monitorização e avaliação destes alunos.

Palavras-chave: Políticas Educativas. TEIP. Organização Escolar.

ABSTRACT

One of the most important measures that have been implemented in the field of education in Portugal was the creation, in 1996, of the Educational Territories of Priority Intervention (TEIP). In its base was the need to prioritize a positive discrimination policy to combat social inequalities and essentially aimed at improving the results and dropout. Currently in the third generation, the TEIP evolved from a compensatory vision (TEIP the 1st and 2nd generation) to a fundamentally preventive vision of the problems of failure and school dropout (TEIP the 3rd generation). This article, written in a TEIP school 3rd generation of the central region of Portugal, is intended to hold a reflective analysis about 15 students from 6th year course with school failure the Portuguese and Mathematics and who were integrated into the academic year 13-14 in relatively homogeneous groups with a view to overcoming their difficulties. Through retrospective analysis of their individual processes (PIA), the study shows the way of the school failure of these students, through the perception and evaluation that teachers make of their learning; at the end are set out a number of organizational measures leading to improved diagnostic procedures, monitoring and evaluation of these students.

Keywords: Educational Policies. TEIP. School Organization.

¹ Professora de Filosofia, doutorada em Ciências da Educação e investigadora do GIN (Grupo de Investigação da Nazaré) no âmbito das ciências da educação. O trabalho que aqui se apresenta resulta de uma investigação feita no ano lectivo 14-15 e que contou com a participação de Isabel Correia. E-mail: silva.isilda60@gmail.com.



1 INTRODUÇÃO

Os processos de mudança no contexto da educação assumem em muitos casos um carácter paradoxal. Na verdade existe hoje a convicção generalizada de que as reformas implementadas nem sempre implicam mudanças substantivas na cultura e organização escolares; por um lado, se a mudança não provoca uma reacção negativa com a cultura escolar existente, é porque não chega a ser mudança; e se, por outro lado, provoca essa aversão, terá poucas garantias de sucesso.

Na prática, este carácter paradoxal dos processos de mudança em contexto escolar traduz-se na persistência de uma «*gramática básica da escola*»² (BOLÍVAR, 2012, p. 289), ou seja, na coexistência de culturas divergentes relativamente à representação de papéis em relação ao funcionamento da organização, que por sua vez, condiciona as expectativas e a atuação dos docentes.

Face a esta constatação, numerosos estudos referem a necessidade de conjugar ou complementar as reformas *top-down* com estratégias de inovação e mudança descentralizadas e com origem nas próprias dinâmicas internas de cada organização escolar (CORONEL, 1994; FULLAN, 2001). Outros autores alertam para o facto de não devermos subestimar o poder da cultura de escola, seja para adaptar, seja para rejeitar novos paradigmas educacionais e mesmo práticas de ensino-aprendizagem inovadoras que entrem em conflito com as estruturas e os valores dominantes; aceita-se mais facilmente a introdução de mudanças superficiais, que não colocam em causa as estruturas existentes do que a implementação de mudanças estruturais (RUDDUCK, 1994).

A institucionalização de mudanças está portanto dependente, quer do grau de congruência com a cultura escolar existente, quer da capacidade de adaptação da organização escolar e da classe docente para acomodar essas medidas (HARGREAVES, 1996).

Recorrendo ao conceito de *habitus*, podemos compreender a existência, em cada escola, de um sistema estruturador da prática docente que é gerador de esquemas de perceção e de modos de atuação, com implicações ainda nas formas de apreciação e avaliação do trabalho docente (BOURDIEU, 1982; LEWITT; MARCH, 1988).

É por isso que vários autores sustentam que a mudança da *praxis* só poderá ocorrer em contextos educativos onde existem hábitos de reflexão dos quais possam emergir novos sentidos para as mudanças nos modos de trabalho docente (veja-se a este propósito SÁ-CHAVES, 2002). Sem essa condição, os especialistas advertem para o risco de fracasso da institucionalização das mudanças por decreto ao confrontar-se com essa matriz estandardizada da cultura organizacional da escola (CANÁRIO, 1994).

A realização deste trabalho de investigação inscreve-se precisamente nessa lógica de necessidade de mudança *bottom-up* ou seja, a partir da reflexão conjunta sobre procedimentos e medidas

² Conceito que é paralelo ao de “*cultura organizativa*” enquanto conjunto de formas, normas e regras que formam a trama organizativa que gere o significado do trabalho e da vivência escolar, concretizando-se num conjunto de significados e práticas partilhadas pelos membros da organização.



implementadas no âmbito do programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) a que a escola a que se reporta este estudo aderiu em 2012, e portanto na necessidade de um esforço colectivo de (re) construção de sentido para a prática docente.

2 MUDANÇAS NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE COMBATE À POBREZA E ÀS DESIGUALDADES SOCIAIS

A massificação do ensino a partir das décadas de 60 e 70 do século passado, sobretudo nos países do sul da Europa³, trouxe consigo a emergência de um certo mal-estar associado à constatação de que a escola é, também ela, reprodutora de desigualdades e fonte de injustiças. Esta progressiva consciencialização é justificada com a análise das políticas educativas, cujos resultados comprometem a ideia inicial de progresso e coesão social que estava associada à promessa de igualdade de oportunidades (BOURDIEU; PASSERON, 1970; BOURDIEU, 1982).

Nestas e nas décadas seguintes de 80 e 90, a constatação da falácia de uma escola promotora da igualdade de oportunidades é correlativa de uma crescente influência de instituições internacionais de escala global (ONU, OCDE, UNESCO, CEE/EU e BM) cujo papel na definição de 'tendências' no domínio educativo determinam a grande maioria das políticas educativas em cada país a partir de então. Destacamos a título exemplificativo, a criação da Unidade de Educação Permanente (UNESCO), um projeto global que visa a reestruturação dos sistemas educativos nacionais, seja no domínio da educação formal, seja no âmbito da educação não formal e informal (AZEVEDO, 2000), assim como a criação do Programa de Educação para o Desenvolvimento Sustentável da ONU em 1987, em articulação com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento de 1990 (PNUD).

É a partir deste enquadramento que podemos entender a existência de uma agenda globalmente estruturada da educação, consubstanciada em diversos programas de carácter transversal ao currículo, desde a Educação Ambiental, à Educação para a Cidadania, Educação para a Saúde e mais recentemente a preocupação com diferentes literacias tecnológicas, em simultâneo com o desenvolvimento de programas de renovação pedagógica que visam um aprofundamento das reformas da educação no sentido da convergência com as prioridades definidas pelo Fórum Mundial sobre Educação⁴ (DAKAR, 2000), particularmente no que diz respeito à erradicação ou redução da pobreza, à alfabetização generalizada, à melhoria da saúde, à correção das desigualdades de género, à obtenção da paz e da democracia, à proteção do meio ambiente e ao respeito pela diversidade cultural.

³ Este processo tinha já sido iniciado há mais de um século na Europa do Norte; veja-se a este propósito Teodoro, 2001 e 2003.

⁴ Mais concretamente a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, na qual pode ler-se: «A educação é um direito fundamental, e como tal é um elemento chave para o desenvolvimento sustentável, a paz e a estabilidade de cada país e entre as nações, e, por conseguinte, um meio indispensável para participar nos sistemas sociais e económicos do século XXI (...) o que implica que as necessidades básicas de aprendizagem abarquem tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem como os conteúdos da aprendizagem necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente as suas capacidades e trabalhar com dignidade, participar no desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar a aprender.» art. 1,§1.



Infere-se desta trajetória, a ideia de que ao longo das quatro últimas décadas do século XX teve lugar uma lenta mas progressiva substituição de um paradigma educativo assente no princípio etnocêntrico de instrução de elites culturalmente homogêneas, por um novo paradigma, subsidiário da necessidade de uma reconfiguração da educação assente numa nova geografia intercultural e global e num novo compromisso com o desenvolvimento humano.

Esta trajetória implica a criação de redes transnacionais de cooperação; no domínio da educação esta rede foi inicialmente concretizada através de ciclos de conferências, como por exemplo a Conferência de Washington, em 1961, que marcou uma etapa importante na evolução das políticas de educação dos países membros da OCDE ou o 'Decénio das Nações Unidas/UNESCO para o Desenvolvimento Sustentável-2005-2014', das quais saíam recomendações para os países membros mas que acabavam por influenciar os decisores políticos de outros países.

Mais tarde, a legitimação e normalização das políticas nacionais de educação⁵, foi feita através do recurso a instrumentos de operacionalização em rede, dos quais destacamos: a) os projectos estatísticos internacionais, designadamente o projecto INES⁶ da OCDE; b) os grandes inquéritos internacionais como o TIMSS (Trends in international Mathematics and Science Study, dinamizado pela IEA desde 1995), o PISA (Program for International Student Assessment, dinamizado pela OCDE desde 1997), ou o PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study, dinamizado pela IEA desde 2001).

O tratado de Lisboa de 2000 coloca igualmente na agenda europeia as questões da educação e da formação⁷, tornando explícita uma governação supranacional e 'europeizante' das políticas educativas nos estados membros (TEODORO, 2003); a partir de então são estabelecidas prioridades e estratégias comuns de atuação, dando-se um passo importante na definição do Espaço Europeu de Educação (EEE); dos grupos de peritos entretanto criados, resultou a publicação, em 2003, do documento Educação e Formação 2010: a Urgência das Reformas Necessárias para o Sucesso da Estratégia de Lisboa, documento orientador das prioridades de reformas a implementar pelos estados membros; a partir de 2005 o enfoque das políticas educativas concentra-se na estratégia Life Long Learning (LLL), entendida como um programa integrador de todas as políticas de educação e formação (DALE, 2008).

Por outro lado, e de forma a dar corpo às decisões e compromissos assumidos no quadro das Nações Unidas em termos de políticas de desenvolvimento sustentável, começaram a surgir um pouco por todo o mundo programas de ação que visam à sua concretização. É assim que surgem, logo na década de 60, os primeiros programas de combate à pobreza que incluem medidas de Educação Compensatória, em especial nos EUA (veja-se a título exemplificativo o relatório Coleman que deu

⁵ De acordo com António Teodoro (2003) a publicação anual do relatório *Education at a Glance* tem implicações no plano da definição das reformas a implementar a nível dos estados que são geradas pela necessidade de responder a essa agenda global baseada na comparação e competição de performances dos sistemas educativos.

⁶ A sua concretização mais conhecida é a publicação anual *Education at a Glance*.

⁷ Embora a sua intervenção se faça sentir já antes, nomeadamente no artigo 149 do Tratado de Maastricht (1992), onde se faz referência à necessidade de uma política educativa europeia a partir do conceito de qualidade.



origem ao “Programa de Educação Compensatória”), França, Alemanha, Israel, Reino Unido, Austrália, Canadá, etc. e que tinham como objectivo preencher as lacunas ao nível dos conhecimentos e habilidades dos alunos mais desfavorecidos. Alguns destes programas foram introduzidos em Portugal a partir de 1976, designados pela expressão ainda hoje utilizada de Apoio Pedagógico Acrescido (APA) (FERREIRA; TEIXEIRA, 2010).

Nas décadas seguintes surgem os primeiros programas de «*discriminação positiva*» ou áreas de educação prioritária: as Zones d’Éducation Prioritaires (ZEP, FRANÇA, 1981), ou as Education Action Zones (EAZ) no Reino Unido, 1998.

Em Portugal foi igualmente criado, a partir da década de 80, um conjunto de medidas legislativas e programas de combate ao insucesso escolar enquadráveis neste movimento internacional, desde logo a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) que preconiza, respectivamente nos seus artigos 6.º, 24.º, 25.º e 26.º:

«o alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos», a «criação de apoios e complementos educativos para promoção do sucesso escolar», o «apoio a alunos com necessidades escolares específicas» e ainda o «apoio psicológico e orientação escolar e profissional».

Mais tarde, no Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE), (DR-1988, 21 de janeiro DE 1988), afirma-se:

[O PIPSE] «assumiu como tarefa de elevada prioridade o combate ao insucesso escolar, com especial relevo para os ciclos iniciais de escolaridade básica, particularmente nos meios socioculturais desfavorecidos (...) onde os fenómenos de repetência e abandono atingem os níveis mais alarmantes. Perspectivado como instrumento privilegiado de concretização da reforma educativa, procurava a renovação da relação ensino-aprendizagem, a preparação dos pais e encarregados de educação, professores, autarcas e representantes dos interesses sociais, económicos e culturais da região, para a assunção de novos papéis, no âmbito da gestão escolar, a integração da actividade educativa, escolar, pré-escolar e extra-escolar na base territorial do município».

No mesmo ano assistimos à criação das Escolas de Intervenção Prioritária (Despacho n.º 119/ME/88 de 15 de julho), que regulamenta as condições para ser classificada de «*escola de intervenção prioritária*», designadamente: situar-se numa zona degradada ou isolada, instabilidade do corpo docente, elevadas taxas de insucesso escolar.

No ano seguinte, o Regime jurídico da Autonomia da Escola (Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro) determina que,

«a autonomia pedagógica se exerce através de competências próprias nos domínios da organização e funcionamento pedagógicos, designadamente da gestão de currículos, programas e atividades educativas, da avaliação, da orientação e acompanhamento dos alunos, da gestão de espaços e tempos escolares e da formação e gestão do pessoal docente»,

Ao mesmo tempo que ocorre o ressurgimento do Ensino Profissional (Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro), visando,



«Fortalecer, em modalidades alternativas às do sistema formal de ensino, os mecanismos de aproximação entre a escola e o mundo do trabalho... E contribuir para a realização pessoal dos jovens, proporcionando, designadamente, a preparação adequada para a vida ativa».

Na década de 90, assistimos à publicação do Programa Educação para Todos (PEPT 2000), criado em 1991 através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91 de 9 de agosto, visando, numa 1.ª fase, a universalização acelerada do acesso à escolaridade básica de nove anos e numa 2.ª fase o alargamento dos níveis de escolarização secundário e superior, assim como do Decreto-lei n.º 19/91 de 17 de maio que estabelece a criação dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), visando,

«(...) assegurar o acompanhamento psicológico dos alunos ao longo do processo educativo e apoiar o desenvolvimento do sistema de relações interpessoais na Escola e entre esta e a comunidade».

Em 1992, o Despacho Normativo 98-A/92, de 20 de junho, refere explicitamente a necessidade de criação de condições de promoção do sucesso escolar a todos os alunos:

«(...) assegurar o dever de uma formação geral, comum a todos os portugueses, e de criar condições de promoção e sucesso escolar a todos os alunos.».

Por sua vez, o despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de junho, faz referência à necessidade de aplicação de medidas de compensação educativa, para alunos que apresentem problemas de insucesso e de integração, risco de abandono e dificuldades de aprendizagem:

«(...) traduzidas no desenvolvimento de programas (...) destinados a superar dificuldades detectadas no decurso do processo de ensino-aprendizagem».

Destacamos ainda o Despacho 147-B/ME/96 de 1 de agosto, que estabelece a criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), visando:

«a realização pessoal e comunitária de cada indivíduo, através de: 1.º A melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos; 2.º Uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação pré-escolar; 3.º A criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida ativa; 4.º A progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem».

Nesta primeira fase, integraram a rede de escolas TEIP, 35 escolas.

Mais recentemente, o despacho normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro relança o programa TEIP (passando a ser designado de TEIP 2.º geração), propondo-se designadamente, melhorar a qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo dos alunos, combater o abandono escolar e a saída precoce do sistema educativo, criar condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa, fomentar a articulação da escola e instituições de formação com os parceiros educativos (tecido institucional público, empresas e sociedade civil) e finalmente, construir



a escola enquanto promotora do desenvolvimento integrado da comunidade. Nesta segunda fase de institucionalização, integraram a rede de escolas TEIP, 24 escolas.

Finalmente, o Despacho normativo n.º 20/2012, de 26 de Setembro, justifica a criação de um terceiro programa TEIP (de 3.ª geração), a partir do ano lectivo 2012-2013, afirmando que se pretende:

«Alargar a medida e reforçar a autonomia das escolas que, estando integradas em contextos particularmente desafiantes, devem ter possibilidades acrescidas para a implementação de projetos próprios, fortemente alicerçados em evidências e no conhecimento que detêm sobre as realidades locais (...) mais concentrados em torno das ações que as escolas identificaram como promotoras da aprendizagem e do sucesso educativo, de modo a assegurar maior eficiência na gestão dos recursos disponíveis e maior eficácia nos resultados alcançados.»

Nesta terceira fase de institucionalização, integraram a rede de escolas TEIP, 78 escolas.

No seguimento do quadro legislativo que referimos no essencial, e no sentido de criar mecanismos de concretização das medidas legislativas preconizadas, foi criado em 2009 pelo Ministério da Educação, o Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE), medida de combate ao insucesso escolar, que teve nas escolas Rainha Santa Isabel de Estremoz (ES/3 RSI) e Campo Aberto de Beiriz, projetos de referência nomeadamente as tipologias TurmaMais e Fénix e ainda outros modelos, designados de tipologia híbrida; é neste contexto de criação de medidas de promoção do sucesso escolar que se inclui a possibilidade de constituição de grupos de homogeneidade relativa, medida prevista no Despacho Normativo n.º 24 A/2012, de 06 de dezembro, no qual pode ler-se no artigo 22.º:

«1 — Podem ser constituídos grupos temporários de alunos com características semelhantes, na mesma turma ou em turmas diferentes, a fim de colmatar dificuldades detetadas e desenvolver capacidades evidenciadas, favorecendo a igualdade de oportunidades no percurso escolar do aluno. 2 — As atividades a desenvolver nestes grupos podem ser realizadas em períodos de duração distintos, conforme as necessidades dos alunos. 3 — Compete ao professor titular de turma no 1.º ciclo e ao conselho de turma nos outros ciclos identificar alunos que revelem elevada capacidade de aprendizagem. 4 — O professor titular de turma no 1.º ciclo e o conselho de turma nos outros ciclos definem as atividades e as estratégias para otimizar o desempenho dos alunos com elevada capacidade de aprendizagem.»

A implementação destas medidas de promoção do sucesso educativo no âmbito dos TEIP, designadamente a constituição de grupos de homogeneidade relativa, implicam novas lógicas de organização escolar, seja por serem concebidas em termos de ciclo de estudos, seja por terem por base novas modalidades de organização pedagógica, implicando ainda uma 'nova' dimensão de espaço curricular e de tempo escolar plurianual, no qual:

«Há um conjunto de pressupostos e conceitos nesta nova 'geometria' de organização escolar. O grupo-turma ganha uma dimensão de ano de escolaridade, com todos os alunos dessa geração, e o tempo é o tempo lectivo do ciclo de estudos. A orientação aos resultados impele a escola para processos organizativos do trabalho escolar direcionados para a melhoria contínua dos resultados. O desafio (...) é conseguir que a totalidade dos seus alunos em cada uma das gerações que inicia o ciclo de estudos o venha a concluir com uma qualidade máxima de sucesso num tempo máximo de anos lectivos igual ao número de anos curriculares desse ciclo de estudos.» (VERDASCA, 2011, p. 48).



Dessas novas lógicas de organização escolar fazem parte: i) a mudança na organização dos grupos turma; ii) a articulação do trabalho docente, quer a nível da turma, através da articulação interdisciplinar, quer a nível do ano de escolaridade, através da articulação curricular no âmbito grupo disciplinar. Por princípio, a organização das turmas supõe a criação de grupos temporários de alunos com perfil equivalente de entre as várias turmas, possibilitando desta forma a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica passíveis de responder às necessidades individuais dos alunos (MAGRO-C: 2013, p. 68). Na base da constituição dos grupos de homogeneidade relativa está portanto a necessidade de mudanças: a) na organização das turmas; b) no trabalho docente, nomeadamente maior esforço de articulação curricular e interdisciplinar, visando a criação de um trabalho integrado e de adoção de procedimentos comuns numa mesma turma ou ano de escolaridade:

«(...) são essencialmente quatro os procedimentos em que esta equipa educativa de deve envolver conjuntamente. O primeiro procedimento prende-se com a atuação uniforme sobre as atitudes e valores dos alunos. O segundo procedimento pressupõe a monitorização quantitativa percentual dos resultados obtidos por cada aluno. O terceiro procedimento envolve a contratualização dos resultados a obter e, por fim, o quarto procedimento, é o fomento das práticas de avaliação formativa no trabalho diário em sala de aula.» De acordo com Madro-C (id: 68).

Os grupos de homogeneidade relativa são portanto uma medida de promoção do sucesso educativo baseado no princípio da igualdade de oportunidades, que consiste na possibilidade de constituição de grupos de alunos a quem foram previamente diagnosticadas dificuldades específicas ou capacidades excepcionais de aprendizagem e que se concretizam num conjunto de actividades adequadas às necessidades destes alunos durante um período limitado de tempo. A realização deste trabalho de investigação teve precisamente por objeto a formação, no ano de 2013-2014 de dois grupos de homogeneidade relativa a Português e Matemática, para alunos que apresentavam dificuldades específicas de aprendizagem nestas disciplinas de 6.º ano.

3 ESCOLAS TEIP: MUDANÇAS NA CULTURA ORGANIZACIONAL E NA PRÁTICA DOCENTE

Assim, uma escola TEIP assume como prioridade da sua acção educativa a necessidade de adequação dos processos de ensino-aprendizagem à crescente heterogeneidade dos alunos que a frequentam. Esta prioridade é sustentada, quer numa lógica de territorialização da política educativa, facto que implica uma maior participação da comunidade local no desenvolvimento de uma acção educativa colectiva assente em princípios de solidariedade social, igualdade de oportunidades e coesão nacional (BARBIERI, 2003), quer numa lógica de,

«(...) serviço público e não de agendas neoliberais, nas quais a escola deve ser emancipada do estado e optar uma gestão empresarial e a uma lógica de mercado» (BARROSO, 1997:27).



Do ponto de vista dos valores que sustentam o ato pedagógico, esta matriz de pensamento não é irrelevante. Representa um certo posicionamento em termos de política de discriminação positiva, corporizando a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, nomeadamente das crianças e jovens em risco de exclusão social e escolar, numa sociedade, que continua a pouco fazer para minorar as desigualdades estruturais e as consequentes formas de exclusão e discriminação de que são vítimas importantes sectores da nossa sociedade (PERRENOUD, 1997; BORDIEU, 1987, 1994).

Subjacente à constituição dos TEIP está portanto uma dupla necessidade: i) de abertura do espaço escolar a uma nova geografia local; ii) de valorização dos agentes locais e do estabelecimento de parcerias que ultrapassem a 'forma escolar', numa lógica comunitária de parcerias socioeducativas. Esta nova perspectiva implica a valorização de políticas *bottom up*, seja ao nível da valorização das contribuições dos agentes comunitários na resolução de problemas comuns, seja na progressiva construção de uma organização social dotada de uma cultura e identidade próprias e em interacção com um contexto local (CANÁRIO, 2005), ultrapassando uma concepção de «*território deficitário*» para uma nova concepção de «*território identitário*» (STOER; RODRIGUES, 1999, p. 73).

Por outro lado, pressupõe-se que a escola não seja o único fator reprodutor das desigualdades na nossa sociedade e que existem factores ideológicos, económicos e culturais que as perpetuam; a acentuação das políticas inclusivas em escolas TEIP permite precisamente dar passos na construção de uma educação que assume a centralidade do ato pedagógico de aprender, uma vez que é baseada na consideração das especificidades individuais dos alunos e portanto no reconhecimento das diferenças individuais e culturais. Impede-se assim, crê-se, a propagação do ciclo reprodutor das desigualdades e assume-se ao invés, a convicção de que a escola pode e deve fazer a diferença na capacitação pessoal e profissional das futuras gerações, cumprindo desta forma os ideais inclusivos de uma escola para todos, onde todos podem aprender juntos e desenvolver-se como pessoas (UNESCO, 1996).

Implícita à ideia de inclusão está naturalmente a noção de qualidade do ato pedagógico de ensinar; é a partir da qualidade do vínculo que o professor é capaz de criar entre os alunos e os currículos, que este promove o progresso dos alunos, não apenas em termos intelectuais, mas também em termos sociais, morais e emocionais, tendo em conta o seu contexto familiar e o nível de desenvolvimento das suas aprendizagens prévias (MORTIMORE, 1991, 1991b).

Por outro lado, a criação de uma cultura inclusiva na escola implica um trabalho de transformação da cultura escolar, através da partilha de um conjunto de valores e atitudes, focalizados na valoração das potencialidades e capacidades de cada um, o que implica um esforço conjunto de reflexão crítica sobre os valores e crenças subjacentes à diversidade das nossas práticas profissionais, por um lado, mas também um maior investimento na melhoria da estrutura organizativa da escola, consubstanciada numa mudança cultural sistémica da organização que afeta os seus diferentes níveis e que depende em primeira instância dos órgãos de direcção da escola (CORONEL, 1994; CANÁRIO, 1994; FULLAN, 2001).

Na base deste processo está naturalmente o seu conjunto de lideranças, cujo papel é absolutamente crucial para o êxito do programa, desde logo o conselho geral e o director da escola, mas também



as suas lideranças intermédias cujas funções são igualmente fundamentais em todo este processo. Compete-lhes, embora em escalas diferentes, a concepção e supervisão da aplicação, por todos os elementos da comunidade educativa, de medidas que contribuam para que a escola, no seu conjunto, alcance as metas a que se propôs no seu projecto educativo. (HEARGREAVES, 1996; BOLÍVAR, 2012)

De acordo com alguns autores, uma liderança com uma orientação inclusiva é, em termos gerais, aquela que está orientada para a resolução de situações problemáticas; é baseada no respeito pelo outro, no diálogo, na confiança, na análise e na reflexão de todos os implicados no processo de ensino-aprendizagem. Mantém, por outro lado, com os docentes, mecanismos de comunicação eficazes, baseados na atenção às suas necessidades e no reconhecimento e valorização da diversidade de estilos de trabalho, estando além disso claramente orientada para a construção de uma consciência de grupo em relação ao compromisso com as finalidades do projecto educativo da escola (LIMA, 2008).

Neste sentido, compete ao conjunto de lideranças da escola a criação ou maximização das condições para que todos os alunos possam aprender e desenvolver-se enquanto pessoas e cidadãos e para que os docentes possam aprofundar as suas capacidades profissionais segundo uma orientação inclusiva. Deste conjunto de competências, destacamos a criação de condições ou estruturas de apoio aos alunos com dificuldades e que vão desde a constituição de turmas, a contratação de recursos humanos adicionais, a afectação de recursos materiais, até ao exercício conjunto de uma reflexão crítica sobre procedimentos e partilha de práticas pedagógicas em sala de aula.

Por outro lado, uma vez que uma escola TEIP assume o desafio de que todos os alunos que a frequentam possam progredir em termos de aprendizagens, não apenas cognitivas, mas também sociais e afectivas, torna-se necessário uma atenção especial ao desenvolvimento de um clima de respeito mútuo baseado na participação efectiva de todos na vida da escola.

É particularmente relevante neste domínio o exercício de uma reflexão crítica sobre procedimentos e práticas pedagógicas em sala de aula, em larga medida concretizado no trabalho colaborativo realizado pelos docentes, em sede de reuniões de departamento e de grupo e nos conselhos de turma; note-se que este trabalho deve ser orientado para a análise dos diferentes obstáculos que impedem o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno e para a concepção de experiências de aprendizagem e definição de estratégias diferenciadas que contribuam de forma significativa para a superação desses obstáculos.

Alguns autores defendem que a implementação de uma cultura de trabalho colaborativo rompe com a ideia de aulas-ilhas e favorece o desenvolvimento profissional docente, na medida em que passa a ser possível uma partilha efectiva de saberes e experiências e a dinamização de projectos de inovação pedagógica baseados no apoio às diversas dificuldades dos alunos (BOLÍVAR, 2003; 2005). A experiência mostra que a partilha de saberes e experiências pedagógicas favorece a inovação e os hábitos de reflexão coletiva sobre as práticas, com a vantagem de serem processos naturais de cooperação baseados na confiança entre pares, permitindo ultrapassar em larga medida, os receios e desconfianças associados à avaliação docente.



O sentido de compromisso e de cooperação não deve apenas ser estimulado entre os professores; a premissa inclusiva de desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetivas nos alunos conduz a uma maior implicação destes na vida escolar, assim como dos pais e encarregados de educação e dos parceiros comunitários; por sua vez, esta maior implicação dos alunos deve ser entendida como uma oportunidade de a escola favorecer experiências de convivência positiva com os outros, sobretudo através do respeito e empatia pelas diferenças individuais e no incentivo à compreensão e ajuda mútuas.

Ainda no âmbito do reforço do sentimento de pertença a uma comunidade e a uma cultura, a escola deve prestar particular atenção às formas de comunicação entre os diferentes agentes de ensino-aprendizagem, em particular através da promoção de um clima de aula aberto e estimulante de aprendizagens significativas pelos alunos, da organização do trabalho da aula e sobretudo de uma maior focalização nas dificuldades dos alunos e nas práticas de avaliação. Note-se que alguns autores consideram o clima de aula como o elemento central a tomar em consideração, o elemento chave da auto-estima dos alunos, especialmente aqueles com maiores problemas de aprendizagem; para isso os professores devem criar condições para que estes alunos experienciem situações de êxito, que permitam romper com o ciclo negativo de incapacidade-insucesso-insegurança-baixa auto-estima-abandono das tarefas escolares (MARCHESI, 2011).

Na verdade, ensinar e aprender numa escola com uma clara orientação inclusiva, uma escola TEIP, pressupõe uma reflexão crítica sobre os modelos de ensino-aprendizagem tradicionais, uma vez que o reconhecimento das diferenças individuais dos alunos para alcançar os objectivos de aprendizagem levanta necessariamente questões acerca das práticas educativas homogeneizantes que tratam todos os alunos por igual e que esperam que sejam os alunos a adaptar-se a uma cultura de escola, muitas vezes alheia à sua própria cultura e aos contextos em que se desenvolveram.

Este processo, particularmente exigente no trabalho quotidiano dos professores, exige em primeiro lugar, uma reflexão e valoração das capacidades da própria organização escolar para possibilitar uma maior participação e experiências de êxito nas aprendizagens de todos os seus alunos, identificar os obstáculos que dificultam a sua aprendizagem e definir os apoios necessários, isto é, as actividades e recursos que lhe possibilitam aumentar a sua capacidade para atender à diversidade dos seus alunos.

Exige em segundo lugar, uma mudança no trabalho docente, que passa a ser cada vez menos solitário e cada vez mais baseado na colaboração de outros agentes: psicólogos e formadores sociais e professores que se apoiam mutuamente e trabalham em cooperação, as mediatecas e os recursos que disponibilizam aos alunos, as famílias que se pretende cada vez mais implicadas na vida escolar dos seus filhos, outros alunos que apoiam os seus colegas e com eles colaboram e por fim, outros recursos profissionais e comunitários. Por outro lado, esta mudança no trabalho docente implica a consideração do papel dos alunos na definição das estratégias que melhor respondem às suas capacidades e características; esta maior implicação dos alunos na construção do seu saber constitui-se como uma



mais-valia para transformar métodos rotineiros de ensino em práticas de inovação pedagógica e didáctica, capazes de estimular aprendizagens significativas nos alunos, ou seja, aprendizagens mais sustentadas e potenciadoras de um verdadeiro desenvolvimento pessoal e social e impedindo a crescente relação instrumental dos alunos com a escola.

Em terceiro lugar, a necessidade de uma maior adequação dos processos de ensino-aprendizagem implica uma mudança na relação dos alunos com a escola. Os alunos que frequentam uma escola inclusiva devem, não apenas cuidar da melhoria das relações interpessoais e contribuir para a melhoria geral do clima de escola, mas ser também incentivados a uma participação mais efectiva nas dinâmicas escolares, que vão desde o apoio a outros alunos com dificuldades de aprendizagem, à prática regular de reflexão crítica sobre a vida da escola e um maior contributo na resolução de alguns dos seus problemas, até uma intervenção social e cívica em acções de voluntariado em prol da comunidade de que são parte integrante.

4 OBJETO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Tendo por base os três pressupostos teóricos apresentados acima, a saber:

1. As reformas implementadas nas últimas décadas não têm provocado mudanças substantivas na cultura e organização escolares;
2. Devem ser estimuladas dinâmicas internas de mudança nas organizações escolares;
3. Deve ser dinamizados espaços de reflexão conjunta sobre as mudanças instituídas no âmbito do programa TEIP e sobre o seu grau de dissonância relativamente às práticas culturais existentes,

Este estudo assume uma finalidade de investigação-ação, através da compreensão e reflexão crítica da importância da implementação da acção estratégica «*constituição de grupos de homogeneidade relativa no 6.º ano do ano lectivo 13-14*», nomeadamente em termos de resultados alcançados e de congruência desta medida com as formas de organização e cultura escolar existente. Para dar cumprimento à finalidade a que nos propusemos alcançar, partimos das seguintes interrogações:

- Em que medida os resultados obtidos pelos alunos que integraram os grupos de homogeneidade relativa nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no ano lectivo 13-14, quer na avaliação interna, quer na avaliação externa, pode configurar um caso de insucesso, quando comparado com os restantes alunos das turmas envolvidas no estudo?

- Até que ponto os processos internos contribuirão para o êxito da medida adotada? Qual o grau de congruência ou dissonância entre a medida adotada (mudança instituída) e as práticas docentes?

A investigação que realizámos configura um estudo de caso múltiplo de natureza mista⁸ e avaliativa (STAKE, 1995; 2004); tem por objecto, o estudo da medida de promoção do sucesso educativo

⁸ De acordo com Stake, consideram-se estudos de caso múltiplos os estudos baseados em múltiplos casos individuais; a natureza mista deve-se ao facto de os dados recolhidos serem analisados através de técnicas quer quantitativas (testes estatísticos), quer qualitativas (análise de conteúdo).



«constituição de grupos de homogeneidade relativa a Língua Portuguesa e Matemática no ano lectivo 13-14». A análise dos dados é baseada nas seguintes dimensões e critérios:

Tabela 1- Dimensões e critérios de análise dos dados

| Dimensões | Crítérios |
|------------------------|--|
| Eficácia (resultados) | Comparação de resultados escolares: a) entre o grupo turma e os grupos de homogeneidade relativa no ano lectivo 13-14-; b) comparação dos resultados dos mesmos alunos (grupo turma e alunos que integraram os grupos de homogeneidade relativa em 13-14) no 4.º ano (ano letivo 11-12). |
| Relevância (processos) | Integridade entre a ação estratégica «constituição de grupos de homogeneidade relativa» e os processos adotados pela escola. |

Fonte: Elaboração própria

O design da investigação incluiu duas fases: em primeiro lugar, a avaliação da eficácia da medida foi baseada na análise estatística (através do programa SPSS, V20), dos resultados escolares dos alunos envolvidos no estudo: a) o grupo turma (português N=27; matemática N=30); b) os alunos incluídos nos grupos de homogeneidade relativa (português n=15; matemática n=15); nesta primeira fase do estudo recorreu-se às pautas de final de ano, quer da avaliação interna, quer da externa.

A análise dos dados foi realizada com recurso a testes de Qui-Quadrado, para testar as seguintes hipóteses, tendo por base uma probabilidade de erro de tipo I ($\alpha = 0,05$) em todas as análises efectuadas, como descrito em Pestana & Gageiro, 2000; Maroco, 2007:

H0- As variáveis Grupo Turma (GRTURMA) e Grupo de Homogeneidade Relativa (GHOMOG) são independentes, ou seja, os valores amostrais provêm de universos onde as proporções de sucesso e insucesso são iguais.

H1-As variáveis Grupo Turma (GRTURMA) e de Homogeneidade Relativa (GHOMOG), estão relacionadas ou seja, os valores amostrais provêm de universos onde as proporções de sucesso e insucesso são significativamente diferentes.

Em segundo lugar, a avaliação da relevância da medida foi baseada na análise dos discursos dos docentes ou «*gramática básica da escola*», ou seja, na análise de “padrões de percepção” acerca da realidade escolar, entendida como o grau de conformidade ou dissonância entre a praxis quotidiana e a acção de melhoria instituída, com base na análise de conteúdo das observações de carácter avaliativo presentes nos documentos constantes do Registo Individual do aluno (BARDIN, 1977); foram definidas as seguintes categorias de análise: 1. Diagnóstico de dificuldades/problemas; 2. Estratégias de atuação. As conclusões tiveram por base a análise triangulada de dados.



5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Considerando a dimensão «eficácia da medida adoptada», a aplicação do teste estatístico de qui-quadrado forneceu os seguintes resultados:

Tabela 2- Resultados dos Testes de X²

| | | Teste X ² |
|-------------------|-------------------|--|
| Avaliação Interna | Língua Portuguesa | N= 170, valor de X ² =1,007, sendo P value =0,316, valor > 0, 05. Não se rejeita a H ₀ . |
| | Matemática | N= 152, valor de X ² =7, 632, sendo p value =0,06 > 0,05. Não se rejeita a H ₀ . |
| Avaliação Externa | Língua Portuguesa | N= 170, valor de X ² =17,123, sendo P value =0,00 <0,05. Rejeita-se a H ₀ . |
| | Matemática | N= 152, valor de X ² =23, 300, sendo p value =0,00 <0,05. Rejeita-se a H ₀ . |

Fonte: Elaboração própria com base no SPSS (V20)

Face aos resultados obtidos, podemos concluir que na avaliação interna, quer na disciplina de Língua Portuguesa, quer em Matemática, a proporção de insucesso e de sucesso nos dois grupos é igual. Quanto aos resultados na avaliação externa, observa-se uma diferença significativa na proporção de sucesso e insucesso nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nos dois grupos em análise.

Por outro lado, e tomando como base da análise o critério «*comparação dos resultados dos mesmos alunos: grupo turma e alunos que integraram os grupos de homogeneidade relativa em 13-14) no 4.º ano (ano letivo 11-12)*», os dados apontam para uma diminuição nos resultados da avaliação interna no início de ciclo a nível da avaliação interna enquanto os dados relativos à avaliação externa apontam, quer para uma diminuição das taxas de sucesso em Língua Portuguesa (associada não apenas ao aumento de níveis negativos do 4.º para o 6.º ano e acompanhado de uma diminuição significativa de níveis 4 e 5, mas também no diferencial entre as taxas de sucesso do AE e o valor nacional), quer para um aumento dos níveis negativos (nível 1 e 2) na disciplina de matemática, embora o diferencial para o valor nacional seja favorável ao AE nos dois anos em análise.

Tabela 3- Provas Finais de Língua Portuguesa e Matemática- evolução de resultados de escola e comparação com valores nacionais (4.º e 6.º ano)

| Língua Portuguesa | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------|------------|------|------------|-------|------------|-------|------------|-------|------------|------|-----------------|----------|-------------|
| Ano Letivo | Níveis A/5 | | Níveis B/4 | | Níveis C/3 | | Níveis D/2 | | Níveis E/1 | | Taxa de sucesso | | |
| | N.º | % | N.º | % | N.º | % | N.º | % | N.º | % | AE | Nacional | Diferencial |
| 2011/12 4.º ano | 15 | 9,7% | 65 | 37,1% | 56 | 32,0% | 36 | 20,6% | 1 | 0,6% | 78,61% | 79,18% | -0,57 |
| 2013/14 6.º ano | 6 | 2,9% | 48 | 23,2% | 95 | 45,9% | 56 | 27,1% | 2 | 1,0% | 71,98% | 76,66% | -4,79 |

| Matemática | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------|------------|-------|------------|-------|------------|-------|------------|-------|------------|------|-----------------|----------|-------------|
| Ano Letivo | Níveis A/5 | | Níveis B/4 | | Níveis C/3 | | Níveis D/2 | | Níveis E/1 | | Taxa de sucesso | | |
| | N.º | % | N.º | % | N.º | % | N.º | % | N.º | % | AE | Nacional | Diferencial |
| 2011/12 4.º ano | 18 | 10,3% | 33 | 18,9% | 51 | 29,1% | 64 | 36,6% | 9 | 5,1% | 58,29% | 55,09% | 3,20% |
| 2013/14 6.º ano | 9 | 4,3% | 29 | 13,8% | 65 | 31,0% | 89 | 42,4% | 18 | 8,6% | 49,05% | 47,65% | 1,40 |

Fonte: Pautas de Final de ano de Língua Portuguesa e Matemática

A partir da análise triangulada destes dados, concluímos esta primeira fase do estudo com duas novas hipóteses de trabalho: a) o facto de a proporção de sucesso e insucesso na classificação interna ser equivalente nos dois grupos pode significar, ou o sucesso do esforço despendido para com (e pelos) alunos que fizeram parte dos grupos homogéneos, ou a inexistência de estratégias pedagógicas adaptadas a cada grupo, considerando o facto de o grupo turma compreender um valor equivalente de insucesso ao valor apresentado pelos grupos homogéneos; b) o facto de a proporção de sucesso e insucesso na classificação externa ser significativamente diferente nos dois grupos pode significar que a implementação desta medida foi tardia, apresentando-se com um carácter mais remediativo do que preventivo; esta análise é reforçada pelo facto de as classificações internas diminuírem do 4.º para o 5.º ano, devendo portanto ser nesse ano que mais se justificava a aplicação desta medida.

Foram de seguida analisados os dados recolhidos nos Processos Individuais dos quinze alunos que integraram os grupos de homogeneidade relativa, a partir dos quais foi reconstituído o seu percurso de vida escolar e que deu origem a quinze histórias que relatam, quer as dificuldades de vida de alguns destes alunos, quer as variadas medidas de apoio escolar a que foram sujeitos, e que nos permitem perceber as 'diversas' gramáticas da escola, neste caso concreto, a complexa teia burocrática que gere os significados do trabalho e das práticas profissionais docentes.



Assim, a história de Ana mostra o diagnóstico das suas dificuldades:

«(...) Aos nove anos, é examinada na Associação para o Desenvolvimento “ADESER”, por recomendação da sua professora que detectou dificuldades de atenção/concentração. O relatório que resultou desta avaliação, alude à existência de uma irmã com um ano de idade e ao divórcio dos pais que “foi sentido como algo negativo, ela está a tentar reorganizar-se, mas por vezes não sabe qual é o seu papel na família”. Na conclusão pode ler-se que Ana, “não apresenta qualquer problema a nível cognitivo, mas apresenta algumas perturbações a nível emocional, nomeadamente ao nível da sua auto-estima e ao nível da relação com os outros”» (Processo Individual de Ana).

Para além dos dados sobre o seu percurso de vida, foram registados os seguintes comentários sobre a personalidade e desempenho escolar Ana:

No 1º ano, 2008/2009,

«Ana é muito tímida o que a impede de revelar os seus conhecimentos (...) A aluna é muito introvertida,... insegura,... imatura (...) enquadra-se nos parâmetros da sua faixa etária. (...)» (id).

No 2º ano, 2009/2010,

«(...) dificuldades na Área da Língua Portuguesa, nomeadamente em recontar e questionar, bem como na oralidade, na ortografia e na organização de frases e textos e, no âmbito das áreas curriculares não disciplinares, na contribuição com o seu trabalho e ideias para as tarefas comuns, no cumprimento das tarefas que lhe são atribuídas e na apresentação de sugestões para a resolução de problemas» (id).

No 2º ano, 2009/2010,

«(...) Na Matemática as dificuldades mantém-se durante os três períodos e incidem na resolução de situações problemáticas e no domínio de técnicas de cálculo (...) precisa de trabalhar muito, participar mais, melhorar o ritmo de trabalho, investir na área da Matemática e expor as suas dúvidas (...) alguma inconstância da aluna na concentração e no interesse pelas atividades escolares. Continuou a não expor as suas dúvidas o que prejudicou o seu desempenho escolar» (id).

No 4º ano, 2011/2012,

«(...) continua a revelar dificuldades na área da Matemática, mais concretamente no domínio das técnicas de cálculo mental e no raciocínio e compreensão lógico-matemática. No domínio das Atitudes e Valores, Satisfaz Bem e Plenamente no cumprimento de regras e na pontualidade respectivamente. Nas Áreas Curriculares Não Disciplinares não apresentou nem expôs dúvidas e dificuldades de forma satisfatória; por outro lado cumpriu as normas estabelecidas, respeitou as opiniões dos outros e trouxe materiais adequados. Na Apreciação Global “Continuou a não expor as suas dúvidas o que prejudicou o seu desempenho escolar.» (id).

Em 2012/2013, inicia o 2º ciclo do ensino Básico: no 5º ano obteve como classificação final 4 a Ciências Naturais e a Educação Moral e Religiosa Católica, SB a Educação Pessoal e Social, 2 a Matemática e 3 às restantes disciplinas. Frequentou o Apoio ao Estudo com assiduidade, o comportamento foi bom e o aproveitamento satisfatório; no 6º ano (ano 2013/2014), manteve os mesmos resultados à exceção de Ciências Naturais que baixou para a classificação de 3. Continuou a frequentar o apoio ao estudo.



Da análise aos dados recolhidos no seu processo, destaca-se a timidez assinalada aos cinco anos e confirmada aos seis anos com novos conceitos como introversão, insegurança e imaturidade. Estes traços parecem condicionar a sua prestação escolar, expressa em dificuldades de participação e exposição de dúvidas, na contribuição com o seu trabalho e ideias para as tarefas comuns e na apresentação de sugestões para a resolução de problemas. São ainda assinaladas dificuldades a nível da sua capacidade de concentração e no interesse pelas atividades escolares. Em termos de percurso de aprendizagem, as suas dificuldades são assinaladas desde o 1.º ano em Língua Portuguesa e alargadas no 2.º ano a Matemática.

Procedendo a uma análise triangulada de dados, percebemos que aos 9 anos o divórcio dos pais foi perturbador, havendo sinais dessa perturbação que se manifestam quer a nível pessoal, através de perturbação emocional, baixa auto-estima e dificuldades na relação com os outros, insegurança, introversão e imaturidade, quer no seu desempenho escolar, indiciados por dificuldades de concentração, exposição de dúvidas e participação, um ritmo de trabalho lento. No entanto, só cerca de dois anos mais tarde foram activadas medidas compensatórias de Apoio ao Estudo e de integração nos grupos de homogeneidade relativa.

A história de Duarte, revela-nos um menino cujas dificuldades foram diagnosticadas desde muito cedo, logo no seu 1.º ano (2007/2008):

«Duarte nunca frequentou a educação pré-escolar; entrou para o 1.º ano, tendo frequentado o 1.º período ‘com algumas dificuldades’. Faltou muito, deu 12 faltas sendo 10 dias seguidos’, conforme consta do diagnóstico do Plano de Recuperação (PR) de 21/01/2008. Foi por isso sujeito a um plano de recuperação a Língua Portuguesa no final do 1º período, não sem antes ter sido pedido um parecer ao Gabinete de Psicologia em 14/01/2008, do qual consta que Duarte “é uma criança muito imatura e infantil. Tem muita dificuldade em pegar no lápis e em desenhar tanto as letras como desenhos livres. No que se refere ao comportamento é muito faladora e distraída. (...) A sua caligrafia é muitas vezes ilegível. Não é capaz de escrever o seu nome completo. (Processo Individual de Duarte).

Da identificação das dificuldades constante do Registo de Avaliação do 1º período e do Plano de Recuperação (PR) podemos ler:

«(...) identifica e lê as vogais, os ditongos e as consoantes (p, t, l e d), embora tenha ainda dificuldade e confunde as consoantes. Relaciona as letras de imprensa com a manuscrita mas tem dificuldade em copiar quando as palavras estão escritas com letra de imprensa (...) Tem muita dificuldade na grafia, escrita, das letras e palavras. Tem dificuldade em copiar. Lê palavras simples, mas sempre com ajuda. Tem pouca autonomia e é muito lento, raramente terminando os trabalhos.» e ainda: “Na leitura lê as sílabas mas não lê as palavras, identifica algumas palavras globalmente.” É de assinalar o facto de não serem referidas dificuldades de maior nas áreas da Matemática e Estudo do Meio e Expressões» (id).

Face a este inventário de dificuldades muito concretas em Língua Portuguesa, foram definidos os seguintes objectivos no Plano de Recuperação:

«(...) melhorar a atenção e a concentração, mais autonomia e mais confiança no que faz. O aluno irá continuar com os conteúdos do 1º ano”. As estratégias definidas são: “Valorizar o seu trabalho

sempre que está com atenção e sempre que faz os trabalhos propostos bem, principalmente quando os faz sem precisar de ajuda. Trabalho individualizado sempre que possível como reforço da leitura e interpretação". "reforçar o trabalho de casa e o apoio pedagógico acrescido» Finalmente, foram definidas as seguintes modalidades de avaliação: «oral e escrita com mais tempo e fichas próprias para treinar a escrita.» (id).

No final do 2º período (17/03/2008), Duarte não alcançou os objetivos propostos, mesmo com a aplicação do PR iniciado a 21/01/2008, sendo portanto alargado ao 3º período, com os mesmos objetivos, acrescentando-se apenas,

«(...) pretende-se que consiga identificar todas as letras do alfabeto, que consiga ler e escrever palavras e textos simples (...) este aluno não atingiu os objetivos propostos para este período. Identifica e lê palavras com as vogais, ditongos e as consoantes (p, t, l, d, m, c, v, r, n, g, b e j). Ainda não sabe escrever o seu nome completo, precisa sempre de o copiar. Melhorou mas ainda tem de se esforçar mais. Tem que melhorar a letra, muitas vezes é ilegível. Relaciona sem problemas a letra de imprensa e a letra manuscrita. (...) é ainda de assinalar que não há registo de faltas neste período e que nas Áreas Curriculares Não Disciplinares Duarte é em geral bem comportado mas falador. Relaciona-se bem tanto com os colegas como com os adultos. É pouco organizado. Tem falta de autonomia e é muito distraído (...) Na Área de Projeto realizou as tarefas com satisfação. (...) Na apreciação global de final de 2.º período (...) não acompanhou toda a matéria planeada para este período em LP. É muito importante que em casa tenha mais apoio e que trabalhe e estude mais. Quanto às áreas da Matemática e Expressões: resolve problemas depois de lhe serem lidos. Tem dificuldade em representar e reproduzir simetrias; na área das expressões, embora "mostre interesse por todas as áreas (...) aplica com dificuldade as técnicas de pintura, recorte, colagem, continua com alguma dificuldade em pintar dentro dos contornos e na utilização de várias cores» (id).

Apesar de tudo, no final desse ano lectivo, Duarte ficou retido. A sua retenção é assim justificada:

«(...) faltou duas semanas do 1º período (...) precisa de mais acompanhamento familiar para que consiga ter melhor aproveitamento. [No domínio das aprendizagens de Língua Portuguesa refere-se que] identifica todas as letras. Lê pequenas palavras e frases mas sem os casos especiais. Não consegue interpretar os textos ou frases lidos por si, mas se lhe for lido já consegue identificar a ideia principal e as personagens. Identifica o seu nome mas ainda não consegue escrever o nome completo corretamente sem ser a copiar. (...) na área da matemática ainda tem dificuldade em efetuar subtrações. Não consegue identificar as operações a efetuar para resolver problemas; identifica e relaciona os números até 20, identifica dezenas e unidades, ordena por ordem crescente, mas não por ordem decrescente. Ainda confunde a esquerda com a direita, à frente a atrás (...). Não consegue completar simetrias, mas completa frisos e padrões sem dificuldade. (...) Resolve situações problemáticas depois de lidas pela professora. [Conclui-se que] embora não tenha atingido os objectivos mínimos, atingiu os objectivos referenciados no seu plano de recuperação, [pese embora o facto de que, em termos globais] não atingiu os objetivos propostos para o 1º ano. Não acompanhou toda a matéria planeada para este ano na área de LP e Matemática. (...) No próximo ano vai precisar de mais esforço para conseguir recuperar, mas tem capacidades para o conseguir se fizer os trabalhos de casa e estudar mais» (id).

No ano lectivo de 2008/2009, já no 2.º ano, Duarte continua a mostrar interesse pelos temas abordados em Estudo do Meio e nas Expressões; de assinalar ainda uma carta onde o director da escola é informado que o Duarte,



«(...) vem todos os dias para a escola sozinho. (...) Este aluno mora no centro da vila da Batalha, pelo que tem que passar por uma estrada muito movimentada. (...) A mãe fica a dormir e que era ele que se vestia e arranjava o pequeno-almoço. Hoje ele vinha com uns calções de verão» (id).

No registo de avaliação do 3.º período, de assinalar apenas um “satisfaz pouco” na área da criatividade e expressividade (expressão plástica) e a revelar dificuldades, em Língua Portuguesa,

«(...) apresenta uma leitura por vezes hesitante e com pouca expressividade. Compreende com facilidade o que lê, mas tem algumas dificuldades em elaborar respostas escritas. Na construção de textos, demonstra fraca imaginação, utiliza um vocabulário pobre e tem dificuldades em organizar ideias. Escreve com erros ortográficos e apresenta uma caligrafia muito irregular e descuidada» (id).

Mas também em matemática, uma vez que,

«(...) revela dificuldades de compreensão e de memorização. Ainda não sabe as tabuadas com segurança. Deve trabalhar a composição e a decomposição dos números. Apresenta um raciocínio e um cálculo mental pouco desenvolvidos”. Na síntese final do mesmo documento, pode ler-se: “Desde que integrou a turma no início do 3.º período, (...) tem sido um aluno interessado e participativo em todas as atividades escolares (...), apresenta uma leitura ainda pouco expressiva e escreve com alguns erros ortográficos. (...) Deve estudar melhor as tabuadas. Deve ter mais cuidado com a apresentação dos seus trabalhos. Deve tentar também estar mais concentrado na realização das tarefas escolares, uma vez que é muito lento na realização das mesmas» (id).

Duarte transitou para o 3.º ano. Em 2009/2010, a frequentar o 3º ano na mesma escola, obtém no 1º período Satisfaz a todos os itens (matemática, estudo do meio e expressões), e Não Satisfaz a todos os itens de Língua Portuguesa uma vez que,

«(...) apresenta uma leitura pouco expressiva e ainda muito silabada; revela alguma dificuldade na interpretação de textos assim como em elaborar respostas e organizar ideias; dá muitos erros ortográficos, apresenta uma ortografia irregular e descuidada.» (id).

Na síntese avaliativa a professora escreve:

«(...) apesar das suas dificuldades, revelou interesse pelas atividades escolares (...) preocupação e esforço para tentar ultrapassar as suas dificuldades. Deve tentar estar mais concentrado na realização das tarefas escolares, uma vez que é muito lento na execução das mesmas. Deve também ter mais cuidado na apresentação dos seus trabalhos e para isso deve melhorar a caligrafia.» (id).

No 4º ano em 2010/2011, alcança ‘Satisfaz Bem’ na área de Língua Portuguesa, nos domínios da leitura, da capacidade de organizar respostas, de ordenar e redigir ideias e no funcionamento da língua; na área de Estudo do Meio, na participação em experiências, na aquisição/compreensão de conhecimentos e na aplicação de conhecimentos; e em todos os itens das Expressões Plástica Dramática e Físico-motora. Nos restantes parâmetros obtém a classificação de ‘Satisfaz’. O aluno adquire as competências essenciais definidas para o final do 1º CEB com a recomendação de que,

« (...) deve ler bastante e escrever para melhorar a sua caligrafia e ortografia» (id).



Em 2011/2012 é matriculado no 5º ano. No entanto, no início do ano letivo, é transferido para outro Agrupamento de Escolas. A 10 de outubro é solicitada novamente a transferência para o primeiro Agrupamento de Escolas e é reintegrado na turma. A mãe, sua encarregada de educação informou o diretor de turma sobre os motivos da transferência e do reingresso, explicando que teve que se ausentar do país em busca de emprego, sem sucesso, e que durante esse tempo o aluno ficou a viver com o pai, estando agora sob a sua guarda. Em dezembro o diretor de turma responde ao pedido de informações solicitado pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (CPCJ), dizendo que o aluno,

«(...) tem sido assíduo, com comportamento assertivo e um desempenho escolar razoável. Aparentemente é um aluno com acompanhamento adequado por parte da encarregada de educação em todos os aspetos: higiene, vestuário e alimentação. Mostrou-se também disponível e interessada na vida escolar comparecendo na escola para fornecer as informações iniciais consideradas necessárias aquando do ingresso do aluno na escola» (id).

Beneficia de um Plano de Recuperação elaborado a 13 de fevereiro e frequenta a sala de estudo de Língua Portuguesa e Matemática. A 12 de abril o DT informa novamente a CPCJ acrescentando às informações anteriores que Duarte,

«tem tido um desempenho escolar pouco satisfatório uma vez que foi elaborado um Plano de Recuperação na reunião de avaliação intercalar dado estar em risco de retenção» (id).

No final do 3º período, Duarte transita ao 6º ano embora com classificação negativa a Matemática, com a seguinte apreciação:

«(...)um aproveitamento e comportamento satisfatórios. Deveria ter sido mais empenhado» (id).

No 6º ano, a partir de 19 de dezembro de 2012 é sujeito a um Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual e frequenta as aulas de apoio ao estudo. Contudo, no fim do ano letivo acaba por reprovar devido às classificações negativas a Língua Portuguesa, Inglês e Matemática; na apreciação global ou síntese descritiva pode ler-se que,

«(...) as dificuldades de aprendizagem que manifestou devem-se sobretudo à falta de estudo e de trabalho e à pouca concentração nas aulas.» (id).

Em 2013/2014 volta a repetir o 6º ano, frequenta as aulas de apoio ao estudo, frequenta a turma TEIP nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, obtendo classificação positiva a todas as disciplinas; em termos de apreciação global do seu desempenho, refere-se que:

«(...) teve um bom comportamento apesar de se distrair com alguma facilidade (...) o aproveitamento foi satisfatório» (id).

Em síntese, Duarte não frequentou a educação pré-escolar. A família, negligente e descuidada, não acompanha o seu crescimento de forma desejável, parecendo mesmo que está entregue a si próprio desde muito pequeno.



Apesar disso, mostra-se interessado e participativo nas atividades escolares e, sobretudo é esforçado, pelo que vai conseguindo ultrapassar todas as etapas até 2012/2013.

Não parece que os professores e o director de turma do 6º ano no ano letivo 2012/2013, tenham dado a devida atenção aos antecedentes do Duarte, nomeadamente no que se relaciona com o seu ambiente familiar, uma vez que atribuem o seu insucesso e dificuldades de aprendizagem à falta de estudo, de trabalho e de concentração nas aulas. Por outro lado, o plano de acompanhamento pedagógico individual, a que foi sujeito no ano em que acaba por ficar retido, não parece ter sido adequado às suas necessidades. É um aluno que se destaca pela sua capacidade de resiliência.

Numa outra história, a história de Ivo, destacamos os seguintes excertos:

«Ivo (...) mudou quatro vezes de casa até 2012. (...) Em junho de 2012, Ivo vivia com a mãe, padrasto e uma irmã de 7 anos (...). Em novembro e dezembro de 2013 em duas sessões de avaliação psicológica “apresentou alguma preocupação com as notas e com o contexto familiar que parece estar em crise”. (...) Durante a frequência do 1.º ciclo do ensino básico, Ivo foi referenciado ao GAAF por problemáticas de natureza escolar e familiar. Foi encaminhado para o SPO para avaliação psicológica e acompanhado na consulta de desenvolvimento do Hospital em março 2015» (Processo Individual de Ivo).

Para além dos dados sobre o seu percurso de vida, foram registados os seguintes comentários sobre o Ivo:

No 1º ano, 2008/2009,

«(...) apresenta um ritmo de trabalho demasiado lento, pois é uma criança que está constantemente distraída (...) nota-se falta de responsabilidade e organização (...) é sociável mas continua a ser uma criança que se envolve frequentemente em brigas com os outros, tendo tendência para reagir com alguma agressividade» (id).

No 2º ano 2009/2010,

«(...) alguma instabilidade no seu desempenho escolar” e “distrai-se facilmente (...) tendo tendência para realizar as tarefas de forma precipitada e, conseqüentemente, com erros e de forma demorada» (id).

No 3º ano (2010/2011) no início do ano letivo,

«(...) no dia-a-dia foi um aluno irrequieto e desconcentrado (...) dispersa-se das tarefas (...) continuaram a verificar-se dificuldades ao nível da atenção/concentração” No final do 1º CEB, sempre com um acompanhamento individualizado a professora adverte, para as áreas da Matemática e Língua Portuguesa: “deverá usufruir de apoio educativo nestas áreas para que todo o trabalho seja continuado o que será uma mais-valia para o aluno aumentar a sua auto estima e confiança na realização das atividades. Os professores deverão continuar a executar um trabalho individualizado sempre que possível. Nas atividades que o aluno demonstre sucesso deverá ser recompensado com reforços positivos para que ele sinta segurança no seu desempenho» (id).

Em dezembro de 2011,



«(...) revela falta de interesse pelas atividades escolares, falta de concentração/atenção, falta de empenho, dificuldades na participação na aula e com os trabalhos de casa, é pouco organizado/desorganizado, falta de métodos de trabalho/hábitos de estudo, não cumpre as tarefas propostas na sala de aula, falta de confiança em si próprio, dificuldades na compreensão de textos orais/escritos e na produção de textos escritos, dificuldades ao nível da compreensão/aplicação de conceitos e métodos e no raciocínio lógico/abstracto» (id).

Em janeiro de 2012,

«(...) foi encaminhado pela diretora de turma para o Serviço de Psicologia da escola por apresentar dificuldades de aprendizagem, na manutenção da atenção e na responsabilidade/autonomia escolar. No relatório do SPO: “apresenta dificuldades sindromáticas ao nível da atenção (PHDA – Défice Atencional) da Linguagem mista e Disortografia” e é solicitada consulta de desenvolvimento. Em novembro de 2013 na consulta “os indicadores revelam a existência de Dificuldades de Aprendizagem» (id).

Acresce ainda que durante o seu percurso escolar, este aluno foi alvo das seguintes medidas de apoio: Frequência da sala de estudo de Matemática (no 5º ano); Plano de Recuperação; Apoio no serviço de psicologia; Plano de Acompanhamento Individual; Integrou o Projeto TEIP a Língua Portuguesa e Matemática; Apoio ao estudo (6.º ano).

Procedendo a uma análise triangulada de dados, destacamos o facto de Ivo revelar dificuldades de atenção e concentração desde o 1º CEB, cuja professora recomenda no final do ciclo que “*deverá usufruir de apoio educativo*” e “*Os professores deverão continuar a executar um trabalho individualizado sempre que possível*”, o que parece não ser tido em conta quando ingressa no 2ºCEB. Verifica-se por outro lado que desde o encaminhamento do aluno para o SPO (janeiro de 2012), até à conclusão do relatório (junho de 2013), decorrem seis meses e a consulta de Psicologia Clínica do Serviço de Pediatria só viria a ocorrer no final de novembro de 2013. A par das suas dificuldades de aprendizagem tardiamente diagnosticadas, a instabilidade no ambiente familiar (com mudanças de residência, de localidade e de escola, em 2012/2013) revela-se desastrosa para o sucesso deste aluno que permanece no 6º ano durante três anos.

6 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Considerando a natureza do estudo e a metodologia de investigação-ação que foi adotada, naturalmente que não é seu propósito que as conclusões possam ser extrapoladas para outros contextos educativos, mesmo que de escolas que integrem a rede TEIP. O que se pretende, isso sim, é dar a ver «*a gramática da escola*», através da complexa teia burocrática que enforma o trabalho docente e que o faz perder o seu significado.

Assim, após a análise de conteúdo dos documentos constantes nos Processos Individuais dos 15 alunos que tinham sido seleccionados para integrarem os grupos de homogeneidade relativa a Língua Portuguesa e Matemática devido a dificuldades de aprendizagem, concluímos pela existência de:



- Uma forte correlação entre problemáticas familiares e problemas assinalados nos alunos: falta de atenção/problemas de concentração, desinteresse/desmotivação ou mesmo problemas de indisciplina.

- Processos Individuais de Alunos com informação insuficiente, quer acerca da ficha biográfica dos alunos, quer acerca do seu percurso escolar.

- Uma insuficiente gestão da informação ao nível das direções de turma, nomeadamente em relação a: a) Ficha de caracterização do aluno: contém informação insuficiente e em alguns casos não actualizada; b) Articulação entre ciclos: alguns problemas sinalizados no 1.º ciclo parecem não ser tidos em conta no 2.º ciclo, logo no início do 1.º período, pelo que quando se decide pela implementação de planos de recuperação a sua implementação é quase sempre tardia (meados do 2.º p); c) Ações estratégicas: parece existir, em alguns casos, e talvez face às dificuldades dos alunos, alguma sobreposição de medidas, com alunos que no mesmo ano frequentam vários tipos de apoio, não sendo claro, pelos registos, o seu efeito no sucesso do aluno. Noutros casos, parece não haver continuidade nas medidas adotadas; d) Avaliação: na maior parte dos casos a avaliação atribuída não é descrita ou justificada (por exemplo: comportamento - satisfatório; aproveitamento-bom) no sentido de ajudar a clarificar o seu significado e ter um valor formativo para o aluno e respectivas famílias. Em muitos casos, as avaliações dos planos de recuperação não constam dos Processos Individuais do Aluno (sobretudo no 2º CEB, onde por vezes nem nos campos da apreciação global nem das observações do Registo de Avaliação se faz referência a esse facto).

Face a esta análise, percebemos que a ação estratégica de implementação de grupos de homogeneidade relativa em alunos que frequentam o 6.º ano teve, no ano lectivo 13-14 um carácter mais de remediação do que de prevenção do insucesso escolar. Esta conclusão é sustentada pela constatação de que o percurso de vida dos alunos, assim como as suas dificuldades pessoais, nem sempre é tomada em consideração aquando da definição de planos de apoio ao desenvolvimento destes alunos, tanto mais que a informação disponível nos seus Processos Individuais acerca do seu percurso de vida familiar nem sempre se encontra actualizada.

Por outro lado, a informação escolar disponibilizada nos Processos Individuais dos Alunos nem sempre é tida em consideração nos ciclos seguintes, nomeadamente em relação à manutenção ou implementação de medidas de apoio ao sucesso, as quais nem sempre constam de forma completa, sobretudo no que diz respeito aos objectivos já alcançados pelo aluno, não permitindo em muitos casos um valor formativo para o aluno e respectivas famílias.

Finalmente, e focalizando a nossa análise nas dimensões seleccionadas, os dados recolhidos permitem-nos concluir que, em relação à constituição de grupos de homogeneidade relativa no 6.º ano a Língua Portuguesa e matemática no ano lectivo 13-14, do ponto de vista da avaliação interna a medida foi eficaz, na medida em que contribuiu para a melhoria substancial dos resultados a nível da avaliação interna; no entanto, os resultados na avaliação externa indicam que a implementação da medida foi tardia, assumindo um carácter mais remediativo do que preventivo; esta análise é corroborada pelo



facto de as classificações internas diminuïrem do 4.º para o 5.º ano, devendo portanto ser nesse ano que mais se justificava a aplicaçãõ desta medida.

Já em relaçaõ à relevância dos procedimentos adotados, os dados recolhidos apontam para lacunas quer em termos de critérios de selecçaõ destes alunos, designadamente a indicaçaõ clara das suas dificuldades específicas, quer em termos da sua avaliaçaõ, nomeadamente a falta de indicaçaõ clara das metodologias utilizadas para superaçaõ das suas dificuldades, quais os assuntos em que os alunos superaram as suas dificuldades e aqueles em que as não superaram. Assim, não podemos concluir com certeza acerca da adequaçãõ dos procedimentos adotados aos alunos que integraram os grupos homogêneos, uma vez que a informaçaõ sobre o seu percurso escolar nem sempre é consistente, existindo dados em falta para uma mais completa compreensãõ, quer dos contextos familiares, quer mesmo das medidas aplicadas. O que podemos afirmar é que, a nível dos processos, existe ainda um longo caminho a percorrer, de forma a que possamos falar de consonância entre estes, as práticas docentes e a medida adotada.

Na sequênciã destas conclusões, sugerimos um conjunto de cinco áreas de melhoria: i) a constituiçaõ de grupos de homogeneidade relativa deve ser realizada preferencialmente no início de ciclo (5.º ano), de modo a que este possa assumir um carácter fundamentalmente preventivo do insucesso escolar; ii) a escola e os seus docentes devem investir na melhoria no diagnóstico de dificuldades dos alunos que justificam a sua integraçaõ nos grupos de homogeneidade relativa; iii) as estruturas intermédias da escola deve melhor a ficha de caracterizaçaõ do aluno. Sugere-se a inclusãõ anual de informaçaõ relevante acerca do seu contexto familiar e escolar, a partir da introduçaõ, na referida ficha, de campos que permitam a sua atualizaçaõ regular; iv) deve haver uma maior eficácia na articulaçaõ entre ciclos, nomeadamente através da qualidade da informaçaõ prestada no final de cada ciclo, com vista a uma atuaçaõ precoce no início do ano/ciclo seguinte; v) finalmente, os docentes e a escola no seu conjunto devem preocupar-se em melhorar a qualidade da informaçaõ avaliativa dos alunos, de modo a que esta possa cumprir o seu papel formativo.

Uma última nota para referir que a importância do estudo se ficou a dever sobretudo à possibilidade de os professores de se verem confrontados com a sua *praxis* sem que por isso sentissem que estavam a ser responsabilizados pela sua intervençaõ junto destes alunos. Pelo contrário, a ideia que presidiu ao estudo foi a de que este ou outros estudos de natureza equivalente, se pode constituir como catalisador da reflexividade docente e, em consequênciã, da mudançã das suas práticas. Somos assim, mais do que apenas confrontados, interpelados a buscar novos sentidos para a nossa acçaõ colectiva que, à força da repetiçaõ mecânica, se torna tantas vezes instrumental e nós, docentes, apenas «funcionários», quando o que queremos é, parafraseando Hannah Arendt, «*dar a ver o mundo*» e com isto, ajudar a construir um mundo melhor.



REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. A crise na educação. In: O. Pombo, **Hannah Arendt, Eric Weil, Bertrand Russel, Ortega y Gasset, quatro textos excêntricos**. Lisboa: Relógio d'Água ed. 2000, p. 21-53.
- AZEVEDO, J. **O ensino secundário na Europa- o neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial**. Lisboa: ASA. 2000.
- BARBIERI, H. Os TEIP, o Projeto Educativo e a Emergência de 'perfis de território'. **Educação, Sociedade e culturas**, n. 20, 2003, p. 43-75.
- Bardin, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Ed. 70. 1977.
- BARROSO, J. Da Exclusão Escolar dos Alunos à Inclusão Social da Escola: que sentido para a Territorialização das Políticas Educativas. **Atas do Forum contra a Exclusão Escolar**. Lisboa: ME: PEPT. 1997.
- BOLÍVAR, A. **Como melhorar as escolas**. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas letivas. Porto: ASA ed. 2003.
- BOLÍVAR, A. Equidad educativa u teorías de la justicia. **REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 3, n. 2, p. 42-69, 2005.
- BOLÍVAR, A. **Melhorar os processos e os resultados educativos**. O que ensina a investigação. V. N. Gaia: FML. 2012.
- BORDIEU, P. Reprodução cultural e reprodução cultural. In: A. MICHELI. **Economia das trocas simbólicas**. S. Paulo: Perspetivas. 1987, p. 295-336.
- BOUDIEU, P.; PASSERON, J.-P. **La Reproduction**. Éléments pour une Théorie du Système d'Enseignement. Paris: Minuit Ed. 1970.
- Bourdieu, P. **O que Falar quer Dizer**. Lisboa: Difel. 1982.
- Bourdieu, P. **O Poder simbólico**. Lisboa: Difel. 1994.
- Canário, R. ECO: Um processo estratégico de mudança. In: R. D' ESPINEY; R. CANÁRIO. **Uma escola em mudança com a comunidade**. Lisboa: IIE. 1994, p. 333-369.
- Canário, R. **O que é a Escola?** Um olhar Sociológico. Porto: Porto ed. 2005.
- Coronel, J. Un modelo para facilitar el cambio en la escuela. **Enseñanza**, n. 12, 1994, p. 243-260.
- Dale, R. Construir a Europa através de um espaço Europeu de Educação. **Revista Lusófona de Educação**, 11, 2008, p. 13-30.
- Ferreira, I.; Teixeira, A. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: breve balanço e novas questões. **Sociologia, revista do departamento de Sociologia da PLUP**, v. 20, 2010, p. 331-350.
- Fullan, M. **Liderar numa cultura em mudança**. Porto: ASA ed. 2001.
- Hergreaves, A. **Profesorado, cultura y posmodernidad (Cambian los tempos, cambian los profesores)**. Madrid: Morata. 1996.



- Lewitt, B.; March, J. Organizational Learning. **Annual Review of Sociology**, 14, 1988, p. 319-340.
- Lima, J. **Em busca da boa escola**. Gaia: FML. 2008.
- Lima, L. Abordagem político-organizacional da assessoria em educação. In: J. Costa; A. Neto-Mendes, **Assessoria em Educação em Debate**. Aveiro: Univ.Aveiro. 2007, p. 13-30.
- Magro-C, T. Com que intensidade da escla de Richter tremeu a escola? In: I. Fialho; J. Verdasca. **TurmaMais e Sucesso Escolar, trajetórias para uma nova cultura de escola**. Lisboa: Colibri. 2013, p. 46-74.
- Marchesi, A. Estrategias para el cambio educativo. **Pensamiento Iberoamericano**, n. 7, 2010, p. 253-268.
- Marchesi, A. Preambulo. In: H. Martin; F. Martinez Rizo, **Avances y desafios en la evaluación educativa**. Madrid: Fundación Santillana. 2011, p. 7-11.
- Maroco, J. **Análise Estatística com Utilização do SPSS**. Lisboa: Sílabo ed. 2007.
- Mortimore. **The use of performance indicators**. Paris: OCDE. 1991.
- Mortimore, P. School Effectiveness research: which way at the crossroads? **School Effectiveness and School Improvement**, 2 (3), 1991b, p. 213-229.
- Perrenoud, P. Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação, perspectivas sociológicas. Lisboa: D. Quixote. 1997.
- Pestana, M.; Gageiro, J. **Análise de Dados para Ciências Sociais - A complementaridade do SPSS**. Lisboa: Sílabo ed. 2000.
- Ruddock, J. Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas. In: J. Angulo; N. Blanco, **Teoría y desarrollo del currículo**. Madrid: Aljibe Archidona. 1994, p. 385-393.
- Sá- Chaves, I. **A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis**. Lisboa: FCT. 2002.
- Stake, R. **Investigación con Estudio de Casos**. Madrid: Morata ed. 1995.
- Stake, R. **Evaluación Comprensiva y Evaluación basada en Standares**. Barcelona: Graó ed. 2004.
- Stoer, S.; Rodrigues, F. **Territórios Educativos de Intervenção Prioritária**. Análise do contributo das parcerias. Porto: CIIE da FPCE/UP e IIE. 1999.
- Teodoro, A. **Globalização e políticas de Educação**. S.Paulo: Cortez. 2003.
- UNESCO. **Educação, um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez ed. 1996.
- Verdasca, J. O Ciclo de Estudos, a unidade básica da organização pedagógica da escola. In: I. Fialho; H. Salgueiro. **TurmaMais, Contributos teóricos e práticos**. Évora: Univ. Évora. 2011, p. 33-60.
- A legislação referenciada pode ser consultada em <http://www.dge.mec.pt/legislacao>.