

Turma Alfa: A dilemática fronteira entre práticas educativas inclusivas e práticas educativas exclusivas¹

Alpha Class: the ambiguous frontier between educational inclusive and exclusive practices

Virgínio Sá e Esmeraldina Veloso²

Resumo

Este artigo constitui um recorte numa investigação mais ampla, em curso, centrada no tema «Lugares Educadores: práticas, vozes e percursos de educação inclusiva». Este projeto procura responder, entre outras, às seguintes questões: (i) que processos e fatores, lógicas de ação e parcerias (institucionais, comunitárias, locais), contribuem do ponto de vista dos atores envolvidos para construir práticas de educação inclusiva? (ii) que processos e fatores (sociais, institucionais, biográficos) sustentam a interrupção da espiral negativa de insucesso e abandono/saída escolar precoce e favorecem a remobilização dos jovens para aprender e construir percursos académicos de sucesso?

O desenho da investigação compreende um estudo multicase de onze unidades de observação, em quatro municípios portugueses, no âmbito de dois programas nacionais orientados para o combate ao insucesso e ao abandono precoce. Para este artigo selecionamos os dados recolhidos no âmbito de um dos estudos de caso – um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) localizado num concelho do Norte de Portugal. Foram analisados diversos documentos e relatórios (projeto educativo, regulamento interno, relatório de autoavaliação, relatório do projeto TEIP, entre outros). Foi também realizada uma entrevista em profundidade com a coordenadora do TEIP. A entrevista desenvolveu-se em três momentos diferentes e prolongou-se por cerca de três horas. Tendo como foco uma prática educativa inclusiva específica adotada no TEIP (*Turma Alfa*), neste texto discutem-se as suas promessas inclusivas, mas contemplam-se também os potenciais risco de exclusão que a mesma envolve.

Palavras chave

Territórios educativos de intervenção prioritária; práticas educativas inclusivas; insucesso educativo; abandono precoce; agrupamento de alunos.

Abstract

This paper stems from an ongoing investigation on the theme «Educating places: practices, voices and pathways of inclusive education». This project seeks to answer, among others, the following questions: i) which processes and factors, subjects, action rationales and (institutional, local, community) partnerships contribute to building local inclusive education practices, in the views of actors involved?; ii) which (social, institutional, biographical) processes and factors stop the negative spiral of school underachievement, school dropout and early school leaving and favour the youngsters' remobilization to learn and build successful academic pathways?

The study design consists of a multiple-case study of eleven observation units in four Portuguese counties, in the context of two national Programs targeting to overcome school underachievement and early school leaving. For this paper, we selected the data collected in one of the case studies - an Education Priority Zone (ZEP) in the north of Portugal. We analysed several documents and records (Educational project, self-evaluation report, ZEP report, among others). Complementary, an unstructured interview was carried out with the ZEP coordinator. Taking into account a specific inclusive education practice adopted in the ZEP (*Alpha Class*), we discuss its inclusive promised achievements, but considering, at the same time, the potential risk of exclusion involved.

Keywords

Territórios educativos de intervenção prioritária; práticas educativas inclusivas; insucesso educativo; abandono precoce; agrupamento de alunos.

Recibido: 08-10-2017

Aceptado: 13-01-2018

¹ Este trabalho contou com o apoio de Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/MHC-CED/3775/2014.

² Virgínio Sá: virsa@ie.uminho.pt e Esmeraldina Veloso: eveloso@ie.uminho.pt da Universidade do Minho/Centro de Investigação em Educação.

1. Introdução

Este artigo constitui um recorte numa investigação mais ampla, em curso, intitulada «Lugares Educadores: práticas, vozes e percursos de educação inclusiva». Este projeto coletivo³, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, procura responder, entre outras, às seguintes questões: i) que processos e fatores, lógicas de ação e parcerias (institucionais, comunitárias, locais), contribuem do ponto de vista dos atores envolvidos para construir práticas de educação inclusiva? ii) que processos e fatores (sociais, institucionais, biográficos) sustentam a interrupção da espiral negativa de insucesso e abandono/saída escolar precoce e favorecem a remobilização dos jovens para aprender e construir percursos académicos de sucesso?

2. Breves notas sobre a trilha metodológica

O desenho da investigação, da qual o presente texto constitui um recorte, compreende um estudo multicasos de onze unidades de observação, integradas em dois Programas nacionais de intervenção face ao insucesso e abandono escolares: i) um Programa Nacional sediado na Escola (PNSE) e um Programa Nacional sediado na Comunidade (PNSC). As onze unidades de observação distribuem-se por quatro municípios portugueses, a saber: 2 projetos PNSE e 2 projetos PNSC em *Vila Antiqua* (zona norte de Portugal)⁴; 1 projeto PNSE e 1 projeto PNSC em *Vila Mourisca* (zona sul de Portugal); 2 projetos PNSE e 1 projeto PNSC em *Vila Doirada* (zona noroeste de Portugal); 1 projeto PNSE e 1 projeto PNSC em *Cidade Azul* (zona nordeste de Portugal). Para a recolha de dados nas onze unidades de observação, os 15 membros da equipa de investigação foram organizados em quatro subequipas, uma por cada município.

Na primeira fase da investigação (primeiro ano), foram identificadas e caracterizadas 11 práticas socioeducativas, uma em cada unidade de observação, orientadas para a superação do insucesso e abandono escolares, consideradas bem sucedidas na perspetiva dos seus responsáveis institucionais, através da aplicação de entrevistas semiestruturadas com estes sujeitos. Simultaneamente foram analisados documentos relevantes (projetos educativos, regulamentos internos, projetos anuais de atividades, excertos das atas dos conselhos de turma e outros documentos enquadradores), no sentido da interseção e triangulação da informação proveniente de diversas fontes.

Para este artigo selecionamos os dados recolhidos numa unidade de observação- um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), aqui convencionalmente designado por Agrupamento *Qualis*, localizado num concelho do Norte de Portugal e colocamos o foco na prática socioeducativa aí selecionada pela coordenadora do TEIP como exemplo de resposta bem sucedida: a *Turma Alfa*. Nesta primeira fase da investigação, além da análise dos documentos acima referidos, a realização de uma entrevista em profundidade com a coordenadora do TEIP/Agrupamento *Qualis*, e também responsável pela prática *Turma Alfa*, constituiu uma fonte fundamental para a recolha de dados relativos à prática em análise. A entrevista desenvolveu-se em três momentos diferentes e prolongou-se por cerca de três horas tendo sido posteriormente transcrita e enviada à nossa entrevistada para eventuais correções. Com a entrevista à coordenadora do TEIP/Agrupamento *Qualis* pretendeu-se, num primeiro momento, identificar uma seleção de práticas socioeducativas bem sucedidas e, num segundo momento, com base numa grelha de

3 Integram o projeto os seguintes investigadores: Fátima Antunes (coordenadora), Almerindo Afonso, Armando Loureiro, Carlos Gomes, Emília Vilarinho, Esmeraldina Veloso, Isabel Menezes, Joana Costa (BI), José Augusto Palhares, José Pedro Amorim, Manuela António Silva, Maria Isabel Costa, Rosanna Barros, Tiago Neves e Virgínio Sá.

4 No sentido de assegurar o anonimato dos contextos estudados, foram utilizadas designações de conveniência para identificar os municípios.

critérios definidos pela equipa de investigação, identificar e caracterizar a prática que, na perspetiva da nossa entrevistada, se destacava no conjunto de práticas identificadas na primeira fase da entrevista e, finalmente, justificar a seleção dessa prática. Depois de validada, a entrevista foi primeiro objeto de uma «leitura flutuante» e depois sujeita a uma análise de conteúdo sistemática de natureza temática, com base em categorias inspiradas na grelha de critérios construída a partir da revisão da literatura sobre práticas socioeducativas inclusivas⁵.

Tomando por base os dados empíricos recolhidos e a literatura relevante, particularmente a que problematiza os efeitos académicos, socioafetivos, éticos e democráticos dos diferentes modos de agrupamento dos alunos, neste texto faz-se uma discussão preliminar das promessas inclusivas da prática socioeducativa *Turma Alfa*⁶, contemplando-se também os seus potenciais riscos de exclusão.

3. O projeto *Turma Alfa*: contextualização

Antes de passarmos à caracterização da *Turma Alfa*, consideramos pertinente fazermos uma breve contextualização desta prática, quer nas políticas públicas educativas portuguesas, quer no agrupamento onde se insere, conhecendo a respetiva política educativa, em particular os seus objetivos e as diferentes medidas que visam a promoção do sucesso escolar e a diminuição do abandono precoce.

Uma das medidas de política educativa lançada em 1996 foi o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), tendo sido promovida a sua expansão a partir de 2008. Esta política tem como objetivos principais «a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos» (Direção Geral de Educação). É também defendida a ideia de uma intervenção num determinado território para combater a exclusão escolar e a exclusão social, incentivando a parcerias com diferentes atores locais (Barbieri, 2013).

3.1. Caracterização do TEIP/Agrupamento *Qualis*

O TEIP/Agrupamento *Qualis* compreende sete estabelecimentos de educação e ensino: cinco escolas com 1.º ciclo, sendo que três possuem também educação pré-escolar, uma escola com 2.º e 3.º ciclos e um estabelecimento com pré-escolar, situando-se todos na zona urbana de uma cidade do Norte. Foi em 2009 que o referido agrupamento passou a ser considerado como TEIP, tendo sido apontados alguns problemas para os quais se deveria encontrar respostas: taxas de insucesso e abandono escolar, situações frequentes de indisciplina e violência escolar e trabalho infantil na comunidade envolvente (Projeto Educativo, 2013-2018).

Este TEIP integra um contexto economicamente desfavorecido, com forte incidência de pobreza (mais de 50% dos alunos apoiados pela ação social escolar), de considerável diversidade multicultural (6% de alunos estrangeiros –cerca de 20 nacionalidades distintas), com forte presença de uma comunidade de etnia cigana (cerca de 4% da população escolar). Apresenta ainda uma elevada percentagem de alunos com «dificuldades de aprendizagem» (11% de alunos com dificuldades de aprendizagem diagnosticadas através da “avaliação cognitiva”)– (Cf. Projeto Educativo).

De acordo com o Projeto Educativo, as profissões dos pais e das mães da maioria dos alunos deste

5 A investigação contempla ainda, na segunda fase, atualmente em curso, entrevistar os professores e técnicos envolvidos na prática, os pais e encarregados de educação e os próprios alunos.

6 Em conformidade com o compromisso ético formalmente assumido, na identificação da prática socioeducativa (*Turma Alfa*) utilizamos uma designação de conveniência de modo a assegurar o anonimato e a confidencialidade do contexto estudado e dos nossos informantes.

agrupamento enquadram-se no operariado e no grupo das profissões não diferenciadas, detendo, a grande parte dos pais, baixa escolarização e verificando-se, em muitos casos, situações de desemprego. Neste cenário, no Projeto Educativo, foram definidas as seguintes metas: melhorar os resultados dos alunos e diminuir as taxas de abandono, de absentismo escolar, de retenção, assim como promover a relação escola-comunidade.

Importa começar por realçar que a prática socioeducativa *Turma Alfa*, enquanto estratégia orientada para o combate ao abandono precoce e promoção do sucesso escolar, faz parte de um conjunto articulado de medidas adotadas no TEIP em apreço. Reconhecemos que o seu tratamento isolado envolve necessariamente alguma artificialidade. De resto, como se depreende das palavras da coordenadora desta prática, que reproduzimos de seguida, o principal mérito da *Turma Alfa* não está na sua singularidade, mas na sua relação sinérgica com outras práticas adotadas no agrupamento: «Gostaria de reafirmar que na minha escola a melhor medida é a existência de uma diversidade de medidas que possam responder, de alguma forma, à diversidade de vulnerabilidades apresentadas pelos alunos (e pelos outros elementos da comunidade educativa). [...] A *Turma Alfa* é uma dessas medidas, mas apenas uma, que não consegue existir dissociada de todas as outras». (Coordenadora da *Turma Alfa*).

3.2. Caracterização do Projeto *Turma Alfa*

O público que integra o projeto *Turma Alfa* foi selecionado entre os alunos que concluíram o 1.º ciclo (4.º ano) no TEIP/Agrupamento *Qualis* onde desenvolvemos o estudo, tendo em comum o facto de apresentarem dificuldades de natureza diversa, com implicações no desenvolvimento da sua aprendizagem: «Eles têm dificuldades diferentes, e como lhe disse, algumas são cognitivas, outras são sociais, outras são comportamentais, e cada um deles está a ser observado para ir tão longe quanto for capaz» (Ent. Coord *Turma Alfa*). O conhecimento destes alunos é considerado inferior ao esperado para o ano de escolaridade que frequentam (5.º ano). Todos os alunos tiveram apoios educativos ao longo do 1.º ciclo e planos individuais de promoção do sucesso. Dois alunos estão sinalizados como tendo necessidades educativas especiais. Metade destes alunos, antes de integrar a *Turma Alfa*, já tinha sofrido, pelo menos, uma retenção no 1.º ciclo, maioritariamente no 2.º ano de escolaridade.

No início do ano letivo de 2016/2017 a *Turma Alfa* (5.º ano de escolaridade) era constituída por 20 alunos, sendo 11 raparigas e 9 rapazes, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. A partir do início do 2.º período escolar a turma passou a integrar mais dois alunos, um de etnia cigana, com 14 anos de idade, com 3 retenções durante o 1.º ciclo e com problemas de saúde bastante complexos, e outro, proveniente de uma escola de fora do concelho de *Vila Antiqua*, com 4 níveis negativos atribuídos no 1.º período e com uma retenção no 4.º ano de escolaridade.

A generalidade dos alunos é oriunda de meios socioeconómicos particularmente desfavorecidos, o que é comprovado pelo facto de a grande maioria (85%) beneficiarem do apoio máximo da Ação Social Escolar (escalão A). Esse apoio estende-se a suplementos alimentares e, em alguns casos, materializa-se também em apoio social às suas famílias. Todos os alunos vivem com as suas famílias, mas alguns pais viram-se forçados a procurar emprego fora de Portugal e outros estão a cumprir penas de prisão. Na turma existem duas gémeas com origem africana e duas gémeas de origem europeia. Há uma aluna brasileira que também tem passaporte espanhol, uma aluna ucraniana e 5 alunos de etnia cigana.

Como esclareceu a coordenadora do projeto, a *Turma Alfa*, com o estatuto de projeto específico, apenas foi formalizada a partir do início do ano letivo de 2016/2017. Contudo, ao nível do 5.º ano de

escolaridade, a prática de agrupar numa turma os alunos com «dificuldades» (de integração social, de comportamento e de aprendizagem, entre outras) constituía um procedimento com tradição neste TEIP, com um histórico de cerca de dez anos. Nas palavras da coordenadora da *Turma Alfa*, o racional subjacente a esse agrupamento era «criar uma turma que tinha alunos que foram identificados no primeiro ciclo com dificuldades de aprendizagem, e que depois... aqui no quinto ano, se iria tentar perceber a razão dessas dificuldades, e perceber se eles eram capazes de ter um currículo normal ou não, ou se teriam de ser encaminhados para outro tipo de opções curriculares, para cursos profissionais, ou percursos curriculares alternativos».

Esta «oficialização» de uma prática, aparentemente clandestina⁷, que vinha sendo seguida no TEIP ao longo dos últimos anos, veio permitir dar maior visibilidade a este modo específico de agrupamento dos alunos e, complementarmente, proporcionar recursos acrescidos e delinear estratégias mais concertadas entre os diferentes intervenientes. No essencial, o projeto *Turma Alfa* envolve as seguintes fases e procedimentos: i) identificação de alunos sinalizados como tendo dificuldades de aprendizagem durante o 1.º ciclo (habitualmente consubstanciadas em retenções em algum dos anos desse ciclo). Esta identificação é feita a partir da leitura dos relatórios de final de ciclo elaborados pelos professores do 1.º ciclo, ii) concentração desses alunos numa turma do 5.º ano de escolaridade (*Turma Alfa*), estando contemplada a continuação da *Turma Alfa* até final do 3.º ciclo; iii) seleção cuidada dos recursos humanos, nomeadamente docentes, que vão intervir no projeto: «Todas as nossas situações de sucesso dependem das pessoas que estão envolvidas. Aqui, se calhar a arte é fazer com que a pessoa com mais apetência para esse tipo de trabalho esteja com esse tipo de trabalho» (Coord projeto Turma Alfa); iv) realização de uma avaliação diagnóstica para definir uma estratégia coletiva de intervenção assente naquilo que «os alunos [já] sabem» (evitando rotulagens prévias); iv) flexibilização curricular e redefinição de objetivos: «Qual é a diferença [em relação às outras turmas]? A diferença é que nós temos como princípio 'ter tempo'. Não estamos preocupados em dar todo o programa, como toda a gente está. [...] O que nós queremos é que os alunos aprendam aquilo que é essencial para conseguirem ser autónomos». (Coord do projeto *Turma Alfa*); v) progressão com (aparentes evidências de) aprendizagem:

*Um dos meus cuidados com esta turma, e com outras que eu tive, é que cada aluno tem obrigatoriamente que mostrar o que aprende, obrigatoriamente. [...] Não é 'faz-de-conta que sabe', é 'ele mostra se sabe'. Esta responsabilização é um dos atos de autonomia, não é?» (Coord do projeto *Turma Alfa*).*

Apesar desta inequívoca afirmação do «mostrar que sabe» como condição de progressão, e da expressa recusa do «faz-de-conta que sabe», noutras momentos, como veremos mais adiante, os critérios de avaliação definidos para os alunos abrangidos por este projeto deixam subentender um claro baixar da fasquia da exigência, nomeadamente na vertente dos conhecimentos e das competências cognitivas, em favor das competências sociais e atitudinais.

4. Modos de agrupamento dos alunos e sucesso educativo: em busca do Santo Graal

A prática socioeducativa *Turma Alfa* configura-se como uma resposta institucional que se enquadra nos modos específicos de agrupamento dos alunos, baseados no princípio da homogeneidade relativa (*ability grouping*), aparentemente combinada com a mobilização de dispositivos pedagógicos que incluem flexibi-

⁷ A legislação portuguesa, no que concerne à constituição de turmas, define a heterogeneidade como princípio geral de agrupamento dos alunos. Admite, contudo, em propostas devidamente fundamentadas, outros modos de agrupamento dos alunos.

lização dos conteúdos curriculares, ajustamento nos referentes e grelhas de avaliação, adequação do ritmo de ensino às particularidades do público-alvo, produção de materiais específicos e seleção cuidada dos recursos humanos docentes e de outros técnicos envolvidos no projeto.

Apesar de, formalmente, os alunos que integram a *Turma Alfa* poderem, superadas as dificuldades, mudar para uma turma regular, na prática, essas transições raramente ocorrem. De resto, o projeto prevê que os alunos que ingressam na *Turma Alfa* no 5.º ano de escolaridade possam manter-se dentro do projeto até concluírem o 9.º ano de escolaridade⁸.

Esta opção de concentração de alunos com diferentes problemáticas, que concorrem para as dificuldades de aprendizagem, aparentemente evidenciadas pelos alunos que integram a *Turma Alfa*, constitui uma opção controversa pois, se, por um lado, este modo de agrupamento parece contrariar algumas «recomendações» de estudos internacionais recentes, como, por exemplo, INCLUD-ED (2012), por outro lado, é também possível encontrar estudos cujos resultados, aparentemente, suportam esta resposta de gestão da diversidade dos públicos escolares, nomeadamente no que concerne à formação de grupos de nível. A controvérsia e flutuação das conclusões domina os estudos (e as meta-análises) sobre o modo de agrupamento dos alunos, permitindo a sua apropriação ao serviço de propostas diametralmente opostas:

Researchers have struggled for decades to find answers to questions about ability grouping. Does anyone benefit from it? Who benefits most? Does grouping harm anyone? How? How much? Why? Reviewers of the research still disagree about the answers. For every reviewer who has concluded that grouping is helpful, another has concluded that it is harmful. (Kulik, 1992: vii).

Para Kulik, parte da inconsistência das conclusões resulta, por um lado, da falta de rigor dos procedimentos metodológicos adotados até à década de 70 do século passado⁹ e, por outro lado, de não se diferenciar devidamente os distintos modos de agrupamento dos alunos. A consideração desta variável é fundamental porque, observa Kulik, as «meta-analysis show that different grouping programs produce different effects. Some programs have little or no effect on students, other programs have moderate effects, and still other programs have large effects». (Kulik, 1992: xi). Acrescenta depois o mesmo autor que há três configurações essenciais que fazem a diferença: «The key distinction is among (a) programs in which all ability groups follow the same curriculum; (b) programs in which all groups follow curricula adjusted to their ability; and (c) programs that make curricular and other adjustments for the special needs of highly talented learners» (Idem, ibidem). Assim, por exemplo, quando se criam grupos homogéneos, mas não se fazem ajustamentos curriculares, em termos globais, não se observam diferenças significativas entre estes grupos e as turmas heterogéneas, embora, no caso dos grupos de elevado desempenho, alguns estudos registem alguns ganhos em termos académicos, mas, simultaneamente, algum «prejuízo» em termos de autoestima.

Estes grupos homogéneos tanto podem ser constituídos no interior das turmas heterogéneas (*within class grouping*), como serem criados grupos homogéneos de alunos provenientes de diferentes turmas (*cross-grade grouping*), podendo estes grupos homogéneos funcionar num número limitado de disciplinas.

8 Na verdade, por cada ano letivo passado dentro da *Turma Alfa*, as probabilidades de integração numa turma regular diminuem. Anne Wheelock, autora do livro *Crossing the Tracks: How «Untracking» Can Save America's Schools* (New Press, 1992), numa entrevista que concedeu a Meg Bozzone (disponível em <http://teacher.scholastic.com/professional/classmgmt/abilitygroup.htm>), referindo-se aos efeitos do agrupamento dos alunos em função do seu nível de desempenho, sobretudo quando os grupos são fixos, afirma: «Once students are grouped, they generally stay at that level for their school careers, and the gap between achievement levels becomes exaggerated over time. The notion that students' achievement levels at any given time will predict their achievement in the future becomes a self-fulfilling prophecy».

9 Para este investigador, os progressos metodológicos que se verificaram, nos finais dos anos 70, «helped transform the art of research reviewing into a science» (Kulik, 1992: xi).

Segundo Kulik, quando o agrupamento com base nas aptidões é acompanhado de ajustamento curricular, os ganhos (moderados) em termos de desempenho académico observam-se nos três grupos de aptidões: baixos, médios e elevados. Finalmente, o terceiro tipo de agrupamento, turmas especiais de ensino acelerado e de ensino enriquecido, destinadas a alunos talentosos e sobredotados, são as que apresentam ganhos mais elevados, particularmente no caso das «turmas aceleradas». Segundo Kulik (1992: xiv), «In the typical study, the average superiority for the accelerates was nearly one year on a grade-equivalent scale of a standardized achievement test». Contudo, a partir dos anos 20 do século passado, estas «turmas aceleradas» foram criticadas porque o desenvolvimento socioemocional destes alunos não acompanhava o seu desenvolvimento cognitivo, desfasamento que tinha consequências indesejáveis no seu crescimento equilibrado. Em contrapartida, as “turmas enriquecidas”, colocando a ênfase em atividades complementares ao currículo prescrito, permitiam uma estimulação cognitiva complementar, sem os riscos associados às “turmas aceleradas”, e com vantagens ao nível do desempenho global:

In the average study, students in the enriched classes outperformed equivalent students in mixed classes by about 4 to 5 months. Children receiving enriched instruction gained 1.4 to 1.5 years on a grade-equivalent scale in the same period during which equivalent control children gained only 1.0 year (Kulik, 1992: xiv)¹⁰.

Apesar da aparente evidência dos ganhos, em termos de desempenho escolar, associados ao agrupamento dos alunos com base nas suas aptidões, particularmente quando este modo de agrupamento surge associado a ajustamentos curriculares, outras meta-análises questionam esses benefícios, sobretudo para os alunos que são acantonados nos grupos de baixas aptidões. Assim, por exemplo, Slavin, também baseado numa meta-análise com base de incidência significativa (29 estudos realizados em escolas secundárias), observa que, quando comparados os resultados académicos dos alunos agrupados em turmas de nível com os resultados dos alunos integrados em turmas heterogéneas, as diferenças são negligenciáveis:

Across twenty studies from which effect sizes would be computed, the median effect size was essentially zero ($ES = -.02$), and no differences were found in the remaining nine studies. Effect sizes were also near zero for high achievers ($ES = +.01$), average achievers ($ES = -.08$), and low achievers ($ES = -.02$) (Slavin, 1990: 1).

De destacar a conclusão, em contracorrente com os resultados de outras análises, de que esses efeitos negligenciáveis ocorrem independentemente do nível de aptidão do grupo considerado. Concluiu, por isso, este autor que

If the effects of ability grouping on student achievement are zero, then there is little reason to maintain the practice. As noted earlier in this article, arguments in favor of ability grouping depend on assumptions about the effectiveness of grouping, at least for high achievers. In the absence of any evidence of effectiveness, these arguments cannot be sustained. (Slavin, 1990: 15).

Os argumentos em favor das turmas de nível saem ainda mais fragilizados quando se integram na equação os efeitos sociais deste modo de agrupamento dos alunos. Como afirma Slavin (1990: 3), «Abi-

10 Kulik (1992) reconhece que os ganhos evidenciados nas turmas aceleradas e enriquecidas não resultaram apenas do talento dos alunos e dos ajustamentos curriculares aplicados nestes contextos. Estes grupos, como afirma o autor, beneficiam cumulativamente de outras vantagens: «special resources are usually available for enriched and accelerated classes. The teachers of enriched and accelerated classes often have special training for work with gifted and talented students. Parents of youngsters in these classes sometimes band together in formal or informal networks to support their children. Special funding is sometimes available for these classes». Kulik (1992: xiv) Apesar de Kulik não o reconhecer expressamente, parece-nos razoável admitir que se estes recursos acrescidos fossem disponibilizados a todas as turmas, incluindo as turmas mistas, as diferenças observadas entre os vários grupos seriam muito provavelmente desvanecidas.

lity grouping is perceived to perpetuate social class and racial inequities because lower-class and minority students are disproportionately represented in the lower tracks».

Ireson e Hallam destacam igualmente os efeitos sociais do agrupamento dos alunos em função do seu desempenho, dando conta de uma vasta literatura¹¹ que denuncia a dominância de alunos de origem social desfavorecida nas turmas de nível baixo: «The most serious criticisms of selection, streaming, banding and setting derive from their perceived social consequences. There is clear evidence that low ability groups tend to include disproportionate numbers of pupils of low socio-economic status» (1992: 349). No caso do nosso estudo, os dados preliminares de caracterização sociodemográfica da *Turma Alfa* que apresentamos na parte inicial deste texto corroboram igualmente esta tendência. Na verdade, a percentagem de alunos que beneficia do escalão A na *Turma Alfa* é mais do dobro da percentagem média de alunos que beneficia deste mesmo escalão no conjunto do agrupamento. Se, como afirma Slavin (1990: 4), baseado em diversos estudos, «low-ability group classes receive a quality of instruction that is significantly lower than that received by students in high-track classes (e.g., Evertson, 1982; Garnoran, 1989; Oakes, 1985; Trimble & Sinclair, 1987)», então é o direito constitucional à igualdade de oportunidades que está a ser negado aos alunos provenientes dos segmentos sociais que já são penalizados por outras desvantagens, discriminação com ineludíveis consequências sobre as oportunidades de progressão para níveis de escolarização mais elevados e consequente acesso às oportunidades de emprego mais valorizadas.

Note-se, contudo, que, como referimos antes, não há consenso quanto às consequências (positivas ou negativas) dos diversos modos de agrupamento dos alunos, sejam elas de natureza académica ou de incidência afetiva e comportamental, sendo que parte da controvérsia resulta da diversidade (e fragilidade) metodológica que afeta a investigação neste campo.

Ireson e Hallam (1999: 344) consideram que há diversas dificuldades metodológicas que retiram força às conclusões dos estudos sobre os efeitos dos diferentes modos de agrupamento dos alunos. Entre essas dificuldades destacam i) a dificuldade de categorizar as escolas em relação ao modo de agrupamento que adotam (por vezes utilizam vários); ii) os diferentes estudos quase sempre focam apenas um tipo de resultados (ou académicos ou sociais); iii) os instrumentos de medida utilizados são diferentes e raramente permitem comparações válidas; iv) para o mesmo modo de agrupamento, os resultados variam em função da escola, da comunidade e da cultura; v) os resultados podem ainda variar dentro da mesma escola, ao longo do tempo, entre diferentes disciplinas ou de professor para professor. Concluem estas autoras que «There appear to be complex interactions between grouping, teaching methods, teacher attitudes, the pacing of lessons and the ethos of the school. The grouping of pupils is only one of several factors affecting the learning environment of the classroom» (Ireson e Hallam, 1999: 344-5). Não surpreende, por isso, que a controvérsia permaneça, com os defensores das turmas de nível destacando as suas vantagens, mobilizando sobretudo argumentos de maior eficiência e eficácia, e os críticos denunciando os seus riscos, trazendo para a mesa do debate as preocupações com a equidade e com a qualidade democrática da escola. Para os críticos, mesmo que se demonstrasse (o que consideram não ser o caso) que todos os alunos beneficiam, em termos de desempenho académico, com o seu agrupamento em função das suas aptidões, as turmas de nível continuariam a ser inaceitáveis porque têm efeitos socioafetivos e ético-políticos que são contrários aos valores das sociedades que se reclamam de democráticas. Dentro

¹¹ Para suportar esta conclusão as autoras citam os seguintes estudos: Douglas, 1964; Sandven, 1971; Winn & Wilson, 1983; Oakes, 1985; Burgess, 1986; Vanfossen *et al.*, 1987; Peak & Morrison, 1988), ethnic minorities (Winn & Wilson, 1983; Oakes, 1985; Burgess, 1986; Tomlinson, 1987; Commission for Racial Equality, 1992; Troyna & Siraj-Blatchford, 1993 (Ireson e Hallam, 1992, :349).

desta linha argumentativa, Hastings (1992: 14), citado por Grossen (1996: 1), afirma: «The answer to the debate on ability grouping is not to be found in new research. There exists a body of philosophic absolutes that should include this statement: The ability grouping of students for educational opportunities in a democratic society is ethically unacceptable». Na verdade, mesmo os defensores das turmas de nível, quando enfatizam a sua eficácia e a eficiência, reconhecem (embora não valorizem) que, apesar de todos poderem beneficiar em termos de resultados académicos, são os alunos agrupadas nas turmas de nível mais elevado que mais vantagem retiram desse modo de agrupamento (Kulik, 1992; Kulik y Kulik, 1992).

A este propósito, Gamoran (1992) interroga-se: «Why does tracking often benefit high achievers but not their counterparts in other groups?» E logo de seguida acrescenta:

Most research on grouping and achievement has failed to consider how students were treated after they were assigned to their classes. Fortunately, a number of case studies and a few surveys provide information on what goes on in different groups and tracks. These reports suggest that the quality of instruction and the climate for learning favors high-level groups and honors classes over low groups and remedial classes. (Gamoran, 1992: 14)¹².

Para além do acentuar das desigualdades e polarização dos resultados em termos de desempenho académico, as turmas de nível são ainda objeto de interpelação no que concerne aos seus efeitos não académicos, nomeadamente em relação à autoestima, atitudes face à escola e comportamentos de alienação. A este propósito, Gamoran (1992: 15) afirma:

Case study writers have long contended that tracking polarizes the student body into “pro-school” and “anti-school” groups (for example, Lacey 1970, Abraham 1989). The latest survey research supports this claim: Berends (1991) found that college- and noncollege track students differ more over time in the extent of disciplinary problems, in engagement with schoolwork, and in expectations for future schooling.

Na mesma linha de análise, Ireson e Hallam (1992: 345) observam que «Where too many children are unlikely to achieve academic success an anti-authority peer group culture may develop».

Contudo, como realçam estas autoras, estes efeitos não são lineares e mecânicos, sendo antes mediados por outros fatores que, tanto os podem exacerbar como atenuar: «It seems likely that the effects on self-esteem are mediated by the behaviour of teachers and peers and that these in turn are affected by school ethos» (Ireson y Hallam, 1999: 348). Não sendo possível avançar *a priori* estes efeitos, importa analisar, no plano da ação, como se combinam, em mediações necessariamente complexas, estes distintos fatores e que consequências produzem nos diferentes públicos envolvidos nestas práticas socioeducativas, aspeto que constitui um dos focos do nosso estudo sobre o projeto *Turma Alfa*.

Estudos mais recentes, desenvolvidos em diversos países europeus, têm igualmente questionado os efeitos polarizadores das turmas de nível, propondo em alternativa modos de agrupamento que promovam «ações inclusivas» que preservem o «arco-íris» cultural da sala de aula (Cortesão, 1998). Assim, por exemplo, na síntese das «recomendações políticas» apresentadas no âmbito do Projeto *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*, afirma-se que «Streaming or ability grouping widens the achievement gap of academic performance and legitimises low attainment of some pupils»,

¹² Também Duru-Bellat e Mingat (1997: 763), a propósito da constituição das turmas de nível nos colégios franceses, e tomando por referência os resultados de diversos estudos, observam que os alunos das «boas fileiras» beneficiam de uma «instruction» diferente en quantité et en qualité.

acrescentando-se de seguida que «There are inclusion actions that have already provided evidence of its successful outcomes with children». (INCLUD-ED, 2012: 4)¹³. No que concerne ao agrupamento dos alunos em turmas, a «ação inclusiva» que se revelou mais bem sucedida na promoção do «sucesso para todos» foi a organização dos alunos em turmas heterogêneas e a criação de «grupos interativos» no interior da sala de aula:

Interactive groups accelerate children's learning and have been found to be a very successful classroom organization. Pupils are grouped in heterogeneous groups with more adults in the classroom (teachers, educators, support or special education teachers or social workers, relatives, siblings, community members or other volunteers). No child is segregated from the regular classroom, instead help is included inside. Interactive groups guarantee the success for all. (INCLUD-ED, 2012: 5).

5. O projeto Turma Alfa no quadro das práticas inclusivas

A prática *Turma Alfa* parece desenvolver-se numa linha divergente das conclusões/recomendações do Projeto INCLUD-ED, não apenas no que concerne ao modo de agrupamento dos alunos, mas também em relação à «flexibilização curricular» e à gestão do tempo de aprendizagem. Para a responsável pela prática *Turma Alfa*, uma das vantagens desta medida é que, neste contexto, é possível alguma «flexibilização curricular», permitindo a sua adequação ao público a que se destina, o que se traduz, frequentemente, numa diminuição das exigências ao nível dos «resultados académicos» em favor da aposta nos «resultados sociais»¹⁴. Convocando as palavras de Canário (2005: 148), parece verificar-se uma transição de «uma centração nos saberes disciplinares para uma centração numa dimensão educativa de tipo 'humanitário'». Resta saber se esta «flexibilização» traduz a preocupação com uma «ética contextualizada» (van Zanten, 2000: 412-415) capaz de proporcionar mais atenção à motivação dos alunos e à adequação do ritmo de transmissão e de progressão dos conteúdos, ou se, pelo contrário, estaremos antes perante uma «forma doce de exclusão» (Antunes e Sá, 2015) que, sob o pretexto da inclusão, acaba por privar os destinatários da prática em análise do acesso ao «conhecimento poderoso» (Young e Muller, 2010), conduzindo-os, a prazo, para uma fileira que os desvia dos destinos socioprofissionais mais prestigiados. Como afirmam Antunes e Sá (2015: 148) a propósito dos Cursos de Educação e Formação (CEF), a oferta remediativa a que a *Turma Alfa* parece dar continuidade,

si 'l'éthique contextualisée' est fondamentale pour favoriser la relation pédagogique et la (re)mobilisation pour l'apprentissage des élèves (Charlot, 1999), ce qui semble manquer ce sont des outils pédagogiques permettant de faire face aux difficultés de ces derniers - ainsi qu'à celles des professeurs -, pour construire les apprentissages nécessaires à la maîtrise des savoirs scolaires. (Antunes e Sá, 2015: 148).

13 O projeto INCLUD-ED, coordenado pela universidade autónoma de Barcelona e financiado pela União Europeia, desenvolveu-se entre novembro de 2006 e março de 2012 (62 meses) e envolveu 14 países. Como se esclarece no «sumário executivo» do Relatório Final do projeto, «INCLUD-ED main objective has been to analyse educational strategies that contribute to social cohesion and educational strategies that lead to social exclusion, in the context of the European knowledge based society, providing key elements and action lines to improve educational and social policy». (Cf. https://www.google.pt/?gws_rd=ssl#q=strategies+for+inclusion+and+social+cohesion+in+europe+from+education&spf=1496330413350).

14 Como refere Roldão (2017: 191), reportando-se à Reorganização curricular de 2001, «Os conceitos de gestão e flexibilização, relativamente ao trabalho de professores e escolas sobre o currículo [...] não foram apropriados na prática e na cultura dos docentes, confundindo-se, erradamente, com simplificação, facilitação, objetivos mínimos- fenômenos que se devem entender à luz da permanência de uma gramática organizativa contrária aos princípios que são enunciados».

Acrescentam de seguida os mesmos autores:

La recherche montre que les 'formes d'organisation du travail des élèves' transmettent ou requièrent des dispositions, encadrent le chemin intellectuel d'appropriation du savoir ou 'conduisent sur de fausses pistes', en permettant 'aux plus faibles de réussir des tâches (...) sans pour autant réellement apprendre'. (Bonnéry, 2009: 13, 15, 21) (Idem, ibidem).

No caso do projeto *Turma Alfa*, aparentemente, como referimos antes com base no testemunho da respetiva coordenadora, ao aluno, para progredir, não basta um «faz-de-conta que sabe, ele mostra se sabe». Contudo, quando analisamos os critérios de avaliação definidos para os alunos da *Turma Alfa* no 1.º e 2.º períodos do ano letivo em curso (2016/2017), o risco de progressão sem aprendizagem, ou, pelo menos, de sucesso normativo sem a aquisição do «conhecimento poderoso» que capacita os jovens para uma apropriação plena das distintas oportunidades de vida, parece não estar excluído.

Considerando os resultados da avaliação do final do ano letivo de 2016/2017), relativos ao 1.º ano de integração no projeto, constatamos que todos os alunos inseridos na *Turma Alfa* cumpriam os requisitos formais, tendo transitado para o 6.º ano de escolaridade, aspeto ainda mais relevante se considerarmos que, como referimos, a sua inclusão nesta turma tomou como critério estarem sinalizados no final do 1.º ciclo como tendo dificuldades de aprendizagem.

Se, por um lado, os dados disponíveis em relação aos resultados escolares obtidos no final do 1.º ano de integração no projeto (ano letivo de 2016/2017) testemunham um sucesso normativo absoluto, e este dado é relevante a vários níveis, incluindo a remobilização dos alunos para a escola e o reforço da sua autoestima, por outro lado, e ao contrário do que recomendam as «boas práticas» de promoção da inclusão e da coesão social, este sucesso parece ter sido obtido com diferenciação pedagógica, mas também com diferenciação (leia-se redução) de objetivos. Como se explicita no Plano Global de Promoção do Sucesso Escolar (PGPSE) elaborado para a *Turma Alfa*, além dos referentes para a avaliação dos alunos desta turma incidirem sobretudo na dimensão atitudinal, os conhecimentos esperados, assumidamente, não correspondem ao nível de ensino/ano de escolaridade que os alunos frequentam: «Desta forma, só em parte, foram avaliadas aprendizagens referentes a conteúdos do 5.º ano de escolaridade e, mesmo estes, sem ter em conta a profundidade apresentada nos planos de estudo».

Por outro lado, no que concerne ao tempo dedicado à aprendizagem, também aqui se segue uma orientação que surge em aparente contracorrente com as recomendações sustentadas em evidências:

Schools can extend the learning time in order to implement successful educational actions to foster children's attainment, through also using the existing human resources (professional or volunteer) in afterschool, weekends and holiday programmes. Children who need additional support can get it without being removed from the regular classroom. Some successful examples are homework clubs, afterschool clubs, tutored libraries and weekend centres. These activities include instrumental learning, such as support to language learning, literacy or mathematics, instead reducing curricular goals. (INCLUDED, 2012: 80).

No caso da *Turma Alfa*, como referimos acima, os alunos não são retirados da sala para beneficiarem de um apoio específico em determinadas disciplinas, mas também não há evidências de que se mobilizem para o interior da sala de aula recursos humanos suplementares. Há, contudo, algumas evidências de um certo empobrecimento, pelo menos temporário, dos objetivos curriculares¹⁵ e, de modo algo surpreendente, aponta-se também para a redução do tempo de aprendizagem, circunscrevendo-o ao tempo escolar, eliminando, por exemplo, os «trabalhos de casa» elaborados em horário pós-escolar:

Só têm trabalho de casa se perderem tempo na sala de aula a fazer alguma coisa que não devem, por exemplo. Não, eles saem daqui e vão para casa, porque eles têm dez anos. Não vão ainda 'bater a cabeça' em casa, porque... é a tal situação em que os miúdos com mais dificuldades são os que estão mais horas na escola, não é? Estes não, estes têm o horário completo e depois vão para casa. Aqui, fazem os trabalhos de casa. (Coord do projeto Turma Alfa).

Não questionamos aqui a pertinência do argumento dos eventuais efeitos perversos dos «trabalhos de casa» marcados aos alunos (a todos os alunos)¹⁶, o que aqui se destaca é que os alunos integrados da *Turma Alfa*, tendo mais dificuldades de aprendizagem do que os alunos das turmas regulares, ao serem dispensados da realização desta atividade suplementar de consolidação das aprendizagens realizadas nas aulas, poderão ver agravado o desfasamento inicial em relação às turmas regulares. O que não restam dúvidas é que esta opção contraria expressamente as recomendações baseadas nos resultados da investigação realizada no âmbito do projeto INCLUD-ED a que nos referimos antes. Os estudos de caso realizados em diversos países pelas diferentes equipas de investigação apontaram a «extensão do tempo de aprendizagem» como um exemplo de práticas educativas inclusivas bem sucedidas. Os «clubes de trabalhos de casa» na Finlândia, as «bibliotecas tutoradas» (*tutored libraries*) na Espanha e «clubes de escrita pós-escolares» em Malta são apresentados como alguns dos exemplos de práticas de alargamento do tempo de aprendizagem particularmente relevantes para os alunos com dificuldades de aprendizagem:

This inclusive measure consists of offering extra learning activities and support classes besides the regular school hours (i.e. midday, after school time, etc.). This option provides more support for those pupils who have difficulties or who get less support at home, without segregating outside from the regular classroom during school hours and therefore forcing them to miss the regular classroom activities. (INCLUD-ED, 2012: 27).

Este «tempo extra», na perspetiva do INCLUD-ED, tem a vantagem de permitir que os alunos oriundos de grupos mais vulneráveis e com menor capital cultural possam progredir sem concessões ao nível dos conhecimentos, competências e atitudes que são exigidos aos seus pares:

This is especially important in efforts to include children from vulnerable groups and those who cannot receive help at home with homework, as it provides them the opportunity to work more with adults supporting them and to reach the same level of attainment as the rest of their peers. (INLU-ED, 2012: 27).

15 Como se afirma no relatório de avaliação do Plano Global de Promoção do Sucesso Escolar da *Turma Alfa* para o ano letivo de 2016/2017, relativo ao 1.º período, «Os planos de estudo das disciplinas foram adaptados de forma a poderem ser explorados os conteúdos essenciais de acordo com o tempo de aprendizagem dos alunos. Em todas as disciplinas foi dada prioridade à revisão de conteúdos e métodos de trabalho inerentes ao 1.º ciclo. Desta forma, só em parte, foram avaliadas aprendizagens referentes a conteúdos do 5.º ano de escolaridade e, mesmo estes, sem ter em conta a profundidade apresentada nos planos de estudos». Esta estratégia de avaliação é justificada invocando a necessidade de motivar os alunos para a aprendizagem e para a realização das tarefas escolares.

16 Para uma análise sobre alguns dos efeitos dos trabalhos de casa, nomeadamente quanto ao seu potencial contributo para o acentuar das desigualdades face à escola, ver, por exemplo, Carvalho, 2006.

6. A Turma Alfa: Alguns resultados académicos preliminares

Tomando por referência os resultados escolares obtidos no 1.º e 2.º períodos do ano letivo em curso (2016.2017), pode-se concluir que, globalmente, o nível de sucesso normativo é considerável. Dos 22 alunos da *Turma Alfa*, 15 (68,2%) obtiveram níveis positivos a todas as disciplinas nos dois períodos. Dos 7 alunos que obtiveram níveis negativos no conjunto dos dois períodos, 6 melhoraram os resultados do 1.º para o 2.º períodos, sendo de realçar que um aluno passou de 4 negativas no 1.º período para nenhuma negativa no 2.º período. Além desta redução radical do número de negativas, este mesmo aluno passou do nível 2 para o nível 4 em todas as 4 disciplinas em que tinha obtido negativa no 1.º período. Além disso, há ainda a registar que este aluno, no 2.º período, obteve nível 4 em 9 das 10 disciplinas em que foi avaliado, apesar de no 1.º período não ter obtido nenhum nível 4. Considerando apenas os resultados do 2.º período, todos os alunos da turma estavam em condições de transitar de ano. No conjunto das 10 disciplinas em que foram avaliados, nenhum dos 5 alunos com negativas no 2.º período apresentava mais de dois níveis inferiores a 3.

Este expressivo sucesso normativo global deve, contudo, ser lido à luz dos referentes definidos para este conjunto de alunos. Desde o início do ano letivo de 2016/2017 este grupo de alunos beneficia de um Plano Global de Promoção do Sucesso Escolar (PGPSE), elaborado ao abrigo do art.º 30º do DL n.º 1-F/2016, de 5 de abril. Esse plano de promoção do sucesso escolar envolveu a adaptação do plano de estudos às especificidades destes alunos, com foco nos conteúdos essenciais, e na adequação ao seu ritmo de aprendizagem. Os responsáveis pelo projeto reconhecem que os conteúdos, além de mais restritos, estão a ser explorados com menos profundidade. Assim, os níveis atribuídos tomaram por referência os seguintes critérios: «atenção/empenho nas aulas», «participação nas atividades das aulas», «realização das tarefas», «resultados obtidos nos trabalhos realizados», «comportamento nas aulas» e «apoio aos outros» (PGPSE).

Não fica, portanto, claro em que medida o sucesso normativo a que nos referimos acima traduz a aquisição de conhecimentos, competências e atitudes correspondentes ao nível de ensino que estes frequentam. Em qualquer dos casos, parece ficar evidente que o (in)sucesso escolar neste contexto e o (in)sucesso escolar nas turmas regulares constituem dois fenómenos incomensuráveis. Afigura-se também evidente que a equipa docente que elaborou o PGPSE para a *Turma Alfa* parece descrever da possibilidade de estes alunos aprenderem com o mesmo nível de aprofundamento e exigência que se espera dos alunos regulares, pelo menos no curto prazo¹⁷. Resta saber se, graças ao conjunto das medidas adotadas no âmbito deste projeto, no final do ciclo, estes alunos conseguiram recuperar os «défices» que, no momento, aparentemente, os impedem de beneficiar de um processo de ensino-aprendizagem mais abrangente, denso e exigente.

7. À laia de conclusão

Como procuramos pôr em evidência neste texto, a investigação sobre os efeitos dos diferentes modos de agrupamento dos alunos no seu desempenho académico, nas suas atitudes face à escola, na sua autoestima e na sua integração social, apesar de extensa e prolongada no tempo, continua plena de controvérsia. Na verdade, como afirma Gamoran (1992: 11), «Ability grouping is one of the most common responses

¹⁷ Como afirmam Ireson e Hallam (1999: 351), “Low streams tend to undertake work that is more tightly structured. There is a concentration on basic skills, work sheets and repetition with fewer opportunities for independent learning, discussion and activities that promote critique, analysis and creativity (Hargreaves, 1967; Burgess, 1983; Oakes, 1985; Page, 1992).”

to the problem of providing for student differences, but is it an *equitable* response? Few questions about education have evoked more controversy.»

Apesar de volvidas duas décadas e meia sobre os estudos de Gamoran, e de outras investigações terem sido realizadas, a controvérsia mantém-se viva, desde logo porque os «critérios de sucesso» que servem de referência à avaliação destas experiências pedagógicas são distintos: «Those favouring structured grouping tend to stress its effectiveness in terms of pupil achievement, whereas those against stress the inequity of the system and its social consequences» (Ireson e Hallam, 1999: 343). Não surpreende, por isso, que num tempo marcado pela «esquizofrenia da performatividade» (Simões, 2007) e por «obsessões métricas» as turmas de nível tenham adquirido um novo impulso. Contudo, o ideal da «igualdade de oportunidades», além de princípio constitucional, mantém-se, pelo menos, como «ficção necessária» (Dubet, 2004) e condição para a realização da «qualidade democrática» da escola (Afonso, 2003).

Os dados preliminares do nosso estudo sugerem também que a relação entre modos de agrupamento dos alunos e o sucesso escolar é uma questão complexa que não se apresenta com contornos lineares e claros.

Embora tenham sido encontradas algumas evidências que indiciam que o projeto da *Turma Alfa* pode configurar numa prática com potencial de promoção do sucesso escolar, torna-se necessário dar continuidade à pesquisa, aprofundando a análise. Assim, por exemplo, importa retomar a questão do sucesso normativo a que nos reportamos nesta análise. Importa, desde logo, questionar o que é entendido por sucesso escolar pelos diferentes atores envolvidos no projeto *Turma Alfa*; Em que medida a «ética contextualizada» aparentemente adotada pelos professores, e outros educadores, que intervêm na *Turma Alfa* favorece a remobilização dos alunos e cria as condições para a promoção da igualdade de aprendizagens? Quais são as representações, sentimentos e atitudes que os alunos, os professores, os pais e outros intervenientes no processo educativo têm sobre a educação que é proporcionada na *Turma Alfa* e sobre o seu público-alvo. A resposta a estas e a outras perguntas será ensaiada na segunda parte deste projeto de investigação, na qual, além da observação *in loco*, pretendemos recolher informação sobre as perspetivas e as vozes de cada um destes atores escolares. A questão dilemática de saber se este projeto é uma prática educativa inclusiva, capaz de reganhar para a escola e para os assuntos escolares públicos aparentemente «perdidos», ou se, pelo contrário, configura como uma prática educativa exclusiva, que, sob o pretexto de promover uma pedagogia diferenciadora, acaba por gerar «excluídos do interior» (Bourdieu e Champagne, 1999), continua assim em aberto.

Referências bibliográficas

- Afonso, Almerindo (2003): “Avaliar a Escola e a Gestão Escolar: Elementos para uma Reflexão Crítica” en Maria Teresa Esteban: *Escola, Currículo e Avaliação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Antunes, Fátima e Sá, Virgínio (2015): “Á la recherche d’une autre éducation. Professeurs et élèves en difficulté: voix et récits d’expériences au Portugal”. *Éducation et Sociétés*, 36 (2), 143-158.
- Barbieri, Helena (2003): “Os TEIP, o Projeto Educativo e a emergência de ‘Perfis de Território’”. *Educação, Escola e Sociedade*, 20, 43-75.
- Bourdieu, Pierre (1999a): “Os excluídos do interior” en Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (comps.): *Pierre Bourdieu. Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes.

- Bourdieu, Pierre (1999b): “A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura” en Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (comps.): *Pierre Bourdieu. Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes
- Canário, Rui (2005). *O que é a Escola? Um “Olhar” Sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, Maria Eulina (2006): “O dever de casa como política educacional e objecto de pesquisa”. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 85-102.
- Cortesão, Luísa (1998). *O Arco-Íris na Sala de Aula? Processos de organização de turmas: reflexões críticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Dubet, François (2004). *L'école des Chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris: Éditions du Seuil et La République des Idées.
- Duru-Bellat, Marie e Mingat, Alain (1997): “La constitution de classes de niveau dans les collèges: les effets pervers d'une pratique à vise égalatrice”. *Revue Française de Sociologie*, 38 (4), 759-789.
- Gamoran, Adam (1992): “Synthesis of Research/Is Ability Grouping Equitable?”. *Educational Leadership*, 50 (2), 11-17.
- Grossen, Bonnie (1996). How should we group to achieve excellence with equity? (em linha), <http://darkwing.uoregon.edu/~adiep/grp.htm>.
- INCLUD-ED (2012). Estratégias de inclusão e coesão social na Europa a partir da educação. (em linha), <http://creaub.info/included/results/>
- Ireson, Judith e Hallam, Susan (1999): “Raising Standards: is ability grouping the answer?”. *Oxford Review of Education*, 25 (3), 343-358.
- Kulik, James (1992). *An Analysis of the Research on Ability Grouping: Historical and Contemporary Perspectives. Research-Based Decision Making Series*. Storrs: The University of Connecticut
- Kulik, Chen-Lin e Kulik, James (1982): “Effects of Ability Grouping on Secondary School Students: A Meta-analysis of Evaluation Findings”. *American Educational Research Journal*, 19 (3), 409-436.
- Simões, Graça (2007): “A Auto avaliação das escolas e a regulação da acção pública em educação”. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, 39 48.
- Slavin, Robert (1986). Ability grouping and student achievement in elementary schools: a best-evidence synthesis. Baltimore, MD: Center for Research on Elementary and Middle Schools (em linha) <http://www.ericdigests.org/pre-927/grouping.htm>.
- Van Zanten, Agnès (2000): “Massification et régulation du système d'enseignement au milieu urbain défavorisé”. *L'année sociologique*, 50 (2), 409-436.
- Roldão, Maria do Céu (2017): “Estratégias de Ensino: De uma estratégia gasta a uma prática eficaz” en Ilídia Cabral e José Matias Alves (Coords): *Da Construção do Sucesso Escolar. Um aviso integrado*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Young, Michael e Muller, Johan (2010): “Three educational scenarios for the future: lessons from the sociology of knowledge”. *European journal of education*, 45 (1), 11-27.

Notas biográficas

Virgínio Sá é Doutor em Educação, área de conhecimento de Organização e Administração Escolar, pela Universidade do Minho. Atualmente é Professor Associado do Departamento de Ciências Sociais da Educação- Universidade do Minho/Portugal. É investigador integrado do Centro de Investigação em Educação- CIED (Universidade do Minho). Os seus principais interesses investigativos incluem a Avaliação Institucional; as Políticas Educativas e a Regulação da Educação, a Sociologia das Organizações Educativas e a Administração Educacional.

Esmeraldina Veloso é professora no Departamento de Ciências Sociais da Educação, do Instituto da Educação da Universidade do Minho, desde 1991. Tem o doutoramento em Ciências da Educação na área da Sociologia da Educação, pela Universidade do Minho. A sua área de interesse de investigação tem abrangido o insucesso escolar e a educação de adultos idosos, entre outras problemáticas. É membro integrado do Centro de Investigação em Educação, da Universidade do Minho.