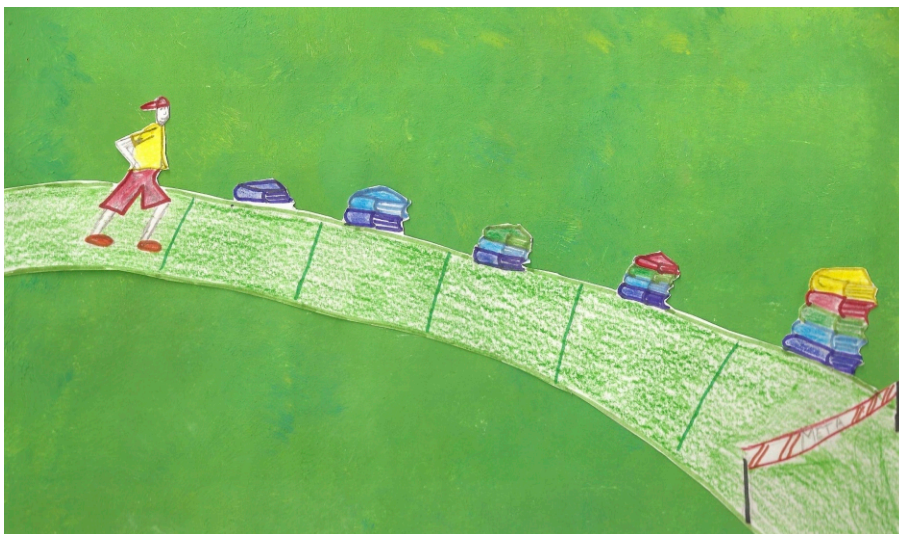


# TurmaMais e Sucesso Escolar

Trajatórias para uma nova cultura de escola



## Organização

Isabel Fialho  
José Verdasca



Centro de Investigação em  
Educação e Psicologia da Universidade de Évora

**TURMAMAIS E SUCESSO ESCOLAR**  
**Trajetórias para uma nova cultura de escola**



Isabel Fialho & José Verdasca  
(organização)

# TURMAMAIS E SUCESSO ESCOLAR

## Trajetórias para uma nova cultura de escola

**Título:** TurmaMais e Sucesso Escolar.  
Trajetórias para uma nova cultura de escola

**Organização:** Isabel Fialho & José Verdasca

**Autores:** Alice Modesto, Ana Clara Valério, Ana Maria Cristóvão, Ana Felicidade Matos, Ana Paula Marques, Carina Franco, Corália Almeida, Cristina Martins, Elvira Marinho, Helena Isabel Parreira, Hélio Salgueiro, Henrique Coelho, Humberto Nascimento, Maria João Cartaxo, Luís Conceição, Maria de Fátima Soares, Maria do Carmo Alves, Maria Elisa Chaleta, Maria Luísa Grácio, Mariana Louzeau, Marília Cid, Nuno Filipe Gomes, Isabel Fialho, Isilda Pinho, José Verdasca, Rui Bouceiro e Teodolinda Magro-C

**Revisão de texto:** Maria José Silvestre

**Capa:** Raquel Sofia Augusto Correia – AE Murça

**Composição e revisão:** Ana Cristóvão & Hélio Salgueiro

**Impressão e acabamento:** Colibri – Artes Gráficas

**Depósito legal n.º 366 190/13**

Lisboa, Novembro de 2013

Reservados todos os direitos de publicação total ou parcial por  
Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora

## ÍNDICE

Prefácio.....	7
<i>Marília Cid</i>	
Introdução.....	9
<i>Isabel Fialho</i>	

### PARTE I

#### Acompanhamento do Projeto TurmaMais

Acompanhamento científico do projeto TurmaMais: dos processos aos produtos .....	21
<i>Isabel Fialho, José Verdasca, Hélio Salgueiro &amp; Ana Maria Cristóvão</i>	
Com que intensidade na escala de Richter tremeu a escola?Um olhar a partir do acompanhamento realizado às escolas com tipologia organizacional TurmaMais, no âmbito do Programa Mais Sucesso Escolar.....	45
<i>Teodolinda Magro-C</i>	

### PARTE II

#### Contributos para a melhoria do ensino e da aprendizagem

Avaliar para aprender na escola: um caminho em aberto.....	77
<i>Marília Cid &amp; Isabel Fialho</i>	
Inteligência e diferenciação pedagógica.....	91
<i>Maria Luísa Grácio</i>	
Emoções e sentimentos nas experiências de aprendizagem no Ensino Superior – IESEA.....	103
<i>Maria Elisa Chaleta</i>	

**PARTE III**  
**Testemunhos das escolas**

TurmaMais e monitorização de resultados: um contributo decisivo para a melhoria .....	119
<i>Maria João Cartaxo &amp; Nuno Filipe Gomes</i>	
Projeto TurmaMais. Trabalho colaborativo e diferenciação para o sucesso.....	131
<i>Cristina Martins, Rui Bouceiro, Ana Clara Valério &amp; Carina Franco</i>	
Organização e gestão do projeto TurmaMais. O trabalho dos docentes	141
<i>Luís Conceição</i>	
Organização e gestão do projeto TurmaMais no agrupamento de escolas de Murça .....	147
<i>Humberto Nascimento</i>	
O papel das lideranças no projeto TurmaMais. Um processo de mudança e de melhoria .....	163
<i>Elvira Marinho</i>	
“Gryphus” – Virtudes do Projeto TurmaMais .....	169
<i>Isilda Pinho</i>	
É ou não possível a TurmaMais no 1.º ciclo?.....	171
<i>Maria de Fátima Soares</i>	
Contributo do Projeto TurmaMais no trabalho colaborativo e cultura docente .....	177
<i>Alice Modesto</i>	
A avaliação participada no Projeto TurmaMais .....	189
<i>Ana Felicidade Matos, Ana Paula Marques &amp; Mariana Louzeau</i>	
A organização da escola na promoção do sucesso .....	205
<i>Corália Almeida &amp; Henrique Coelho</i>	
Avaliação formativa e feedback de qualidade. Contributos para a melhoria dos resultados escolares.....	221
<i>Helena Isabel Parreira</i>	
História(s) com cumplicidade! Relatos de avaliação formativa .....	249
<i>Maria do Carmo Alves</i>	

## PREFÁCIO

O Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UE) é um centro que tem por objeto o desenvolvimento de atividades de investigação e desenvolvimento em áreas da educação e psicologia. Trata-se de um centro com uma existência ainda curta mas que tem albergado um conjunto já alargado de projetos de investigação científica de âmbito regional, nacional e internacional.

O Projeto TurmaMais é um desses projetos, o qual se integra no Programa Mais Sucesso Escolar, lançado pelo Ministério da Educação, em 2009 – destinado a combater o insucesso escolar no ensino básico – e que visa a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares através da intervenção ao nível das dimensões organizacional e pedagógica do ensino. A implementação deste projeto acontece nas escolas, caracteriza-se por ter uma natureza aberta e flexível e conta para o seu desenvolvimento com equipas de apoio externo e, no caso concreto, com o acompanhamento científico do CIEP-UE, através de protocolo estabelecido com o Ministério da Educação e Ciência. Este centro tem, nesse sentido, organizado um conjunto de seminários e de ações de formação que resultam das necessidades encontradas ao nível das escolas envolvidas no projeto, assim como estudos que ajudam a avaliar os resultados obtidos.

Esta obra corresponde ao terceiro livro da coleção *TurmaMais e Sucesso Escolar* e leva o subtítulo *Trajelórias para uma nova cultura de escola*, estando organizada em torno de três partes principais: *Acompanhamento científico do Projeto TurmaMais*, *Contributos para a melhoria do ensino e da aprendizagem* e *Testemunhos das escolas*. A publicação deste, como dos livros anteriores, tem permitido dar conta dos múltiplos desafios que se colocam à escola, em particular quando se pretende incrementar o sucesso escolar dos alunos e a qualidade das aprendizagens que realizam.



Neste volume são tratadas temáticas relativas à Diferenciação Pedagógica, Emoção e Sentimentos e à Avaliação Formativa. Para além disso, dá-se conta daqueles que foram os pontos determinantes do acompanhamento realizado às escolas e das etapas percorridas no que tem a ver com questões científicas abordadas nessa trajetória.

A presença das escolas surge na forma de testemunhos que resultam das várias experiências que os professores vivenciam e da forma como estão a refletir e a integrar os diferentes contributos partilhados por todos os intervenientes neste projeto.

Os textos selecionados neste volume permitem assim despoletar reflexões e questionamentos úteis para os professores das várias áreas e ciclos pois não se tratam de meras análises descritivas, sendo sim problematizadoras e inspiradoras de diversas discussões em torno das práticas organizacionais e pedagógicas e da sua sustentação conceptual.

A leitura deste volume, seja qual for a trajetória que escolhermos seguir, torna visível um *leitmotiv* que aponta para a necessidade de mudança da cultura da escola, seja no sentido de se considerar premente uma mudança em direção a uma cultura de trabalho colaborativo ou a uma mudança na cultura avaliativa da escola, casos em que as evidências parecem ilustrar que esse caminho está já a ser percorrido. Se optarmos por uma abordagem integrativa, os problemas das escolas podem solucionar-se pesquisando os seus elementos individuais e dando-lhes resposta, mas sem esquecermos a sua dimensão multifacetada e complexa.

*Marília Cid*

Diretora do Centro de Investigação em Educação e Psicologia  
Universidade de Évora

## INTRODUÇÃO

O Projeto TurmaMais encerra um forte potencial de melhoria contínua dos resultados escolares porque contratualiza metas de sucesso que impõem novas formas de trabalho pedagógico ao nível do ensino, da aprendizagem e da avaliação, corresponsabilizando todos os envolvidos, professores, alunos, pais e encarregados de educação, nos processos de mudança e nos resultados alcançados. São vários os testemunhos que referem o contributo do projeto para a melhoria dos resultados mas também para a melhoria dos processos de organização e gestão e das práticas pedagógicas. Com efeito, é necessário consolidar práticas para se sustentarem os resultados e conseguir a eficácia e melhoria contínuas e, ainda que algumas escolas tenham ficado para trás, por não terem alcançado as metas de sucesso contratualizadas, essas escolas também mudaram porque se apropriaram de novas lógicas organizacionais e pedagógicas.

As grandes reformas estruturais ou curriculares (impostas do topo para a base) têm-se revelado pouco eficazes na renovação de práticas, em contrapartida, pequenas inovações que emergem nos contextos onde os problemas são identificados tendem a produzir mudanças que conduzem a melhorias.

Contudo, as mudanças em educação são processos complexos que exigem tempo para a apropriação e integração na cultura de escola, perseverança para resistir e ultrapassar as resistências à mudança e lideranças capazes de mobilizarem e envolverem todos os atores educativos.

Este é mais um livro escrito a “várias mãos”, mantendo a lógica dos números anteriores, está organizado em três partes que concorrem para uma visão integrada do trabalho realizado no âmbito do Projeto TurmaMais, quer no que diz respeito ao processo de acompanhamento realizado pelo CIEPE-UE, quer na abordagem teórica de temáticas que con-

correm para um melhor processo de ensino e de aprendizagem, quer ainda nos testemunhos de professores de várias escolas que vivenciaram o projeto, enfrentaram dificuldades e desafios e de uma forma empenhada trabalharam pela inovação organizacional e pedagógica e pela melhoria dos resultados dos seus alunos.

A primeira parte é constituída por dois textos que falam sobre o acompanhamento do Projeto TurmaMais. O primeiro, **Acompanhamento científico do projeto TurmaMais: dos processos aos produtos**, assinado por Isabel Fialho, José Verdasca, Hédio Salgueiro e Ana Maria Cristóvão dá-nos conta do trabalho de acompanhamento científico desenvolvido pelo CIEP-EU. Parte do enquadramento teórico conceptual que sustenta o trabalho de acompanhamento, para a descrição e a análise das atividades desenvolvidas: Encontros Regionais; Seminários Nacionais; Ações de formação; produção científica e divulgação da informação. No segundo texto, *Com que intensidade na escala de Richter tremeu a escola? Um olhar a partir do acompanhamento realizado às escolas com tipologia organizacional TurmaMais, no âmbito do Programa Mais Sucesso Escolar*, Teodolinda Magro-C partilha os grandes desafios, contradições, sucessos e insucessos que testemunhou ao longo de quatro anos de acompanhamento do projeto TurmaMais, Numa abordagem entre o passado, o presente e o futuro, fala-nos das respostas aos problemas e aponta novos caminhos que podem ser trilhados em futuros programas de promoção do sucesso escolar.

A segunda parte do livro intitulada *Contributos para a melhoria do ensino e da aprendizagem* inclui três textos que abordam temáticas trabalhadas nas ações de formação e nos encontros com professores do Projeto TurmaMais.

No texto, *Inteligência e diferenciação pedagógica*, Luísa Grácio revela-nos os desafios da diversidade na perspetiva do professor e dos alunos. Tendo como pano de fundo a teoria das inteligências múltiplas explora as suas implicações na promoção da qualidade do ensino e da aprendizagem. Em *Emoções e sentimentos nas experiências de aprendizagem*, Elisa Chaleta apresenta-nos os resultados de um estudo que revela a influencia das emoções e sentimentos na motivação, na auto-regulação e no envolvimento dos estudantes na aprendizagem e, consequentemente, na sua realização académica. A finalizar, o texto *Avaliar para aprender na escola: um caminho em aberto*, assinado por

Marília Cid e Isabel Fialho retoma a reflexão sobre a avaliação para a aprendizagem. Discutem-se os obstáculos que se colocam à sua implementação, as inércias e dificuldades mas também as suas potencialidades e o impacto significativo que tem demonstrado na melhoria das aprendizagens.

Na terceira parte do livro reunimos uma coletânea de 12 textos que são testemunhos de professores de onze agrupamentos de escolas, de norte a sul de Portugal: Agrupamento de Escolas de Ovar Sul (ex-Agrupamento de Escolas Monsenhor Miguel de Oliveira), Agrupamento de Escolas de Ovar, Agrupamento de Escolas “A Lã e a Neve” (Covilhã), Escola Secundária com 3.º ciclo de Ferreira Dias (Cacém), Agrupamento de Escolas de Murça, Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, Agrupamento de Escolas de Grândola, Agrupamento de Escolas Padre Abílio Mendes (Barreiro), Agrupamento de Escolas de Moimenta da Beira, Escola Secundária Adolfo Portela (Águeda) e Agrupamento de Escolas de Vila Viçosa.

São relatos de experiências profundamente sentidas e vivenciadas, de quem encontrou no Projeto TurmaMais a oportunidade de quebrar rotinas, de renovar práticas, de melhorar e de atingir o sucesso desejado. São testemunhos de enorme valor que revelam formas inteligentes e inovadoras de resolver velhos problemas e de encontrar caminhos que conduzem ao sucesso. Este é um espaço de partilha das escolas e para as escolas, que procura contrariar o isolamento e o individualismo que caracteriza o trabalho docente.

Esta coletânea surge de um convite enviado a todas as escolas com Projeto TurmaMais para que apresentassem textos, no formato de narrativas, sobre o efeito e impacto do projeto na escola/agrupamento, com incidência nos seguintes temas:

1. Organização e gestão do Projeto TurmaMais
2. TurmaMais, ensino, aprendizagem e avaliação;
3. O papel das lideranças no Projeto TurmaMais;
4. Contributo do Projeto TurmaMais no trabalho colaborativo e cultura docente;
5. TurmaMais, diversidade e diferenciação pedagógica;
6. TurmaMais e interação escola-família;
7. TurmaMais e monitorização de resultados

Ainda que alguns textos se possam enquadrar num tema, na generalidade os autores optaram por narrativas que contam a história do projeto nas suas escolas, sendo inevitável percorrer muitos dos temas sugeridos, pois constituem os pressupostos que orientaram a ação ao longo destes quatro anos de projeto TurmaMais.

***TurmaMais e monitorização de resultados: um contributo decisivo para a melhoria***, da autoria de Maria João Cartaxo e Nuno Filipe Gomes, fala-nos do modo como o Projeto TurmaMais quebrou práticas e rotinas de ensino e de avaliação, em que esta passa a ser integrada no ensino e na aprendizagem, assumindo um papel verdadeiramente formativo. Mudança arreigada a uma cultura de trabalho colaborativo que se foi instalando em momentos formais e informais, com destaque para a criação de reuniões semanais das equipas pedagógicas do Projeto TurmaMais, para analisar e refletir sobre as aprendizagens e os progressos dos alunos e reformular estratégias de atuação sempre que necessário. É salientada a importância da monitorização sistemática, do envolvimento dos alunos em processo de autoavaliação e do comprometimento das famílias com os resultados dos alunos. São ainda apresentados diversos documentos de monitorização que auxiliaram nas profundas mudanças ocorridas na escola.

Luís Conceição é o autor do texto ***Organização e gestão do projeto TurmaMais. O trabalho dos docentes***, fazendo uma retrospectiva de quatro anos, reflete sobre diversos aspetos organizacionais do trabalho docente, no sentido de fornecer pistas e contributos úteis para a implementação e desenvolvimento do projeto nas escolas. Assim, percorre três eixos organizacionais: do trabalho docente, das turmas de origem e das “turmas mais” e da relação escola-comunidade. Deixa-nos alguns apontamentos sobre a organização da equipa pedagógica das turmas de origem e da “turma mais”; a planificação das atividades e a rotação dos grupos pela “turma mais”; a interdisciplinaridade e a articulação curricular; as reuniões de trabalho no âmbito do projeto, fundamentais para a reflexão conjunta de processo e de resultados; a importância da atribuição de salas fixas à “turma mais”; a avaliação das aprendizagens; o papel do diretor de turma e o envolvimento dos pais e encarregados de educação.

***Projecto TurmaMais – trabalho colaborativo e diferenciação para o sucesso***, é um texto de coautoria assinado por Cristina Martins, Rui Bouceiro, Ana Clara Valério e Carina Franco. Os autores fazem-nos

um retrato do percurso de quatro anos marcados por mudanças funcionais e pedagógicas, pela apropriação e consolidação de práticas e pelo progressivo alargamento a disciplinas e anos não intervencionados, na tentativa de disseminação da cultura do projeto a todo o agrupamento. Nesta narrativa emergem as práticas de diferenciação pedagógica potenciadas pela formação de grupos de alunos – TurmaMais – que desenvolvem atividades ajustadas às suas competências cognitivas e ritmos de aprendizagem, ajudando a ultrapassar dificuldades e a desenvolver conhecimentos, que facilitam a sua reintegração no grupo-turma de origem com mais confiança e motivação para a aprendizagem; o reforço do trabalho colaborativo, já existente nos grupos disciplinares e de cada departamento, mas que ganhou grande incidência nos conselhos de turma; a melhoria da articulação entre ciclos, impulsionada pelos coordenadores de departamento. Os autores dão especial destaque ao modo como o projeto foi apropriado pelo 1.º ciclo do ensino básico e os seus efeitos e sublinham a importância do acompanhamento científico e pedagógico na implementação destas mudanças.

O texto *Organização e gestão do projeto TurmaMais no agrupamento de escolas de Murça*, de Humberto Nascimento, constitui uma narrativa enriquecida por diversos questionamentos e reflexões que, por um lado, fizeram repensar práticas e por outro, compreender a organização e gestão do Projeto TurmaMais, tendo como ponto de partida as ideias matriciais. Ideias que derem oportunidade a todos os alunos de melhorarem o seu desempenho escolar, válido para os alunos com dificuldades várias, como para os alunos com elevado rendimento escolar e com os quais, habitualmente, os docentes pouco podem avançar quando integrados em turmas heterogêneas; promovendo uma maior integração socioescolar, sobretudo dos alunos remetidos para posições de ‘inferioridade’ nos resultados escolares. Outra ideia matricial amplamente refletida pelo autor é o ciclo de estudos como unidade de análise que se estende à própria organização em termos de grupos de alunos e de grupo de professores que os acompanham ao longo do seu ciclo de estudos. Esta narrativa é, ainda, reveladora do esforço de (re)organização da escola no quadro da sua autonomia, num processo de confronto com resistências, atenuadas pelo reconhecimento da importância do projeto na promoção do sucesso educativo. Neste percurso de mudança e melhoria, o autor salienta a importância do acompanhamento enquanto processo de

coordenação e regulação intra e interescolas que possibilita o trabalho em rede e contribui para uma maior coesão profissional dos que vivem a experiência do projeto TurmaMais.

A liderança é o enfoque do texto de Elvira Marinho que tem por título *O papel das lideranças no projeto TurmaMais. Um processo de mudança e de melhoria*. A fábula “As rãs que pensavam que eram peixes”, de Cristiano Ghibaudó dá o mote para a reflexão centrada nas estratégias mobilizadoras da mudança. No começo foi a “pedrada no charco”, que mexeu na “zona de conforto” dos professores, acomodados a práticas, rotinas e pensamentos conservadores. As palavras e expressões trabalho colaborativo, partilha, grupo, troca, permuta, equipa, plano, comum, prazo, indicador, começaram a entrar no vocabulário dos professores que lecionavam as disciplinas do Projeto TurmaMais. O motor da mudança foi uma liderança inteligente que soube valorizar os aspetos que tinham mais garantias de suscitar adesão e de constituírem ‘vitórias a curto prazo’, uma liderança proactiva e comprometida com as ideias matriciais do projeto e as metas traçadas, que coordenou e dinamizou as equipas pedagógicas constituídas por pessoas empenhadas e motivadas.

Isabel Pinho, num breve texto intitulado *“Gryphus” – a virtude do Projeto TurmaMais* fala do desafio que são as metas de sucesso contratualizadas e de como a motivação, o entusiasmo, o empenho, o espírito de missão e a vontade de vencer são o estímulo que alimenta o sonho de conseguir melhorar os resultados de uma forma progressiva e sustentada.

Maria de Fátima Soares é a autora do texto *É ou não possível a TurmaMais no 1.º ciclo?*. É com esta pergunta que inicia um percurso retrospectivo sobre o desafio de experimentar, pela primeira vez, a metodologia do Projeto TurmaMais neste nível de escolaridade. As dúvidas, as incertezas, o receio de falhar foram, a pouco e pouco, sendo ultrapassadas e, quatro anos depois, o reconhecimento coletivo da importância do projeto abriu os horizontes para outros anos de escolaridade, numa clara aposta na promoção do sucesso escolar desde o 1.º ano. Neste percurso assumem particular relevância a equipa pedagógica, núcleo nevrálgico da organização e orientação do trabalho docente, o envolvimento e a co-responsabilização dos pais e encarregados de educação pelas aprendizagens dos seus educandos e a monitorização das aprendizagens. Desbravaram-se caminhos e implementaram-se

mudanças que deram frutos, os resultados alcançados incentivaram o alargamento do projeto a outras disciplinas que não as intervencionadas, permitindo a uniformização e consolidação de procedimentos, sobretudo ao nível das práticas de avaliação formativa.

*O Contributo do Projeto TurmaMais no trabalho colaborativo e cultura docente* é o título do texto de Alice Modesto. Uma reflexão que põe em destaque duas grandes conquistas do projeto TurmaMais, o trabalho colaborativo e a avaliação formativa. Uma reflexão sustentada em diversos teóricos, que integra a vivência construída na base de um trabalho de cooperação/colaboração, desenvolvido e realizado no âmbito do projeto TurmaMais, assumindo que o sucesso está estreitamente ligado à inovação das práticas docentes, nomeadamente no recurso ao trabalho colaborativo, quer na sala de aula como metodologia de ensino e de aprendizagem, quer no seio da equipa pedagógica, consubstanciada em momentos de reflexão, discussão e partilha. São enumeradas e exemplificadas as potencialidades destas novas formas de trabalho em que mais do que cumprir programas, cumprem-se aprendizagens, assumindo-se a responsabilidade coletiva dos resultados alcançados.

Corália Almeida e Henrique Coelho escreveram sobre **A organização da escola na promoção do sucesso**, num texto profundamente sentido e refletido fala-nos da contextualização do Projeto na cultura educativa da escola e sobre a importância de acreditar e de fazer as coisas acontecer. Após um primeiro ano de projeto, mais de sobrevivência do que de intervenção efetiva, em que as metas não foram alcançadas, a mudança aconteceu. Foi um ano de balanço, de reflexão e de apropriação da metodologia organizativa em que, o envolvimento no Projeto, claramente assumido pelo diretor da escola, as deslocações à escola da equipa de acompanhamento, as cartas regularmente enviadas, a participação nas reuniões da DREC e nos seminários nacionais (Évora) e regionais (Aveiro e Viseu) foram determinantes. A escola inicia um novo ciclo com a ambição que move o projeto – “não deixar nenhum aluno para trás”, assumindo a postura de escola aprendente, ampliaram-se conhecimentos, ousaram-se novas lógicas organizacionais na distribuição dos alunos e dos professores, experimentaram-se e aprofundaram-se novas dinâmicas de trabalho, questionaram-se práticas e rotinas, combateram-se preconceitos e transformaram-se mentalidades, ganharam-se de forma mais implicada pais e encarregados de



educação, mobilizou-se o corpo docente para ter resultados cada vez melhores. É este o retrato que a autora faz de quatro anos de projeto, espelhando a conquista da maturidade organizacional que permite legitimar as tomadas de decisão.

**A avaliação participada no Projeto TurmaMais**, texto em coautoria de Ana Felicidade Matos, Ana Paula Marques e Mariana Louzeau, parte de uma análise sinótica da legislação, desde a publicação da LBSE, até à atualidade, colocando a ênfase no papel do aluno e do encarregado de educação no processo de avaliação. Destaca a importância do Projeto TurmaMais na mudança na cultura avaliativa da escola, impulsionada pelo reconhecimento de que a avaliação formativa conduz a uma melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e à melhoria do ensino. A coadjuvação docente em sala de aula criou um clima de maior abertura, as práticas de avaliação formativa, a monitorização de resultados com instrumentos uniformizados, a criação do “Contrato de Sucesso Escolar”, as ficha de autoavaliação dos alunos, foram algumas das estratégias que permitiram uma maior regulação das aprendizagens e dos resultados e conduziram a uma maior responsabilização e comprometimento de pais, alunos, diretores de turma e docentes.

Os dois últimos textos contam-nos as experiências de duas professoras que inovaram na forma de avaliar os seus alunos respondendo a uma proposta de trabalho no âmbito de uma ação de formação integrada no processo de acompanhamento científico do Projeto TurmaMais, levado a cabo pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. E, se os professores fazem a diferença, também fica demonstrado que a avaliação formativa pode ser impulsionadora dessa diferença.

***Avaliação formativa e feedback de qualidade. Contributos para a melhoria dos resultados escolares*** é o título do texto de Helena Isabel Parreira no qual relata a experiência da avaliação formativa, realizada com duas turmas do 6.º ano, na disciplina de português, no decorrer do segundo e terceiro períodos, do ano letivo de 2012-2013. A história começa com a inquietação da autora face aos fracos resultados escolares dos seus alunos e a vontade de mudar a tendência para o insucesso fazendo algo de diferente que parecia promissor. Integrar a avaliação formativa no ensino e na aprendizagem, usar feedback de qualidade,

diversificar as estratégias de avaliação, redefinir os critérios de avaliação, foram alguns dos procedimentos adotados. A autora conclui que não fará muito sentido falar de avaliação sumativa (no final de cada período letivo) contínua, “porque a verdadeira continuidade é feita durante o processo de aquisição, quando ainda é possível levar o aluno a melhorar”.

Em *História(s) com cumplicidade! Relatos de avaliação formativa*, Maria do Carmo Alves apresenta-nos oito histórias em que a avaliação é intensamente vivida pelos alunos e pela autora, enquanto professora da turma, nas dimensões diagnóstica, formativa, sumativa e de autoavaliação. São histórias simples que testemunham como os alunos de uma turma de 6.º ano da disciplina de História e Geografia de Portugal participaram nas tarefas propostas, com alegria, empenho e crescente autonomia. Este texto é um testemunho vivo de uma mudança de atitude face à avaliação, como a autora refere, embarcou na experiência sem pensar nos resultados dos testes e da avaliação sumativa mas sim em escutar mais os alunos e em dar mais *feedback*, mantendo a consciência de que ainda tem um longo caminho a percorrer.

*Isabel Fialho*

Coordenadora da equipa de acompanhamento científico do Projeto  
TurmaMais  
Centro de Investigação em Educação e Psicologia  
Universidade de Évora



## PARTE I

### Acompanhamento do projecto TurmaMais



# **ACOMPANHAMENTO CIENTÍFICO DO PROJETO TURMAMAIS: DOS PROCESSOS AOS PRODUTOS**

---

*Isabel Fialho\**, *José Verdasca\**,  
*Hélio Salgueiro\** & *Ana Maria Cristóvão\**  
Universidade de Évora

## **Resumo**

No âmbito do Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE), o Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UE) estabeleceu um protocolo com Ministério da Educação, com o objetivo de realizar o acompanhamento científico dos projetos dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas de tipologia TurmaMais. O presente texto pretende ser a reconstrução de um percurso que teve o seu início em março de 2010, nele damos conta do trabalho desenvolvido, considerando os compromissos protocolados com DGE. Começamos por fazer um enquadramento teórico conceptual que sustenta o trabalho de acompanhamento científico realizado pelo CIEP-UE, de seguida fazemos a descrição e a análise das atividades desenvolvidas: Encontros Regionais; Seminários Nacionais; Ações de formação; produção científica e divulgação da informação.

**Palavras:chave:** Acompanhamento, TurmaMais, Centro de Investigação em Educação e Psicologia.

---

\* Centro de Investigação em Educação e Psicologia.

## Introdução

Em 2009, o Ministério da Educação lançou o Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE) como medida de combate ao insucesso escolar, para apoiar o desenvolvimento de projetos de escola tendo como referência as tipologias TurmaMais e Fénix, com origem na Escola Secundária com 3.º Ciclo Rainha Santa Isabel (ES/3 RSI), de Estremoz e no Agrupamento de Escolas Campo Aberto, de Beiriz, respetivamente e ainda, outros projetos de escola com modelos próprios designados de tipologia Híbrida.

No âmbito do PMSE foi criada uma Comissão de Acompanhamento que integra dois representantes da Escola Rainha Santa Isabel de Estremoz, responsáveis pelo acompanhamento das escolas com tipologia TurmaMais. De entre as suas competências destaca-se o acompanhamento técnico e pedagógico dos agrupamentos/escolas não agrupadas envolvidos no programa e a articulação entre os agrupamentos/escolas não agrupadas e a instituição de ensino superior escolhida para proceder ao acompanhamento científico em função da respetiva tipologia, que no caso da TurmaMais é o Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (Despacho n.º 100/2010, de 5 de Janeiro). Como sublinha Rodrigues, “o acompanhamento de projetos pedagógicos deste tipo por parte de equipas e centros de investigação é essencial para, a partir do conhecimento produzido, avaliar as possibilidades de extensão e incorporação de práticas inovadoras no trabalho quotidiano das escolas e dos professores” (2011, pp. 16-17).

Estas assessorias são fundamentais para impulsionar, incentivar e apoiar os projetos de escola. Como sabemos, as escolas são organizações que tendem para a estabilidade, qualquer inovação ou mudança na cultura escolar é um processo complexo que requer mobilização coletiva e persistência pois “logo que começam a esbater-se e a afrouxar as pressões relativamente a certos tipos de intervenção (tendem a retornar) rapidamente à situação de normalidade (anterior)” (Verdasca, 2002, p. 164). As escolas possuem uma cultura e um *ethos* que tende naturalmente a resistir à mudança, sobretudo quando esta é imposta externamente. A prática mostra-nos e a investigação confirma, as mudanças só acontecem quando são desejadas e sentidas como uma

necessidade, quando há comprometimento e abertura. Neste sentido, o acompanhamento e assessoria têm um papel fundamental para “capacitar conjuntamente, os professores e as escolas a serem melhores” (Bolívar, 2012, p. 159), desenvolvendo a motivação e o compromisso com a mudança. “Daqui emergem duas implicações: a necessidade de apoiar as escolas na criação de competências e de capacidades internas geradoras de mudança e a necessidade de garantir as condições para a sustentabilidade das mudanças, ou seja a capacidade para as escolas continuarem a adaptar-se e a melhorar perante os novos desafios e as novas exigências” (Fialho & Verdasca, 2012, p. 40).

Trata-se, inevitavelmente, de um processo de construção da mudança “nos” e “com” os professores, sem esquecer que o apoio que cada escola necessita para construir a sua capacidade organizacional depende da sua autonomia, maturidade organizacional e necessidades específicas. Neste processo, as escolas devem ter na retaguarda políticas educativas de qualidade (Fernandes, 2005) e o apoio de especialistas (Lee & Wiliam, 2005).

Foi com esta matriz que o Programa Mais Sucesso Escolar se apresentou às escolas, criando condições organizacionais e pedagógicas que, no âmbito da sua autonomia, sugeriam e potenciavam “perspectivas inovadoras de flexibilização, reorganização e adaptação do currículo, (...) de (re)organização pedagógica dos agrupamentos internos de alunos e respectivas equipas docentes, (...) novas lógicas na distribuição e afectação dos recursos humanos” (Verdasca, 2010, p. 119), em suma, outro tipo de lógicas e racionalidades. Foi neste enquadramento que configurámos o apoio do CIEP-UE, em articulação com a equipa de acompanhamento da ES/3 Rainha Santa Isabel, de Estremoz, assumindo a função de recursos mobilizadores e motivadores capazes de capacitarem conjuntamente os professores e as escolas a criarem mecanismos de auto-regulação que lhe permita a sustentabilidade do progresso nas dimensões organizacional e pedagógica. Trata-se de implicar os professores na (re)construção de uma nova cultura de escola, sustentada na análise reflexiva dos processos de organização e gestão e das práticas em sala de aula (Fialho, 2012). Provocar pequenas mudanças nas práticas organizacionais e pedagógicas foi o caminho que trilhámos, pois acreditamos que estas podem funcionar como catalisadoras de mudanças mais profundas e consistentes.



De acordo com o protocolo celebrado em 15 de março de 2010, entre o Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UE) e a Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular<sup>1</sup> (DGIDC), o acompanhamento científico envolvia as seguintes dimensões: 1) supervisão do projeto dos agrupamentos de escolas/escolas de tipologia TurmaMais; 2) acompanhamento e apoio pedagógico dos projetos dos agrupamentos de escolas/escolas de tipologia TurmaMais; 3) formação articulada; 4) validação de referenciais pedagógicos e instrumentos de suporte à ação; 5) divulgação de informação científica e pedagógica do projeto.

Neste texto apresentamos uma breve narrativa do trabalho desenvolvido pela equipa de acompanhamento científico do Projeto TurmaMais (PTM), entre 2010/2011 e 2011/2012, tendo como referencial as dimensões protocoladas com a DGE.

### **1. Supervisão do projeto dos agrupamentos de escolas/escolas de tipologia TurmaMais**

A supervisão foi operacionalizada através de reuniões com a equipa da ES/3 Rainha Santa Isabel que mantém uma relação de proximidade com os agrupamentos/escolas, mediante visitas regulares e da participação crítica em ações de acompanhamento dos agrupamentos/escolas, promovidas por esta equipa. A sinergia entre estas duas equipas foi essencial para otimizar recursos e garantir um trabalho sustentado.

No ano letivo 2009/2010, após a assinatura do protocolo com a DGIDC, a equipa de acompanhamento científico do CIEP-UE considerou necessário auscultar as escolas com PTM, com o objetivo de delinear estratégias de apoio que fossem ao encontro das reais necessidades e interesses dos professores. Com esse propósito, foram estabelecidos diversos contactos com os elementos da ES/3RSI, pois eram estes agentes que estavam no terreno, que contactavam diretamente com as escolas com PTM e que melhor conheciam a realidade e os problemas que estas enfrentavam.

---

<sup>1</sup> Atualmente com a designação de Direcção Geral de Educação (DGE).

Os Encontros Regionais de encerramento do ano letivo foram momentos em que cada escola teve a oportunidade de refletir sobre o trabalho realizado durante o ano letivo, partilhar experiências, sucessos, dificuldades, fracassos e, acima de tudo, um espaço das escolas e para as escolas, onde estas eram ouvidas. Mas estes Encontros também foram momentos de fazer o balanço do ano e de projetar o ano seguinte.

No Quadro 1 é apresentada a calendarização dos Encontros Regionais de encerramento do ano letivo em que a equipa do CIEP-UE participou.

Quadro 1 – *Encontros Regionais de encerramento de ano letivo*

Ano	Data	Local	Objetivos
2010/2011	04-06-2011	Direção Regional de Educação do Algarve (Faro)	– Partilha de experiências  – Balanço das atividades;
	06-06-2011	Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (Lisboa)	
	12-06-2011	Direção Regional de Educação do Alentejo (Évora)	
	14-06-2011	Direção Regional de Educação do Centro (Coimbra)	
	15-06-2011	Direção Regional de Educação do Norte (Porto)	
2011/2012	27/06/2012	Escola Secundária Rodrigo de Freitas (Porto)	– Reflexão sobre as práticas;  – Lançamento de desafios para o ano seguinte.
	29/06/2012	Direção Regional de Educação do Algarve (Faro)	
	02/07/2012	Direção Regional de Educação do Centro (Coimbra)	
	04/07/2012	Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (Lisboa)	
	05/07/2012	Direção Regional de Educação do Alentejo (Évora)	

A participação da equipa de acompanhamento do CIEP-UE nas reuniões e Encontros Regionais de final de ano permitiram-nos construir uma imagem geral do desenvolvimento do PTM nas escolas e recolher informações de ordem organizativa e pedagógica que nos serviu para identificar necessidades e delinear o acompanhamento e apoio a prestar às escolas/agrupamentos. Contudo, sentimos necessidade de um conhecimento mais aprofundado das lacunas e dificuldades sentidas pelos professores, assim, em 2011/12, o levantamento de necessidades foi complementado com um questionário *online* intitulado “Da sala de aula à organização escolar: vivências do Projeto TurmaMais” que teve como objetivo principal identificar problemáticas organizacionais e pedagógico-didáticas que tivessem surgido nas escolas/agrupamentos com PTM. O questionário era constituído por duas questões abertas: 1) Identifique três problemáticas organizacionais que tenham surgido no âmbito do PTM; 2) Identifique três problemáticas pedagógico-didáticas que tenham surgido no âmbito do PTM. O tratamento das respostas do questionário foi feito através da técnica de análise de conteúdo, da qual emergiram as categorias apresentadas no Quadro 2.

Pela análise da Tabela 2, verifica-se que as categorias que se destacaram nas questões organizacionais foram a “construção de horários” (N=28), a “avaliação” (N=11) e a “constituição de turmas” (N=8). Em relação às questões pedagógico-didáticas destacam-se problemas relacionados com a “avaliação das aprendizagens” (N=31), as “práticas/metodologias de sala de aula” (N=13) e o “trabalho colaborativo” (N=6).

## **2. Acompanhamento e apoio pedagógico dos projetos dos agrupamentos de escolas/escolas de tipologia TurmaMais**

O acompanhamento e apoio concretizaram-se em dois tipos de ações: Encontros Regionais e Seminários Nacionais que permitiram, por um lado, dar resposta às necessidades identificadas nas ações desenvolvidas no âmbito da Supervisão do projeto, e por outro, a divulgação do trabalho realizado pelos professores, nas escolas.

Quadro 2 – Levantamento de problemáticas organizacionais e pedagógico-didáticas

<b>Dimensões</b>	<b>Categorias</b>	<b>Frequência absoluta</b>
<b>Dimensão Organizacional</b>	Construção de horários	28
	Práticas de Avaliação	11
	Constituição de turmas	8
	Professor da turma de origem diferente da TurmaMais	5
	Falta de colaboração dos professores das outras turmas	5
	Número reduzido de turmas contratualizadas	4
	Concretização das metas	4
<b>Dimensão Pedagógico-didática</b>	Avaliação das aprendizagens	31
	Práticas, metodologias de sala de aula	13
	Trabalho colaborativo	6
	Articulação dos conteúdos	5
	Motivação dos alunos	5

## 2.1. Encontros Regionais

Os Encontros Regionais TurmaMais consistiam em espaços de partilha de conhecimentos e de experiências e de formação para os professores das escolas de tipologia TurmaMais. A organização destes enquadrou-se numa política de apoio, de acompanhamento e de formação, deste modo, as temáticas abordadas, emergiram do levantamento de necessidades e de interesses dos professores, dos coordenadores e/ou diretores das escolas com o Projeto TurmaMais.

Tendo em conta a grande dispersão das escolas/agrupamentos com PTM, os Encontros foram realizados em diferentes regiões do país de forma a garantirmos maior aproximação de um maior número de escolas/agrupamentos (Quadro 3).

Quadro 3 – *Encontros Regionais promovidos pelo CIEP*

Ano	Data	Local	
2010/11	28/05/2011	Universidade de Aveiro	Aveiro
	04/06/2011	Instituto Politécnico de Beja	Beja
	18/06/2011	Universidade de Coimbra	Coimbra
2011/12	21/05/2012	Escola Superior de Educação	Santarém
	12/05/2012	Escola Superior de Educação	Viseu
	02/06/2012	Escola Secundária Diogo de Gouveia	Beja

Estes Encontros foram dirigidos aos professores e diretores de escolas/agrupamentos com projeto TurmaMais e alguns foram realizados em articulação com Ações de Formação.

## 2.2. Seminários Nacionais do Projeto TurmaMais

Os Seminários Nacionais foram momentos-chave no processo de acompanhamento do Projeto TurmaMais que tiveram como principais objetivos proporcionar a reflexão sobre o trabalho realizado nas escolas, contribuir para a superação de dificuldades e abrir novas perspetivas que contribuíssem para abordagens organizacionais e pedagógicas inovadoras e potenciadoras da melhoria da escola e do sucesso dos alunos. As questões da autonomia das escolas, as metas de aprendizagem, o trabalho colaborativo e a avaliação das aprendizagens foram temáticas recorrentes, também a partilha de boas práticas marcou presença em todos os Seminários, pois este é um projeto das escolas e por isso é necessário dar-lhes voz – o conhecimento produzido deve ser divulgado e partilhado de forma a promover o conhecimento de estratégias pedagógicas e experiências bem sucedidas, evitando que se cometem os mesmos erros para se atingirem os mesmos objetivos.

No Quadro 4 apresentamos a calendarização dos quatro Seminários Nacionais.

Quadro 4 – *Seminários Nacionais promovidos pelo CIEP*

Ano	Data	Local	Seminários
2010/11	28/10/2011	Direção Regional de Educação do Alentejo Évora	<b>I Seminário Nacional PTM<sup>2</sup></b>
	08/07/2011	Universidade de Évora (Évora)	<b>II Seminário Nacional PTM</b>
2011/12	05/11/2012	Universidade de Évora (Évora)	<b>III Seminário Nacional PTM</b>
	2/07/2012	Universidade de Évora (Évora)	<b>IV Seminário Nacional PTM</b>

O Quadro 5 contém informação relativa aos quatro Seminários Nacionais, com indicação das temáticas abordadas, títulos das conferências e respetivos conferencistas.

Quadro 5 – *Programas dos Seminários Nacionais TurmaMais*

Temas		Título das conferências	Conferencistas
<b>I SEMINÁRIO</b>	Autonomia	<i>Programa Mais Sucesso Escolar: um desafio na afirmação da autonomia das escolas</i>	José Verdasca (Universidade de Évora)
	Trabalho colaborativo	<i>Equipas educativas e trabalho colaborativo em rede: o recurso a plataformas LMS no âmbito do projecto “Turma Mais”</i>	José Luís d'Orey (Escola Secundária do Redondo)
	Avaliação	<i>Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais</i>	Domingos Fernandes (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa)

(continua)

<sup>2</sup> Este Seminário diz respeito ao ano letivo 2009/2010, tendo sido realizado nesta data por consenso com as escolas/agrupamentos

Temas		Título das conferências	Conferencistas
	Boas práticas	<i>Boas Práticas para uma escola inclusiva</i>	Agrupamento Vertical de Escolas de Mesão Frio (Isabel Salgueiro) Escola Secundária c/ 3º Ciclo do Cartaxo (Margarida Duarte) Escola Secundária de Vendas Novas (Adelina Fialho)
II SEMINÁRIO	Autonomia	<i>A tecnologia organizativa TurmaMais: uma recusa às imagens de escola como anarquia organizada</i>	José Verdasca (Universidade de Évora)
	Metas de aprendizagem	<i>As Metas de aprendizagem, fundamentos e características de um instrumento de regulação na política educativa</i>	Natércio Afonso (Universidade do Minho)
	Avaliação	<i>O papel da avaliação na superação de metas de aprendizagem</i>	Jorge Pinto (Escola Superior de Educação de Setúbal)
	Boas práticas	<i>Boas práticas de avaliação em Escolas com Turma-Mais</i>	Agrupamento de escolas de Santa Iria EB1-JI Os Templários (João Cabelleira & Maria Taborda) Escola Secundária Adolfo Portela (Henrique Coelho) Escola Secundária de Aljustrel (Pedro Amieiro)
III SEMINÁRIO	Autonomia	<i>Autonomia da escola, organização pedagógica e equipas educativas</i>	João Formosinho (Universidade do Minho)
	Trabalho colaborativo	<i>Do normativo à narrativa curricular. Para uma análise de intervenção do Diretor de Turma</i>	José Augusto Pacheco (Universidade do Minho)

(continua)

Temas		Título das conferências	Conferencistas
	Avaliação	<i>O que podemos hoje afirmar sobre os resultados dos alunos portugueses.</i>	Glória Ramalho (Instituto Superior de Psicologia Aplicada)
	Boas práticas	<i>Painel de boas práticas no âmbito do PTM</i>	Escola Básica e Secundária Lima de Freitas, de Setúbal (Dina Fernandes & Ofélia Baptista) Escola Básica e Secundária Pedro Ferreiro, de Ferreira do Zêzere (Isabel Saúde & Pedro Chico)
	Divulgação do Projeto TM	Lançamento do primeiro livro do PTM – <i>TurmaMais e Sucesso Escolar: Contributos teóricos e práticos</i>	José Verdasca (Universidade de Évora) Isabel Fialho (Universidade de Évora)
IV SEMINÁRIO	Metas de aprendizagem	<i>Metas de aprendizagem: um único caminho para todos ou vários percursos para um mesmo fim?</i>	Cecília Galvão (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa)
	Trabalho colaborativo	<i>Aproximar e diferenciar para o sucesso escolar: Avaliação da implementação e impacto da tipologia TurmaMais no âmbito do PMSE</i>	Clara Barata (Centro de Investigação e Intervenção Social do Instituto Universitário de Lisboa)
	Boas práticas	vídeo <i>A vez e a voz das Escolas</i> <sup>3</sup>	Testemunhos de professores, coordenadores de projetos, diretores, pais e alunos

(continua)

<sup>3</sup> A produção do vídeo foi uma iniciativa do CIEP e resultou das gravações dos encontros regionais de final de ano, realizados nas cinco Direções Regionais de Educação, promovidos pela comissão de acompanhamento da ESRSI de Estremoz. As gravações e a montagem estiveram a cargo da turma de 11.º ano do Curso profissional de Multimédia, da Escola Secundária André de Gouveia, em Évora, sob a responsabilidade da Dra. Ana Pires (Diretora do referido curso).



Temas		Título das conferências	Conferencistas
	Divulgação do Projeto TM	Lançamento do segundo livro do PTM – <i>TurmaMais e Sucesso Escolar: fragmentos de um percurso</i>	José Verdasca (Universidade de Évora) Isabel Fialho (Universidade de Évora)

No final de 2013, irá decorrer na Universidade de Évora, o V Seminário que será o corolário do trabalho de apoio e acompanhamento da equipa do CIEP-UE e terá os seguintes objetivos: 1) divulgar o Projeto TurmaMais; 2) promover a reflexão sobre o trabalho realizado no âmbito do Projeto; 3) discutir o impacto do projeto a nível organizacional e pedagógico; 4) apresentar os resultados do Projeto; 5) contribuir para novas perspetivas de trabalho potenciadoras da melhoria da escola e do sucesso dos alunos.

### 3. Formação articulada

Para além dos Encontros Regionais e dos Seminários Nacionais que também assumem um papel formativo, foram planeadas e acreditadas no Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, quatro ações de formação: “Avaliar para Aprender: Fundamentos teóricos e questões práticas” (CCPFC/ACC-68112/11), “Trabalho colaborativo de docentes: a plataforma *moodle* como suporte tecnológico às equipas educativas do Projeto TurmaMais” (CCPFC/ACC-66106/11), “Supervisão da prática letiva e desenvolvimento profissional” (CCPFC/ACC-69531/12), “Perspetivas atuais na avaliação das aprendizagens” (CCPFC/ACC-70147/12)<sup>4</sup>.

A primeira Ação de Formação foi acreditada com 15 horas e as restantes com 25 horas. Estas ações tiveram por base o levantamento dos interesses e das necessidades dos professores que lecionavam no Projeto TurmasMais dirigidas a professores de todas as disciplinas e anos de escolaridade.

---

<sup>4</sup> Esta ação só aconteceu em 2013 em virtude de a acreditação ter ocorrido quase no final do ano letivo de 2011/2012 .

No quadro 6 apresentamos um quadro sinótico das Ações de Formação realizadas.

Quadro 6. *Quadro sinótico das Ações de Formação*

<b>Ano</b>	<b>Data</b>	<b>Local</b>	<b>Ações de Formação</b>	<b>N.º de horas de formação</b>
2010/11	28/05/2011	Aveiro	<b>Avaliar para Aprender: Fundamentos teóricos e questões práticas</b>	15
	04/06/2011	Beja		15
	18/06/2011	Coimbra		15
2011/12	23/09/2011 e 24/09/2011	Viseu	<b>Trabalho colaborativo de docentes: a plataforma moodle como suporte tecnológico às equipas educativas do projeto TurmaMais</b>	25
	07/10/2011 e 08/10/2011	Évora		25
	30/04/2012 a 16/07/2012	Grândola	<b>Supervisão da prática letiva e desenvolvimento profissional</b>	25

### **3.1. Ação de Formação – Avaliar para aprender: Fundamentos teóricos e questões práticas**

A exigência da certificação e o caráter administrativo que a avaliação tem assumido criaram uma representação social de tal forma enraizada na tradição escolar que a implementação de novas formas de avaliação confronta sistematicamente com práticas tradicionais centradas na avaliação de conhecimentos de caráter sumativo. A avaliação formativa, por sua vez, e apesar de consagrada nos documentos legais orientadores para o Ensino Básico e Secundário desde os anos noventa do século passado, não tem conseguido implantar-se de forma sustentada e fundamentada no sistema educativo português. Com esta formação pretendeu-se desenvolver novos olhares sobre a avaliação e práticas que colocassem a tónica no seu potencial para gerar aprendizagem. Estes olhares exigem procedimentos, técnicas e instrumentos de avaliação diversificados, abrangentes, consistentes e fundamentados, que tenham em conta o domínio cognitivo, os comportamentos, as capacidades e as atitudes.

Partindo da evidência de que os instrumentos de suporte à ação dos professores, nomeadamente os instrumentos de avaliação, apresentam incorreções que podem influenciar as aprendizagens e os resultados dos alunos e tendo como objetivo: contribuir para melhoria dos processos e dos instrumentos de avaliação, foi concebida a ação de formação “Avaliar para Aprender – Fundamentos teóricos e questões práticas”, realizada por formadores especialistas em avaliação com formação específica em diferentes áreas. Assim, foram organizados quatro grupos de formação: 1) Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras, 2) Matemática, 3) Ciências Naturais e Físico-Química e 4) História e Geografia que funcionaram em simultâneo nas três Ações de formação realizadas.

A Figura 1 ilustra o modo como a formação foi organizada.

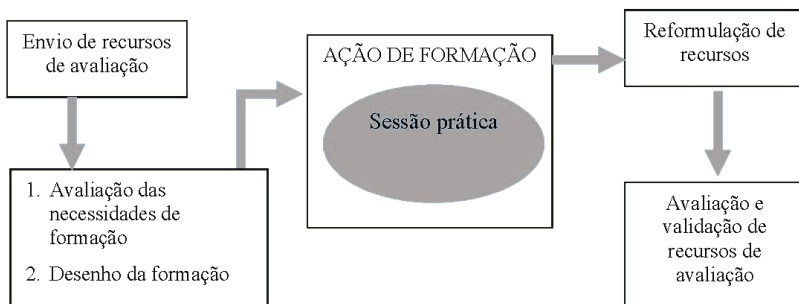


Figura 1 – *Esquema organizacional da ação de formação “Avaliar para Aprender – Fundamentos teóricos e questões práticas”*

Como se pode ver pelo esquema, a ação de formação foi antecedida pela recolha de recursos de avaliação – todos os inscritos na Formação tiveram de enviar um recurso, de avaliação com função formativa, utilizado nas suas aulas. Os recursos foram analisados pela equipa de formadores que selecionou alguns dos recursos para serem analisados com os formandos no decurso da Ação de Formação. Na componente não presencial os formandos foram acompanhados no seu trabalho através da plataforma disponibilizada na página da Turma-Mais e avaliados através da concretização de uma proposta de atividades, sobre um conteúdo específico, a desenvolver em sala de aula, contemplando as dimensões ensino, aprendizagem e avaliação. Face à

dispersão geográfica das escolas com PTM, bem como à diversidade de disciplinas envolvidas, a formação presencial desta ação de formação foi repetida em três cidades geograficamente distanciadas de forma a poder abranger um maior número de formandos.

### **3.2. Ação de Formação – Trabalho colaborativo de docentes: a plataforma *moodle* como suporte tecnológico às equipas educativas do Projeto TurmaMais**

Esta formação decorreu de uma experiência piloto realizada em 2010, em algumas escolas com PTM. Para além de esta formação ser reconhecida como necessária entre os docentes do PTM, procurou responder a um desafio lançado por um estudo do Ministério da Educação (2008), sobre a utilização de plataformas LMS, (em particular a mais utilizada nas escolas portuguesas – a plataforma *moodle*), que revela que a vertente colaborativa e de interação docente é a menos desenvolvida entre os participantes a vários níveis das equipas educativas: entre os docentes; entre docentes e alunos, entre as escolas e outros parceiros. Acredita-se que as redes colaborativas constituem uma boa possibilidade de distribuição de conhecimento pelos membros do grupo para além de garantirem o suporte e o meio de desenvolvimento das comunidades de aprendizagem.

Em síntese, deseja-se, por via do LMS *moodle*, contribuir para a qualidade do sucesso nas escolas abrangidas pelo PTM, com reforço do trabalho colaborativo docente.

Nesta formação foi adotado a modalidade de *b-learning* com 13 horas presenciais e 12 horas *online*.

### **3.3. Supervisão da prática letiva e desenvolvimento profissional**

Nos normativos sobre a formação dos professores, encontramos referência ao professor que tem como função específica ensinar e promover as aprendizagens curriculares e que fundamenta a sua prática num saber específico da profissão apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa (Decreto Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto). Este pressuposto requer esforço e mudança de práticas e culturas profissionais em que o supervisor assume o papel de agente de mudança que promove a reflexão sobre os processos e os

produtos da ação, envolvendo atitudes de questionamento sobre o quê e como que foi antecipadamente pensado, do quê e como foi executado e dos resultados alcançados que, em última instância são as aprendizagens dos alunos.

A supervisão enquanto prática, aponta para um processo reflexivo e interativo nos quais os saberes e as práticas são questionados, analisados e reconstruídos que tem subjacente princípios de trabalho colaborativo, investigação e construção partilhada de saberes desenvolvimento pessoal e profissional. É neste esboço conceptual que se enquadra a ação de formação, com a qual se pretende o desenvolvimento de competências para a supervisão da prática letiva, visando o desenvolvimento e melhoria profissional dos sujeitos envolvidos e por conseguinte a melhoria da prática letiva, da qualidade das aprendizagens dos alunos e do serviço educativo prestado.

#### **4. Validar referenciais pedagógicos e instrumentos de suporte à ação**

O apoio à produção e disponibilização de registos de práticas de referência nos agrupamentos de escolas/escolas de tipologia TurmaMais visando a disseminação de boas práticas e a constituição de comunidades de prática e a validação de referenciais pedagógicos e instrumentos de suporte à ação, decorreu no âmbito das Ações de Formação e dos Encontros Regionais de final de ano promovidos pela equipa da ES/3RSI. Muitos destes referenciais de natureza organizacional e pedagógica foram disponibilizados na página da TurmaMais.

#### **5. Facultar informação científica e pedagógica do projeto**

No âmbito desta ação foram desenvolvidas diversas formas de divulgação do projeto: 1) criação de páginas WEB do Projeto TurmaMais; 2) apresentação de comunicações em eventos científicos; 3) publicação de artigos.

##### **5.1. Espaço WEB**

O Espaço WEB inclui a página WEB do Projeto TurmaMais e a página de *facebook* do Projeto TurmaMais

### **Página WEB**

A página WEB do Projeto TurmaMais (<http://www.turmamais.uevora.pt/tm.html>) foi a primeira estrutura a ser construída por se considerar essencial num projeto desta natureza, cumprindo as seguintes funções:

- a) Divulgar o projeto TurmaMais, a todos os interessados
- b) Divulgar materiais produzidos no âmbito do Projeto TurmaMais (documentos das escolas, documentos da Equipa de Acompanhamento Científico, documentos da Comissão de Acompanhamento Nacional, recursos relacionadas com o projeto, etc.)
- c) Divulgar atividades no âmbito do projeto (formação, seminários, encontros, etc.)

Esta página alojou dois serviços, um *blog* e plataforma de *e-learning*, criados com o objetivo de promover o intercâmbio de práticas e materiais entre os docentes envolvidos no PTM.

O *blog* teve como principal objetivo promover a discussão de temas relacionados com o projeto TurmaMais, tendo sido organizado nas seguintes categorias: a) a TurmaMais – para discussão de aspetos gerais do projeto; b) metodologia organizacional – para discutir aspetos relacionados com as diferentes possibilidades de metodologia organizacional do projeto; c) sucesso escolar – para refletir sobre a problemática do sucesso escolar numa perspetiva mais alargada ou mais restrita ao projeto; d) avaliação das aprendizagens – para discussão de questões relacionadas com a avaliação das aprendizagens, também numa perspetiva mais abrangente ou mais centrada no projeto.

A plataforma de *e-learning* serviu de ferramenta de apoio na formação “Trabalho colaborativo de docentes: a plataforma *moodle* como suporte tecnológico às equipas educativas do projeto TurmaMais”

### **Página do facebook**

Sendo o *facebook* a rede social mais utilizada no mundo, entendeu-se que seria uma boa forma de divulgar informação pertinente do Projeto TurmaMais, bem como, questões ligadas à educação em geral. Por conseguinte, no ano letivo de 2011/2012, foi criada uma página no *facebook* (<http://www.facebook.com/projeto.turmamais>) que substituiu o blog.

## 5.2. Apresentação de comunicações em eventos científicos

De forma a ampliar a divulgação e disseminação do PTM foram apresentadas nove comunicações em eventos científicos, nacionais e internacionais (Quadro 7), através das quais se deu a conhecer o projeto e alguns dos resultados alcançados. Ainda que este texto se reporte ao trabalho realizado no período compreendido entre 2010/2011 e 2011/2012, a equipa de acompanhamento científico, em 2012/2013 produziu alguns textos.

Quadro 6 – *Comunicações em eventos científicos nacionais e internacionais*

<b>Eventos</b>	<b>Data e Local</b>	<b>Título</b>	<b>Autores</b>
<i>XI Congreso Inter-nacional Galego-Portugués de Psicopedagogía</i>	7,8 e 9 de setembro de 2011 La Coruña (Espanha)	No caminho do sucesso escolar: o caso da TurmaMais	Isabel Fialho Hélio Salgueiro Marília Cid
<i>VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar</i>	26 e 27 de abril de 2012 Aveiro	Da reorganização de turmas à melhoria dos resultados escolares: evidências do projeto TurmaMais	Hélio Salgueiro Ana Maria Cristóvão Isabel Fialho
<i>2.º Encontro Regional de Educação – Algarve e Alentejo</i>	30 de Maio de 2012 Évora	A TurmaMais como instrumento de promoção do sucesso escolar	Isabel Fialho
<i>X Colóquio sobre Questões Curriculares / VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo – Desafios Contemporâneos no Campo do Currículo</i>	4, 5 e 6 de setembro de 2012 Belo Horizonte (Brasil)	Projeto TurmaMais, do insucesso escolar à eficácia e melhoria das escolas	Isabel Fialho
<i>Pedagogía 2013</i>	4 a 8 de fevereiro de 2013 Habana (Cuba)	Projeto TurmaMais: importância da formação em avaliação das aprendizagens	Marília Cid Ana Maria Cristóvão

			Hélio Salgueiro
		O projeto TurmaMais, alguns fatores de eficácia e medidas de combate ao insucesso escolar	Isabel Fialho Hálio Salgueiro Ana Maria Cristóvão
		O acompanhamento científico e técnico-pedagógico do Projeto TurmaMais. Impacto nas escolas	Isabel Fialho Ana Maria Cristóvão Hélio Salgueiro Marília Cid
<i><b>I Colóquio Cabo-Verdiano de Educação</b></i>	3 e 4 de julho de 2013 Praia (Cabo Verde)	Projeto TurmaMais: A caminhar para o sucesso escolar	Ana Maria Cristóvão Isabel Fialho Hélio Salgueiro Marília Cid
		Avaliação da e para as aprendizagens: formação contínua dos professores participantes no Projeto TurmaMais	Marília Cid Hélio Salgueiro Isabel Fialho

### 5.3. Publicações

Nas publicações consideramos os artigos publicados em livros e atas de congressos cujos autores são membros da equipa de acompanhamento do CIEP e a edição dos dois livros do projeto. No que diz respeito aos artigos/capítulos de livros, foram publicados 12, três em 2011, cinco em 2012 e quatro em 2013.

Os dois livros publicados, o primeiro em 2011 e o segundo em 2012, reúnem contributos de professores e investigadores que estiveram, de alguma forma, ligados ao Projeto TurmaMais. De um modo



geral, estão organizados em duas partes, na primeira são apresentados os fundamentos teóricos que sustentam a ação, com textos de autores e investigadores individuais e coletivos que abordam temáticas organizacionais e pedagógicas que conferem sustentabilidade ao trabalho de acompanhamento do Projeto, sendo que alguns deles foram suporte teórico de conferências realizadas nos Seminários Nacionais. A segunda parte inclui textos da autoria de professores que trabalharam com o Projeto, em agrupamentos de escolas de diferentes regiões do país que, através de narrativas, contam na primeira pessoa as suas experiências, vivências e sentimentos em relação ao PTM.

### **Artigos/Capítulos de Livros**

Cid, M. & Fialho, I. (2011). Critérios de avaliação. Da fundamentação à operacionalização. In I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs). *TurmaMais e sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos* (pp. 109-124). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora. [ISBN: 978-989-8339-10-2]

Cid, M.; Salgueiro, H. & Fialho, I. (2013). Projeto TurmaMais: A caminhar para o sucesso escolar. In *Actas do I Colóquio Cabo-Verdiano de Educação*. Praia, Cabo Verde (no prelo).

Favinha, M.; Silvestre, M. J. & Magro-C, T. (2011). Monitorizar resultados para avaliar segundo a lógica de ciclo: tecnologia de suporte avaliativo do Projeto TurmaMais. In I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs.). *TurmaMais e sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos* (pp. 125-134). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora. [ISBN: 978-989-8339-10-2]

Fialho, I. (2012). Introdução. In I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs.). *TurmaMais e sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos* (pp. 7-9). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. [ISBN: 978-989-8339-13-3]

Fialho, I. (2012). Projeto TurmaMais, do insucesso escolar à eficácia e melhoria das escolas. In *Anais do X Colóquio sobre Questões Curriculares / VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo – Desafios Contemporâneos no Campo do Currículo*. Belo Horizonte (Brasil): Universidade Federal de Minas Gerais. [ISBN: 978-85-80007-053-8]

Fialho, I.; Cristóvão, A. M.; Salgueiro, H. & Cid, M. (2013). O acompanhamento científico e técnico-pedagógico do Projeto TurmaMais. Impacto nas escolas. In *Actas do I Colóquio Cabo-Verdiano de Educação*. Praia, Cabo Verde (no prelo).

Fialho, I.; Salgueiro, H. & Cristóvão, A. M. (2013). O projeto TurmaMais, alguns fatores de eficácia e medidas de combate ao insucesso escolar. In *Pedagogia 2013*. Encuentro por la unidad de los educadores. Habana: Editor Educación Cubana. [ISBN: 978-959-18-0881-3]

Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). O projeto TurmaMais no cenário da eficácia e melhoria da escola. In I. Fialho & J. Verdasca (Orgs.). *TurmaMais e sucesso escolar. Fragmentos de um percurso* (pp. 17-44). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora. [ISBN: 978-989-8339-13-3]

Verdasca, J. (2011). O Ciclo de Estudos, Unidade Base da Organização Pedagógica da Escola. In I. Fialho e H. Salgueiro (Orgs.). *TurmaMais e sucesso escolar: contributos teóricos e práticos* (pp. 33-60). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora. [ISBN: 978-989-8339-10-2]

Verdasca, J. (2012). Projeto TurmaMais. In J. Matos, J. Verdasca, M. Matos, M. E. Costa, M. E. Ferrão & P. Moreira (Orgs.). *Promoção do sucesso educativo. Projetos de pesquisa* (pp. 89-142). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Verdasca, J. (2013). Promovendo o sucesso escolar: lições de práticas recentes. In J. Machado & J. Matias-Alves (Orgs.). *Melhorar a Escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: Universidade Católica Portuguesa, pp. 17-38.

Verdasca, J.; Cruz, T.; Fateixa, J. (2012). Em jeito de encerramento ... conversas de fim de tarde (em co-autoria). In I. Fialho & J. Verdasca (Orgs.). *TurmaMais e Sucesso Escolar, fragmentos de um percurso*. Évora: CIEP-Universidade de Évora, pp. 139-166.

## **Livros**

Fialho, I. & Salgueiro, H. (Orgs.) (2011). *TurmaMais e sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. [ISBN: 978-989-8339-13-3]

Fialho, I. & Verdasca, J. (Orgs.) (2012). *TurmaMais e sucesso escolar. Fragmentos de um percurso*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora. [ISBN: 978-989-8339-13-3]

Para além destes publicações que constituem importantes produtos, estão em curso, duas dissertações de mestrado e duas teses de doutoramento.

## Considerações Finais

No decurso do ano letivo de 2012/2013, ainda que não tivesse sido celebrado contrato para a continuidade do acompanhamento científico do Projeto TurmaMais, a equipa do CIEP avançou para a recolha de dados nas escolas com vista à realização de um estudo de avaliação dos efeitos e impactos do Projeto TurmaMais nas dimensões organizacional e pedagógica e nos resultados. Esta avaliação compreende dois estudos distintos mas complementares: o estudo de impacto no desempenho escolar dos alunos e o estudo dos impactos organizacional e pedagógico do projeto nas escolas, sendo os resultados apresentados no V Seminário Nacional e publicados no 4.<sup>a</sup> livro do PTM.

## Referências Bibliográficas

- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Decreto Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto
- Despacho n.º 100/2010, de 5 de Janeiro
- Fernandes, D. (2005). Avaliação das aprendizagens: reflectir, agir e transformar. In *Futuro Congressos e Eventos* (Ed.). Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação, 65-78. Curitiba: Futuro Eventos.
- Fialho, I. (2012). Projeto TurmaMais, do insucesso escolar à eficácia e melhoria das escolas. In *Anais do X Colóquio sobre Questões Curriculares / VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo – Desafios Contemporâneos no Campo do Currículo*. Belo Horizonte (Brasil).
- Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). O projeto TurmaMais no cenário da eficácia e melhoria da escola. In I. Fialho & J. Verdasca (Ogs.). *TurmaMais e sucesso escolar. Fragmentos de um percurso*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora, pp. 17-44.

- Lee, C. & Wiliam, D. (2005). *Studying changes in the practice of two teachers developing assessment for learning*. Retirado de <http://eprints.ioe.ac.uk/1145/1/Lee2005studyingchangesarticle.pdf>
- Rodrigues, M. L. (2011). Desafios das políticas educativas. In J. Alves e L. Moreira (Org.). *Projecto Fénix, Relatos que contam o sucesso*. Porto: FEP-UCP, pp. 11-17.
- Verdasca, J. (2002). *Desempenho escolar, dinâmicas evolutivas e elementos configuracionais estruturantes: o caso do 2º e 3º ciclos do básico nos municípios de Évora e de Portel*. Évora: Universidade de Évora.
- Verdasca, J. (2010). *Temas de Educação: administração, organização e política*. Lisboa: Edições Colibri.



# COM QUE INTENSIDADE NA ESCALA DE RICHTER TREMEU A ESCOLA?

**Um olhar a partir do acompanhamento realizado  
às escolas com tipologia organizacional TurmaMais,  
no âmbito do Programa Mais Sucesso Escolar**

---

*Teodolinda Magro-C\**

Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz

## **Resumo**

Pretendemos, neste artigo, partilhar os grandes desafios, contradições, sucessos e insucessos por nós testemunhados ao longo de quatro anos de implementação do projeto TurmaMais em cerca de seis dezenas de escolas, no âmbito do Programa Mais Sucesso Escolar. Aqui deixamos as respostas que fomos dando: i) às dúvidas sobre a melhor forma de proceder à rotação dos grupos de alunos entre as turmas de origem e a TurmaMais; ii) às estratégias aconselhadas para fazer aprender os alunos que se recusavam a aprender; iii) e ao modo como se processou o alargamento das práticas de monitorização e contratualização progressiva dos resultados da avaliação contínua, bem como se tornou possível o envolvimento progressivo da comunidade docente da escola no ecossistema psico pedagógico proposto pelo projeto.

Aqui também sinalizamos as linhas que, em nosso entender, devido ao percurso experimental trilhado, poderão ser tomadas em conta em futuros programas de promoção do sucesso escolar.

**Palavras-chave:** TurmaMais; sucesso escolar; acompanhamento de programas.

---

\* Representante na Comissão de Acompanhamento do Programa Mais Sucesso Escolar, tipologia TurmaMais

## Introdução

A sociedade portuguesa exige hoje à escola, não só que todas as crianças e jovens a frequentem, não apenas que tenham sucesso nas avaliações mas que consigam demonstrar a qualidade das suas aprendizagens, quer através da diminuição das taxas de retenção, quer do desempenho obtido nos resultados dos exames nacionais e, que tal se expresse, sem margem de dúvida, na comparação dos resultados obtidos pelos nossos alunos nos estudos internacionais.

O acesso ao ensino pela totalidade dos jovens em idade escolar e a posterior necessidade de complementar esse acesso com o sucesso de todos eles nas aprendizagens são os grandes desafios que se colocam aos sistemas de ensino dos países democráticos. A tentativa de verificar a qualidade das aprendizagens, e desde logo da educação, em cada país, levou à criação de mecanismos internacionais de avaliação das aprendizagens dos alunos e à sua comparação. O nosso país tem participado em alguns desses estudos internacionais sobre os resultados do desempenho dos nossos alunos, nomeadamente o TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), promovido pelo *International Study Center* de Boston e o PISA (*Programme for International Student Assessment*) sob a coordenação da OCDE (Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económica).

A nossa participação em estudos internacionais, nos quais se procura apurar os níveis de desempenho dos alunos portugueses, apresenta resultados que nos colocam, numa primeira fase, no fundo da tabela entre os países participantes. Assim foi no caso do TIMSS em que participamos pela primeira vez em 1994/95 e do PISA cuja participação se iniciou em 2000.

Em edições posteriores (sobretudo em 2009, no caso do PISA e em 2011 no caso do TIMSS) houve melhorias significativas da prestação dos nossos alunos. De facto, em 2009, Portugal foi o único país a melhorar em todos os domínios avaliados pelo PISA (leitura, matemática e ciências) apesar de apresentar *scores* inferiores aos da média da OCDE em matemática e ciências tendo conseguido alcançar, pela primeira vez, uma posição média ao nível da leitura (OCDE, 2010). Já a nossa segunda participação no TIMSS, em 2011, nos colocou, no con-

junto dos 50 países participantes, respetivamente, no 15.º e 19.º lugares com melhor desempenho a matemática e a ciências para o 4º ano. Encontramo-nos, deste modo, entre os 8 países que melhoraram o seu desempenho entre 1995 e 2011 em ciências e entre os 12 países que, no mesmo período de tempo, melhoraram o seu desempenho a matemática (Provasnik, Kastberg, Ferraro, Lemanski, Roey & Jenkins, 2012).

Portugal tem apresentado imensos progressos na melhoria dos indicadores estatísticos referentes à educação. O estrutural atraso educativo que nos caracterizou no decorrer dos séculos XIX e XX faz com que nos situemos ainda distantes dos indicadores médios dos 27 países da União Europeia (UE27). Assim, de acordo com informações do Sistema Estatístico Nacional e do Eurostat:

- reduzimos a taxa de saída precoce do sistema educativo de 43,6% em 2000 para 28,7% em 2010, no entanto, nesta data a taxa média da UE27 era de 14,8%;
- aumentamos a taxa de escolaridade do ensino secundário dos 20 aos 24 anos de 43,2% em 2000 para 58,7% em 2010, no entanto, nesta data a taxa média da UE27 era de 79%;
- aumentamos a taxa de escolaridade do ensino secundário nos adultos com idades entre os 25 e os 64 anos de 19,4% em 2000 para 31,9% em 2010, no entanto, nesta data a taxa média da UE27 era de 72,7%;
- aumentamos a taxa de frequência do ensino superior de 11,4% em 2000 para 23,5% em 2010, no entanto as metas a alcançar para a Europa em 2020 são de 40%.

Após a realização dos testes PISA de 2009 verificou-se que dos alunos portugueses com 15 anos que os realizaram cerca de 35% já havia ficado retidos, pelo menos uma vez, no seu percurso escolar. A média da OCDE era de 12% (OCDE, 2012).

Estes indicadores obrigam a nossa ação a continuados esforços na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e dos consequentes resultados.

É neste contexto que temos de nos virar para a nossa missão enquanto profissionais da educação. Para a escola e seus profissionais parece clara a sua missão. A educação, a instrução, a formação para a



cidadania, a promoção da igualdade, a capacitação para a vida ativa, a transmissão dos valores civilizacionais da cultura de pertença e o respeito esclarecido por padrões culturais diferentes são tidos, desde a nossa vivência em democracia, como os grandes referenciais da missão da escola. A grande dificuldade com que nos debatemos tem sido a de encontrar um indicador (ou vários) que nos permita medir, em cada escola (e no conjunto da nação) o quão próximos ou distantes estamos do cumprimento da nossa missão.

Parece-nos que é de toda a utilidade que façamos da certificação da maioria dos alunos no tempo certo, em cada ciclo de ensino, um dos indicadores estatísticos de referência para aferir do cumprimento da nossa missão. O ano letivo até agora considerado como a grande referência organizativa da escola (Formosinho & Machado, 2009) deverá ser substituído para efeitos de planificação, intervenção e avaliação num espaço temporal mais lato: o ciclo de estudo (Verdasca, 2011). Acompanhar cada *coorte* e saber a percentagem de alunos certificados em quatro anos no 1.º ciclo, em dois anos no 2.º ciclo e em três anos no 3.º ciclo e no ensino secundário ajudará cada organização escolar a desenvolver de modo eficaz a definição dos seus objetivos anuais e de ciclo, a monitorizar as suas ações e, finalmente, a saber comunicar a docentes, alunos, pais, conselho geral da escola, conselho municipal de educação e órgãos de comunicação social regionais e nacionais os efeitos do seu trabalho.

Para cumprir a sua missão de certificar um maior número de alunos, no tempo certo, em cada ciclo de ensino, a escola deve pois ser capaz de passar de uma atitude assente no combate ao insucesso escolar (as mais das vezes centrada em apoios de emergência dados aos alunos nos anos terminais de ciclo para responder aos desafios dos exames nacionais, ou a alunos considerados “problemáticos”) para uma visão de promoção do sucesso escolar. A promoção do sucesso escolar assenta num trabalho alicerçado na base do processo de escolarização, o início de cada ciclo, que permita o apoio efetivo ao desenvolvimento de todos os alunos. A estimulação da excelência das aprendizagens nos alunos excelentes e bons e a recuperação das aprendizagens dos alunos, que logo nos momentos iniciais da sua vida escolar apresentem dificuldades, são a base desta intervenção.

A promoção do sucesso escolar é um trabalho contínuo e articulado que deve acompanhar um plano interno de intervenção em cada

escola, abrangendo todos os anos de escolaridade do ensino básico. Este é o contexto em que intervenções como a que é preconizada pelo Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE) se tornam de grande utilidade na escola portuguesa.

A tipologia organizacional TurmaMais, integrada no PMSE, tem vindo a contribuir, ao longo dos últimos anos letivos (entre 2009/10 e 2012/13), para a redução das taxas de insucesso nas escolas intervencionadas. Nos últimos três anos letivos (de 2009/10 a 2011/12) essas escolas passaram, nos anos intervencionados pelo projeto, de uma taxa de sucesso histórico de 84,7% para uma taxa de sucesso obtido de 91,7%. O aumento da taxa de sucesso situou-se assim em cerca de 7% em cada ano letivo.

Enquanto representantes da Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz, na Comissão de Acompanhamento das escolas com tipologia organizacional TurmaMais, criada ao abrigo do Despacho 100/2010, constituímo-nos como pares que acompanham pares. Esse estatuto privilegiado de proximidade permitiu-nos receber, transmitir, analisar e discutir informações baseadas na real vivência quotidiana das práticas de sala de aula, da área disciplinar, do departamento curricular, do conselho de turma ou de ano, do conselho de diretores de turma, do conselho pedagógico e dos pontos de vistas tão informalmente (e muitas vezes também calorosamente) dirimidos na sala de professores.

O modo como foi delineado o acompanhamento destas escolas nos dois anos iniciais do PMSE já foi pormenorizadamente relatado em trabalho anterior (Fateixa, 2011). Pretendemos agora complementar essa informação deixando uma reflexão retrospectiva assente em quatro anos de acompanhamento, sobre os discursos encontrados nas escolas, as mudanças que observámos e as linhas que, a nosso ver, deverão orientar Programas deste tipo e ações futuras de acompanhamento às escolas.

### **Isto parece fazer sentido**

Quando a 22 de julho de 2009 os representantes de 67 escolas se encaminhavam para a rua da Ilha dos Amores, no Parque das Nações,

em Lisboa, certamente iriam com esperança de encontrar no auditório da Escola BI/JI Vasco da Gama resposta para alguns dos problemas com que as suas organizações se debatiam.

Foi explicado o modelo de rotação dos alunos entre as turmas de origem e a turma de “apoio” que configura a organização original do projeto TurmaMais. As características de funcionamento do modelo original foram largamente explanadas, de acordo com o decorrer da prática de 7 anos da sua escola matricial – a Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel de Estremoz.

Pretendemos, logo neste primeiro diálogo com as escolas, chamar a atenção para a relevância de, no momento da criação das turmas de origem, ter-se presente que a sua composição deveria obedecer a critérios objetivos e racionais que permitissem formar, tanto na turma a mais como nas turmas de origem, grupos equilibrados de alunos quanto ao seu número, características académicas e disciplinares. Quisemos, desde logo, que estas escolas se distanciassem da prática comum através da qual:

muitas das opções escolares tomadas resultam simplesmente de circunstâncias, são uma das alternativas ou, tão somente, a alternativa encontrada naquele momento e cujos efeitos contêm uma grande dose de imprevisibilidade. Em termos dos critérios de constituição das turmas e da distribuição dos alunos, não foi mais do que uma solução organizativa de entre muitas outras possíveis (...), e em relação à forma como foram produzidas acabam por fazer prevalecer mais o seu carácter casuístico e circunstancial do que propriamente racional (Verdasca, 2008, p. 42).

O agrado com que foi recebida a explanação do funcionamento do projeto teve o seu primeiro contra-clímax quando se informou que o modelo original – crédito horário para intervenção de todas as disciplinas em modalidade de apoio – não seria possível de replicar. Seria atribuído um crédito horário de acordo com o número de turmas que cada escola tem no ano de escolaridade a intervir. Até quatro turmas, 16 horas. De cinco a oito turmas, 24 horas. De nove a 12 turmas, 30 horas. Mais de 12 turmas, 35 horas. Intervenção no 1.º ciclo – 25 horas. Seria assim imperioso cada escola decidir quais as disciplinas e as turmas mais necessitadas de apoio.

Para os membros das direções das escolas e futuros coordenadores do projeto esse foi o momento de adesão à tipologia organizacional TurmaMais, pois, apesar desta inesperada contrariedade inicial havia o sentimento geral de que o modelo apresentado fazia sentido. Silva (2011, p. 215) dá testemunho desse momento ao relembrar:

ouvi as intervenções das escolas presentes já incluídas no projeto, mas lembro-me particularmente da intervenção do professor José Verdasca quando ele lançou aquilo a que chamou a ideia-chave: – “vamos tentar reduzir o insucesso a 1/3 do que temos. Em quatro anos conseguiremos aproximar-nos da utopia”.

O que de mais objetivo há nestas palavras é a redução de 1/3 do insucesso, mensurável e inequívoca. No entanto, o que ficou no meu ouvido foi a utopia. Fiquei encantada por saber que, tendo nós um modelo de escola com uma organização rígida, alguém tinha ousado e conseguido fazer diferente e lhe tinha sido permitido contagiar outros.

### **Será que é assim que se faz a rotação dos grupos de alunos?**

Constatámos grande preocupação dos docentes pelo facto de estarem conscientes de que algo deveria ser feito na escola para que esta conseguisse “vencer o desafio de acolher todas as crianças e jovens (...) e assegurar a diferenciação pedagógica” (Formosinho e Machado, 2012, p. 46). A nossa proposta era a de permitir que a diferenciação pedagógica pudesse ser assegurada pela criação de condições que possibilitassem “uma pedagogia diferenciada em sala de aula (...) pelo ensaio de agrupamentos distintos de alunos de acordo com critérios definidos” (Formosinho et al., 2012, p. 47).

Como tomar as melhores decisões por forma a criar grupos de alunos que permitam a melhoria das aprendizagens, quer nas turmas de origem, quer na TurmaMais, foi a grande angústia inicial de todas as equipas educativas envolvidas no projeto

O facto de haver um modelo original de rotação de alunos com um calendário pré-definido deu alguma segurança às escolas. Algumas, apesar dos receios iniciais e tendo em conta o que detetaram como situações específicas propuseram, logo no primeiro ano, rotações diferentes das propostas no modelo original.

Houve escolas que preferiram não chamar para o primeiro grupo de trabalho os melhores alunos mas sim os que apresentavam mais dificuldades. Mostrámos a nossa discordância apresentando os argumentos que demonstravam, pela nossa experiência, que essa prática tinha enormes probabilidades de não obter bons resultados. Apesar disso uma ou outra escola avançou nesse sentido e, constatou por si própria, que foi uma decisão errada.

Algumas escolas preferiram dar continuidade aos alunos com mais dificuldade na TurmaMais e mantiveram entre o final do 1.º período e a primeira parte do 2.º período esse grupo de alunos. Reservaram o fim do 2.º período para os alunos médios e bons. De forma geral esta prática veio a revelar-se benéfica para os resultados dos alunos e satisfatória para a promoção de bons ambientes de trabalho nas turmas.

À medida que os anos de funcionamento com o projeto se foram sucedendo as escolas passaram a ter mais confiança na reorganização dos grupos de alunos chegando a apresentar soluções de grande utilidade e originalidade por força das características específicas dos grupos turma.

Tivemos escolas que devido ao facto de terem um grande número de alunos com dificuldades e em risco de retenção decidiram, no 3.º período, chamar à TurmaMais os melhores alunos, aqueles que decididamente estavam na rota do sucesso. Dividiram pelas várias turmas de origem os alunos em risco de retenção, dado que eram em grande número o que tornaria a sua junção numa só turma contraproducente para um trabalho de apoio de qualidade. Esta prática acabou por ser adotada em algumas escolas cujas turmas tinham um significativo número de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Ainda encontramos escolas que decidiram criar grupos de alunos heterogêneos no 3.º período colocando em cada turma um certo número de alunos bons e médios que em tutoria entre pares assegurariam assistência aos alunos com mais dificuldades. Os grupos foram criteriosamente escolhidos de acordo com o conhecimento que os docentes tinham das capacidades inter-relacionais de todos eles. Este modelo acabou também por ser muito bem sucedido, tendo, em caso semelhantes, servido de inspiração a outras escolas.

## **O que é que nós fazemos com os alunos que não querem aprender?**

A meio do primeiro ano de acompanhamento do projeto fomos confrontados com a seguinte angústia, connosco partilhada, em muitas escolas: “Apesar de termos agora menos alunos em cada turma, pela criação da TurmaMais, há ainda muitos alunos que se recusam a trabalhar, que se recusam a ter um comportamento adequado ao trabalho. O que é que nós fazemos com eles?”

Queixavam-se os docentes, em muitas escolas, que tendo a diminuição do grupo de alunos permitido que as turmas funcionassem melhor, tendo a rotação temporária e continuada de alunos permitido a redução da heterogeneidade em cada turma e a diminuição dos problemas de indevido comportamento em sala de aula havia ainda um número significativo de alunos que não aderiam às propostas de trabalho. Pareciam não se importar com os maus resultados que certamente iriam obter. Estavam seguros de que esse era um problema que seria resolvido pelos professores e não por eles.

Esse foi o momento em que introduzimos a ideia de que a rotação dos alunos entre as turmas de origem e a TurmaMais sendo uma condição absolutamente necessária não é suficiente para garantir o sucesso da quase totalidade dos alunos. O projeto TurmaMais alicerça-se na operacionalização de dois tipos de mudanças que a escola tem de ser capaz de introduzir no seu seio. A primeira é a mudança da organização das turmas (que permite a rotação temporária de todos os alunos em grupos de menor heterogeneidade). A segunda é a mudança de atuação dos docentes em Conselho de Turma por forma a criarem uma verdadeira equipa educativa que lhes permita uma atuação coerente e conjunta na sala de aula. É nossa convicção de que o trabalho coletivo geralmente apenas aprofundado ao nível dos docentes da mesma área disciplinar (Hargreaves, 2001) leve a uma atuação coletiva dos docentes do interior da mesma turma e ano de escolaridade.

O Conselho de Turma passa a ser o órgão (DL.75/2008) onde se decide os mecanismos de ação conjunta dos docentes que permitam à esmagadora maioria dos alunos em risco de insucesso passarem de uma atitude passiva face ao trabalho para uma atitude motivadora face ao seu desempenho escolar. O papel do diretor de turma assume uma posição de relevo, neste contexto, já que é ele que “faz a gestão do

processo de ensino/aprendizagem de todos os docentes de uma turma [e] é um fator que contribui para o estabelecimento de critérios de confiança com os alunos e com as famílias” (Pacheco, 2012, p. 67).

A mudança do aluno de uma atitude passiva para uma atitude ativa só ocorrerá quando for possível envolve-lo na regulação das suas atitudes perante o trabalho e perante os colegas, quando se der *feedback* contínuo dos resultados das aprendizagens obtidas e se estimular a progressão continuada criando novos objetivos de aprendizagem alcançáveis num curto espaço de tempo. Começou a ser debatido, em cada escola, o ecossistema psico pedagógico TurmaMais por forma a que muitos dos alunos que não queriam aprender mudassem a sua atitude. Como é referido por Fernandes, Baptista e Figueira (2012, p. 130):

nestas “reuniões de negociação”, realizadas entre a coordenadora do projeto [TurmaMais] e os alunos em risco de retenção, percebeu-se que muitos ganhavam motivação para se empenharem mais, quando se consciencializavam de que estavam perto do sucesso e que não deveriam desperdiçá-lo.

Foi a adesão ao conjunto das práticas propostas no ecossistema psico pedagógico TurmaMais e uma atenta rotação de alunos entre as turmas de origem e a turma de apoio que fez a diferença entre as escolas que conseguiram e as que não conseguiram influenciar positivamente um maior número de alunos a alcançar melhores resultados.

### **Onde é que eu estou metido?**

No decorrer do 1.º período do ano letivo de 2009/10 não nos foi possível acompanhar as escolas fazendo reuniões no seu interior dado que ainda não havia, por parte da tutela, um despacho que nos constituísse, oficialmente, como equipa de acompanhamento. Fizemos reuniões setoriais por Direção Regional de Educação para alertar as escolas sobre a necessidade de aproveitarem as reuniões intercalares de novembro para a monitorização quantitativa dos resultados e o envolvimento dos docentes do Conselho de Turma nesse processo.

Quando em janeiro de 2010 passámos a visitar as escolas fazendo reuniões com o grupo de docentes que trabalhavam nas turmas inter-

vencionadas pelo projeto verificámos que na totalidade das escolas a recolha das informações de monitorização intercalar sobre o desempenho dos alunos era feita de modo qualitativo e descritivo. No final do período era usada a escala de 1 a 5.

Os dados de monitorização da avaliação recolhidos tinham pouca utilidade informativa para pais e alunos. Recolhidos em modelos de “pré preenchimento prévio” eram registados através de descrições “chavões”. Não apresentavam as características de “credibilidade”, “rigor”, “simplicidade” e “utilidade” que são essenciais aos procedimentos de avaliação segundo Fernandes (2011, p. 87). Deste modo, essa recolha avaliativa, pouco poder tinha no comprometimento dos envolvidos (alunos e pais) com os objetivos a atingir no próximo momento de avaliação não permitindo assim “melhorar a vida das pessoas, das organizações (...) sem que dela se deixem de retirar as devidas consequências que, normalmente, implicam a regulação e a auto-regulação do ente avaliado” (Fernandes, 2011, p. 87).

Havia escolas que recolhiam informações não numa perspectiva de avaliação contínua mas apenas de avaliação final de período. Algumas escolas começam então a pensar na possibilidade de criar instrumentos de monitorização quantitativa dos resultados de avaliação contínua obtidos pelos alunos. Esses procedimentos começaram a ser discutidos no interior dos conselhos de turma. Surgem resistências por parte de alguns docentes por se sentirem desconfortáveis, quer com a apresentação clara de todo o processo de avaliação a pais e alunos, quer com a necessidade de atempadamente (sobretudo nas reuniões intercalares) disporem de dados objetivos relativos ao desempenho dos alunos nos domínios de avaliação cognitiva e de atitudes e valores.

Quando mais tarde estas discussões são estendidas ao conselho pedagógico propagando-se, por isso, aos departamentos curriculares, as escolas entram em acesas discussões sobre a validade destas práticas de monitorização. Alguns professores defendem que a monitorização quantitativa e percentual do desempenho dos alunos pode transformar-se numa extraordinária oportunidade de auto-regulação do empenho dos alunos nas tarefas a realizar e de comprometimento seu e do encarregado de educação no alcançar de melhores desempenhos no trabalho futuro. Outros docentes argumentam que tais procedimentos



não só nada acrescentam às práticas que a escola já tem (uma vez que na maioria das escolas os alunos eram informados das percentagens obtidas nos testes) como apenas irão ser uma sobrecarga de tarefas burocráticas dos professores pelo facto de terem de registar essa informação em qualquer tipo de suporte.

Desse primeiro momento conflitual dão-nos testemunho Campos, Lisboa e Lamela (2012, p. 111) ao referirem que:

no final do terceiro período deu-se um “terramoto pedagógico”, com a chegada de uma das mais pertinentes “cartas à escola”, da Professora Teodolinda Cruz, sobre a importância da monitorização dos resultados e da avaliação à luz da lógica de ciclo. A esta distância, pensamos que esta carta constituiu um momento de viragem, um ponto de não retorno, em relação à forma como a maior parte do corpo docente encarava a avaliação no final do ano letivo e, em consequência, a retenção ou transição dos alunos. As “ondas de choque” prolongar-se-iam no ano seguinte...

Dividido o corpo docente quanto aos benefícios da prática de monitorização quantitativa percentual dos procedimentos de avaliação contínua restava aos diretores de escola e aos coordenadores do projeto encontrarem argumentação sustentada e um tempo faseado para convencerem os colegas da necessidade desta prática. Verificámos, por experiência própria, a veracidade das afirmações de Correia (1991, p. 36) ao referir que as mudanças e inovações que têm como seu destino a escola são “um processo sinuoso e conflitual, já que os produtores de inovação de base entram normalmente em conflito mais ou menos aberto com o sistema estabelecido ou, pelo menos, com alguns dos hábitos e práticas estabelecidas no sistema”.

Os docentes que se opunham a esta prática não compreendiam:

- que informar os alunos das notas percentuais nos testes e trabalhos era um procedimento escasso para envolver os alunos na totalidade dos procedimentos avaliativos que incluem também outro tipo de tarefas, mesmo quando nos referimos apenas aos critérios do domínio cognitivo;
- que a informação objetiva e percentual dos resultados obtidos nos domínios atitudinais era uma forma de tornar claro o valor das atitudes dos alunos em sala de aula e perante o trabalho;

- que se os alunos com desempenho médio e bom conseguem encontrar referências para orientarem o seu trabalho e o seu comportamento para os níveis de desempenho que pretendem obter no final do período e no final do ano, os alunos mais indisciplinados ou os que apresentam dificuldades de aprendizagem não têm essa capacidade;
- que dispor de informações simples, atualizadas e objetivas do desempenho dos alunos é de vital importância para a participação de pais e encarregados de educação no acompanhamento dos seus educandos – sobretudo daqueles que se mostram mais distantes dos problemas escolares de seus filhos –, pois, “é facilitador do seu comprometimento na concretização das metas a atingir sendo certo que a sua motivação cresce proporcionalmente ao conhecimento que têm do que se passa” (Chico e Saúde, 2011, p. 158).
- Que o estímulo para um continuado trabalho de melhoria dos alunos com resultados inferiores a 3 só poderia ser dado pela demonstração consecutiva e objetiva dos resultados por eles obtidos, em cada momento, em todas as áreas em que são avaliados e pela contratualização progressiva de melhoria dos seus resultados envolvendo pais e encarregados de educação, dado que “quando incentivados a participar de forma ativa os pais fazem-no de forma tão mais empenhada quanto mais concretos forem os objetivos a atingir” (Vasconcelos, Freitas e Teixeira, 2011, p. 183).

Vimos muitos coordenadores do projeto sentirem grande angústia pela resistência dos colegas aos seus argumentos levando a que alguns nos confidenciassem – “Mas onde é que eu me meti?”

No segundo e terceiro anos de continuidade do Projeto Turma-Mais a maioria das escolas adotou a monitorização percentual das avaliações contínuas e alargou-a a vários ciclos de ensino (do 1º ciclo ao ensino secundário). Hoje um grande grupo de docentes comenta conosco que já não consegue trabalhar sem esse referencial de monitorização. Aliás, chegam a alegar que mesmo que quisessem retroceder os alunos já não lhes permitiram tal procedimento, habituados que estão a esta informação sistemática que lhes permite a auto-regulação das aprendizagens, pois, como conclui Duarte (2011, p. 153) – coordenadora do projeto TurmaMais na Escola Secundária do Cartaxo:

“avaliar” passou a ser sinónimo não só de “classificar”, como também de informar, partilhar e responsabilizar – deste modo – estabeleciam-se verdadeiros elos de ligação entre os diferentes agentes do processo educativo, que permitiam construir uma escola Mais aberta, Mais atuante e Mais eficaz na formação dos nossos alunos.

### **As pessoas não são números.**

De acordo com as Orientações Gerais do PMSE a continuidade das escolas no Programa (com a conseqüente manutenção dos créditos horários letivos) dependia da redução anual em 1/3 do seu insucesso histórico (tendo como referência a média dos últimos quatro anos do ano de escolaridade intervencionado).

Pela primeira vez um Programa de combate ao insucesso escolar, apoiado pelo Ministério da Educação, obrigava a que a escola beneficiada com determinados recursos se comprometesse a apresentar determinados resultados.

As taxas de sucesso a obter em cada escola eram calculadas de acordo com os seus resultados históricos. Não havia, deste modo, uma taxa de sucesso única que todas as escolas seriam obrigadas a atingir.

No primeiro ano de acompanhamento, feito através das reuniões ocorridas no interior de cada escola, este foi sempre um tema muito polémico. Não houve escola, não houve reunião, onde o desagrado pela obtenção de um resultado no final do ano não fosse alvo de crítica veemente.

A convicção de muitos docentes era a de que quando se trabalha em educação não é possível estabelecer metas quantitativas de sucesso a obter.

Apresentavam como argumentos os seguintes:

- A nossa missão é educar para o desenvolvimento integral do aluno. Como é que isto pode ser medido objetivamente através da obtenção de uma taxa de sucesso?
- A obrigatoriedade de nos centrarmos no alcançar de um determinado resultado de sucesso vai obrigar as escolas a “fabricarem” sucesso artificialmente fazendo com que os alunos transitem de

ano sem estarem devidamente preparados. Só deste modo as escolas conseguirão manter os atuais recursos de crédito horário para apoios.

- O problema da dificuldade na diminuição das taxas de retenção está nos alunos que não querem trabalhar e nos pais que não colaboram com a escola. Nós fazemos tudo o que está ao nosso alcance para envolver pais e alunos. O não envolvimento deles na escola não pode ser atribuído a uma menor ineficácia do nosso trabalho. Logo não podemos ser responsabilizados pelo facto dos alunos não atingirem determinadas taxas de sucesso.
- O problema dos resultados da escola não está no funcionamento da escola mas no funcionamento da sociedade. Enquanto os governos não tomarem medidas que obriguem os pais a interessarem-se pelo trabalho escolar dos seus filhos, medidas disciplinares que obriguem os alunos a ter outra atitude na escola e reforçarem as escolas com psicólogos e assistentes sociais, que pode a escola fazer com estes alunos que não se interessam pelo trabalho? A existência de uma taxa de sucesso a cumprir é uma falácia pois induz a escola a “fabricar” resultados artificiais que servirão para o Ministério da Educação mostrar que os seus programas de combate ao insucesso escolar são muito eficazes!
- Nós somos educadores. O que nos interessa é o que cada criança consegue progredir tendo em conta o seu ponto de partida. Nós trabalhamos com pessoas. E as pessoas não são números!
- Cada aluno é um caso e cada caso é um caso. Não podemos tratar o que é individual e, por isso, único, como se apenas de um número se tratasse.

Os argumentos apresentados baseiam-se num conjunto de ideias que podemos sintetizar deste modo:

- tudo o que é possível ser feito pela escola para melhorar as aprendizagens dos alunos com insucesso já está a ser feito;
- o insucesso dos alunos tem como causa fatores externos que exigem a intervenção de recursos que a escola não dispõe;
- enquanto não houver mudanças de políticas educativas e até mudanças na própria sociedade nada mais a escola pode fazer pois chegou ao seu limite de intervenção;

- trabalhar em educação é uma tarefa muito complexa, uma vez que trabalhamos com crianças e jovens em desenvolvimento a vários níveis, e o resultado da nossa ação não pode ser traduzido em referenciais numéricos.

Sempre estivemos convictos da importância da “pressão para melhorar” e da necessidade de procura ativa de “resultados educativos” como fatores decisivos para a introdução de uma “melhoria eficaz” da escola (Alaíz et al., 2003, p. 40).

Porque acreditamos no benefício de manter a organização escolar sobre alguma tensão, com vista à obtenção de melhores resultados, ao longo do primeiro ano de reuniões no interior das escolas, tentámos contrariar algumas das ideias repetidamente escutadas com os seguintes argumentos:

- Infelizmente não temos recursos que nos permitam trazer às escolas mais técnicos de psicologia e de assistência social de que elas tanto carecem. Também não poderemos mudar, a curto prazo, as políticas educativas bem como a atitude de alguns pais no acompanhamento de seus filhos. O que trazemos connosco são técnicas de trabalho que, quando usadas na nossa prática letiva, permitem a um maior número de alunos, em situação de insucesso, voltar a trilhar o caminho da motivação pelo trabalho. O que vos trazemos são procedimentos que permitem o aumento da motivação extrínseca quando a motivação intrínseca do aluno é inexistente. Sabemos do que falamos porque o fazemos há anos na nossa escola (a Escola Secundária/3 Rainha santa Isabel de Estremoz).
- Precisamos de olhar para os números para mais facilmente chegarmos às pessoas. Saber quantos alunos estão em risco de insucesso é tão importante como conhecer os seus nomes e os seus contextos. Comparar esses números com os números de insucesso dos anos precedentes e com o número de alunos em condições de risco no início do ano letivo pode dar-nos a dimensão do muito que já fizemos e do trabalho que ainda nos resta. Dentro de cada número há uma pessoa que é nosso aluno, por detrás dele existe uma família e à sua frente existe uma vida para o futuro. Temos de ter a certeza que ao deixarmos para trás um aluno todas as nossas competências profissionais e as competências organizacionais da nossa escola foram exploradas até ao limite. É a análi-

se, caso a caso, de cada aluno, para o qual saberemos especificar um conjunto de medidas objetivas a serem aplicadas pelo conjunto dos docentes do Conselho de Turma, num determinado período de tempo, que nos permitirá aferir dos limites das nossas possibilidades. Esgotámos todos os procedimentos e técnicas de intervenção que enquanto especialistas práticos do ramo da educação só nós adquirimos ao longo da nossa formação?

Após a apropriação pelas escolas, quer do melhor modo de fazer a rotação dos alunos entre as turmas de origem e a turma a mais, quer dos procedimentos enunciados no ecossistema psico pedagógico TurmaMais observámos as mudanças ocorridas na percepção dos docentes face à abrangência da sua ação. Como é assinalado em Costa, Raimundo, Santos, Couto e Reis (2011, p. 184):

a professora de Inglês (...) não pode deixar de testemunhar o quanto fazer parte do projeto a levou a equacionar práticas, repensar estratégias, abordagens e até anos de profissão durante os quais sempre pensou tudo ter feito para levar os seus alunos ao sucesso. Descobriu que tudo não chega, que há sempre muito mais a fazer.

A partir do segundo ano de acompanhamento do projeto toda a estranheza de trabalhar para se alcançar uma determinada meta quantitativa de sucesso se desvaneceu. O conselho de turma apropriou-se desse objetivo de trabalho monitorizando a cada passo a sua consecução. Nos restantes dois anos de acompanhamento do projeto a existência de resultados de sucesso escolar objetivos e quantificáveis a alcançar não só deixou de ser um assunto polémico como se tornou um mecanismo natural de regulação da atividade dos docentes.

### **O projeto é vosso, eu não tenho nada a ver com isso**

O acompanhamento feito através das reuniões ocorridas no interior de cada escola teve como público-alvo inicial os membros da direção de cada escola e os docentes diretamente envolvidos no projeto.

Pretendia-se, deste modo, esclarecer as dúvidas gerais de funcionamento do projeto (sobretudo as dificuldades de melhor rentabilizar

as rotações dos grupos de alunos). Verificámos que uma das dificuldades que nos era relatada, pela maioria dos docentes, nestas reuniões, prendia-se com o facto dos restantes professores do conselho de turma sentirem que o projeto apenas dizia respeito aos professores cujas disciplinas estavam diretamente envolvidas. Quando neste órgão se tentava debater os problemas dos alunos com insucesso e partilhar experiências que pudessem levar a melhores resultados de um maior número de alunos, havia, invariavelmente alguns docentes que argumentavam: “Mas o projeto TurmaMais só diz respeito às disciplinas diretamente intervencionadas com crédito horário para apoio, como não é o caso da minha disciplina eu não tenho nada a ver com isso.”

Quando começamos a desafiar as escolas a rever os seus critérios de avaliação atitudinais e a monitorizar percentualmente os resultados das avaliações dos alunos prosseguimos com estas reuniões, no interior das escolas, com o mesmo público-alvo: o grupo de docentes que diretamente trabalhavam com o projeto e os membros da direção. A eles foi lançado o primeiro desafio de debaterem estes assuntos e os levarem, após sólida análise, à reflexão alargada na escola.

Afirmam Formosinho e Machado (2009, p. 73) que “encontramos uma forte explicação para a resistência à mudança na certeza de que o sistema centralizado e burocrático comporta, na segurança que garante e na acomodação que provoca”. Isso mesmo comprovámos quando nos foram relatadas as imensas dificuldades que as escolas sentiram, na sua totalidade, em conseguirem debater internamente estas problemáticas sem que isso causasse um longo desgaste de tempo e um extremar de posições. Nas reuniões de departamento e de conselho pedagógico, onde eram discutidas as questões da monitorização percentual das avaliações e a reformulação dos critérios atitudinais, vivia-se uma profunda divisão entre os docentes, fazendo com que uns vissem, nesses instrumentos a melhorar, uma oportunidade geral de melhoria do trabalho da escola e outros rejeitassem essas propostas por as considerarem completamente desnecessárias.

Percebemos, ao iniciar o terceiro ano de acompanhamento, que as reuniões a realizar no interior das escolas tinham de ser alargadas, não somente aos docentes dos conselhos de turma com turmas intervencionadas no projeto, mas a todos os docentes, aos coordenadores de departamento e de ciclo e aos diretores de turma de todos os ciclos de ensino. Este seria o modo através do qual poderia ser difundido numa

escala maior, no interior da escola, o “profissionalismo interactivo” (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 12) para que articuladamente os docentes encontrassem soluções face aos inúmeros desafios a que estão sujeitos com os seus alunos.

Fomos sugerindo às direcções das escolas que alargassem o público a convocar para as nossas reuniões. Passamos então a fazer reuniões onde começaram a estar presentes entre 25 a 150 docentes em cada escola. Orientámos essas sessões de trabalho para a explicação pormenorizada dos procedimentos que constituem o ecossistema psico pedagógico TurmaMais e, como tal, apelámos à necessidade de:

- *reformular os critérios atitudinais da escola por forma a que os mesmos se transformassem num instrumento que permitisse aos alunos a auto-regulação das suas atitudes.* Como nos revelou um aluno:

Quanto às atitudes infantis, que eu tinha no oitavo ano, penso que melhorei muito e notou-se no nono ano. No ano passado a professora chamava-me a atenção (...) ficava amuado. Mas este ano percebi que as pessoas querem o meu bem e agradeço muito a essas pessoas que me ajudaram durante o ano (Costa et al., 2011, p. 194).

- *Monitorizar percentualmente toda a avaliação e dar dela conhecimento regular a pais e alunos* o que levaria à compreensão da “importância dos números, o quanto a sua frieza se pode tornar importante para a leitura do real, para a consciencialização dos factos” (Costa et al., 2011, p. 188).
- *Estabelecer com os alunos compromissos de melhoria das aprendizagens reavaliados num curto período de tempo* por forma a envolve-los ativamente no seu processo de melhoria, pois como me dizia um aluno: “Não gosto de fazer esta auto avaliação, entro dentro de mim, no silêncio, e confronto-me com o que não gosto” (Costa et al., 2011, p. 188). Essa tomada de consciência do aluno, reforçada pela ação assertiva do professor, permitiria resultados muito positivos no desempenho dos alunos.
- *Compreender o conceito de avaliar segundo a lógica de ciclo* por forma a manter elevadas expectativas. Como refere o testemunho de um aluno em Costa et al. (2011, p. 193): “não vou desistir já



que confiaram em mim. Não sou um aluno de 50%, mas aprendi, evolui muito. Eu quero ir a exame.”

- *Centrar a ação em sala de aula em atividades com características formativas por forma a promover a melhoria das aprendizagens de todos os alunos.* Docentes que responderam positivamente a este desafio testemunham que devido às mudanças ocorridas:

os alunos sabem claramente o que se espera deles, falham, mas têm possibilidades de melhorar na aula seguinte, aumentam a sua auto estima, (...) têm possibilidade de participar na correção e classificação, os resultados são mostrados de forma inequívoca num quadro com datas e percentagens, é feita uma reflexão conjunta mas também individual sobre o conjunto dos resultados (Silva, 2011, p. 223).

O resultado do alargamento deste debate a praticamente toda a escola permitiu, finalmente, que no quarto ano de acompanhamento do projeto tivéssemos observado que a maioria das escolas estava a mudar a sua organização interna adotando práticas adhocráticas que lhe permitiam uma intervenção mais eficaz junto dos alunos com insucesso. Como refere Duarte (2011, p. 154):

a adesão à TurmaMais motivou, na nossa escola, uma intensa reflexão acerca dos condicionalismos que afetam a eficácia do processo de ensino e comprometem o sucesso e a qualidade das aprendizagens. Neste processo de auto-análise foram vários os problemas detetados e diversas as estratégias de intervenção propostas. Porém, um olhar mais crítico leva-nos agora a compreender que a aparente diversidade das soluções encontradas inclui um denominador comum a todas as práticas entretanto implementadas: a exploração das virtualidades do ato de comunicação.

O envolvimento em equipas educativas colegiais possibilitou na realidade um aumento do poder de decisão dos docentes e uma maior reflexão e controlo sobre as suas práticas profissionais (Lima, 2004). Verificámos então que as mudanças preconizadas pelo projeto TurmaMais começaram a ser apropriadas por um maior número de docentes em muitas escolas e, nestas, uma tecnologia organizacional em cadeia (de inspiração fordista) estava dando origem a uma “tecnologia

organizacional intensiva” (Verdasca, 2002) pela qual, cada ator começava a fazer uso reflexivo das suas capacidades de especialista prático na área da educação para, na busca de soluções conjuntas, intervir sobre os diversos problemas decorrentes da relação pedagógica.

### **O que aprenderam os acompanhantes com o acompanhamento.**

No final de quatro anos de caminhada conjunta com as escolas que integraram a tipologia TurmaMais no PMSE somos de opinião que futuros Programas de promoção do sucesso escolar deverão integrar os seguintes pressupostos:

- no primeiro ano do projeto cada escola deve intervencionar todos os anos iniciais de ciclo;
- o ano letivo posterior deve permitir a possibilidade de se voltar a iniciar uma intervenção no ano inicial de ciclo possibilitando, ao mesmo tempo, a continuidade de intervenção no ano subsequente;
- a direção da escola terá de estar sempre envolvida em todo o processo de acompanhamento do projeto por forma a poder desenvolver as ações necessárias para a expansão inovadora do mesmo nos diferentes ciclos de ensino envolvendo as lideranças intermédias da escola. Como se afirma em Formosinho et al. (2009, 13) “nesta inovação, a afirmação de lideranças diversas e a emergência de constrangimentos e barreiras específicas apontam para uma missão do diretor comprometido com uma escola que aprende.”;
- a criação de metas de sucesso deverá ter por base as condições de contexto de cada ano de escolaridade envolvido (taxa de frequência dos alunos do pré-escolar; níveis de escolarização dos pais e taxa de alunos intervencionados com Ação Social Escolar) e não apenas a diminuição do sucesso histórico do ano intervencionado que tem como referência a média dos últimos 4 anos letivos calculada, por isso, sobre diferentes *coortes* de alunos;
- Cada escola deve ser convidada a refletir sobre os melhores indicadores estatísticos que deve colectar e analisar para centrar o seu olhar na sua missão. Sugerimos que o indicador básico seja o decorrente da taxa de certificação dos alunos por ciclo de ensino;

- as escolas deverão ser acompanhadas a dois níveis. Um dos níveis integrará o acompanhamento feito entre pares através de docentes de escolas com experiência do projeto adotado. Outro nível de acompanhamento deverá ser realizado por uma instituição de ensino superior que se constitua como um referencial de estudo teórico do respetivo projeto;
- todas as reuniões de acompanhamento deverão estar presentes as lideranças intermédias da escola: coordenador de diretores de turma, diretores de turma, coordenador do ensino pré-escolar, coordenador do 1.º ciclo e dos departamentos curriculares de 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário e representantes das áreas disciplinares, pois, como se afirma em Senge et al. (2005, p. 165) “a mudança bem sucedida (...) exige múltiplas camadas de liderança. Líderes formais e informais, na sala de aula, na escola proporcionam diferentes recursos para a iniciativa da mudança”;
- o acompanhamento às escolas deverá privilegiar, logo desde as reuniões iniciais, a presença do maior número possível de docentes da escola para que o projeto de promoção do sucesso escolar nunca funcione num *ghetto* passando a ser mais rapidamente apropriado por toda a comunidade docente. Deste modo assegura-se que as mudanças a operar colegialmente pelos docentes, na sala de aula, ocorram efetivamente (Formosinho et al., 2009, p. 40).

## Conclusão

O sistema de ensino português, ao nível do ensino básico e secundário, tem de ser capaz de promover a melhoria da qualidade das aprendizagens dos seus alunos e dar disso testemunho nos estudos internacionais de avaliação.

Temos sido, até ao presente, um país muito arreigado a práticas de ensino e de avaliação que valorizam a retenção dos alunos com o objetivo de melhorar as suas aprendizagens (OCDE, 2012). Estas práticas, tidas por algumas vezes como eficazes na criação de uma escola de melhor qualidade, dado que mais exigente, não parecem de modo algum ter contribuído ou estar a contribuir para uma melhoria eficaz das prestações escolares dos

alunos. Sabemos hoje que a “mortalidade escolar” ocorrida na escola foi de certo modo acelerada pelo efeito repetência e que, neste sentido, o seu efeito acaba por se revelar contrário ao efeito que pedagogicamente se pretendia com tal medida (Verdasca e Cruz, 2006, p. 116).

Ao contrário de sistemas educativos de outros países, nos quais os alunos atingem desempenhos superiores à média nos estudos internacionais, países esses que opõem à retenção dos alunos a valorização de apoios eficazes nos anos iniciais da escolarização (mantendo-os no decorrer da escolaridade obrigatória), o nosso sistema de ensino não conseguiu desenhar e implementar no terreno de modo eficaz uma rede de apoios educativos continuados e fiáveis.

A criação de Programas de promoção do sucesso escolar como o Programa Mais Sucesso Escolar, dentro do qual se inclui a tipologia organizacional TurmaMais, tem como principal objetivo centrar as escolas portuguesas em práticas reflexivas de trabalho que permitam um maior sucesso a um maior número de alunos.

O projeto TurmaMais centra a sua ação na introdução de duas ideias de mudança na vida da escola. A primeira alicerça-se na mudança da organização dos grupos turmas e a segunda na alteração da articulação dos professores enquanto docentes da mesma turma e ano de escolaridade.

A primeira alteração que propomos é a da criação de uma turma a mais para um conjunto de duas ou três turmas de origem. Organizam-se as turmas de origem de acordo com o estipulado na lei ao nível da dimensão e heterogeneidade de género, idade, e percurso escolar dos alunos. A cada conjunto de duas ou três turmas será atribuído um conjunto de docentes (podendo ser apenas um ou mais por área disciplinar) que trabalhará enquanto equipa educativa com todos os alunos das turmas de origem. A turma a mais criada para o conjunto destas duas ou três turmas albergará a deslocação de grupos temporários de alunos, a algumas disciplinas (ou desejavelmente a todas), com interesses escolares algo semelhantes. A rotação destes grupos de alunos obedece a um calendário previamente estabelecido e regularmente revisto (duas vezes por período letivo).

A mudança na organização dos grupos turma proposta pelo projeto TurmaMais permite-nos trabalhar com grupos temporários de alu-

nos, de menor dimensão e com menor heterogeneidade, quer nas turmas de origem, quer na TurmaMais, o que nos possibilita adotar estratégias de diferenciação pedagógica passíveis de responder às necessidades individuais dos alunos. As necessidades individuais dos alunos que pretendemos satisfazer são, como se pode compreender tanto as dos alunos bons e excelentes como as daqueles que apresentam dificuldades nas suas atitudes ou na aprendizagem.

A segunda alteração que propomos na organização escolar prende-se com uma efetiva articulação dos docentes de cada conselho de turma, por forma a constituírem-se numa verdadeira equipa educativa. Esta equipa educativa deverá ser capaz de proceder a uma ação integrada conjunta por forma a adotar procedimentos comuns no interior de cada turma ou grupo de alunos a seu cargo.

São essencialmente quatro os procedimentos em que esta equipa educativa se 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. Estes procedimentos formam o ecossistema psicopedagógico TurmaMais.

Em termos gráficos, as duas grandes alterações na organização da escola, propostas pelo projeto TurmaMais podem ser apresentadas deste modo (ver figura 1).

Scheerens (2004, p. 50) sumariza cinco fatores comuns às escolas eficazes, identificados em estudos ocorridos entre finais da década de 70 e da década de 90, do século passado, no chamado movimento das escolas eficazes. Consideramos haver uma forte correlação entre esses cinco fatores e a proposta organizacional contida no ecossistema psicopedagógico TurmaMais. Reconhecemos o papel central da “direção pedagógica” na implementação e sustentabilidade deste ecossistema assegurado pelas lideranças de topo da escola. Valorizamos a importância da criação de um “ambiente disciplinado e seguro” ao preconizarmos a criação eficaz de regras vertidas nos critérios de avaliação atitudinais comprometendo alunos e professores. A contínua monitorização percentual dos resultados obtidos pelos alunos, nos vários parâmetros de avaliação, inscreve-se claramente no que este autor

denomina “avaliação frequente da (...) progressão [dos alunos]“. A utilização de mecanismos de contratualização dos resultados de avaliação insere-se na criação de um “alto nível de expectativas face ao desempenho escolar dos alunos”. A enorme atenção dada pelo projeto Turma-Mais ao fomento de práticas de avaliação formativa reconhece o que Scheerens identificou como a “tónica assente sobre as aprendizagens de base”, enquanto característica das escolas eficazes.

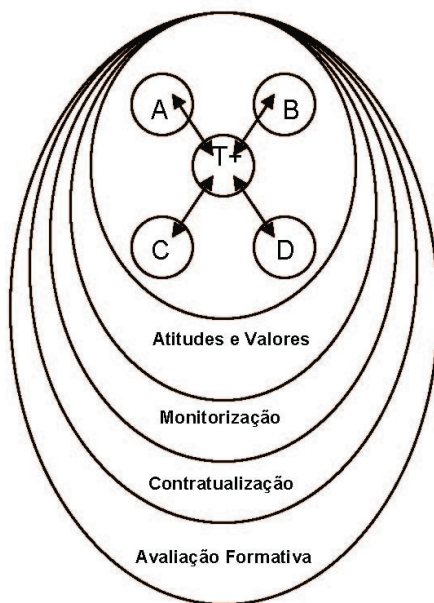


Figura 1– *Ecosistema Psicopedagógico TurmaMais*

A introdução das ideias de mudança na organização das turmas e do funcionamento do conselho de turma provocou algumas ondas de choque nas escolas que vale a pena ter em consideração.

O ambiente das relações profissionais dos docentes nas escolas foi profundamente sacudido quando se propôs a prática da monitorização percentual dos resultados das avaliações dos alunos. A necessidade da recolha desta informação e a sua disponibilização a alunos, pais e encarregados de educação foi vista por uns como uma oportunidade de aprofundar o envolvimento de todos os intervenientes no processo

de ensino e aprendizagem e por outros como apenas um aumento do trabalho burocrático.

Mesmo após se ter conseguido expandir a todos os ciclos de ensino a monitorização percentual dos resultados da avaliação dos alunos (recolhida ao longo de cinco momentos por ano: duas reuniões intercalares e três reuniões de avaliação de final de período) verificou-se que a prática de contratualização dos futuros resultados a obter pelos alunos foi muito difícil de ser apropriada. Apesar de se recolher a informação e esta ser transmitida foi muito lenta a apropriação do *feedback* como estratégia de melhoria do desempenho dos alunos. Este facto leva-nos a suspeitar que é muito mais fácil entre os docentes a apropriação de novas rotinas (ainda que inicialmente polémicas) do que a compreensão da implicação profunda dessas novas práticas nos processos de melhoria do desempenho dos alunos. Constatámos a dificuldade que os docentes têm em apropriar-se da avaliação como recurso de regulação do seu próprio trabalho e de estímulo para a auto-regulação do trabalho dos alunos. Por isso, é também para nós vital, que os docentes sejam:

capazes de recolher informação durante o processo [de ensino e aprendizagem], o que implica o uso de outros instrumentos para além dos testes. Estes instrumentos fornecem resultados importantes, para o aluno e para o sistema, mas o que aqui se releva é o que os estudantes fazem com esses resultados, que ações tomam e como melhoram o seu desempenho (Cid e Fialho, 2011, p. 114).

A escola continuou a tremer mesmo quando foi necessário olhar para os documentos internos relativos à avaliação das atitudes e valores dos alunos. Este foi o documento mais fácil de reformular e aquele cuja discussão, de modo geral, provocou menores divisões no interior do corpo docente. Contudo foi também aquele que demorou um maior tempo a tornar-se num referencial eficaz para o objetivo pretendido: mudar a atitude dos alunos por forma a ser criado um ambiente favorável às aprendizagens na sala de aula. A grande dificuldade residiu na criação de um mecanismo de controle, verificação, *feedback* e classificação dos alunos que permitisse a estes, em tempo útil, informações claras que estimulassem a auto-regulação.

Grande foi assim a polémica introduzida no interior de cada escola pela discussão e posterior apropriação dos procedimentos contidos no ecossistema psico pedagógico TurmaMais. E se em algumas escolas estamos certos que esses procedimentos estão sedimentados temos também a convicção que em outras esses procedimentos poderão retroceder na extensão da sua aplicação confinando-se apenas ao grupo mais pequeno de professores que já se apropriou das suas vantagens. De facto “as organizações escolares têm uma tendência natural para a estabilidade e para a preservação de regras e práticas existentes; frequentemente a cultura escolar “domestica” as inovações para as adaptar à cultura instituída” (Fialho e Verdasca, 2012, p. 39).

Em conclusão acrescentaríamos que Programas de promoção do sucesso escolar (como é o caso do PMSE) não devem ser vistos como epifenómenos a que as escolas estão sujeitas, durante um determinado período de tempo contratualizado com a tutela, mas devem ter continuidade temporal no interior da escola até que esta atinja o nível de maturação de práticas eficazes que garantam à organização assegurar a melhoria das aprendizagens dos alunos. Só assim valerá a pena o esforço de grande intensidade reflexiva a que foram submetidas estas organizações escolares nos quatro anos de vigência do PMSE. Corroboramos o facto de os processos de melhoria não serem acontecimentos marcadamente pontuais mas antes fruto de uma grande caminhada (Bolívar, 2003). E, infelizmente, são poucas as escolas que contam de si mesmas a bela estória que começa assim “era uma vez uma escola igual a tantas outras, onde os alunos eram todos diferentes e as aulas eram todas iguais” (Duarte, 2011, p. 139) a assim termina “era uma vez uma escola ao redor da qual sopravam ventos de mudança. Certo dia, os professores, curiosos e audazes, decidiram abrir-lhes as portas e deixá-los entrar... que venha o vendaval!” (Duarte, 2011, p. 154).

### **Referências Bibliográficas**

- Alaíz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.



- Campos, M., Lisboa, P. & Lamela, C. (2012). O Projeto Mais Sucesso Escolar – TurmaMais no Agrupamento de Escolas Abel Varzim – Relato de uma experiência de trabalho colaborativo. In I. Fialho & J. Verdasca (Org.). *TurmaMais e sucesso escolar. Fragmentos de um percurso*. Évora: CIEP/UE, 109-116.
- Chico, P. & Saúde, I. (2011). Criando ambição. Agrupamento de Escolas de Ferreira do Zêzere. In I. Fialho & H. Salgueiro (Org.). *TurmaMais e sucesso escolar: contributos teóricos e práticos*. Évora: CIEP/UE, 155-172.
- Cid, M. & Fialho, I. (2011). Critérios de Avaliação: da fundamentação à operacionalização. In I. Fialho & H. Salgueiro (Org.). *TurmaMais e sucesso escolar: contributos teóricos e práticos*. Évora: CIEP/UE, 109-124.
- Correia, J. (1991). *Inovação pedagógica e formação de professores*. (2.<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições Asa.
- Costa, C., Raimundo, D., Santos, I., Couto, M. & Reis, S. (2011). Pelo sonho é que vamos. Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas. In I. Fialho & H. Salgueiro (Org.). *TurmaMais e sucesso escolar: contributos teóricos e práticos*. Évora: CIEP/UE, 185-200.
- Duarte, M. (2011). Informar, partilhar, responsabilizar: os três Mais da comunicação. In I. Fialho & H. Salgueiro (Org.). *TurmaMais e sucesso escolar: contributos teóricos e práticos*. Évora: CIEP/UE, 139-154.
- Fateixa, J.A. (2011). Acompanhar é sinónimo de recriar e de apropriar. In I. Fialho & H. Salgueiro (Org.). *TurmaMais e sucesso escolar: contributos teóricos e práticos*. Évora: CIEP/UE, 61-76.
- Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho & H. Salgueiro (Org.). *TurmaMais e sucesso escolar: contributos teóricos e práticos*. Évora: CIEP/UE, 81-107.
- Fernandes, D., Baptista, O. & Figueira, S. (2012). AprenderMais com a TurmaMais – Agrupamento de Escolas Lima de Freitas – Setúbal. In I. Fialho & J. Verdasca (Org.). *TurmaMais e sucesso escolar. Fragmentos de um percurso*. Évora: CIEP/UE, 125-135.

- Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). O projeto TurmaMais no cenário da melhoria eficaz da escola. In I. Fialho & J. Verdasca (Org.). *TurmaMais e sucesso escolar. Fragmentos de um percurso*. Évora: CIEP/UE, 17-44.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2012). Autonomia da escola, organização pedagógica e equipas educativas. In I. Fialho & J. Verdasca (Org.). *TurmaMais e sucesso escolar. Fragmentos de um percurso*. Évora: CIEP/UE, 45-58.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2001). *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Lima, J., A. (2004). O currículo construído: da autonomia da escola à colaboração profissional entre os docentes. *Revista de Estudos Curriculares*, Vol. 2, n.º 1 (2004), 57-74.
- OCDE (2010). *PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000*. (Volume V), PISA, OECD Publishing. Acedido maio 7, 2011, em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091580-en>
- OCDE (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Acedido dezembro 8, 2012, em [http://www.oecd-ilibrary.org/education/equity-and-quality-in-education\\_9789264130852-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/equity-and-quality-in-education_9789264130852-en)
- Pacheco, J. (2012). Do normativo à narrativa curricular. Para uma análise da intervenção do diretor de turma no quadro da avaliação institucional. In I. Fialho & J. Verdasca (Org.). *TurmaMais e sucesso escolar. Fragmentos de um percurso*. Évora: CIEP/UE, 59-74.
- Provasnik, S., Kastberg, D., Ferraro, D., Lemanski, N., Roey, S., & Jenkins, F. (2012). *Highlights From TIMSS 2011: Mathematics and Science Achievement of U.S. Fourth- and Eighth-Grade Students in an International Context* (NCES 2013-009). Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences.

- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Senge, P., Kleiner, A., Dutton, J., Timothy, L., Smith, B. & Cambron-McCabe, N. (2005). *Escolas que aprendem. Um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, E. (2011). Avaliar para aprender Língua Portuguesa. Escola EB2/3 de S. João da Madeira. In I. Fialho & H. Salgueiro (Org.). *TurmaMais e sucesso escolar: contributos teóricos e práticos*. Évora: CIEP/UE, 215-227.
- Vasconcelos, A., Freitas, E. & Teixeira, J. (2011). Plano Pais+. Relato de uma prática. Agrupamento de Escolas de Oliveirinha. In I. Fialho & H. Salgueiro (Org.). *TurmaMais e sucesso escolar: contributos teóricos e práticos*. Évora: CIEP/UE, 173-184.
- Verdasca, J. (2002). *Desempenho escolar, dinâmicas de evolução e elementos configuracionais estruturantes*. Dissertação de doutoramento não-publicada, Universidade de Évora, Portugal.
- Verdasca, J. (2008). TurmaMais: uma tecnologia organizacional para a promoção do sucesso escolar. In M. Cabral (Org.). *Conferência internacional sucesso e insucesso: escola, economia e sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 139-176.
- Verdasca, J. (2011). O ciclo de estudos, unidade base da organização pedagógica da escola. In I. Fialho & H. Salgueiro (Org.). *TurmaMais e sucesso escolar: contributos teóricos e práticos*. Évora: CIEP/UE, 33-60.
- Verdasca, J. & Cruz, T. (2006). O projeto TurmaMais: dialogando em torno de uma experiência de combate ao insucesso e abandono escolares. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Universidade Católica Portuguesa, 5, Lisboa: Universidade Católica Editora, 113-127.

## PARTE II

# Contributos para a melhoria do ensino e da aprendizagem



# AVALIAR PARA APRENDER NA ESCOLA: UM CAMINHO EM ABERTO

---

*Marília Cid & Isabel Fialho\**  
Universidade de Évora

## **Resumo**

O presente texto pretende ser mais um contributo no sentido de continuarmos a refletir e a pensar a avaliação como parte integrante do processo de ensino e, sobretudo, do processo de aprendizagem, pelo seu importante papel no sucesso escolar dos alunos e pelo impacto significativo que tem demonstrado na melhoria das aprendizagens.

Interessa compreender o que torna a avaliação para a aprendizagem tão decisiva nesse processo, entender os obstáculos que se colocam à sua implementação nas escolas portuguesas, mas também alertar para algumas inércias e dificuldades inerentes a qualquer processo de mudança. Para isso, é determinante não só a aposta numa formação com os professores mas em que a própria escola ajude ao seu desenvolvimento profissional, num contexto de abertura, responsabilidade e de autonomia pedagógica.

**Palavras-chave:** Avaliação para as aprendizagens; Avaliação das aprendizagens; Avaliação formativa; Avaliação sumativa; Melhoria; Sistema educativo português.

---

\* Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Departamento de Pedagogia e Educação.

## Introdução

As instituições de ensino são hoje em dia recorrentemente confrontadas com preocupações de qualidade e responsabilidade. No que diz respeito aos professores, espera-se que sejam bons profissionais, capazes de proporcionar uma educação de alta qualidade aos seus alunos. Esta preparação não pode deixar de incluir um bom conhecimento sobre avaliação, pois esta é considerada uma dimensão crítica do ensino (William, 2009).

Melhorar o desempenho acadêmico é importante, tanto a nível individual como social, tendo em vista o impacto sobre o próprio desenvolvimento de cada país. As várias reformas levadas a cabo nas últimas décadas na escola, em vários países da Europa e dos EUA, não têm mostrado grande evidência de impacto e os estudos que procuram compreender a eficácia das escolas têm espelhado que a variação de escola para escola e dentro de cada escola é muito significativa, sendo as diferenças entre esses grupos também muito significativas, sugerindo que a qualidade do professor faz realmente a diferença (William, 2009).

A questão que se pode colocar é, assim, a de indagar como pode a qualidade dos professores ser melhorada. No ponto de vista de William, a avaliação formativa é um dos fatores que pode ser considerado determinante, porque tem mostrado um impacto significativo no desempenho e resultados académicos dos alunos, como bem demonstra na afirmação seguinte: “uma aposta na avaliação formativa pode gerar o equivalente a oito meses extra de aprendizagem por ano” (2009, p. 7).

A avaliação pode, no entanto, ser usada para muitas finalidades. Os professores podem usá-la para tomar decisões, para mudar as estratégias de ensino, para ajudar os alunos a aprender, para classificar ou até mesmo para controlar o comportamento dos alunos. Estes, por sua vez, utilizam a avaliação para determinar o que devem estudar, como devem estudar, o que pensam ter aprendido e como se devem preparar para as avaliações seguintes (Rieg, 2007). Os professores e os alunos olham muitas vezes para a avaliação como algo negativo que têm de fazer (Clark et al, 2009). Também não é prática generalizada os professores compartilharem informações sobre as provas de avaliação,

seja no que tem a ver com o seu conteúdo, os critérios usados ou dados obtidos com a sua aplicação. Os alunos acabam assim por não usufruir grandemente do feedback para melhorar a sua aprendizagem.

A esta questão não é alheia o facto de o significado de avaliação formativa ter vindo a mudar ao longo do tempo. É por isso que alguns autores sugeriram o uso de uma outra expressão para mostrar a diferença de significado. Stiggins (2005), por exemplo, usou o termo *avaliação para a aprendizagem* pela primeira vez, nos EUA, para estabelecer a diferença entre o anterior e o atual entendimento do conceito: “avaliação para a aprendizagem tem a ver com continuidade... com informar os próprios alunos ... diz-lhes o progresso que cada aluno está a fazer no sentido de cumprir cada meta, enquanto a aprendizagem está a acontecer – enquanto ainda pode ser útil” (pp 1-2).

Pode dizer-se que continuamos a assistir a uma diferença clara entre o que se conhece sobre avaliação e o que está a ser posto em prática pelos professores em sala de aula. Na verdade, tal como Clark *et al.* (2009) salientam, é bastante difícil para um professor ajudar os alunos no processo da compreensão e ao mesmo tempo monitorar esse processo. É talvez por isso que Gardner se refere ao ensino como uma “profissão parcial”, pois uma grande parte do seu repertório – conhecimentos específicos sobre avaliação – permanece de fora (2007, p. 19).

## **Avaliação para as aprendizagens**

A avaliação deve ser assumida, no ponto de vista de Paul Black, Dylan Wiliam, Wynne Harlen e John Gardner (ARG, 1999), como parte integrante da aprendizagem. Existem, no entanto, duas formas diferentes de olhar para o conceito: avaliação *da* aprendizagem e avaliação *para* a aprendizagem. Em geral, a interpretação predominante nas escolas, em todos os níveis de ensino, é a avaliação da aprendizagem, com ênfase nos resultados, de natureza essencialmente sumativa, com foco nos conteúdos e visando certificar a aprendizagem do estudante no final do ano, semestre ou período. Esta ênfase na avaliação sumativa é bem evidente num estudo recente da OCDE, em que se refere que 28.8% dos professores portugueses aplica testes três a cinco vezes/ano e 65% fazem-no mensalmente, o que nos coloca no 1.º lugar dos 33 países do estudo (Santiago, 2012).



A avaliação para a aprendizagem é definida como “o processo de procura e interpretação de evidências, a serem usadas por alunos e professores” (ARG, 2002, p. 2) e assenta em 10 princípios básicos: 1) é integrada na planificação; 2) preocupa-se com a forma como os alunos aprendem; 3) é uma prática central em sala de aula; 4) é uma competência profissional essencial ao professor; 5) é sensível e construtiva; 6) é motivadora; 7) facilita a compreensão de objetivos e critérios; 8) ajuda os alunos a saber como melhorar; 9) desenvolve a capacidade de autoavaliação; 10) reconhece todas as aprendizagens (ARG, 2002).

A avaliação para a aprendizagem vai dar destaque aos participantes no processo, ou seja, não inclui apenas o professor mas também os alunos, na sua vertente individual ou grupal, o que implica a ligação entre o ensino e a aprendizagem e se afasta de uma abordagem de ensino centrada na transmissão. A avaliação para a aprendizagem, no dizer de Wiliam, é um processo cuja “conceção e prática tem como primeira prioridade promover a aprendizagem dos alunos” (2009, p. 8). Trata-se de procurar clarificar “o ponto em que os alunos estão na sua aprendizagem, onde se pretende que cheguem e quais os passos necessários para chegar lá” (p. 11).

Se outro argumento não houvesse, bastava-nos lembrar a pesquisa realizada por Paul Black e Dylan Wiliam, em 1998, os quais, depois de analisarem cerca de 250 estudos considerados relevantes sobre avaliação formativa em sala de aula, concluíram que, em muitos casos, a velocidade de aprendizagem dos alunos duplicou. Da mesma forma, quando realizaram um outro tipo de investigação, que envolveu o trabalho direto com professores nas escolas, os resultados mostraram que os professores, alunos e pares podem assumir diferentes papéis e utilizar diversas estratégias de avaliação formativa (Black & Wiliam, 1998a, 1998b; Wiliam, 2011a), como mostra a Figura 1.

É assim muito evidente a importância de os professores compartilharem os objetivos de aprendizagem e os critérios de sucesso com os alunos. De facto, a pesquisa mostra que os estudantes em salas de aula onde se pratica uma avaliação reflexiva têm melhor desempenho e são os estudantes mais fracos os que mais beneficiam com o processo, pela razão de assim conseguirem visualizar as características de um trabalho de qualidade. Também os estudos sobre eficácia escolar apontam neste sentido, Scheerens identificou o “alto nível de expecta-

tivas face a desempenhos dos alunos e a avaliação frequente da sua progressão” como dois fatores comuns às escolas eficazes (2004, p. 50).

	Objetivos	Ponto de partida	Ponto de chegada
Professor	Clarificação e partilha dos objetivos de aprendizagem	Discussão construtiva e atividades que permitam recolha de evidências	Feedback que faça progredir a aprendizagem
Pares	Compreensão e partilha dos objetivos de aprendizagem	Alunos como recursos de aprendizagem entre pares	
Aluno	Compreensão dos objetivos de aprendizagem	Aluno como responsável pela sua própria aprendizagem	

Figura 1 – *Ideias-chave para uma avaliação formativa* (adaptado de Black e Wiliam, 2009, p. 8)

Os professores parecem, no entanto, tender a desvalorizar o planeamento de formas de avaliar como está a decorrer a aprendizagem dos alunos. Este é um aspeto que não devem descurar e uma boa forma de o fazer, na perspetiva de Wiliam, é através da formulação de perguntas de alta qualidade, uma vez que é fundamental explorar o pensamento dos alunos antes de se assumir que eles já compreenderam os conceitos. Trata-se de “ouvir interpretativamente” e de criar um ambiente de sala de aula com alto nível de envolvimento, no qual a participação não seja uma atividade meramente opcional, dada a sua importância na construção do conhecimento e para uma aprendizagem efetiva (Wiliam, 2011b, p. 79). É claro que também se pode melhorar esta comunicação criando espaços para os alunos pensarem as respostas em grupo ou em pares antes de a transmitirem ao grupo turma.

A aprendizagem cooperativa é, deste modo, considerada uma estratégia bem sucedida neste contexto pois, em geral, motiva os alunos, cria coesão social, personaliza a aprendizagem e provoca elaboração cognitiva. Para ser assim, é necessário que existam e sejam claros

os objetivos do grupo e que, ao mesmo tempo, também esteja criado um ambiente de responsabilidade individual (Wiliam, 2011b, p. 135).

Em suma, as principais premissas desta perspectiva consideram a aprendizagem a) um processo social ativo, b) em que o indivíduo produz significados, e c) que é melhor conseguida se for construída em função do que já é conhecido (Glaserfeld, 1989; Mintzes, Wandersee & Novak, 2005). Pode dizer-se que a avaliação para a aprendizagem implica uma visão de aprendizes ativos e com capacidade de autorregulação, ou seja, que se esforçam para dar significado ao que estão a aprender e a quem são dados os meios para se tornarem cada vez mais capazes de avaliar o seu próprio desempenho (Hadji, 1992; Perrenoud, 1998). Isso implica, como já referido, uma abordagem baseada em aprendizagem colaborativa, que inclui a partilha de objetivos de aprendizagem e critérios de sucesso e na qual o feedback, a autoavaliação e a avaliação por pares têm um papel a desempenhar de autorregulação (Stobart, 2008). Vale lembrar, que os alunos fazem progressos significativos quando os docentes usam técnicas de avaliação formativa e as usam integradas num ensino construído no sentido da compreensão e envolvendo-os nesse processo. A realidade na generalidade das nossas escolas é bem diferente como atestam os recentes relatórios da OECD que salientam a fraca participação dos alunos na avaliação das aprendizagens (OECD, 2012 e 2013).

### **A avaliação para as aprendizagens em contexto**

A lei portuguesa define claramente, pelo menos desde 1992, que a avaliação formativa deve prevalecer nas salas de aula, com o objetivo de melhorar a aprendizagem e o ensino. A avaliação sumativa destina-se a classificar e certificar os alunos e ocorre apenas nos momentos de balanço em relação ao que os alunos sabem e são capazes de fazer. O nosso sistema de avaliação reconhece, então, que a avaliação formativa é um processo importante para o desenvolvimento do sucesso educativo, pelo menos em termos de legislação.

No quadro normativo da avaliação no ensino básico e secundário estão presentes alguns dos pressupostos anteriormente enunciados. O Despacho Normativo 30/2001, de 19 de Julho que concretiza e desenvolve orientações contempladas no Decreto-Lei 6/2001, estabelece os

princípios e os procedimentos na avaliação das aprendizagens relativamente aos três ciclos do ensino básico, assim como os efeitos dessa avaliação, coloca a ênfase na avaliação formativa e na necessidade de diversificar as práticas de avaliação. No que respeita ao ensino secundário, o Decreto-Lei 74/2004, de 26 de Março vai no mesmo sentido, releva para a integração da avaliação sumativa e formativa sendo esta contínua e sistemática e com funções diagnóstica e reguladora de processos e de estratégias, estabelecendo que a avaliação “consiste no processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos” que “tem por objetivo a aferição de conhecimentos, competências e capacidades dos alunos e a verificação do grau de cumprimento dos objetivos” (artigo 10.º).

No entanto, a pesquisa tem mostrado que em muitas salas de aula as avaliações são mais orientadas e organizadas para classificar e certificar os resultados alcançados pelos alunos, em vez de ajudá-los a aprender, de modo que o equilíbrio entre a avaliação formativa e a sumativa parece ser difícil de alcançar (Fernandes, 2005, 2006a, 2009). Esta dificuldade é corroborada por três décadas de investigação em Portugal sobre avaliação das aprendizagens em que se conclui que “a avaliação formativa é pouco frequente e mais baseada na intuição dos professores do que na recolha deliberada e propositada de informação” e que “as reformas educativas têm pouco impacto nas práticas dos professores e na sua consciência profissional” (Fernandes, 2009b, p. 90).

A esta resistência acrescem decisões políticas recentes que têm

acentuado o reforço da prescrição normativa, da implementação de mecanismos externos de avaliação e da fixação de metas a cumprir, de modo que a abordagem do currículo seja mais valorizada pelos resultados que pelos processos e mais, ainda, pela avaliação externa que pela avaliação interna. (Pacheco, 2012, p. 2)

São decisões vinculadas a práticas educativas mais conservadoras e ao reforço da avaliação externa como atestam os normativos seguintes. O Despacho 17169/2011, de 23 de dezembro determina o fim da vigência do documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Com-

petências Essenciais e estabelece que “o desenvolvimento do ensino em cada disciplina curricular será referenciado pelos objetivos curriculares e conteúdos de cada programa oficial e pelas metas de aprendizagem de cada disciplina”. O Despacho 10874/2012, de 10 de agosto, homologa as Metas Curriculares das disciplinas de Português, de Matemática, de Tecnologias de Informação e Comunicação, de Educação Visual e de Educação Tecnológica do ensino básico, que se constituem como orientações recomendadas para estas disciplinas. O Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho, vem reforçar a dimensão sumativa da avaliação externa quando afirma a “promoção do rigor da avaliação, valorizando os resultados escolares e reforçando a avaliação sumativa externa no ensino básico” (alínea 1, artigo 3.º) contrariando o estipulado nos normativos do ensino básico (Decreto-Lei 6/2001, ponto 1, artigo 12.º) e do secundário (Decreto-Lei 74/2004, ponto 1, art. 10.º), a avaliação passa a constituir um processo regulador do ensino, e não das aprendizagens, como consagravam estes diplomas.

Os professores e as escolas têm, no entanto, autonomia para redesenhar o currículo de modo a melhor atender cada classe e têm um poder significativo sobre o progresso acadêmico e a certificação dos alunos, razão pela qual se torna necessário continuar a apostar no sentido de melhorar a consistência das avaliações internas e a qualidade do ensino e da aprendizagem (Fernandes, 2009). A este propósito, Pacheco (2012) refere a necessidade de se caminhar no sentido de integrar verdadeiramente a avaliação no processo de ensino e aprendizagem, sem descurar o seu papel certificativo,

reconhecendo-se que a avaliação contribui de sobremaneira para a integração social dos alunos, também se aceitará que esta sua missão apenas será cumprida pelo equilíbrio ao nível das práticas de avaliação, promovendo, ao mesmo tempo, o formativo e o sumativo (Pacheco, 1998) num processo integrado de avaliação, em que a melhoria e a certificação caminham lado a lado, é uma das tarefas mais exigentes, e por vezes quase impossível, dentro do que pode ser entendida a autonomia pedagógica do professor. (p. 9)

Na verdade, o impacto social da avaliação sumativa nos diferentes atores é maior do que o da avaliação formativa porque, em última análise, é a sumativa que as pessoas associam às decisões relacionadas

com o progresso acadêmico dos alunos ou com a sua certificação. Sob essas condições, a despeito do que a lei indica, a avaliação sumativa parece predominar nas salas de aula, cujo primeiro objetivo é reunir informações para classificar os alunos e não para ajudá-los a melhorar e superar as suas dificuldades.

A exigência da certificação e o caráter administrativo que a avaliação tem assumido criaram uma representação social de tal forma enraizada na tradição escolar que a implementação de novas formas de avaliação esbarra sistematicamente com práticas tradicionais centradas na avaliação de conhecimentos de caráter sumativo (Cid & Fialho, 2011).

O relatório da OECD de 2012 veio pôr em evidência as fragilidades do sistema avaliativo português, sendo assinalados diversos pontos fracos no sistema de avaliação em geral e dos alunos em particular. No domínio da avaliação dos alunos são identificados diversos desafios que resultam de pontos fracos no sistema da avaliação: a avaliação formativa não está completamente implementada no quotidiano escolar; o formativo é cada vez mais dominado pelo sumativo e pela ênfase nas “notas”, com uma atenção obsessiva aos resultados e práticas dominadas pela preparação para os testes e exames, sendo a qualidade do ensino equiparada à qualidade dos resultados. A par destes desafios são feitas recomendações que vão no sentido de colocar o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, valorizando a aprendizagem autêntica dos alunos, no desenvolvimento da qualidade do *feedback* dado aos alunos para apoiar o diálogo na sala de aula e na escola lado a lado com a atenção dada às notas e aos resultados.

Parece assim haver dificuldade de mudar o paradigma com que avaliamos os nossos alunos no sentido de um pressuposto formativo realmente assumido. Harlen (2008, p. 145), ao referir-se à realidade inglesa, identifica o mesmo problema: “muitos professores reconhecem o valor da avaliação formativa mas sentem-se incapazes de mudar o seu estilo de ensino nesse sentido, imersos na sua luta por melhorar os resultados dos testes”. A prática avaliativa atual continua muito condicionada pela pressão em mostrar evidências dos progressos regulares e visíveis dos estudantes e, nessa medida, os professores tendem a responder com avaliações sumativas frequentes, na forma de testes.

A mesma preocupação é apresentada por Stull et al. (2011, p 30): “é muito difícil para os docentes não se concentrarem em medidas de

avaliação sumativa pois as pressões existentes encaminham-nos inevitavelmente nessa direção”. Ainda que muitos professores reconheçam o valor da avaliação formativa, as suas práticas estão ainda demasiado vinculadas a um universo sumativo que irremediavelmente condiciona as suas práticas porque detém um peso excessivo (Pacheco, 2012).

### **Considerações finais**

Está ao alcance das escolas, professores e alunos a melhoria do que é aprendido e como é aprendido. Não sendo a avaliação formativa uma panaceia para os sistemas de ensino, é certamente um processo essencial no sentido de apoiar sobretudo as crianças e os jovens com desempenho mais fraco. Essa é a razão pela qual é essencial explorar e aprofundar práticas de sala de aula mais próximas da avaliação para a aprendizagem, o que envolve necessariamente continuar a apostar na investigação com os professores e, ao mesmo tempo, num aprofundamento da própria teoria de suporte.

Na verdade, não podemos esquecer que avaliar para as aprendizagens, fazer avaliação formativa se constitui como um processo muito exigente pois implica partilha, colaboração, reflexão conjunta e investigação da própria prática (Perrenoud, 1993, Alarcão & Roldão, 2010; Lee & Wiliam, 2005; Fernandes, 2006b; Fernandes, 2009a). Deste modo, deverá ser uma preocupação da escola prever formas de formação e desenvolvimento profissional que ajudem os professores a implementar práticas de avaliação que, muitas vezes, já se encontram previstas e até legisladas, mas que estão longe da prática (Araújo, Rosário & Fialho, 2013).

### **Referências Bibliográficas**

- Alarcão, I & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão – Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Araújo, L.; Rosário, F. & Fialho, I. (2013). Avaliação formativa e formação de professores. In Nico, B.; Nico, L.; Tobias, A. & Ferreira, F. (Orgs.). *Educações no Alentejo*. Mangualde: Edições Pedagogo.

- Assessment Reform Group (1999). *Assessment for learning. Beyond the black box*. Cambridge: University of Cambridge School of Education.
- Assessment Reform Group – ARG (2002). Assessment for learning: 10 principles. Research based principles to guide classroom practice. Retirado de <http://www.aaia.org.uk/content/uploads/2010/06/Assessment-for-Learning-10-principles.pdf>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P.J. & Wiliam, D. (1998b). *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*. London: King's College London School of Education.
- Black, P. J. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cid, M. & Fialho, I. (2011). Critérios de avaliação. Da fundamentação à operacionalização. In I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs). *Turma-Mais e sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos* (pp. 109-124). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora.
- Clark, T., Englert, K., Frazee, D., Shebby, S., & Randel, B. (2009). *Assessment: A McREL report prepared for Stupski Foundation's Learning System*. Denver, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Fernandes, D. (2005) *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas* [Assessing learning: Challenging theories, practices and policies]. Cacém, Portugal: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2006a). Avaliação, aprendizagens e currículo: Para uma articulação entre investigação, formação e práticas. In R. Barbosa (Org.), *Formação de educadores: Artes e técnicas – Ciências e políticas*, 15-36. São Paulo: Editora UNESP.
- Fernandes, D. (2006b). Vinte anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 289–348.



- Fernandes, D. (2009). Educational assessment in Portugal. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(2), 227-247.
- Fernandes, D. (2009a). O papel dos professores no desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens. *Anais do VIII Congresso Internacional de Educação*, 41-45. Recife, PE: Sapiens – Centro de Formação e Pesquisa.
- Fernandes, D. (2009b). Avaliação das aprendizagens em Portugal. Investigação e teoria da actividade. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, 87-100. Consultado em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Gardner, J. (2007). Is teaching a ‘partial’ profession? *Make the Grade*, Summer Issue, 18-22.
- Glaserfeld (1989). Constructivism in Education. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (Supplement Vol.1, 162–163). Oxford: Pergamon Press.
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: PUF.
- Harlen, W. (2008). Trusting teaching's judgement. In S. Swaffield (Ed.), *Unlocking assessment: Understanding for reflection and application*. London: Routledge.
- Lee, C. & Wiliam, D. (2005). *Studying changes in the practice of two teachers developing assessment for learning*. Retirado de <http://eprints.ioe.ac.uk/1145/1/Lee2005studyingchangesarticle.pdf>
- OECD (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing.
- Pacheco, J. (2012). Avaliação das aprendizagens. Políticas formativas e práticas sumativas. Encontros de Educação (pp. 1-10). Funchal: Secretaria da Educação, do Governo Regional da Madeira.
- Perrenoud, P. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes: Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 85-102.
- Perrenoud, P. (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Nóvoa e A. Estrela (Orgs.). *Avaliações em Educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.

- Rieg, S. A. (2007). Classroom assessment strategies: what do students at-risk and teachers perceive as effective and useful? *Journal of Instructional Psychology*, 34(4), 214-225.
- Scheerens, J. (2004). Melhorar a eficácia das escolas. Porto: Edições Asa.
- Santiago, P. Donaldson, G., Looney, A. & Nusche, D. (2012). OECD Reviews of Evaluation and Assessment in *Education: Portugal 2012*. OECD Publishing. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>
- Stiggins, R. J. (2005). From formative assessment to assessment for learning: a path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324-328.
- Stobart, G. (2008). *Testing times. The uses and abuses of assessment*. London: Routledge.
- Stull, J., Varnum, S., Ducette, J., Schiller, J., & Bernacki, M. (2011). The many faces of formative assessment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 30-39.
- Webb, M., & Jones, J. (2009). Exploring tensions in developing assessment for learning, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(2), 165-184.
- William, D. (2009). *Assessment for learning: why, what and how?* London: Institute of Education, University of London.
- William, D. (2011a). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.
- William, D. (2011b). *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree Press.



# INTELIGÊNCIA E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

---

*Lúisa Grácio\**  
Universidade de Évora

## **Resumo**

Ensinar e aprender são dois fenómenos complexos e vitais. Se a profissão de professor é desafiante em si mesma, ainda o é mais face à grande diversidade de alunos e das suas necessidades. No entanto, não será igualmente a “profissão” de aprendiz igualmente complexa e difícil? Não se depara o aluno também com uma grande diversidade de professores e diferentes tipos de ensino? Não será isso igualmente desafiante, complexo e difícil para o próprio aluno? A teoria das inteligências múltiplas e as suas implicações para a diferenciação da aprendizagem e do ensino constitui-se como o enquadramento geral deste artigo.

Iremos centrar-nos nos tipos e multiplicidade de inteligências enquanto diferenças individuais dos alunos, visando compreender as suas implicações para a promoção da qualidade do ensino e da aprendizagem.

**Palavras-Chave:** Ensino, Aprendizagem, Diferenciação Pedagógica, Inteligências Múltiplas.

---

\* Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Departamento de Psicologia.

## **Introdução**

Assistimos actualmente a uma série de teorias e estudos científicos, sobretudo no domínio da psicologia e da pedagogia, que trazem para primeiro plano a importância de nos centrarmos no potencial de cada aprendiz como forma de promover o seu desenvolvimento e aprendizagem. É igualmente crescente a preocupação com uma educação inclusiva cuja ideia central é a de que a escola deve dar respostas efectivas a todas as crianças independentemente das suas diferenças. Tal implica que também as crianças com necessidades especiais devem ser educadas em contextos de ensino regular (Lebeer, Schraepen, Grácio & Sart, 2013).

As escolas confrontam-se pois com uma miríade de diferenças relativamente às competências dos alunos que colocam enormes desafios ao processo de ensino e aprendizagem. Impõe-se então a questão sobre como criar um ensino e aprendizagem que responda às diversas necessidades dos alunos e que, simultaneamente, desenvolva o máximo do potencial de cada um. Tal implica questionarmo-nos sobre como podemos realizar uma diferenciação pedagógica dirigida a aspectos críticos e centrais. Um desses aspectos prende-se com a inteligência, as suas multiplicidades e a sua modificabilidade (e.g., Harman, 1988; Gardner, 1987; Feuerstein, 1980).

## **Inteligências e modificabilidade**

É no final do século XX que se desenvolvem e expandem teorias que defendem a existência de várias inteligências, destacando-se a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1987, 2000, 2002, 2005). A ideia de que a inteligência é uma realidade múltipla significa que existem diversos tipos de inteligência, i.e., de conhecer, compreender e aprender (Grácio, Chaleta & Fialho, 2013).

Para Gardner (e.g., 1987) a inteligência consiste na capacidade de resolver problemas valorizados culturalmente englobando simultaneamente componentes biológicas e culturais. Assim, as inteligências seriam tendências ou potenciais psicobiológicos que poderiam ou não realizar-se dependendo de diversos factores culturais e ambientais

podendo ser desenvolvidas se adequadamente estimuladas. Encontramos assim uma natureza da inteligência simultaneamente biológica e cultural que engloba diversas formas ou tipos de inteligência.

Em síntese, podemos afirmar que a definição de inteligência se alterou nas últimas décadas passando a ser entendida como algo que pode ser desenvolvido, manifestando-se num dado contexto e em situações reais e expressando-se de várias formas, já que é múltipla. Desta forma a inteligência pode ser usada para compreender as diversas formas sob as quais os alunos podem ser bem sucedidos (Silver, Strong & Perini, 2010).

### **Diferentes tipos de inteligência e aprendizagem**

Segundo Gardner (2000, 2002, 2005) existem nove diferentes tipos de inteligência as quais podem ser classificadas em quatro grandes grupos, i.e., inteligências convencionais, expressivas, pessoais e novas inteligências (Andrade, 2007). De acordo com Gardner (2000, p. 55) “Cada uma das inteligências é constituída por um conjunto de aptidões específicas e únicas, com uma localização cerebral específica, que permitem processar a informação relativa a conteúdos codificados num sistema simbólico específico. Embora estas inteligências sejam independentes umas das outras raramente funcionam de forma isolada”. A ser assim, a promoção deliberada de cada um dos diferentes tipos de inteligência não traria como único benefício o desenvolvimento da inteligência em causa, mas igualmente a promoção dos diversos tipos de inteligência.

A existência de diferentes tipos de inteligência implica também a existência de diferentes processos de aprendizagem para diferentes conteúdos, o que significa que para desenvolvermos cada um dos diferentes tipos de inteligência devemos usar diferentes actividades. O que é então cada uma dessas inteligências e como as podemos desenvolver?

A inteligência linguística e a inteligência lógico-matemática são consideradas como inteligências convencionais e, de uma maneira geral, as mais privilegiadas e solicitadas aos alunos no decurso do processo de ensino e aprendizagem.

A Inteligência linguística ou verbal-linguística, manifesta-se na capacidade para aprender e usar a linguagem e na capacidade para

aprender línguas. Prende-se assim, de um modo geral, com a sensibilidade à linguagem falada e escrita. Os indivíduos que têm este tipo de inteligência mais desenvolvido tendem a usar criativamente as palavras e aprendem melhor quando podem falar, ouvir ou escrever. O desenvolvimento da inteligência linguística passa pela realização de actividades que desenvolvam o uso das palavras para argumentar, persuadir, contar histórias e escrever bem como de actividades que envolvem a audição, o falar de improviso ou formalmente, trava-línguas, leitura oral ou silenciosa de diversos tipos de documentação e material (e.g., jornal, poesia, prosa), escrita e escrita criativa.

A inteligência lógico-matemática prende-se com a capacidade para analisar problemas envolvendo números e aspectos matemáticos, desenvolver operações matemáticas e raciocínio científico. Os sujeitos que apresentam este tipo de inteligência mais desenvolvido tendem a enfatizar a racionalidade, a estabelecer relações de causa e efeito e a estabelecer sequências. As actividades que envolvem símbolos abstractos/ fórmulas, esquemas, organizadores gráficos, sequências numéricas, cálculo, códigos de decifração e resolução de problemas contribuem em muito para o desenvolvimento deste tipo de inteligência.

As inteligências expressivas englobam a inteligência espacial, a corporal cinestésica e a musical.

A inteligência espacial prende-se com a capacidade de perceber, visualizar, criar e recriar imagens, representar graficamente ideias, orientar-se em aspectos espaciais e perceber o mundo visuo-espacialmente. Envolve pois sensibilidade à cor, linha, forma, configuração e espaço. As pessoas com este tipo de inteligência mais desenvolvido apresentam aptidão para apresentar ideias recorrendo a gráficos, quadros ou imagens e pensam frequentemente em termos de imagens. Configuram-se como actividades adequadas para a sua estimulação as que envolvem arte, fotografias, esculturas, desenhos, rabiscos, mapas mentais, padrões/designs, esquemas de cores, imaginação activa, imagens, blocos de construção.

A inteligência corporal-cinestésica consiste na habilidade para usar o corpo de diversas formas, nomeadamente relativamente aos seus movimentos e /ou manipulação de objectos, bem como ao uso das mãos para produzir ou transformar coisas. Inclui diversas habilidades físicas como coordenação, equilíbrio, destreza, força, flexibilidade e velocidade e também capacidades proprioceptivas e táteis. Os indivi-

duos com este tipo de inteligência aprendem melhor executando, movendo e agindo sobre as coisas (Silver, Strong & Perini, 2010). Actividades que envolvem role playing, gestos físicos, drama, invenção, jogos de desporto, exercícios físicos, linguagem corporal e movimento/dança configuram-se como adequadas para o desenvolvimento desta forma de inteligência.

A inteligência musical manifesta-se através das competências de perceber, discriminar, transformar e expressar formas musicais nomeadamente através de composição ou reprodução. Inclui sensibilidade ao ritmo, tom, melodia e timbre. Actividades que envolvem audição, recitais de música, cantar, assobiar, cantarolar, sons ambientais, vibrações, percussão, padrões rítmicos, composição musical e padrões tonais contribuem para a desenvolver.

O grupo das inteligências pessoais engloba as inteligências interpessoal e intrapessoal.

A inteligência interpessoal traduz a capacidade de perceber os outros e distinguir aspectos relativos ao seu humor, intenções, motivações e sentimentos. Os sujeitos com esta inteligência mais desenvolvida trabalham bem com os outros e tendem a aprender melhor em interacção. As actividades que contribuem para a desenvolver envolvem projectos de grupo, divisão de trabalho, sentir os motivos dos outros, receber/dar feedback e habilidades de colaboração.

Por sua vez, a inteligência intrapessoal relaciona-se com o auto-conhecimento e estados emocionais pessoais bem como com a capacidade de agir adequadamente com base nesse conhecimento. Por norma as pessoas com esta inteligência bem desenvolvida trabalham bem sozinhos e estabelecem objectivos realistas. Esta forma de inteligência pode ser desenvolvida através de actividades que envolvem o processamento emocional, métodos de reflexão silenciosa, estratégias de pensamento, habilidades de concentração, raciocínio de ordem superior, práticas de “centramento” e técnicas e estratégias metacognitivas.

As inteligências naturalista e existencial foram das últimas a ser introduzidas por Gardner (2000). A inteligência naturalista prende-se com a compreensão do meio ambiente e inclui habilidade para reconhecer plantas, animais e minerais. As actividades que envolvem trazer o meio ou aspectos de ar livre para o grupo/turma, de relacionamento com o mundo natural, gráficos, mapeamento de alterações,



observação da natureza e registos ajudam ao seu desenvolvimento. A inteligência existencial relaciona-se com a capacidade para se situar na relação com o cosmos e com as grandes questões existenciais e também com a experiência de estados de consciência de grande intensidade.

Cada uma destas inteligências está relacionada com os cinco sentidos e em geral uma inteligência particular pode ser activada através da visão, som, gosto, tacto, olfacto, fala e comunicação com os outros, intuição, metacognição ou *insight* espiritual (Lazear, 1991). Todos nós possuímos estas nove inteligências, embora nem todas estejam desenvolvidas ao mesmo nível. De facto, na maior parte dos casos, temos um ou dois tipos de inteligência mais desenvolvidos do que outros. É de realçar que todos os indivíduos têm capacidade para desenvolver os diferentes tipos de inteligência. No entanto, para tal ocorrer é necessário utilizá-los de forma regular. Assim, um ensino que vise desenvolver as diferentes formas de inteligência tem necessariamente de ter presente situações que solicitem o seu uso e permitam a sua expansão.

### **Desenvolvimento dos diversos tipos de inteligência na sala de aula**

Os princípios da teoria das inteligências múltiplas (IM) são transpostos para uma prática que passa por conhecer o perfil, do aluno e do próprio professor, no tocante às inteligências múltiplas e por recorrer às suas diferentes tipologias aplicando-as ao ensino e aprendizagem em sala de aula (Gardner 2006<sup>a</sup>; 2006<sup>b</sup>).

Embora existam instrumentos para avaliar o perfil dos sujeitos por relação com os diversos tipos de inteligência, a observação é a forma mais facilmente acessível ao professor fornecendo indicadores fundamentais para a sua identificação e intervenção.

A predisposição para cada um dos tipos de inteligência pode ser observada através de diversos indicadores nomeadamente das inclinações e sensibilidade dos alunos para as diversas actividades que as traduzem.

Em síntese, para que o professor possa estimular em cada um dos seus alunos os diversos tipos de inteligência e para que as possa usar para dar resposta a diferentes alunos é fundamental que se coloque diversas questões e que para elas procure respostas:

- i) Que tipo de inteligência é predominante em cada membro do grupo?
- ii) Em que tipo de actividades/tarefas a sua inteligência predominante é mais valiosa ou útil?
- iii) Qual o tipo de inteligência predominante que pode observar naqueles alunos que não realizam suficientemente as tarefas académicas?
- iv) Como pode permitir a alunos com outros tipos de inteligência que não a verbal e lógica participar mais?
- v) Como pode adaptar as suas actividades para valorizar outras inteligências para além da lógica e verbal?

É possível diferenciar-se o ensino de forma deliberada, consciente e programada visando quer o desenvolvimento de inteligências específicas, quer o desenvolvimento de todos os diversos tipos de inteligência. Para tal, o professor pode solicitar em diferentes momentos da aula o uso de variadas formas de inteligência dando aos alunos oportunidade de exercitar e desenvolver tanto aquelas em que têm maior dificuldade como aquelas em que têm maior facilidade. Fornecer aos alunos a possibilidade de escolha sobre actividades, forma de as realizar e de as avaliar, é também uma via para que os diferentes tipos de inteligência sejam usados e desenvolvidos.

A planificação das actividades é um excelente meio para operacionalizar acções que visem o desenvolvimento de inteligências específicas ou o desenvolvimento de todas as diferentes formas de inteligência. Assim, o professor pode partir da sua forma usual de planificar e, face a tal planificação, analisá-la perguntando-se em que grau cada uma das actividades previstas se reporta, ou tem o potencial de apelar, a cada tipo de inteligência. Apresentamos em seguida um exemplo ilustrativo de como se pode analisar o tipo de inteligência que está ou pode vir a estar a ser solicitado através de uma dada actividade.

A observação da tabela abaixo apresentada pode eventualmente ter suscitado algumas interrogações, nomeadamente a razão pela qual a actividade de elaboração de gráficos não tem assinalada a presença da inteligência lógico-matemática *em grande medida*? A resposta é simples, ou seja, a presença ou não e o grau de presença de cada uma das inteligências numa dada actividade está dependente da forma como a mesma é realizada. O que determina o enfoque maior ou

menor de determinado aspecto é não só a forma como a actividade é desenvolvida e realizada, mas também a maior ou menor solicitação de um dado tipo de inteligência.

Isto revela a importância do professor partir da análise das actividades que realiza com os seus alunos, reflectindo sobre em que medida pode enriquecê-las por relação com os diversos tipos de inteligência. É também importante que o próprio professor se interrogue sobre os seus próprios tipos de inteligência predominantes e em que medida o seu tipo de inteligência influencia a sua forma de ensinar e favorece um ou outro tipo de inteligência.

Tabela 1 – *Esquema de planificação com identificação das inteligências envolvidas e grau de presença (Adaptado de Silver, Strong, Perini, 2010)*

Actividade	Tipo de Inteligência			
	VL	XX	C	X
Partilhar	VL	XX	C	X
	LM		P	XX
	E		I	XX
	M		N	
Fazer gráficos	VL	XX	C	XX
	LM	X	P	
	E	XX	I	
	M		N	
Legenda:	Inteligências:			
XXX – em grande medida	VL – Verbo-linguística		LM – Lógico-Matemática	
XX – consideravelmente	C – Corporal-cinestésica		M – Musical	
X – de alguma forma	E – Espacial		P – Interpessoal	
	I – Intrapessoal		N – Naturalista	

Em síntese, é desejável por um lado diferenciar o processo de ensino visando todas as inteligências; por outro, é importante basear a aprendizagem do aluno numa dada inteligência possibilitando-lhe recorrer à que tenha mais desenvolvida para melhorar a sua compreensão dos conteúdos.

Como é evidente, as actividades realizadas inserem-se num dado currículo o qual deve ser também ele diversificado integrando o desenvolvimento das inteligências múltiplas. Um currículo que tem em conta as inteligências múltiplas torna-se potenciador da aprendizagem de todos os alunos, independentemente da inteligência que tenham mais desenvolvida, e simultaneamente apoia a aprendizagem dos alunos numa inteligência específica.

## **Conclusões**

A teoria das inteligências múltiplas (IM) apresenta enormes contributos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos e, neste sentido, para a sua inclusão efectiva.

Consideramos pois que o professor deve basear o seu ensino nos diversos tipos de inteligência tendo como objectivo ajudar os alunos a desenvolver as diversas formas de inteligência. Ao mesmo tempo, pode ensinar cada uma das inteligências como um assunto específico e igualmente utilizar cada tipo de inteligência como um meio para obter conhecimento em áreas que vão para além desse tipo de inteligência. Os alunos devem também ser ajudados a compreender a existência dos diversos tipos de inteligência e de como lhes podem aceder, fortalecer e usá-las na aprendizagem e na vida quotidiana é útil. Este último aspecto contribui igualmente para o desenvolvimento de uma meta-inteligência e de aspectos metacognitivos.

O desenvolvimento de um ensino que tem presente o desenvolvimento das inteligências múltiplas aumenta fortemente a possibilidade de aprendizagem em crianças com diferentes tipos e níveis de inteligência. As razões para tal facto prendem-se com a oferta de situações e oportunidades que: i) ao fazerem apelo ao tipo de inteligência mais fortalecido na criança, são um meio facilitador para a aprendizagem de certos conceitos ou conteúdos mais abstractos ou complexos; ii) solici-tam o tipo de inteligência que a criança tem mais desenvolvido o que aumenta a sua motivação, implicação e acessibilidade da aprendizagem, promovendo a possibilidade do aluno experimentar sucesso e aprender; iii) recorrem ao uso regular de diferentes formas de inteligência, o que melhora e desenvolve cada um dos seus diferentes tipos aumentando a diversidade de recursos internos do aluno para respon-

der aos problemas e desafios dentro e fora da sala de aula. Desta forma, perante um aluno que não aprende da forma como o ensinamos podemos ter a partir da teoria das IM, instrumentos e estratégias que nos permitem conseguir ensiná-lo da forma como ele aprende melhor. Neste sentido, os princípios da teoria das IM é também uma forma de asseguramos uma forma adequada de inclusão educativa para os alunos que apresentem algumas dificuldades em aprender.

Não queremos terminar sem assumir que a aplicação da teoria das inteligências múltiplas não é isenta de dificuldades (Gardner, 1997, 1999). No entanto, o esforço de infusão da teoria das inteligências múltiplas emerge como importante, útil e necessário na medida em que contribui para um maior enriquecimento e eficácia de três aspectos centrais: estratégias de ensino, currículo e avaliação do estudante.

## Referências

- Andrade, T. (2007). Pinceladas Inteligentes? Um estudo exploratório sobre a expressão plástica em pessoas com deficiência moderada. In A. Candeias (Coord.). *Inteligência Humana. Investigação e Aplicações* (Vol.I). Lisboa: Quarteto.
- Gardner, H. (1987). *The Mind's New Science: A History of The Cognitive Revolution*. Basic Books.
- Gardner, H. (1997). Multiple intelligences as a partner in school improvement. *Educational Leadership*, 55 (1), 20-21.
- Gardner, H. (1999). *The disciplined mind: What all students should understand*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2000). *Estruturas da Mente. Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Gardner, H. (2002). *M.I. millennium: Multiple intelligences for the new millennium*. Los Angeles: Into the Classroom Media.
- Gardner, H. (2005). *Mentes que mudam: A arte e a ciência de mudar as nossas ideias e as dos outros*. Porto Alegre: Artmed/Bookman
- Grácio, L., Chaleta, E & Fialho, I. (2013). What is Intelligence and how we can improve it. In J. Lebeer, L. Grácio, Z.H. Sart, B. Schrapen, N. Babur, RV Eynde, L. Stoffels & A. Gogacz (Eds). *A Preventive Approach in Inclusive Education. Differentiating*

- Classroom Practtice for Primary School Teachers*, 44-45. TR: Bogaziçi University.
- Harman, W. (1988). *The global mind change*. Indianapolis:Knowledge Systems.
- Lazear, D. (1991). *Seven Ways of teaching.: The Artistry of Teaching with Multiple Intelligences*. USA: SkyLight Training and Publishing
- Lebeer, J.,Schraepen,B., Grácio,L. & Sart, Z.H. (2013). *Education for all – Inclusive education*. In J. Lebeer, L. Grácio, Z.H. Sart, B. Schraepen, N. Babur, RV Eynde, L. Stoffels & A, Gogacz (Eds). *A Preventive Approach in Inclusive Education. Differentiating Classroom Practtice for Primary School Teachers*, 1-2.. TR: Bogaziçi University.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment*. Baltimore: MD: University Park Press
- Silver, H.F., Strong, R.W. & Perini, M.J. (2010). *Inteligências Múltiplas E estilos de Aprendizagem. Para que todos possam aprender*. Portugal: Porto Editora



# EMOÇÕES E SENTIMENTOS NAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR – IESEA (*Inventário de emoções/sentimentos nas experiências de aprendizagem*)<sup>1</sup>

---

*Maria Elisa Chaleta\**  
Universidade de Évora

## Resumo

O estudo das emoções e dos sentimentos académicos tem vindo a ganhar expressão na última década devido ao reconhecimento do seu impacto na formação do pensamento e na qualidade da aprendizagem dos estudantes. Em associação com as componentes cognitivas emergem emoções e sentimentos que influenciam a motivação, a auto-regulação e o envolvimento dos estudantes na aprendizagem e, conseqüentemente, a sua realização académica (Chaleta, 2003; Pekrun *et al.*, 2011). A investigação evidenciou a existência de emoções positivas e negativas susceptíveis de activarem ou desactivarem o processo de aprendizagem (Pekrun *et al.*, 2002; Efklides, 2011). Os resultados destes estudos permitem uma maior compreensão tanto dos processos de aprendizagem de excelência como de determinadas dificuldades de aprendizagem em alunos que não revelam qualquer comprometimento cognitivo (Meyer & Turner, 2002; 2006; Goetz *et al.*, 2007; Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011).

No sentido de identificarmos as emoções/sentimentos académicos dos estudantes numa escala mais abrangente, desenhámos um instrumento IESEA

---

<sup>1</sup> Projecto FCT – PTDC/CPE-CED/103195/2008 – Orquestração da aprendizagem no ensino superior – contributos para a qualidade da aprendizagem e para o sucesso académico (Financiamento FCT, QREN, COMPETE).

\* Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Departamento de Psicologia.



(*Inventário de Emoções e Sentimentos nas Experiências de Aprendizagem*)<sup>2</sup>, a partir de estudos qualitativos realizados anteriormente. Apresentamos neste trabalho a primeira versão deste instrumento validada numa amostra de 410 estudantes de cursos de licenciatura da Universidade de Évora das áreas científicas de Ciências Sociais e Ciências e Tecnologia.

**Palavras-chave:** sentimentos académicos; experiências de aprendizagem; ensino superior; Inventário de Emoções e Sentimentos nas Experiências de Aprendizagem

## Introdução

Estudos qualitativos realizados anteriormente (Chaleta, 2003) indicavam forte presença da componente afectiva nas descrições dos estudantes acerca das suas experiências de aprendizagem. Com alguma frequência, quando questionávamos os estudantes sobre o que *pensavam* acerca de algum aspecto relativo à sua aprendizagem, obtínhamos como início de resposta “*eu sinto que...*” A intuição de que algo mais abrangente do que a motivação em termos da componente afectiva estaria presente nas experiências de aprendizagem conduziu-nos aos constructos de metacognição e auto-regulação e em particular ao modelo metacognitivo e afectivo da aprendizagem autorregulada (MASRL) de Efklides (2006a; 2006b).

Considerámos para este trabalho os estudos realizados no âmbito das experiências metacognitivas consideradas como experiências cognitivas ou afectivas conscientes, que acompanham e se reportam a assuntos intelectuais (Flavell, 1979) e os estudos realizados sobre a autorregulação da aprendizagem. São estas as componentes que possibilitam a monitorização da cognição *online*, isto é, o que sentimos e pensamos durante um esforço cognitivo (Efklides, 2009). Assim, as experiências cognitivas compreendem os sentimentos metacognitivos, os julgamentos ou estimativas metacognitivas e o conhecimento *online* específico das tarefas. Os sentimentos metacognitivos informam as pessoas sobre as características do processamento cognitivo, mas de forma experiencial, isto é, na forma de sentimento, tais como o senti-

---

<sup>2</sup> EFLE – Emotions and Feelings in Learning Experiences.

mento de saber, o sentimento de familiaridade, o sentimento de dificuldade, o sentimento de confiança, o sentimento de satisfação e a estimativa de esforço necessária à realização de uma tarefa (Efklides, 2006a). As experiências metacognitivas são, assim, produtos *online* da monitorização da cognição baseadas na informação disponível na memória de curto prazo e são específicas pois referem-se a características de tarefas particulares ou do seu processamento. A função básica das experiências metacognitivas “*é monitorizar o processamento cognitivo online, do ponto de vista do self, monitorizar o conhecimento específico da tarefa online e influenciar decisões de controlo*” (Efklides, 2001, p. 315). As experiências metacognitivas são influenciadas por um número de factores i) factores da tarefa (complexidade, desempenho e experiências prévias com as mesmas ou tarefas relacionadas); ii) factores pessoais tais como habilidade cognitiva, personalidade e autoconceito e iii) factores metacognitivos (tal como o conhecimento metacognitivo). Podem assumir um carácter variável dado que são transitórias e altamente sensíveis à pessoa, à tarefa, à situação e ao contexto. Diferem dos conhecimentos e dos *skills* metacognitivos uma vez que estão presentes na memória de trabalho e se focalizam em aspectos cognitivos muito específicos.

Os julgamentos ou estimativas metacognitivas dizem respeito a características ou exigências das tarefas e procedimentos a serem adoptados (Efklides, 2006a; 2006b). Incluem julgamentos sobre a aprendizagem, sobre os sentimentos metacognitivos e as suas respectivas fontes, julgamentos cognitivos sobre as exigências necessárias para o processamento cognitivo, sobre o esforço e tempo necessários para a realização da tarefa, ou mesmo, sobre a correcção do resultado produzido (Efklides, 2009). Os *skills* metacognitivos fazem parte dos chamados “processos executivos” (Brown, 1987) e consistem no conhecimento procedimental, ou seja, no que a pessoa faz deliberadamente para controlar a cognição (estratégias metacognitivas). Compreendem actividades como a monitorização da compreensão acerca dos requisitos da tarefa, planificação dos passos a serem adoptados, verificação e regulação cognitiva quando algo falha e avaliação do resultado do processamento (Efklides, 2006a).

Os sentimentos e os julgamentos metacognitivos são produtos de processos inferenciais não analíticos e inconscientes que informam a pessoa das características do processamento cognitivo, do resultado do

processamento, bem como do progresso que a pessoa está a fazer relativamente aos seus próprios objectivos. Surgem particularmente quando existem condições que não permitem análises completas da situação, tais como a pressão de tempo ou falta de acesso à informação na memória ou sob condições de incerteza (Efklides, 2006a). Podem ser representados, como já referimos anteriormente, pelo sentimento de saber, sentimento de familiaridade, sentimento de dificuldade, sentimento de confiança e sentimento de satisfação (Efklides, 2009). Na maior parte das vezes, os sentimentos metacognitivos são momentâneos, transitórios podendo passar despercebidos mas, quando são fortes e persistentes, a pessoa torna-se consciente do que está a sentir e esta consciência dá espaço a processos analíticos conscientes tais como o motivo pelo qual surgem, as suas implicações e a necessidade de regular o comportamento. Tomar consciência deste sentimento indica a necessidade de aumentar o esforço tendo em vista restabelecer o processamento. Efklides e Petkaki (2005) encontram relações entre o humor e as experiências metacognitivas verificando que o sentimento de dificuldade, que pressupõe interrupção no processamento, se encontra associado ao afecto negativo, enquanto o sentimento de familiaridade se encontra associado ao afecto positivo. O sentimento de confiança, por sua vez, está relacionado com o resultado do processamento, tal como o sentimento de satisfação, mas difere deste porque está baseado na informação proveniente da estimativa de solução correcta e do sentimento de dificuldade (Efklides 2002). O sentimento de dificuldade está relacionado com a fluência do processamento, isto é, com a forma como a solução ou resposta foi produzida: fluentemente ou com interrupções. Isto pode explicar diferenças entre os vários resultados relacionados com as experiências metacognitivas, nomeadamente a estimativa da solução correcta, o sentimento de confiança e o sentimento de satisfação. A estimativa de solução correcta é uma estimativa baseada essencialmente nos conhecimentos metacognitivos e aparece associada aos afectos negativos (Efklides & Petkaki, 2005). O sentimento de confiança parece estar associado à estimativa de soluções correctas e aos sentimentos de dificuldade.

O sentimento de satisfação, por seu turno, está relacionado com o sentimento de confiança e tem relação com os *standarts* do delinearmento de objectivos. Assim, uma pessoa pode não estar satisfeita com os seus resultados mesmo que se sinta com elevado índice de confian-

ça. Esta situação pode ocorrer em pessoas demasiado perfeccionistas que elevam os padrões de tal forma, que os resultados atingidos, apesar de correctos, são ainda discrepantes dos objectivos estabelecidos. Por contraste, uma pessoa pode sentir-se confiante e satisfeita, mesmo que o resultado do processamento cognitivo não esteja correcto, pelo facto de ter produzido a resposta com fluência. Em ambos os casos não há uma avaliação realista dos resultados, o que pode dever-se ao facto das pessoas não usarem os seus conhecimentos metacognitivos na resolução da tarefa (Efklides & Petkaki, 2005).

O interesse pelo estudo das emoções e dos sentimentos em contexto académico tem vindo a ganhar expressão na última década devido ao reconhecimento do seu impacto na formação do pensamento por terem influência sobre a cognição, a motivação, a auto-regulação, o envolvimento dos estudantes na aprendizagem e, conseqüentemente, na sua realização académica (Chaleta, 2003; Pekrun *et al.*, 2011). A investigação tem evidenciado a existência de emoções positivas e negativas susceptíveis de activarem ou desactivarem o processo de aprendizagem (Pekrun *et al.*, 2002; Efklides, 2005; 2011). O estudo da componente afectiva por relação com o processo de aprender revela-se imprescindível, por um lado, para compreender as dificuldades de aprendizagem de muitos estudantes e as causas que determinam que uma significativa percentagem de alunos tenha baixo rendimento ou mesmo insucesso académico (Meyer & Turner, 2002; 2006; Goetz *et al.*, 2007; Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011).

Num estudo realizado sobre as emoções académicas Pekrun *et al.*, (2002) identificaram como mais referidas pelos estudantes i) satisfação, esperança e orgulho (emoções positivas activantes), ii) raiva, ansiedade e vergonha (emoções negativas activantes), iii) alívio (emoções positivas da activantes) e iv) desespero e aborrecimento (emoções negativas desactivantes). Definem, também, três momentos cruciais capazes de suscitar emoções académicas: durante as aulas, no estudo fora das aulas e nos momentos de realização de testes e exames.

O modelo metacognitivo e afectivo da aprendizagem autorregulada (MASRL) de Efklides (2011) coloca a ênfase na *pessoa* e menos sobre o comportamento ou sobre o contexto. A *pessoa* envolve características metacognitivas, cognitivas, motivacionais, afetivas e volitivas relativamente estáveis (traços) que se formaram em diferentes situações de aprendizagem e são estes recursos, relativamente estáveis da pessoa, que levam a decisões sobre o envolvimento numa tarefa. O

nível *pessoa* associa a estas características componentes específicas como i) as competências da pessoa (conhecimento, habilidades), ii) a forma de orientação para a concretização de objetivos, as expectativas e crenças, iii) o autoconceito como representação da própria competência em vários domínios, iv) as atitudes, disposições comportamentais, emoções (ansiedade, interesse, medo, orgulho, vergonha) em relação à aprendizagem v) a volição, na forma de percepção de controlo e vi) a metacognição na forma de conhecimento metacognitivo que capta a história da pessoa no percurso de aprendizagem, como o conhecimento de si mesmo e dos outros, das tarefas, das metas e das estratégias (Efklides, 2011).

## **Método**

Tendo em conta a importância que a investigação vem colocando na inter-relação entre os aspectos cognitivos e afectivos constituiu nosso objectivo desenhar e validar um instrumento capaz de avaliar os sentimentos presentes nas experiências de aprendizagem de estudantes do ensino superior.

### *Participantes*

A versão final do instrumento foi aplicada a 410 estudantes de cursos de licenciatura da área científica de Ciências Sociais (N= 199 (48.5%) e de Ciências e Tecnologia (N= 211 (51.5%))

### *Instrumentos e procedimentos*

O instrumento que se apresenta IESEA (*Inventário de Emoções e Sentimentos nas Experiências de Aprendizagem*) resulta de um estudo qualitativo realizado com estudantes do ensino superior (Chaleta, Grácio & Efklides, 2011). A partir da análise de conteúdo temática e categorial do discurso dos sujeitos (recolhido mediante entrevistas de profundidade, gravadas e transcritas na íntegra) seleccionaram-se um conjunto de itens que submetemos a análise factorial exploratória (rotação varimax) eliminando-se todos os itens com valor inferior a .30, o que determinou uma estrutura final com 40 itens. Os participantes assinalaram as suas emoções/sentimentos numa escala tipo Likert de 5 pontos (1 = discordo totalmente, 5 = concordo totalmente).

Tabela 1 – Participantes por curso, área científica dos cursos e ano de frequência

CURSOS	Ciências Sociais			Ciências e Tecnologia			Total	%
	1º Ano	2º Ano	3º Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano		
<b>Psicologia</b>	35 (8.5%)	39 (9.5%)	32 (7.8%)				<b>106</b>	<b>25.9</b>
<b>CID</b>			23 (5.6%)				<b>23</b>	<b>5.6</b>
<b>Gestão</b>		12 (2.9%)	32 (7,8%)				<b>44</b>	<b>10.7</b>
<b>Sociologia</b>		4 (1.0%)	19 (4.6%)				<b>23</b>	<b>5.6</b>
<b>Agronomia</b>					8 (2.0%)	32 (7.8%)	<b>40</b>	<b>9.8</b>
<b>Ciências do Desporto</b>				35 (8.5%)	31 (7.6%)	1 (0.2%)	<b>67</b>	<b>16.3</b>
<b>Arquitectura Paisagista</b>					4 (1.0%)	41 (10.0%)	<b>45</b>	<b>11.0</b>
<b>Biologia</b>				35 (8.5%)	27 (6.6%)		<b>59</b>	<b>14.4</b>
<b>Total</b>	35 (8.5%)	58 (14.1%)	106 (25.9%)	70 (17.1%)	67 (16.3%)	74 (18,0%)	<b>410</b>	<b>100</b>
	<b>199 (48.5%)</b>			<b>211 (51.5%)</b>				

## Resultados

Num primeiro momento apresentamos as características metrológicas dos factores identificados em função das médias (M), desvio padrão (DP), indicadores de curtose e de assimetria.

Tabela 2 – Médias (*M*), desvio padrão (*DP*), indicadores de curtose e de assimetria

Factores		M	DP	Curtose	Assimetria
I	Activação da Aprendizagem (AA)	3.29	.923	-.057	-.489
II	Sentimento de Confiança (SC)	3.24	.776	.038	-.009
III	Sentimento de Satisfação (SS)	3.44	.637	-.460	.006
IV	Sentimento de Dificuldade (SD)	3.85	.723	-.449	1.377
V	Estimativa de Esforço (EE)	4.16	.577	-1.099	2.900
VI	Controlo Volitivo (CV)	3.26	1.021	-.426	-.272
VII	Sentimento de Familiaridade (SF)	4.09	.564	-.625	1.451
VIII	Sentimento de Saber (SSAB)	3.94	.819	-.386	-.466
IX	Disposição Comportamental (DC)	2.81	1.109	.193	-1.016

Os valores obtidos apontam médias próximas ou acima do valor intermédio da respetiva distribuição (3 pontos na escala de 1 a 5). O desvio padrão situa-se abaixo de um, com excepção dos factores de Controlo Volitivo e Disposição Comportamental. Os valores da assimetria e da curtose situam-se abaixo da unidade para a maioria dos factores como é desejável (Almeida & Freire, 2000).

A análise estatística efetuada ao IESEA (*Inventário de Emoções e Sentimentos nas Experiências de Aprendizagem*) revela valores de adequação para o índice de KMO de .82, apresentando o teste de esfe-

ricidade de Bartlett valores muito adequados ( $\chi^2_{(780)} = 15387,674$ ;  $p=.000$ ), o que indica que a análise das componentes principais pode ser feita e que as variáveis são correlacionáveis.

Para testar a validade interna do questionário procedemos à análise fatorial (componentes principais com rotação *varimax*) tendo sido considerados todos os fatores isolados com valor-próprio (*eigen-value*) igual ou superior à unidade e ao estudo da consistência interna das escalas. A estrutura fatorial obtida é explicada em 74.6% pelas 9 dimensões que compõem as emoções/sentimentos nas experiências de aprendizagem (Tabela 3).

Tal como sublinhado por Maroco e Garcia-Marques (2006), de um modo geral, para um instrumento ou teste ser classificado como apresentando fiabilidade apropriada o valor de  $\alpha$  deverá ser, pelo menos, 70. Tal como se pode visualizar na Tabela 3, o valor de alpha de Cronbach é superior a .70 em todos os factores e igual a .79 para o global o que nos permite afirmar que a escala apresenta uma fiabilidade considerada apropriada (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Tabela 3 – Estrutura fatorial e consistência interna do IESEA

Factores	ITENS	$\alpha$
<b>I</b> <b>Activação da Aprendizagem (AA)</b>	6. Quando gostamos dos professores sentimos vontade de aprender	<b>.87</b>
	8. Quando gostamos das matérias sentimos vontade de aprender	
	10. Aprender é algo que faço pelo meu futuro.	
	11. Gosto de estudar e de aprender	
	12. Se não gostar de uma matéria não consigo estudar.	
	19. Sinto-me bem neste ambiente académico.	
	27. Sinto muito orgulho por frequentar um curso universitário.	
<b>II</b> <b>Sentimento de confiança (SC)</b>	5. Sinto que estou a aumentar o meu nível de conhecimentos	<b>.96</b>
	21. Sinto-me bem quando estudo para as disciplinas	
	29. Sinto confiança no meu desempenho académico.	
	35. Sinto confiança no trabalho que realizo	



<b>III Sentimento de satisfação (SS)</b>	20. Se sentir interesse pelas matérias estudo bastante.	<b>.89</b>
	26. Quando os assuntos me interessam empenho-me mais.	
	30. Gosto de me sentir com liberdade para aprender.	
	33. Tenho facilidade em estudo matérias de que gosto.	
<b>IV Sentimento de dificuldade (SD)</b>	3. Sinto dificuldade em aprender quando as matérias são dadas com muita rapidez.	<b>.85</b>
	14. Quando sinto dificuldade não consigo fazer as coisas bem.	
	18. Se as matérias são difíceis não consigo estudar	
	24. Tenho dificuldade em compreender algumas matérias	
<b>V Estimativa de Esforço (EE)</b>	17. Depois de fazer uma prova nunca sei o que esperar	<b>.79</b>
	28. É difícil saber se já estudei o suficiente para passar a uma disciplina	
	34. Tenho dificuldade em avaliar a qualidade do trabalho que realizo	
	37. Tenho algum receio de não conseguir terminar o curso.	
<b>VI Controlo Volitivo (CV)</b>	7. Quando recebo um resultado negativo estudo mais	<b>.89</b>
	9. Mesmo quando me sinto aborrecido(a) consigo estar atento às aulas.	
	32. Consigo estudar mesmo que sinta frustração por não compreender a matéria.	
	38. Há momentos em que estudar me causa muita raiva	
	40. Consigo estudar mesmo que sinta cansaço.	
<b>VII Sentimento de Familiaridade (SF)</b>	15. As matérias que estou a estudar são aprofundamento de matéria que já dei antes	<b>.82</b>
	22. O que estou a aprender agora não é muito diferente de coisas que eu já conhecia	
	23. As matérias são fáceis de compreender	
	31. Para mim é muito importante que o professor me trate pelo nome	
<b>VIII</b>	2. As matérias que estamos a estudar são fáceis de compreender	<b>.81</b>

<b>Sentimento de saber (SSAB)</b>	13. Sinto que aprendo quando estudo	
	36. Quando estudo sei responder às questões das provas	
<b>IX Disposição comportamental (DC)</b>	1. A ansiedade impede-me de aprender.	.71
	4. Se tenho um resultado negativo não volto a estudar essa matéria	
	16. Tento estudar com antecedência para as provas de avaliação	
	25. Estudar é para mim um grande sacrifício	
	39. Quando tenho maus resultados sinto vontade de desistir	

Do vasto conjunto de itens definidos a partir do discurso dos estudantes (obtido em entrevistas de profundidade realizadas em estudos anteriores) e que submetemos a análise factorial apenas 40 se agruparam numa estrutura com significado.

A análise da associação dos itens realizou-se tendo como pano de fundo a investigação desenvolvida por Pekrun *et al.*, (2002) e Efklides (2006a; 2006b; 2011). Nos nove factores identificados encontramos a presença dos sentimentos metacognitivos descritos por Efklides e Petkaki (2005; Efklides, 2006a) como processos analíticos conscientes representados por sentimento de confiança, sentimento de satisfação, sentimento de dificuldade, sentimento de familiaridade e sentimento de saber e, também, processos de cariz autorregulatório relacionados em particular com a activação do esforço, o controlo volitivo e a disposição comportamental nas experiências de aprendizagem.

## Conclusões

Existem estudos sobre a componente da metacognição, ou seja sobre a consciência que os sujeitos têm sobre o funcionamento da sua própria cognição e sobre a auto-regulação da aprendizagem mas a componente afectiva tem permanecido escondida atrás da designação geral de motivação que, por si só, é claramente insuficiente para explicar a complexidade da componente afectiva envolvida nos processos de aprendizagem.

O estudo da afectividade como componente e determinante do processo de pensamento é ainda recente, sendo natural que ainda não existam muitos instrumentos neste domínio. O trabalho que apresentamos, tendo como pano de fundo a investigação desenvolvida por Pekrun *et al.* (2002) e Efklides (2006a; 2006b; 2011), constitui uma primeira tentativa de operacionalização do constructo das emoções/sentimentos nas experiências de aprendizagem.

O estudo estatístico realizado permite-nos dizer que o instrumento revela características psicométricas que o configuram como fiável para avaliar o constructo de emoções/sentimentos nas experiências de aprendizagem embora consideremos que deve ser submetido a análises factoriais confirmatórias e que a sua validade deve ser testada noutras amostras.

De um modo geral os itens que subsistiram agrupados nos nove factores identificados indicam a presença dos sentimentos metacognitivos descritos por Efklides e Petkaki (2005; Efklides, 2006a) considerados como processos analíticos conscientes representados por sentimento de confiança, sentimento de satisfação, sentimento de dificuldade, sentimento de familiaridade e sentimento de saber e, também, processos de cariz autorregulatório relacionados em particular com a activação e estimativa do esforço, controlo volitivo e disposição comportamental face aos sentimentos que emergem nas experiências de aprendizagem vivenciadas pelos estudantes.

Consideramos ainda que o instrumento é passível de aplicação em níveis escolares antecedentes (em particular no ensino secundário) com a necessária adaptação dos itens e que se pode constituir como um instrumento útil para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

## Referências bibliográficas

- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (65-116). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Chaleta, E. (2003). *Abordagens ao estudo e estratégias de aprendizagem no ensino superior*. Dissertação de Doutoramento. Évora: Universidade de Évora.
- Chaleta, E.; Grácio, L. & Efklides, A. (2011). Emoções e sentimentos experienciados pelos estudantes do ensino superior em situações de aprendizagem. *Educação – Temas e Problemas*, 9.
- Efklides, A. (2001). Metacognitive experiences in problem solving: Metacognition, motivation, and self-regulation. In A. Efklides, J. Kuhl, & R.M. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 297-323). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Efklides, A. (2002). The systemic nature of metacognitive experiences: Feelings, judgments, and their interrelations. In M. Izaute, P. Chambres, & P.-J. Marescaux (Eds.), *Metacognition: Process, function, and use* (pp. 19-34). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Efklides, A. (2006a). Metacognition and affect: what can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*. 1, 3-14.
- Efklides, A. (2006b). Metacognitive Experiences: the missing link in the self-regulated learning process. A Rejoinder to Ainley and Patrick. *Educational Psychology Revue*. 18, 287-291.
- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21 (1), 76–82. (Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19178860>).
- Efklides, A. (2011). Interactions of Metacognition With Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*, 6(1), 6–25.
- Efklides, A. (Guest Ed.). (2005). Motivation and affect in the regulation of behavior [Special section]. *European Psychologist*, 10 (3).
- Efklides, A., & Petkaki, C. (2005). Effects of mood on students' metacognitive experiences. *Learning and Instruction*, 15, 415–431.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N. & Haag, L. (2006). Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 289–308.

- Goetz, T., Preckel, F., Pekrun, R., & Hall, N. (2007). Emotional Experiences During Test Taking: Does Cognitive Ability Make a Difference? *Learning and Individual Differences*, 17, 3-16.
- Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement [Special issue]. *Contemporary Educational Psychology*, 36 (1).
- Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1). 65-90.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). Discovering Emotion in Classroom Motivation Research. *Educational Psychologist*, 37, 107-114.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2006). Reconceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18, 377-390.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37 (2), 91-105.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A.C., Barchfeld, P., Perry R.P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement. Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*. 36, 36-48.

## PARTE III

# Testemunhos das Escolas



# TURMAMAIS E MONITORIZAÇÃO DE RESULTADOS: UM CONTRIBUTO DECISIVO PARA A MELHORIA

---

*Maria João Pinto Cartaxo\* & Nuno Filipe da Silva Gomes\*\**  
Agrupamento de Escolas de Ovar Sul

## **Resumo**

O presente texto pretende ilustrar o quanto foi importante a adesão do Agrupamento de Escolas Monsenhor Miguel de Oliveira, em 2009/2010, ao Projeto TurmaMais. Na sequência de uma Avaliação Externa considerada, na perspetiva da escola, injustamente demolidora (sobretudo ao nível do Domínio 'Resultados'), houve necessidade de nos refazermos do choque e de nos reerguermos na procura de projetos inovadores e de soluções para combater o insucesso, mais visível nas disciplinas de Português, Inglês, Matemática e História, reduzir o abandono escolar e, sobretudo, apostar na melhoria das aprendizagens, traduzida nos progressos obtidos pelos alunos ao longo dos 2.º e 3.º ciclos. Este projeto foi, assim, uma aposta ambiciosa, com resultados, também eles, dignos de registo. A mudança nas práticas de ensino e avaliação resultou da constatação de que, para melhorar, seria necessário monitorizar os resultados obtidos e refletir sobre os mesmos, com vista à formulação de um juízo de valor que conduzisse a uma tomada de decisões.

---

\* Coordenadora do Projeto TurmaMais.

\*\* Vice-presidente da Comissão Administrativa Provisória.



## **TurmaMais e monitorização de resultados**

A escolha do tema 7. “TurmaMais e monitorização de resultados” para esta reflexão não exclui uma abordagem dos demais temas, pois todos se interligam. Porém, optámos por este item por o considerarmos o mais determinante na mudança das práticas de avaliação do Agrupamento de Escolas Monsenhor Miguel de Oliveira, atual Agrupamento de Escolas de Ovar Sul.

O Projeto TurmaMais, implementado há quatro anos no Agrupamento, veio, efetivamente, promover uma profunda alteração nas práticas de ensino e de avaliação. Antes da sua implementação, a escola procedia de acordo com o legalmente estabelecido.

Conforme o estipulado na lei, a avaliação

*constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno. A avaliação tem por objetivo a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico e secundário. (Artigo 23.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho)*

Esta definição remete-nos ainda, no artigo 24.º do referido Decreto-Lei, para as três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa, todas elas intrinsecamente ligadas e vinculadas entre si.

Tendo em atenção aquilo que entendemos para cada uma das modalidades de avaliação, os departamentos planificam, no início de cada ano letivo, a avaliação diagnóstica, que tem como objetivo primordial obter informações sobre os conhecimentos e aptidões dos alunos, com vista à organização dos processos de ensino e aprendizagem de acordo com as situações identificadas. Este primeiro passo é, necessariamente, definido e preparado de uma forma colaborativa, entre os professores das diferentes áreas curriculares, de maneira a obter uma resposta coerente e uniforme, dentro de cada departamento curricular.

Em termos de planificação, definem-se ainda os momentos e os instrumentos da avaliação sumativa, que possui um carácter mais clas-

sificativo, no final de cada período letivo, sublinhando no fundamental as matrizes dos testes de avaliação sumativa, e os pesos e influência dos diferentes dados que concorrem para a classificação final. Segundo a lógica de construção epistemológica construtivista, defendida por Piaget (1972), o conhecimento é modificação ou transformação do objeto e o ato de conhecer requer a compreensão do modo como o objeto é construído. Assim, a avaliação assume, nesta perspetiva, uma dimensão bastante importante, na nossa forma de ver: a da apreciação dos *processos de aprendizagem*, obtida através do conhecimento do que o aluno sabe ou não sabe, sendo assim possível realizar intervenções pedagógicas apropriadas que tendam a gerar melhorias substanciais nas aprendizagens.

Como consequência, a avaliação deve assumir um formato mais contínuo e continuado, global e integrador, logo, *formativo*. Planifica-se a avaliação formativa como parte do processo de ensino/aprendizagem com o objetivo de entender se o aluno, gradual e hierarquicamente, vai dominando e progredindo em cada uma das etapas da sua aprendizagem, construindo, assim, o seu próprio conhecimento. A avaliação formativa funciona como um mecanismo de *feedback*, onde se identificam caminhos, soluções e fragilidades, para redirecionar o trabalho dos alunos e dos professores.

É aqui fundamental e crucial, mais uma vez, o *trabalho colaborativo entre docentes*, no desenvolvimento de tarefas e de práticas com base no conceito de avaliação formativa. Este tem sido conseguido graças a um ambiente e cultura escolares extremamente favoráveis a esta forma de trabalho. Para atingir esta coerência entre o ensino e a avaliação, foram programados momentos formais e informais de trabalho cooperativo, estando os primeiros presentes nos horários dos professores. Foram, como tal, criadas reuniões semanais das equipas pedagógicas do Projeto TurmaMais, para analisar e refletir sobre as aprendizagens e os progressos dos alunos envolvidos nos grupos e reformular estratégias de atuação sempre que necessário.

No âmbito deste paradigma de avaliação, planifica-se ainda um processo de avaliação que prevê momentos de *avaliação intercalar*, em cada período, que permitem ao professor e aluno realizar um ponto de situação, identificar debilidades e corrigir práticas. Esta fase é absolutamente crucial, pois os pais e encarregados de educação são chamados a tomar conhecimento, em pormenor, do aproveitamento

intercalar do seu educando e ficam dotados das informações pertinentes com vista à correção de determinados comportamentos e atitudes menos adequados. Estes momentos de avaliação intercalar permitem, pois, a monitorização dos resultados e um melhor acompanhamento dos progressos dos alunos, por parte dos encarregados de educação.

Uma outra fase primordial deste processo de ligação entre ensino e avaliação é o mecanismo de *autoavaliação*, no qual o aluno, perante a confirmação ou não da percentagem contratualizada com o professor, tanto no início do ano letivo, como no início de cada período, analisa o seu percurso individual e os progressos obtidos, verificando onde estiveram as suas falhas (se no domínio dos conhecimentos e capacidades, se no que se refere aos valores atitudinais), para assim as superar. Este momento permite ainda ao professor, através de um diálogo aberto e franco com a turma, refletir sobre as metodologias utilizadas nas aulas e rever, também ele, as suas práticas, adequando-as, cada vez mais, às necessidades dos alunos.

Ora é neste preciso momento que a *monitorização* assume um papel determinante na identificação dos alunos que necessitam de um acompanhamento mais individualizado ou de uma intervenção mais profunda ao nível da implementação de medidas de recuperação.

A monitorização resulta, assim, da recolha das percentagens que os alunos obtiveram nas diferentes disciplinas, e que constam de um documento intitulado: '**Grelha de Registo do Progresso de Avaliação**', carinhosa e ironicamente designado de "*lençol*", dada a sua extensão. É precisamente este documento que torna possível fazer uma análise exaustiva dos resultados dos alunos e da sua evolução, sendo este um documento fundamental nas reuniões de conselho de turma de avaliação, dado permitir analisar os verdadeiros progressos efetuados pelo aluno ao longo do ano letivo, ajudando os docentes na tomada de decisões quanto à sua progressão ou retenção, se for esse o caso. O Quadro 1 ilustra precisamente esse documento.

Quadro 1. Exemplo de grelha de registo do progresso de avaliação com apenas duas disciplinas

		Português												LE I – Inglês					
Aluno	1º Período			2º Período			3º Período			1º Período			2º Período			3º Período			
	(1) % Cont	(2) % Inter	(3) % Final	(1) % Cont	(2) % Inter	(3) % Final	(1) % Cont	(2) % Inter	(3) % Final	(1) % Cont	(2) % Inter	(3) % Final	(1) % Cont	(2) % Inter	(3) % Final	(1) % Cont	(2) % Inter	(3) % Final	
1	92	85	87	90	91	89				92	96	92	94	91	93				
2	77	67	73,	75	79	73				75	91	87	85	81	86				
3	75	57	65,	70	61,	65				52	61	62	63	61	61				
4	54	48	54,	55	60	51				53	54	56	55	49	54				
5	94	86,	88	90	90	91				98	95	97	98	96	98				
6	77	72	76	78	75	72				68	59	65	68	60	64				
7	53	45	52	55	53,	47				57	50	57	58	55	56				
8	75	68	76	80	79,	75				90	95	88	90	81	86				
9	76	62	65	70	65,	63				57	70	68	70	63	68				
10	77	69	77	80	77,	77				68	63	66	70	70	68				
11	75	62	68	70	66	69				70	75	76	78	75	75				
12	70	67	64	67	71	59				88	82	84	88	72	80				
13	89	82	83	86	78	79				90	88	89	90	78	85				

(1) % contratualizada; (2) % intercalar; (3) % final

No início do ano letivo, o aluno, após ter conhecimento de todos os elementos que contribuem para a sua avaliação, define os seus próprios objetivos, ou seja, as metas a atingir a todas as disciplinas, tendo sempre por base as atingidas no ano anterior. Essas percentagens são registadas na grelha de progresso do aluno e servem como ponto de partida. Nas reuniões intercalares, os professores das várias disciplinas apresentam as percentagens que os alunos obtiveram até àquela data, tanto ao nível dos conhecimentos como das atitudes. Esta percentagem é, portanto, global, e não apenas o resultado do teste já realizado.

Ora este foi, aliás, um dos constrangimentos detetados no primeiro ano de funcionamento do Projeto TurmaMais. Aquando das informações intercalares, os docentes faziam chegar aos diretores de turma as notas dos testes que traduziam apenas uma parte da avaliação, dado haver muitos outros parâmetros que não eram tidos em conta neste momento, como, por exemplo, a participação do aluno na aula, a realização de trabalhos de investigação e pesquisa, as exposições orais, a sua responsabilidade e empenho na execução das tarefas propostas, o cumprimento das regras definidas; enfim, todo um conjunto de outros aspetos que se constituem como elementos fundamentais na avaliação dos alunos do ensino básico. Se assim não fosse, o seu desempenho limitar-se-ia apenas à resolução de testes sobre os conteúdos lecionados o que, numa lógica de valorização da avaliação externa, seria bastante mais confortável para a escola, pois certamente a aproximaria muito mais dos resultados nacionais e do ‘desejado’ crédito, atribuído em função de médias que nem sempre traduzem a qualidade do trabalho realizado nem o tempo despendido pelos professores na preparação dos alunos para os exames nacionais (atualmente designados como Provas Finais de Ciclo) de Português e de Matemática.

Mas porque da Escola, enquanto instituição habilitada para formar científica, académica e civicamente os jovens, se quer muito mais, os nossos alunos são avaliados de acordo com critérios que bem conhecem e que ajudaram a definir. A atribuição de 80% para os conhecimentos e capacidades e de 20% para as atitudes e valores, com as devidas ponderações, ajuda o aluno a envolver-se na sua autoavaliação, sobretudo ao nível dos critérios atitudinais. É o próprio aluno que regista, numa grelha criada para o efeito, um conjunto de comportamentos observáveis de acordo com os descritores definidos e que os Quadros 2 e 3 retratam.

Quadro 2 – Exemplo de uma grelha do aluno para registo de comportamentos

Parâmetros/indicadores		Disciplinas					LP	ING	HIST	CIÊNCIAS	MAT
Responsabilidade de 7%	Realizo os trabalhos propostos (trabalho na sala de aula, TPC, trabalho de pesquisa...) 4%										
	Trago o material organizado e indispensável à aula 3%										
Participação/Iniciativa 7%	Integro-me nas atividades 4%										
	Manifesto intervenções oportunas / pertinentes 3%										
Cumprimento de regras 6%	Sou pontual 1%										
	Manifesto uma postura adequada 2%										
	Respeito as regras estabelecidas 3%										

Para além deste procedimento, são realizados dois momentos de autoavaliação por período, um intercala e outro final, onde o aluno é confrontado com os seus progressos, ou regressões, relativamente ao ponto de partida.

O aluno é, assim, totalmente envolvido na sua avaliação, sabendo quais as suas falhas, também ao nível dos conhecimentos, pois as grelhas de avaliação das várias disciplinas são-lhe mostradas e com ele discutidas. O aluno pode, inclusivamente, confirmar se os valores correspondem, efetivamente, aos seus registos, no que respeita aos resultados obtidos nos trabalhos, nos testes, nas atividades de expressão oral, na participação na aula, no cumprimento de regras... Enfim, aluno e professor colaboraram nos vários momentos de auto e heteroavaliação numa perspetiva formativa e promotora de uma melhoria da qualidade das aprendizagens.

Para atingir tal objetivo, é determinante a capacidade de liderança das estruturas intermédias na condução do processo de definição de critérios de avaliação, de metas, de planificação e de monitorização.

É também crucial em todo este processo, o papel do diretor de turma como interlocutor entre a escola e a família. Primeiramente, é ele quem recolhe as informações percentuais, intercalares e finais, a todas as disciplinas. É também ele quem preenche a ‘**Grelha de Registo de Progresso da Turma**’. É ainda ele quem discute, com os alunos da turma, os seus resultados, define caminhos, orienta as suas ações e

estabelece prioridades, sempre em estreita relação com os docentes do seu conselho de turma e com os encarregados de educação.

Quadro 3 – *Descritores de comportamentos ao nível das atitudes e valores*

COMPORTAMENTOS OBSERVÁVEIS	COTAÇÃO (%)
Não realizei os trabalhos propostos 4 ou mais vezes por período	0
Não realizei os trabalhos propostos 3 vezes por período	25
Não realizei os trabalhos propostos 2 vezes por período	50
Não realizei os trabalhos propostos 1 vez por período	75
Realizei os trabalhos propostos	100
Não trouxe o material organizado e indispensável à aula 4 ou mais vezes por período	0
Não trouxe o material organizado e indispensável à aula 3 vezes por período	25
Não trouxe o material organizado e indispensável à aula 2 vezes por período	50
Não trouxe o material organizado e indispensável à aula 1 vez por período	75
Trouxe sempre o material organizado e indispensável à aula	100
Nunca me integrei nas atividades propostas	0
Integrei-me poucas vezes nas atividades propostas	25
Integrei-me na aula apenas quando solicitado	50
Integrei-me ativamente na aula	75
Integrei-me ativamente e autonomamente na aula	100
Nunca manifestei intervenções oportunas / pertinentes	0
Manifestei poucas intervenções oportunas / pertinentes	25
Manifestei algumas intervenções oportunas / pertinentes	50
Manifestei quase sempre intervenções oportunas / pertinentes	75
Manifestei sempre intervenções oportunas / pertinentes	100
Não fui pontual 4 ou mais vezes por período	0
Não fui pontual 3 vezes por período	25
Não fui pontual 2 vezes por período	50
Não fui pontual 1 vez por período	75
Fui sempre pontual	100
Nunca manifestei uma postura adequada	0
Manifestei poucas vezes uma postura adequada	25
Manifestei algumas vezes uma postura adequada	50
Manifestei quase sempre uma postura adequada	75
Manifestei sempre uma postura adequada	100
Nunca respeitei as regras estabelecidas	0
Poucas vezes respeitei as regras estabelecidas	25
Nem sempre respeitei as regras estabelecidas	50
Respeitei quase sempre as regras estabelecidas	75
Respeitei sempre as regras estabelecidas	100

Mas a grande mais-valia de todo este processo é ainda a possibilidade de sinalização de alunos em risco de retenção ou reprovação através da recolha de informações percentuais, resultantes do processo de monitorização sistemática dos resultados, que permitam antever situações de alunos que, dadas as suas características, poderão ser alvo de medidas de intervenção adequadas à superação de algumas das dificuldades detetadas. Este processo assenta no pressuposto de que alunos que tenham obtido percentagens iguais ou superiores a 40% poderão atingir o nível três se conseguirem, com medidas de apoio, superar as suas dificuldades, e de que alunos com percentagens abaixo dos 40% terão menos hipóteses de recuperar as aprendizagens em défice, embora possam, se tiverem efetuado progressos significativos face ao ponto de partida, também atingir o nível três no final do ano letivo, reforçando assim o conceito de avaliação segundo uma lógica de ciclo. Ilustramos este procedimento no Quadro 4.

Este é um projeto que iniciámos há quatro anos e que não pretendemos abandonar.

Certamente que continuam a existir aspetos a melhorar, arestas a limar, outras metodologias a adotar, outros processos a implementar.

De uma coisa temos a certeza: o caminho percorrido constituiu-se como determinante na mudança das práticas de ensino e avaliação que não podem ser dissociadas reforçando a coerência entre a atividade letiva e a valorização da aquisição dos saberes. O ensino deve centrar-se numa lógica de construção do conhecimento dos alunos, assumindo aqui um mais caráter formativo, na adequação do mesmo às suas capacidades e aos diferentes ritmos de aprendizagem e numa regular monitorização dos seus progressos, com vista a uma avaliação, o mais rigorosa possível, dos seus resultados.

Este processo é ainda um enorme contributo para a responsabilidade social das organizações educativas através de *prestação de contas* objetiva e clara à comunidade educativa.



Quadro 4 – Exemplo de quadro de simulação de alunos em risco

9º ANO Alunos	Classificação final 1º/2º período nas disciplinas inter-vencionadas pela Turma+						Classificação final 1º/2º período- do noutras disciplinas				Nº de nega- tivas no final do 2º período	Medidas a adotar no 3º período
	% PORT	% ING	% MAT	% HIST	%FR/ ESP	% GEO G	%CN	%FQ				
1 – 9ºA	51	61	26	44	47	42	56	42	42	5	Aulas suplemen- tares (no caso de se verificar um grande atraso no cumprimento do programa);	
	53	56	24	49	44	48	55	41	41	1 + 4		
2 – 9º A	53	65	34	44	55	51	66	50	50	3	Negativas:	
	55	58	33	43	52	49	66	53	53	1 + 2		
5 – 9º A	45	49	48	51	65	54	70	63	63	3	Negativas	
	43	47	48	51	56	55	66	61	61		Aulas de apoio;	
8 – 9º A *	42	63	24	28	48	48	49	47	47	6	Negativas:	
	45	59	29	34	50	47	49	48	48	2 + 4	Frequência da sala de estudo (sob orientação de um professor ou do diretor de turma)	
10 – 9º A *	44	49	38	40	43	46	59	53	53	6	Negativas:	
	38	57	51	48	50	46	58	48	48	3 + 3		
13 – 9º A	47	55	56	47	37	56	71	60	60	3	Negativas:	
	49	61	59	47	48	50	58	53	53	1 + 2		
3 – 9ºB	49	57	51	40	48	45	47	50	50	5	Negativas	
	48	50	50	46	51	60	67	55	55	3	Negativa –	
8 – 9ºB	51	48	57	48	49	54	65	59	59	4	Negativas:	
	48	61	25	50	52	56	63	57	57	1 + 3		
15 – 9ºB	47	55	22	46	52	47	56	50	50		Reforço das medi- das de apoio a Matemática.	

**Legenda:** \* alunos em grande risco de reprovação

Vermelho – Alunos com percentagem inferior a 40% – grandes dificuldades e necessidade de intervenção

Amarelo – Alunos com percentagem superior a 40% e inferior a 50% – algumas dificuldades e necessidade de atenção

Verde – Alunos com percentagem superior a 50% – poucas dificuldades, mas necessidade de acompanhamento

### Referências Bibliográficas e Legislativas

Piaget, J. (1972). Development and learning. In Lavatelly, C. S. e Stender, F. ***Reading in child behavior and development***. New York: Hartcourt Brace Janovich, 7-9.

Decreto-Lei n.º 139/2012, *Diário da República*, n.º 129, Série I, de 5 de julho.



# ***PROJETO TURMAMAIS. TRABALHO COLABORATIVO E DIFERENCIAÇÃO PARA O SUCESSO***

---

*Cristina Martins\**, *Rui Bouceiro\*\**,  
*Ana Clara Valério\*\*\** & *Carina Duarte Franco\*\*\*\**  
Agrupamento de Escolas “A Lã e a Neve”

## **Resumo**

Relato em coautoria das experiências e aprendizagens resultantes da implementação do *Projeto TurmaMais* no Agrupamento de Escolas “A Lã e a Neve” com particular incidência na melhoria do trabalho colaborativo dos docentes e das práticas de articulação pedagógica com impacto na diversificação de estratégias e na diferenciação pedagógica e o seu progressivo alargamento a disciplinas e anos não intervencionados pelo *Projeto*. O *Projeto* decorreu durante três anos no 3.º ciclo. No presente ano letivo, está a ser implementado no 6.º ano e numa perspetiva de alargamento das práticas a todas os ciclos. Relata-se aqui a experiência desenvolvida no 1.º ciclo do ensino básico.

---

\* Coordenadora do departamentos de ciências sociais e humanas (professora de HGP).

\*\* Coordenador do departamento de 1.º ciclo.

\*\*\* Adjunta da direção.

\*\*\*\* Diretora do Agrupamento.

## Introdução

Desde sempre, na EB de S. Domingos, sede do Agrupamento de Escolas “A Lã e a Neve”, existe uma cultura de adesão a novas experiências de aceitação de novos desafios, fruto do dinamismo dos órgãos de gestão e pedagógicos. Contudo, pela sua localização, no limite ‘norte’ da cidade da Covilhã, e em consequência das políticas educativas no âmbito do concurso de professores, o Agrupamento ‘sofria’ com a constante mobilidade do corpo docente. Nos últimos anos, com a alteração destas políticas, o corpo docente está estabilizado, pelo que foram potenciados pontos fortes do Agrupamento, no que concerne ao que atrás se referiu.

Foi neste contexto que a direção do Agrupamento lançou o desafio de uma candidatura ao *Programa Mais Sucesso Escolar – Projeto TurmaMais*. Não vamos aqui descrever os meandros da candidatura, nem descrever os contornos do início do Projeto, em tudo semelhante ao que, ao longo destes quatro anos, todas as escolas foram relatando.

Porém, esta breve introdução pretende apenas salientar um aspeto que nos parece de extrema importância enquanto facilitador da implementação de algumas práticas e que se prende com a existência no Agrupamento de um ambiente propício à mudança, um ambiente de cooperação, de incentivo e motivação constantes, através de uma gestão de proximidade que, no dia a dia, cria segurança e abertura para uma intervenção direta e corresponsabilizada por todos os agentes educativos. Esta cultura de confiança, de reconhecimento e de valorização das pequenas conquistas tem potenciado um sentido de unidade e de pertença que responsabiliza todos pelos fracassos e pelos sucessos atingidos. Em suma, existe no Agrupamento, fruto de constantes desafios e autoanálise, uma elevada capacidade de reflexão e de adesão à mudança, na procura de melhores resultados, mas também de satisfação, bem-estar e realização pessoal.

## A nossa experiência...

O *Projeto TurmaMais* enquadra-se no conceito de *escola inclusiva* e tem como principais finalidades a integração e o sucesso escolar de todos os alunos.

Ao aderirmos ao *Projeto* assumimos o compromisso de absorver e implementar não só uma mudança organizativa, mas também melhorar práticas existentes ou introduzir novas práticas e metodologias. Assim, num primeiro momento, as mudanças organizativas foram, de facto, as mais visíveis, tanto para os professores como para os alunos e respetivos encarregados de educação, consistindo na organização de grupos de alunos que, de forma rotativa e temporária, saíam do seu grupo-turma para integrarem um pequeno grupo com características similares quanto ao ritmo de aprendizagem e ao nível de aprendizagens – a chamada *TurmaMais*. Os conteúdos programáticos lecionados coincidiam com os que eram trabalhados nas turmas de origem, beneficiando os alunos da *TurmaMais* de um apoio mais individualizado nas aprendizagens das disciplinas, sem serem sobrecarregados com horas extra ao seu horário curricular. Foi muito desafiador apresentar esta orgânica aos alunos e aos pais, mas a confiança no trabalho dos professores e o compromisso da direção de que o *Projeto* visava o interesse dos alunos foram elementos facilitadores da aceitação que decorreu sem problemas.

Com o desenvolvimento do *Projeto* e fruto das reuniões de acompanhamento realizadas pelos coordenadores nacionais, o *Projeto TurmaMais* ensinou-nos a potenciar a diversidade e a diferenciação pedagógica através de uma reflexão ajustada à realidade das turmas/anos nele envolvidos. Essa diferenciação pedagógica foi facilitada e potenciada pela formação de um grupo de alunos – *TurmaMais* – que desenvolve atividades ajustadas às suas competências cognitivas e ritmos de aprendizagem. Com a aplicação de metodologias individualizadas e diferenciadas pretende-se que os grupos da *TurmaMais* mantenham a sua heterogeneidade, mas ultrapassem dificuldades e desenvolvam conhecimentos e capacidades que facilitem a sua reintegração no grupo-turma original com mais confiança, motivação, conhecimentos e competências estruturantes que fomentem a sua progressão e melhores resultados escolares.

Simultaneamente, o *Projeto TurmaMais* fomenta uma cultura docente que promove o trabalho colaborativo articulado e a interação constante entre práticas pedagógicas. No caso do Agrupamento “A Lã e a Neve”, onde existiam já boas práticas colaborativas no seio dos grupos disciplinares e de cada departamento, o desafio centrou-se na implementação dessas práticas no âmbito dos conselhos de turma, cen-

tro nevrálgico da dinâmica estratégica do sucesso educativo dos alunos e na valorização do papel do diretor de turma, como liderança intermédia fulcral na interligação disciplinar e na relação com os alunos e encarregados de educação.

Uma outra vertente de intervenção foi a melhoria da articulação entre ciclos, impulsionada pelos coordenadores de departamento. O conselho pedagógico e a direção tiveram um papel dinamizador, orientador e regulador. Procedeu-se à leitura de alguma literatura neste âmbito, por influência dos Seminários e Encontros realizados ao longo destes quatro anos e ainda a uma leitura atenta das “Cartas” dirigidas às escolas, que em muito orientaram o trabalho de reflexão e a melhoria de alguns procedimentos internos.

O conselho de turma/ano passou a ser o centro do planeamento educativo, onde convergem e são articulados os projetos em curso, as atividades do plano de atividades, a produção de materiais pedagógicos, a definição de estratégias conjuntas e o compromisso coletivo da sua implementação, o compromisso do conselho de turma com a avaliação e o sucesso de cada aluno, numa perspetiva de ciclo... O diálogo entre os docentes aumenta a sua confiança individual e no grupo e potencia a segurança nas decisões. Acresce que essa interação facilita a definição ou a alteração de estratégias que visam a superação de dificuldades e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e atitudinais dos alunos, como a autonomia, a autoestima e a confiança face ao sucesso educativo.

Este processo evolutivo deu um salto qualitativo importante a partir do momento em que se clarificaram os critérios de avaliação dos alunos. Não foi um processo simples, mas foi demonstrativo de que é possível, por um lado, clarificar conceitos permitindo maior uniformização e objetividade e, por outro lado, simplificar a linguagem tornando-a clara e acessível a todos os intervenientes, particularmente os alunos e os encarregados de educação.

Esta reflexão permitiu clarificar práticas e sustentá-las em critérios de avaliação e instrumentos de registo claramente definidos, pragmáticos e inteligíveis para todos os intervenientes. A avaliação regular e contínua das aprendizagens constitui um fator catalisador das mudanças a operar no processo de ensino e aprendizagem. Assim, alterar estratégias e procedimentos pedagógicos e adequá-los ao aluno, tendo em vista a melhoria do seu aproveitamento escolar, pressupõe uma monitorização do trabalho realizado e dos resultados obtidos.

Seguia-se uma nova etapa: monitorizar, refletir e levar alunos e encarregados de educação a assumir compromissos, a definir metas. Tem sido um processo gratificante no que concerne à adesão, aceitação e responsabilização de todas as partes envolvidas no processo de avaliação, dado que esta monitorização ultrapassa a esfera tradicionalmente atribuída ao professor para abranger o espaço do aluno e do papel que lhe compete na alteração de atitudes face ao seu desempenho, levando-o a assumir compromissos de melhoria através do estabelecimento de metas atingíveis. Perante os resultados escolares alcançados, o aluno torna-se mais consciente e crítico face ao seu nível de sucesso e é suscitado a refletir sobre os aspetos promotores da aprendizagem, assim como os comportamentos bloqueadores ao seu aproveitamento escolar. Com base na reflexão efetuada e com orientação dos docentes e colaboração dos encarregados de educação, o aluno deve estabelecer um plano de trabalho e metas exequíveis que pretende alcançar, constituindo este processo uma motivação acrescida ao seu desempenho pelo desafio que estabelece com os objetivos que visa atingir. Através deste procedimento, o aluno conseguirá gradualmente calibrar o seu desempenho face às metas definidas, ultrapassando obstáculos e investindo nas práticas e atitudes que o conduzirão a um maior sucesso e inclusão escolar. Este processo reflexivo tem também uma repercussão muito positiva no envolvimento e no acompanhamento, por parte dos encarregados de educação, dos progressos dos seus educandos.

### **Continuamos a questionar-nos...**

Com simplicidade, continuamos a refletir sobre o conceito de *articulação*: a ação de ligar, de associar e de encadear elementos distintos para o funcionamento eficaz de um conjunto. Segundo Serra (2004), se entendermos o sistema educativo como uma máquina e os diferentes níveis educativos como peças dessa máquina, a articulação curricular poderia entender-se como o ponto de união entre os ciclos. Da literatura e da nossa experiência constatamos que a articulação pressupõe relações de proximidade, pontos de união, colaboração e cooperação entre os docentes, pois, e ainda de acordo com esta autora, a articulação diz respeito aos mecanismos encontrados pelos docentes



para facilitar a transição entre ciclos. Neste sentido, implementar um cultura de articulação curricular implica uma reflexão sobre o papel específico da escola como um todo, em que o trabalho colaborativo desempenha uma função importante.

Acrescentamos que, associado ao conceito de articulação curricular, surge frequentemente o conceito de *sequencialidade*. De facto, nos princípios orientadores da organização e gestão do currículo, definidos no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, encontra-se referida a “*Coerência e a sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico...*”.

O conceito de currículo pressupõe uma lógica de integração de saberes de forma coerente e sequencial e implica pensar a educação e o trabalho nas escolas numa perspetiva de envolvimento realizada através de uma ação coletiva assente num trabalho de colaboração entre todos os agentes educativos. Tendo por base estes princípios e integrada nas medidas de promoção e de apoio ao sucesso do Despacho Normativo 24-A/2012, de 6 de dezembro, a *coadjuvação* e a *constituição de grupos de homogeneidade relativa*, no 1.º ciclo, configura-se como um novo desafio. As aprendizagens e a experiência resultante do *Projeto TurmaMais* levaram-nos a implementar esta coadjuvação, potenciada com a organização de ‘grupos de nível’ em todas as turmas do 4.º ano das escolas do Agrupamento.

A opção para a implementação da coadjuvação nas turmas de 4.º ano, nas áreas disciplinares de Português e de Matemática, encontra fundamento nos resultados anuais de avaliação externa (provas de aferição) e igualmente na avaliação interna. De facto, a monitorização dos resultados através da comparação e evolução dos mesmos, permitiu constatar que, com alguma regularidade, um grupo significativo dos nossos alunos conseguia bons resultados ao nível dos conteúdos programáticos e menos bons ao nível das capacidades de expressão escrita, em Português, e das capacidades transversais, em Matemática, com destaque para o raciocínio e comunicação. Verificou-se igualmente que outro grupo atingia resultados satisfatórios ou insatisfatórios (um grupo menos expressivo), sendo desejável que se aumentasse a taxa de sucesso e qualidade das aprendizagens, em função destes dois grupos de homogeneidade relativa.

Pretendia-se, por um lado, melhorar as aprendizagens de alunos com rendimento escolar satisfatório ou pouco satisfatório e, por outro

lado, estimular o gosto pela aprendizagem em alunos com desempenho claramente acima da média, elevando os desempenhos para patamares de excelência.

Pensou-se que tais metas poderiam ser atingidas mudando algumas práticas letivas, promovendo o reforço e consolidação das atividades-chave selecionadas, diversificando processos comunicativos e interlocutores em contexto de aula e, ainda, aumentando situações de individualização do ensino que permitissem recuperação e sistematização de aprendizagens a alunos carecidos de maior apoio e concretização de conteúdos mais abstratos ou com ritmos de aprendizagem mais lentos.

O modelo de coadjuvação construído, com professores de Português e de Matemática dos 2.º e 3.º ciclos, permitiu que, rotativamente, com uma carga horária semanal significativa e durante cinco meses, cada turma fosse apoiada numa das áreas. Em conformidade com o diagnóstico traçado, em Português a prioridade foi para o desenvolvimento da escrita, através da animação de oficinas de escrita (planificação, textualização, revisão). Já em Matemática, entendeu-se que a prioridade seria a coadjuvação em atividades de desenvolvimento do raciocínio (resolução de situações problemáticas) e da comunicação (interpretação de enunciados, justificação de estratégias, discussão de resultados).

Tais opções exigiram a *implementação de práticas de trabalho colaborativo* entre o titular de turma e professores coadjuvantes de cada uma das áreas intervencionadas, para que os conteúdos abordados e as experiências de aprendizagem vivenciadas pudessem contribuir para a esperada melhoria dos resultados.

Para além das reuniões quinzenais das equipas pedagógicas, titulares de turma e professores coadjuvantes, estes passaram igualmente a ter assento nas reuniões de avaliação de alunos e, sempre que a equipa pedagógica o considerava necessário, integraram as reuniões do departamento de 1.º ciclo.

Por esta via, a experiência está a revelar-se aproximadora das realidades dos diferentes ciclos, contribuindo para uma maior articulação e conferindo a esta nova realidade importância estratégica. Fazendo nossas as palavras de Roldão (2007), o trabalho colaborativo traz vantagens que se prendem com o facto de ensinar mais e melhor, pois encontra-se estruturado como um processo de trabalho articulado

e pensado em conjunto, em que são ativadas as diferentes potencialidades de todos os participantes, permitindo a ampliação do conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interação entre todos, alcançando de forma mais eficaz as aprendizagens e os resultados desejados.

Quanto à avaliação e monitorização dos resultados, também fruto do alargamento e adaptação das práticas já difundidas nos 2.º e 3.º ciclos, melhorou-se significativamente, no corrente ano, no 1.º ciclo, a operacionalização dos critérios de avaliação, através da implementação de um instrumento comum de registo de avaliação, aplicado à totalidade das turmas. Parte dos instrumentos de avaliação são produzidos conjuntamente por todos os docentes que lecionam um mesmo ano, no respetivo conselho de ano, ficando outra parte para adaptação à realidade de cada turma e escola envolvida. A avaliação diagnóstica é feita, pelo titular de turma, antes de cada unidade temática e constitui o ponto de partida para a aprendizagem. Cada conselho de ano e posteriormente o departamento, nas reuniões de avaliação de período e nas intercalares dos 1.º e 2.º períodos, sistematiza e analisa os resultados, refletindo sobre a necessidade de implementação/alteração de estratégias.

É opinião unânime de titulares de turma e professores coadjuvantes envolvidos nesta experiência de que a mesma está a contribuir, não só para um enriquecimento e diversificação das propostas educativas, mas também para um melhor conhecimento da realidade do 1.º ciclo e *consequente melhoria da articulação na sequencialidade entre ciclos*.

## **Conclusão**

O *Projeto TurmaMais* está implementado e as práticas dele resultantes assumidas por todos. Contudo, os desafios são grandes, pois em tempos de profundas mudanças, como os que vivemos atualmente, temos que exigir de nós mesmos, enquanto comunidade educativa, maior flexibilidade, motivação e capacidade de inovação para aplicarmos em proveito do sucesso dos alunos os conhecimentos adquiridos e as experiências vivenciadas, já que, enquanto professores, somos uma comunidade de SABER.

Decorrente do percurso realizado e dos bons resultados obtidos, temos a certeza de que as mais-valias do *Projeto* estão interiorizadas e permitirão uma resposta educativa adequada a cada um dos nossos alunos, de acordo com os princípios de uma escola inclusiva e integradora como claramente define o nosso Projeto Educativo.

### Referências Bibliográficas

- Costa, A. J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.
- Formosinho J. & Machado J. (2009). *Equipas educativas – Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2007). Questões e razões. Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho colaborativo dos professores. *Noesis*, 77, 24-29.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Whitaker, P. (2000). *Gerir a Mudança nas Escolas*. Porto: Edições ASA.

### Referências Legislativas

- Decreto-Lei n.º 139/2012, *Diário da República*, n.º 129, Série I, de 5 de julho.
- Despacho Normativo 24-A/2012, *Diário da República*, n.º 236, 2.ª Série, de 6 de dezembro.

### Webgrafia

<http://www.dgide.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=110>



# ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO PROJETO TURMAMAIS. O TRABALHO DOS DOCENTES

---

*Luís Conceição*

Escola Secundária com 3.º ciclo de Ferreira Dias, Cacém

## **Resumo**

A metodologia de trabalho associada à existência do projeto TurmaMais implica uma nova forma de organização e gestão das escolas no que diz respeito aos professores e aos alunos. Neste texto centro a minha atenção no trabalho dos docentes. Com base na minha experiência, de quatro anos, como professor de uma disciplina contratualizada e, de um ano, como coordenador do projeto procurarei transmitir contributos que me parecem úteis para reflexão sobre a melhor forma de desenvolver a metodologia de trabalho. O texto consiste fundamentalmente em questões práticas e não tanto em considerações de ordem teórica. O que exponho traduz o meu pensamento e não vincula nenhum elemento da escola a que pertenço ainda que muitas das opiniões que exponho sejam partilhadas por outros colegas.

## **1. Aspetos organizacionais do trabalho dos professores**

### **Organização da equipa pedagógica**

A experiência do coordenador do projeto ou de outros elementos da equipa é uma mais valia para a ajuda ao trabalho dos professores que integram o projeto pela primeira vez.

A organização da equipa pedagógica constitui, na minha opinião, um parâmetro fundamental no desenvolvimento com sucesso do projeto. A minha experiência indica que é uma dificuldade acrescida, o fac-

to de uma disciplina poder ser lecionada às turmas de origem e “turma mais” por dois ou três professores diferentes. Apesar do trabalho de articulação que, naturalmente, terá de existir entre os docentes, as desvantagens desta opção não a justificam a não ser que não exista outra possibilidade. Julgo que a mesma regra deverá ser aplicada às disciplinas não intervencionadas devido ao facto de ser mais fácil articular atividades com um professor do que com dois ou três.

### **Planificação das atividades**

Relativamente aos professores são diversos os aspetos que podem ser referidos neste âmbito. Assim, a planificação das atividades letivas deve obedecer, preferencialmente, à forma como os diversos grupos de alunos estão distribuídos, em termos temporais, ao longo do ano letivo e não tanto em face do calendário escolar. A definição por parte da escola da forma como serão organizados os diversos grupos de alunos e a duração do período de permanência na “turma mais” parece-me um elemento fulcral ao nível da organização do projeto. A otimização do desempenho de professores e alunos depende, de forma significativa, da organização anteriormente referida. Se for efetuada uma rotação com seis grupos, dois por período, tal pode significar eventuais acertos entre as turmas de origem e a “turma mais” na leção de conteúdos programáticos que poderão ter como consequência a “perda” de, pelo menos, cinco ou seis tempos letivos no total do ano letivo, o que numa disciplina com noventa minutos semanais é de considerar.

Na minha experiência enquanto professor deste projeto, durante quatro anos, pude constatar que esta é uma das maiores dificuldades com que os docentes se deparam o que exige da sua parte e dos conselhos de turma, um esforço de colaboração de forma a minimizar os efeitos negativos. Frequentemente, acresce ao referido que a existência de feriados, de atividades na escola ou fora dela e das próprias contingências dos calendários não facilitam a tarefa dos professores. A definição atempada de atividades a realizar pelas turmas do projeto constitui, neste contexto, uma prioridade.

### **Interdisciplinaridade**

De forma a reduzir impactos negativos, outra estratégia que se pode e deve aplicar é a interdisciplinaridade que, devidamente utiliza-

da, conduzirá à existência de alguns ganhos de tempo resultantes da não duplicação da lecionação de certos conteúdos programáticos. A interdisciplinaridade ente as disciplinas de ciências naturais, ciências físico-químicas e matemática, por um lado, e geografia e história, por outro lado, constituem algumas das áreas mais promissoras, mas existem muitas outras possibilidades que poderão ser exploradas. A existência de interdisciplinaridade eficaz exige da parte dos professores da equipa pedagógica um trabalho profundo ao nível da articulação de conteúdos.

Anteriormente, referi as atividades extra aula realizadas dentro ou fora da escola. A sua calendarização exige, por parte dos docentes, um cuidado acrescido para que a realização da avaliação sumativa e o cumprimento das planificações não seja posto em causa, bem como, seja minimizada a necessidade de acertos entre as diversas turmas referentes à lecionação dos conteúdos programáticos. A organização de atividades, com base na interdisciplinaridade, parece-me absolutamente imprescindível e, se possível, a articulação entre os professores das diversas disciplinas não deverá incluir apenas o departamento a que pertencem.

### **Realização de reuniões**

A disponibilização de um espaço temporal semanal mínimo, de noventa minutos, para reuniões no âmbito do projeto, marcado no horário dos professores, parece-me absolutamente fundamental. A ação do coordenador do projeto e a articulação entre os professores dependem, de forma significativa, deste aspeto organizacional. Se possível o horário do coordenador de diretores de turma deve contemplar a possibilidade de reunião no tempo anteriormente referido.

Ainda no que se refere à realização de reuniões, na minha opinião, o calendário das reuniões de avaliação deve incluir a atribuição de, pelo menos, noventa minutos para debater aspetos específicos da “turma mais”. A forma mais eficaz de o fazer não é em cada uma das reuniões das turmas de origem analisar estas questões mas fazê-lo, ao mesmo tempo, na reunião extra para todas as turmas. Desta forma, é possível uma maior uniformidade de critérios.



## **2. Aspectos organizacionais das turmas de origem e da “turma mais”**

### **Constituição dos grupos de alunos da “turma mais”**

No que se refere ao número de grupos de alunos a frequentar a “turma mais”, assim como, o período de tempo atribuído a cada um dos grupos parece-me que a possibilidade de existência de soluções diferentes, para cada escola, é uma mais valia. Com base na minha experiência, a existência durante o ano letivo de seis grupos é a melhor solução, dois por período. Tempos de permanência na “turma mais” inferiores a quatro semanas não são desejáveis, pois não permitem uma boa conjugação entre a lecionação de conteúdos programáticos e a aplicação da avaliação sumativa. Relativamente à sequência com que os diversos grupos de nível integram a “turma mais” não consigo, de forma indiscutível, optar por nenhuma opção. No entanto, parece-me que o primeiro grupo não deverá ser o de nível 5 porque pode criar nos alunos mais fracos a sensação de que o projeto não é para eles. Também, não me parece que a inclusão inicial dos alunos com nível 2 seja benéfica porque eles poderão pensar que estão a ser postos de parte, o que é contrário à própria filosofia do projeto. Na minha opinião, a inserção de alunos de nível 3 será o mais adequado para o primeiro grupo. Para o segundo grupo, os alunos de nível 2 deverão ser a escolha porque, desta maneira, será possível apoiá-los de forma acrescida ainda no primeiro período. No segundo período penso que o primeiro grupo pode ser constituído pelos alunos de nível três que, provavelmente, precisarão de consolidar as suas notas. O segundo grupo do segundo período poderá ser constituído por alunos de nível 4/5. Relativamente ao terceiro período, julgo que ambos os grupos poderão ser constituídos por alunos de nível dois mesmo que a dimensão de cada um dos grupos seja reduzida.

### **Atribuição de salas fixas**

Outro aspeto organizacional que me parece importante é, se for possível, a atribuição de salas fixas às turmas de origem e à “turma mais”. Este procedimento parece-me útil na medida em que os alunos poderão, desta forma, produzir, guardar e expor materiais que refletem o trabalho desenvolvido no projeto. Igualmente, a preservação de um

espaço que é seu – o espaço da “turma mais” será fomentada. A diferenciação relativamente ao trabalho de outras turmas da escola, também, se torna mais notória.

### **Avaliação das aprendizagens**

Outra dificuldade do ponto de vista organizacional que deve ser referida diz respeito à aplicação de testes sumativos. Devido ao número de disciplinas, se existirem dois grupos de alunos na “turma mais”, por período, torna-se imprescindível que os docentes calendarizem a avaliação sumativa não da forma tradicional, em que normalmente existem quatro semanas, por período, de elevada concentração de testes, mas de maneira mais espaçada. Na minha opinião, esta alteração é benéfica ao nível dos resultados obtidos pelos alunos. No entanto, para a implementar é preciso que exista grande articulação entre os docentes e poderá, também, pressupor uma alteração ao nível dos critérios de avaliação das disciplinas com a utilização, mais frequente, de exercícios pontuais de avaliação.

## **3. Aspetos organizacionais da relação escola-comunidade**

### **Diretores de turma**

O trabalho dos diretores de turma e a sua articulação com o coordenador do projeto é fundamental. Uma boa organização das atividades só pode ser obtida mediante a coordenação entre os diretores de turma das turmas de origem. A comunicação do plano de atividades aos encarregados de educação, assim como, diversos aspetos de enquadramento legal e de operacionalização do projeto são fundamentais para que a relação entre a escola e a comunidade possa ser frutuosas. Relativamente, ainda, à questão das direções de turma é imprescindível que o respetivo coordenador esteja devidamente informado acerca do projeto.

### **Pais e Encarregados de educação**

O papel dos encarregados de educação é fundamental para o desenvolvimento do projeto. Quaisquer dúvidas da sua parte poderão, se não devidamente esclarecidas, gerar ansiedade e outro tipo de reações adversas que, eventualmente, prejudicarão a implementação do

projeto. Neste âmbito, a reunião com os encarregados de educação, a direção e a coordenação do projeto é crucial, nomeadamente no primeiro ano, porque os encarregados de educação não estão habituados a esta metodologia de trabalho. A realização desta reunião, nos anos seguintes do projeto é, provavelmente, menos importante, mas não deixa de ser útil, visto que novas arestas estão continuamente a precisar de ser limadas.

# ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO PROJETO TURMA MAIS NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MURÇA

---

*Humberto Nascimento*

Agrupamento de Escolas de Murça

## **Resumo**

O ponto de partida são as práticas organizacionais proporcionadas pela implementação do Projeto TurmaMais na escola onde trabalho há vários anos.

Baseado no acompanhamento feito pela Dra. Teodolinda Magro-C e pelo Dr. José Alberto Fateixa e nas práticas quotidianas implementadas, parti à procura do aprofundamento das ideias matriciais do Projeto.

Para haver mudança é importante que cada um reflita sobre aquilo que fez e que faz, interrogando-se acerca das potencialidades e fragilidades que encontra no seu desempenho profissional, para que possa aumentar a eficácia daquilo que produz.

Este texto pretende ser um pequeno contributo para a compreensão da organização e gestão do Projeto TurmaMais num contexto específico que é o Agrupamento onde desenvolvo a minha prática profissional. Partindo das ideias matriciais do Projeto tento promover a reflexão acerca de aspetos que considero fundamentais na sua implementação e adequação, para que, através dele, possa ser promovido o verdadeiro sucesso educativo.

## **1. Introdução**

O sucesso dos alunos nas nossas escolas é uma preocupação de todos quantos trabalham no sistema educativo. Com a massificação do

ensino, a escola passa a lidar com uma heterogeneidade cada vez maior de público, pelo que há necessidade de idealizar e concretizar projetos que permitam ir ao encontro dos diversos públicos com que trabalhamos.

Uma das questões que sempre me preocupou enquanto ator educativo foi a necessidade de se conseguir dar uma resposta às necessidades de todos os alunos, não apenas, como é feito tradicionalmente, através dos apoios educativos aos alunos com maiores dificuldades, mas também para os outros alunos, os que têm potencialidades, os que se esforçam e para os quais os conselhos de turma, normalmente, dedicam muito pouco do seu tempo, pois todos dizemos que esses não necessitam de apoio. Ora, o Projeto TurmaMais adequa-se na perfeição a este objetivo!

O ponto de partida deste artigo são as práticas organizacionais proporcionadas pela implementação deste Projeto na escola onde trabalho há vários anos. Todo o caminho percorrido, nestes quatro anos em que nele estamos envolvidos, permitiu-me partir para a minha reflexão pessoal, alertando-me para aspetos que eu, inicialmente, não considerava importantes, abrindo-me novas formas de abordagem, fazendo-me repensar na forma como eu solucionava determinadas questões.

Baseado no acompanhamento feito pela Dra. Teodolinda Magro-C e pelo Dr. José Alberto Fateixa e nas práticas quotidianas implementadas no Agrupamento de Escolas de Murça, parti à procura do aprofundamento das ideias fundamentais do Projeto, com convicção e entusiasmo. Essa procura foi aflorando outros aspetos, realçando-se a complexidade das questões ligadas ao sucesso escolar. Através deste aprofundamento foi-me possível questionar e contextualizar a minha prática profissional. Assim, procurarei apresentar alguns aspetos que tenho vindo a desenvolver na minha prática profissional, na perspetiva de a poder melhorar enquanto profissional da educação. Esta minha posição parte do pressuposto de que, para haver mudança, é importante que cada um reflita sobre aquilo que fez e que faz, interrogando-se acerca das potencialidades e fragilidades que encontra no seu desempenho profissional. Só assim um profissional da educação conseguirá responder às múltiplas exigências que se lhe colocam quotidianamente no seu caminho, conseguindo solucionar as questões e fazendo com que a escola seja o local privilegiado de aprendizagens significativas,

pois a escola tem de ser o espaço onde todos os intervenientes cresçam todos os dias em sabedoria e em valores.

## **2. Programa Mais Sucesso Escolar – Tipologia Turmamais**

Em 27 de abril de 2009 surgiu em destaque no portal do Ministério da Educação um artigo referente a um projeto inovador, que se intitulava “**Projeto TurmaMais: Uma aposta na conclusão do 3.º ciclo em três anos**”. Ao ler as suas ideias fiquei com a convicção que este seria um projeto que teria sucesso na escola onde trabalhava; era uma nova abordagem para tentar resolver os problemas de insucesso com que nos debatíamos.

### **2.1. Linhas Gerais do Projeto**

No país, o Projeto é desenvolvido em cerca de seis dezenas de escolas, sendo monitorizado pela Universidade de Évora. Tem ainda um conselho de Acompanhamento, com elementos da DGE, DGEstE, IGE, GAVE e dos Coordenadores Nacionais do Projeto – Teodolinda Cruz e José Alberto Fateixa, da Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz.

Os Coordenadores Nacionais deslocam-se, pelo menos, uma vez por período à escola para fazer um acompanhamento do Projeto.

Com a TurmaMais há uma nova organização da escola: o Agrupamento dá mais, os alunos têm de se esforçar e trabalhar mais, têm de assumir a responsabilidade de obterem melhores resultados. O Projeto é implementado apenas em algumas disciplinas, com especial atenção àquelas onde o insucesso é maior, pois o crédito horário não permite que sejam todas abrangidas.

#### ***Objetivo***

O grande objetivo a alcançar é o de melhorar o desempenho escolar dos alunos que passem pelo Projeto TurmaMais. Este objetivo é tão válido para os alunos com dificuldades várias, como para os alunos com elevado rendimento escolar e com os quais, habitualmente, os docentes pouco podem avançar quando integrados em turmas heterogéneas.

Existem metas quantitativas definidas, em termos de resultados, estando a continuidade do Projeto dependente da sua concretização. Logo, um dos objetivos a atingir é alcançar as metas definidas no Projeto. As metas do Agrupamento de Escolas de Murça apresentam-se no Quadro 1, comparando-se com os resultados alcançados.

Quadro 1 – Metas do projeto TurmaMais

Ano letivo	Anos interven- cionados		Meta definida		Resultado Alcan- çado	
2009/2010	5º	7º	94,9	88,7	98,00	91,0
2010/2011	6º	8º	96,6	92,47	100	100
2011/2012	7º	9º	93,6	94,98	96,3	95,74
2012/2013	8º	9º	97,5	97,1		

Ainda que o aumento do rendimento escolar seja uma meta clara a atingir, não esqueçamos que este Projeto poderá também proporcionar um aumento de integração socioescolar e de autoestima por parte daqueles que se veem remetidos para posições de ‘inferioridade’ nos resultados escolares normalmente obtidos.

### ***Organização da TurmaMais***

Este Projeto prevê a criação de uma turma sem alunos fixos, de frequência temporária, que agregue elementos com algumas características comuns, constituída até um máximo de 10 alunos, provenientes ou não da mesma turma de origem. Com cada grupo de trabalho deverão ser desenvolvidas atividades que permitam a melhoria das prestações académicas dos alunos.

Aos docentes que lecionam as turmas, por proposta do Coordenador da TurmaMais, compete trabalhar com os diferentes grupos de alunos agregados por algumas características relativamente semelhantes.

Salienta-se que, tendo em conta as experiências ocorridas noutras escolas, não é muito importante, em muitos casos, o número de alunos que cada grupo de trabalho pode ter. O que é verdadeiramente importante é que os mesmos tragam características de trabalho e de expectativas algo semelhantes.

Cada grupo específico de alunos, durante o tempo em que integrar o Projeto TurmaMais, continua a trabalhar os conteúdos programáticos que a sua turma de origem está a desenvolver, beneficiando de um apoio individualizado dado que se encontra integrado num grupo de trabalho que apresenta alguma homogeneidade e não vê aumentada a sua carga horária semanal.

A constituição dos grupos de alunos poderá ser feita de modo a integrar alunos provenientes de diferentes turmas. Esses alunos, temporariamente, ficarão sujeitos a um novo horário. Finda a sua permanência no Projeto retomarão o horário da sua turma de origem. É necessário construir o horário com os alunos que integram a Turma-Mais, nas disciplinas intervencionadas, que seja coincidente nas diversas turmas do ano de escolaridade em que ele está a ser implementado, pois continuarão a ter algumas disciplinas nas turmas de origem, como mostra o Quadro 2.

Quadro 2 – *Mancha da TurmaMais no 9.º ano de escolaridade (9.º TurmaMais)*

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8.30					
9.15					
10.20					
11.05					
12.00					
12.45					
13.45					
14.30					

Após a formação dos grupos, o Coordenador da equipa de trabalho do Projeto informa, através de uma informação escrita, os Encarregados de Educação de que os seus educandos se integram nos grupos referidos. Esta informação, que deve enunciar os critérios, deve ser tornada pública, por exemplo no portal do Agrupamento, e ser dada a conhecer aos professores que lecionam nas turmas de origem e na TurmaMais. Os Diretores de Turma recebem e arquivam a tomada de conhecimento por parte dos PEE.



No decorrer do trabalho com um determinado grupo é perfeitamente possível, e às vezes até desejável, proceder a reajustamentos de participantes na TurmaMais, de forma a que esta turma e as turmas de origem funcionem ainda melhor.

Tem relevância para o bom funcionamento da TurmaMais que o professor de cada disciplina leccione a totalidade das turmas do ano. Devido à organização dos horários, nem sempre é possível atingir este objetivo. Nos casos em que o professor é diferente haverá um trabalho cooperativo com o docente da turma de origem, para que não haja desfasamento na análise dos conteúdos. Esta situação acontece necessariamente com os professores das disciplinas com maior carga horária semanal, designadamente com Português e Matemática, pois a carga horária que um professor tem de lecionar a quatro turmas (20 tempos letivos) é maior que a carga horária das disciplinas da TurmaMais.

Todos os instrumentos de avaliação devem ser aplicados, corrigidos e entregues em função do calendário da TurmaMais. Os elementos de avaliação solicitados aos docentes serão sempre de natureza quantitativa. Aos pais e encarregados de educação interessa saber exatamente quais as dificuldades do seu educando, onde ele deve atuar com maior atenção (aqui torna-se importante atender à objetivação dos elementos de avaliação no domínio do saber-ser).

A informação aos alunos e respetivos pais e encarregados de educação é feita nas reuniões intercalares dos 1.º e 2.º períodos letivos e aquando da avaliação sumativa de cada um dos períodos.

### ***O coordenador da TurmaMais***

Ao Coordenador da TurmaMais, em articulação com cada Diretor de Turma, cabe motivar os alunos e os encarregados de educação para que a frequência do Projeto seja vista como uma vantagem e um privilégio. Para tal, terá de informar sempre cada grupo de alunos que passa pelo Projeto, dos objetivos da sua passagem pela turma, motivando-os para a realização de um trabalho de maior qualidade com vista à obtenção de melhores resultados escolares.

Conjuntamente com os Diretores de Turma, deve o Coordenador proceder a reuniões intercalares de avaliação do desempenho/comportamento de cada grupo. Deverá ainda ter uma total disponibilidade durante o decorrer das reuniões de avaliação de final de período para analisar os resultados obtidos pelos alunos, reorganizar as

as propostas de frequência do próximo grupo e motivar os professores para o trabalho a desempenhar com os alunos que formarão a nova turma. O Quadro 3 exemplifica o calendário seguido na alternância dos grupos-TurmaMais.

Quadro 3 – *Calendário de frequência dos grupos da TurmaMais*

<b>Período de tempo</b>	<b>Grupos de alunos</b>
Primeira semana de aulas	Nenhum grupo frequenta
Primeira metade do 1º período	Alunos nível 5
Segunda metade do 1º período	Alunos repetentes e com níveis 2
Primeira metade do 2º período	Alunos nível 4
Segunda metade do 2º período	Alunos nível 3
3º período	Alunos em risco de retenção

O Coordenador do Projeto TurmaMais, em colaboração com cada Diretor de Turma, deverá ser o ‘rosto visível’ da harmonização de todos os procedimentos que levem ao sucesso de um número cada vez maior de alunos.

### ***Algumas ideias a ter em conta na operacionalização do projeto***

É necessária a realização de, pelo menos, uma avaliação formal durante o período de frequência do Projeto. Durante as semanas de frequência da TurmaMais deve haver avaliação formal nas turmas de origem e na TurmaMais. A entrega dos resultados da avaliação deve ser feita antes de ocorrer a rotação de grupos. Nas reuniões intercalares os professores têm de ter elementos de avaliação quantitativos; logo, os testes e trabalhos têm de estar então corrigidos quer na turma de origem, quer na TurmaMais.

No final do período letivo são os professores da turma de origem que estão presentes na reunião de avaliação (previamente tem de haver troca de informação entre o professor da TurmaMais e o da turma de origem, caso não seja o mesmo). É importante que haja uma forte articulação entre os docentes da turma de origem e da TurmaMais.

Os alunos com NEE de carácter permanente ficam sempre na turma de origem, para não criar instabilidade nesses alunos.

O primeiro grupo de alunos é selecionado com base nas avaliações do ano letivo anterior. Nos restantes grupos será tida em conta a avaliação realizada pelo conselho de turma, quer seja intercalar, quer seja de final de período letivo.

Existe um livro de ponto específico para a TurmaMais. Na mudança de grupo é colocada a lista de alunos no livro de ponto e avisados os alunos e respetivos encarregados de educação. Os alunos mantêm os números da turma de origem. As faltas são marcadas de igual forma, acrescentando-se apenas a letra correspondente à turma de origem do aluno (Ex.: A12; B2). As faltas são lançadas no programa informático no horário da turma de origem.

Não pode haver avaliação diferenciada entre a TurmaMais e a turma de origem. O nível de dificuldade dos elementos de avaliação tem de ser semelhante. Não existem condições especiais de avaliação nos alunos que vão para a TurmaMais. Os testes até podem ser os mesmos, desde que sejam realizados em simultâneo.

## 2.2. As Ideias Matriciais do Projeto

O professor José Verdasca (2011a) apresentou numa conferência as ideias matriciais do Projeto TurmaMais. A minha reflexão centrar-se-á agora nessas ideias que estão na base deste Projeto, tentando ligá-las a questões concretas com que me deparo no dia a dia da sua operacionalização.

### *O ciclo de estudos como unidade de análise*

A ideia do ciclo de estudos enquanto unidade de análise ressalta das disposições da legislação fundamental em termos de avaliação, enunciadas no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, designadamente:

- ⇒ *«A evolução do processo educativo dos alunos no ensino básico assume uma lógica de ciclo»<sup>1</sup>;*
- ⇒ *«Caso o aluno não adquira os conhecimentos predefinidos para um ano não terminal de ciclo que, fundamentalmente, comprometam a aquisição dos conhecimentos e o desenvolvimento*

---

<sup>1</sup> Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho – n.º 1 do artigo 25.º.

*das capacidades definidas para um ano de escolaridade, o professor titular de turma, no 1.º ciclo, ouvido o conselho de docentes, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, pode, a título excepcional, determinar a retenção do aluno no mesmo ano de escolaridade»<sup>2</sup>.*

O aluno tem um plano de estudos para um ciclo, de dois anos no caso do 2.º ciclo, de três no caso do 3.º ciclo. Ao longo do ciclo desenvolve uma série de aprendizagens que lhe permitem estruturar o seu conhecimento nas diversas áreas do saber. A sua avaliação deve ser realizada numa perspetiva de ciclo, ou seja, um aluno para obter aprovação não tem que ter um número determinado de disciplinas com avaliação positiva nos anos não terminais de ciclo. A própria legislação não determina as condições de transição nos anos não terminais de ciclo, apenas no final de cada ciclo.

Ora, nas escolas este princípio ainda não está muito claro, havendo ainda muitos profissionais que defendem que o aluno deve ser avaliado apenas em função do trabalho efetuado ao longo do ano em análise e não na perspetiva das aprendizagens que ainda pode realizar até ao final de ciclo.

Esta ideia tem de ser trabalhada com exemplos concretos nas nossas escolas, porque a premissa de que a retenção tudo resolve está já hoje ultrapassada, mas não podemos cair no outro extremo de que nenhum aluno poderá ficar retido num ano não terminal. Deverá ser o conselho de turma a analisar caso a caso e verificar qual será a melhor medida a aplicar a cada aluno sobre o qual existam dúvidas acerca da sua transição.

Esta ideia do ciclo de estudos como unidade de análise estende-se ainda à própria organização em termos de grupos de alunos e de grupo de professores que os acompanham ao longo do seu ciclo de estudos. A ideia de permanência, logo à partida, provoca uma diminuição do abandono e da retenção. Os alunos conhecem-se, os professores conhecem os seus alunos, conhecem as suas potencialidades, as suas fragilidades, sabem onde têm de atuar para que os resultados possam melhorar.

---

<sup>2</sup> *Idem*, n.º 6 do artigo 25.º.

Há um elemento, que a minha prática profissional me tem permitido identificar como um elemento ainda mais marcante na unidade que é o ciclo: o Diretor de Turma. Este elemento é o elo mais forte, ou melhor, pode sê-lo, se tiver o perfil adequado e se conseguir desempenhar uma função de unir os três vértices do triângulo educativo: professores, alunos e pais e encarregados de educação. Um profissional que acompanha um mesmo grupo de alunos durante dois ou três anos consegue uma melhoria efetiva dos resultados escolares com a participação de todos os intervenientes atrás referidos.

Ora, se conseguirmos a estruturação do ato educativo baseado no ciclo de estudos, não teremos que gastar energias, todos os anos, para conhecer os alunos, e estes não terão de se adaptar a novos professores. Todos se conhecem, sabem como devem trabalhar, sabem como podem ultrapassar as lacunas e dificuldades. Eu sou defensor deste pressuposto, no entanto, não de uma forma cristalizada. O contexto tem de ser analisado e, caso existam conflitos que coloquem em causa o sucesso educativo, a situação deve ser analisada, para que não seja esse mais um elemento condicionador das aprendizagens dos alunos.

### ***O esforço de (re)organização da escola para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem***

A escola tem de procurar novas formas de organização. Faz-se quase tudo de forma igual à que se fazia há cem ou duzentos anos: constitui-se uma turma, atribuem-se os professores a essa turma, faz-se um horário e tudo tem que funcionar assim até ao final do ano letivo. Termina o ano, faz-se o processo de forma similar e lá continua tudo. O Projeto TurmaMais mexe com esta organização: os grupos de alunos não são sempre iguais ao longo do ano; o horário vai mudando, conforme o grupo em que o aluno está inserido; os professores trabalham com grupos com expectativas semelhantes, pelo que as suas práticas pedagógicas não podem ser sempre as mesmas, revelando-se necessário adequá-las aos alunos com quem se trabalha em determinado momento.

Lembro-me de que, no início da implementação do Projeto na minha escola, houve muitas resistências, especialmente de professores e de pais e encarregados de educação. Os primeiros mostravam a sua estranheza em relação à forma de trabalho dos alunos com maior rendimento escolar: passadas duas semanas já tinham lecionado os con-

teúdos previstos para as primeiras seis semanas; mostravam algumas dificuldades em fazer novas abordagens com alunos que antes estavam submersos nas turmas que não lhes permitiam avançar tão rapidamente quanto o desejariam.

Passado o choque inicial alunos e professores adaptaram-se a esta nova realidade e passaram a aproveitá-la da forma plena e hoje os alunos que iniciam o ano na TurmaMais conseguem desenvolver as suas potencialidades de uma forma que faz com que estejam sempre ansiosos por voltar àquele grupo.

Os pais e encarregados de educação começaram por revelar a sua estranheza e até indignação em relação a esta nova forma de organização. Alguns chegaram mesmo a dizer que a escola não sabia o que andava a fazer, pois passada uma semana do início do ano letivo, o seu educando já estava a mudar de turma. Os hábitos de anos não se mudam de um dia para o outro! Foi necessário (re)passar a informação de forma clara e fazer ver, com o tempo, que esta nova metodologia até tinha potencialidades, mas, para que os alunos as pudessem aproveitar, era necessário que houvesse um maior envolvimento dos pais e encarregados de educação.

Hoje, esta nova organização já está assimilada por todos e as resistências já são muito menores. Deixou de ser novidade e já pode revelar a sua importância na promoção do sucesso educativo.

### ***A estruturação e desenvolvimento de lógicas de orientação aos resultados escolares***

A implementação de projetos do tipo do Programa Mais Sucesso Escolar só pode ter o objetivo de melhorar os resultados escolares. O Programa Educação 2015 (ME, 2010, p. 3) enuncia as metas de sucesso a alcançar nesse ano, “com a intenção de melhorar a eficiência dos sistemas de educação e formação, prossegue objetivos (...) e adotam as seguintes metodologias (...) para a próxima década: formulam metas a alcançar num período de 10 anos; quantificam e medem os níveis de aproximação das metas, a partir de indicadores específicos”. As metas são estipuladas em três indicadores (ME, 2010, p. 5):

- ⇒ Indicador 1 – Resultados em provas nacionais (provas finais e exames nacionais de Português e de Matemática).

- ⇒ Indicador 2 – Taxas de repetência nos vários anos de escolaridade.
- ⇒ Indicador 3 – Taxas de desistência escolar.

O Agrupamento onde trabalho apresentava resultados bastante débeis nos três indicadores<sup>3</sup>. Era necessário começar por algum lado, responder aos três de imediato era difícil e poderia inviabilizar a melhoria de qualquer indicador. Assim, tivemos como pressuposto aquilo que Verdasca (2011b) enuncia nesta lógica da melhoria dos resultados:

- ⇒ *contribuindo com todos os meios para que os alunos cumpram a escolaridade básica e prossigam o seu percurso escolar qualificando-se pelo menos até ao nível do secundário.* Neste ponto conseguimos, de imediato que nos dois primeiros anos de implementação do Projeto a nossa taxa de abandono fosse nula, ou seja, conseguimos que nenhum aluno abandonasse a escola antes dos 18 anos, indo ainda mais além da escolaridade básica.
- ⇒ *não desistindo de nenhum jovem, nem consentindo que eles possam desistir de aprender e de se prepararem para o futuro.* Em termos de sucesso, não se conseguiu, como é evidente, que todos os alunos conseguissem obter resultados no currículo regular, pelo que foram encaminhados para vias profissionalizantes, mas nunca se sentindo marginalizados nem pela escola, nem pelos colegas.
- ⇒ *inscrevendo e alargando em cada comunidade escolar, junto dos jovens e das suas famílias e de todos aqueles que têm responsabilidades sociais na educação de uma comunidade, a convicção de que todos podem.* É gratificante ver a reação de muitos jovens e mesmo das suas famílias, quando integrados num grupo diferente, mais reduzido e com expectativas semelhantes, conseguem obter resultados que antes lhes estavam praticamente vedados. É frequente ouvir dizer a esses jovens que a integração na TurmaMais lhes permitiu participar na aula, pois

---

<sup>3</sup> Agrupamento de Escolas de Murça (2011). *Relatório de avaliação 3.º período 2010-2011*. Murça: AE Murça, disponível em [http://www.avmurca.org/portal/index.php?option=com\\_docman&Itemid=123](http://www.avmurca.org/portal/index.php?option=com_docman&Itemid=123).

antes tinham receio em fazê-lo e quando tinham vontade lá estavam os alunos com melhor desempenho escolar a tirar-lhe a vez.

- ⇒ *aprender e de que vale a pena aprender*. Este é mesmo o lema do Agrupamento<sup>4</sup>: Aprender, aprender, aprender. Havia que incutir esta ideia nos nossos alunos. Para tal, nada melhor do que ter um projeto que não apoiava apenas os que tradicionalmente eram apoiados, os mais fracos, os que trabalhavam menos. Este é um tipo de projeto que apoia todos os alunos, desde os que apresentam melhores resultados escolares, àqueles que apresentam maiores dificuldades. A TurmaMais não esquece ninguém, mas exige mais de todos, exige que todos aprendam, pois o papel fundamental da escola é o de transmissão de conhecimento, só com boas bases neste campo podemos depois prosseguir para a socialização.

As metas começam agora a ser alcançadas<sup>5</sup>: primeiro ocorreu a redução do abandono, depois o aumento das taxas de transição, sendo agora necessário um esforço acrescido para as atingir no indicador 1 – resultados nas provas nacionais. O caminho faz-se caminhando, não podíamos ter a pretensão de atingir as metas todas em simultâneo.

### ***O desenvolvimento de mecanismos de coordenação e regulação intra e interescolas***

Estar neste Projeto é estar numa rede. Esta é uma rede que junta cerca de seis dezenas de escolas a nível nacional. Segundo Verdasca (2011b), este aspeto permite a *harmonização e articulação entre escolas e grupos de professores; a aferição de critérios e metodologias de trabalho; uma maior coesão profissional; o complemento de ações reguladoras externas*. As escolas sentem algum desconforto em trabalhar em rede, mas, por outro lado, isso dá-lhes alguma segurança, pois há outras que estão a desenvolver o mesmo projeto, embora pos-

---

<sup>4</sup> Ver <http://www.avmurca.org/portal>.

<sup>5</sup> Agrupamento de Escolas de Murça (2011). *Relatório de avaliação 3.º período 2010-2011*. Murça: AE Murça, disponível em [http://www.avmurca.org/portal/index.php?option=com\\_docman&Itemid=123](http://www.avmurca.org/portal/index.php?option=com_docman&Itemid=123).



sam seguir caminhos ligeiramente diversos. Os encontros nacionais e regionais que ocorrem todos os anos permitem partilhar experiências e, com isso, limar algumas arestas que possam estar a condicionar o trabalho em prol do sucesso.

Outro aspeto a salientar é também a proximidade dos coordenadores nacionais do Projeto. Normalmente estão lá longe e não se dignam a aparecer no terreno para verificar como é que o Projeto está a ser implementado. Não é este o caso da TurmaMais. Como já referi, todos os períodos letivos um dos coordenadores desloca-se à escola, reúne com os profissionais que estão a implementar o projeto na escola, coloca questões sobre a mesa para que haja linhas comuns que orientam o Projeto a nível nacional. Mas não se ficam por aqui: com alguma periodicidade apresentam reflexões, sob a forma de carta, para todas as escolas envolvidas; ou seja, fazem com que os profissionais que estão no terreno não se sintam isolados, promovendo a partilha das questões problemáticas, dos sucessos, das dificuldades...

Um último fator importante é o acompanhamento efetuado pela Universidade de Évora. Uma instituição de ensino superior tem a valência de produzir e divulgar o conhecimento científico, que associada ao trabalho que é efetuado no terreno tem uma garantia acrescida de qualidade. Os profissionais da universidade ouvem os professores que implementam o Projeto, que estão com os alunos nas salas de aula. Depois produzem conhecimento científico e colocam-no ao dispor de todos, através da publicação de livros que retratam e refletem acerca da implementação do Projeto no terreno. Veja-se o caso do último livro publicado sobre a temática (Fialho *et al.*, 2011), que reúne textos que vão desde a descrição do modelo organizacional, até aos relatos de boas práticas, passando pelas ideias matriciais deste Projeto que são: do ciclo de estudos, unidade base da organização pedagógica, até à avaliação como centro da organização escolar.

### *A voz às escolas*

Chegamos à última ideia matricial, porventura onde reside grande parte do sucesso do Projeto TurmaMais. As escolas têm de ter autonomia, mas não uma autonomia que lhes permita fazer toda e qualquer alteração ao currículo que se pretende nacional. Sou um defensor de uma escola que promova o sucesso escolar a todos os alunos, mas que não aumente as disparidades sociais, antes as reduza. Somos um país

de dimensões médias, quer em termos populacionais, quer em termos de área. A diversidade cultural existe e é benéfica, mas tem de haver a promoção da unidade nacional.

As escolas devem ser ouvidas e podem implementar projetos de forma diferente sempre com o objetivo de promoverem o sucesso e nunca de forma a colocarem em causa o desmembramento do currículo nacional. Existem conteúdos que têm de ser trabalhados a nível nacional. Pode é variar a forma como se trabalha nas escolas, em função das suas especificidades próprias, em função de prioridades bem definidas.

### 3. Conclusão

A implementação de projetos que promovam o verdadeiro sucesso educativo é premente numa escola que está a sofrer cortes cegos, mas que a época do desperdício assim fazia prever. O trabalho que se exige aos professores é cada vez maior; os alunos apresentam características que não nos permitem ambicionar que todos sigam o mesmo caminho; a comunidade exige cada vez mais da escola, pois a nossa organização enquanto sociedade tem-nos conduzido a caminhos que absorvem os pais noutras questões que não a educação dos seus filhos.

Os próximos anos serão de retrocesso na sociedade e na educação? A escola será um espaço capaz de amortecer os impactos da crise na sociedade? Os próximos anos não farão incrementar nas estatísticas os números do abandono e das retenções?

O Programa Mais Sucesso Escolar – tipologia TurmaMais que aqui foi analisado pode dar-nos alguma esperança, pode fazer com que o trabalho dos professores consiga atingir os resultados que a sociedade espera da escola, ou seja, que os alunos aprendam e que sejam cidadãos ativos e intervenientes na sociedade, que saibam ocupar o seu lugar: que saibam *saber*, que saibam *fazer* e que saibam *estar*.

Cada escola tem que ter autonomia para colocar em marcha o seu projeto educativo. Aquilo que se faz em cada escola deve depender das suas características, do seu contexto, dos objetivos que cada comunidade educativa pretende almejar. Pese embora esta diversidade, todos ambicionamos o sucesso educativo e o Programa Mais Sucesso Escolar – Tipologia TurmaMais permite um trabalho mais eficiente

eficiente capaz de promover verdadeiras aprendizagens significativas nos nossos alunos. Para que consigamos atingir este objetivo é importante que tenhamos em atenção a forma como organizamos este projeto nas nossas escolas, pois o seu sucesso ou fracasso depende em grande medida dos aspetos organizacionais, que por vezes são descuidados. Espero que esta reflexão seja mais um contributo para que os pormenores não condicionem o sucesso dos nossos alunos.

### **Referências Bibliográficas e Legislativas**

- Agrupamento de Escolas de Murça (2011). *Relatório de avaliação 3.º período 2010-2011*. Murça: AE Murça. Retirado de [http://www.avmurca.org/portal/index.php?option=com\\_docman&Itemid=123](http://www.avmurca.org/portal/index.php?option=com_docman&Itemid=123).
- Decreto-Lei n.º 139/2012, *Diário da República*, n.º 129, Série I, de 5 de julho.
- Fialho, I., & Salgueiro, H. (Org.) (2011). *TurmaMais e Sucesso Escolar – Contributos teóricos e práticos*. Évora: Universidade de Évora.
- Ministério da Educação (2010). *Programa Educação 2015*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Verdasca, J. (2011a). O ciclo de estudos, unidade base da organização pedagógica da escola. In Isabel Fialho & Hélio Salgueiro (Org.), *TurmaMais e sucesso Escolar – contributos teóricos e práticos*. Évora: Universidade de Évora, pp. 33-60.
- Verdasca, J. (2011b). *Promovendo o sucesso escolar; lições de práticas recentes*. Porto: Universidade Católica do Porto.

# O PAPEL DAS LIDERANÇAS NO PROJETO TURMAMAIS UM PROCESSO DE MUDANÇA E DE MELHORIA

---

*Elvira Marinho*

Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova

## **Resumo**

O Projeto *TurmaMais* surgiu como uma oportunidade de mudança na organização do trabalho docente e no modo de funcionamento das turmas. Constituiu um fator de maior inovação nas práticas de trabalho dos professores, que valorizaram ainda mais a partilha e o trabalho colaborativo.

O Projeto *TurmaMais* encerrava um forte potencial de melhoria contínua dos resultados escolares, porque contratualizava metas e obrigava ao aperfeiçoamento das estratégias desenvolvidas ao nível da sala de aula e dos processos de avaliação dos alunos.

Na implementação do Projeto *TurmaMais*, foi necessária uma liderança proativa e comprometida com esta metodologia de trabalho e os objetivos traçados, que coordenou e dinamizou as equipas pedagógicas constituídas por pessoas empenhadas e motivadas, protagonistas dum processo de mudança.

## **Um processo de mudança e de melhoria**

*«Estava uma manhã calma no Charco Tranquilo. Os seus pacatos habitantes ainda não sabiam que aquele lugar em breve se tornaria o centro de uma pequena revolução. Talvez de um pequeno milagre.»*

*Nunca acontecia nada no Charco Tranquilo. A vida fluía calma. Ali vivia um bem nutrido grupo de rãs, num grande condomínio na horizontal. (...)»*

Este é o início do livro *As rãs que pensavam que eram peixes*, de Cristiano Ghibaudo. Trata-se de uma agradável leitura sobre a formação e valorização de recursos humanos, em que o autor desenvolve uma “fábula” centrada na rã Lara que descobriu, pela sua experiência pessoal, que não era um peixe e que, desenvolvendo as suas competências pessoais, poderia melhorar o trabalho numa comunidade.

Porquê esta referência bibliográfica, aparentemente descontextualizada?

Sobre o Projeto *TurmaMais* podemos dizer que este foi *uma pedrada no charco*: na pacatez de muitas escolas, aconchegadas ao seu modelo de funcionamento, e na “zona de conforto” dos seus professores, acomodados a práticas de trabalho muito enraizadas.

Introduzir mudanças na organização das turmas, criando uma Turma+ que “desfazia” o conceito inicial de turma e conduzia a uma rotação dos alunos de todas as turmas de um ano de escolaridade, significava também alterar a metodologia do trabalho docente.

As palavras e expressões *trabalho colaborativo, partilha, grupo, troca, permuta, equipa, plano, comum, prazo, indicador, ...* entravam no vocabulário dos professores que lecionavam as disciplinas do Projeto *TurmaMais*.

Há quatro anos, isto, que aparentemente parece simples, significava **mudança!**

Voltemos ao livro *As Rãs Que Pensavam Que Eram Peixes* e aos pensamentos de Lara:

«— *A mudança é necessária para melhorar e, muitas vezes, é indispensável para se poder sobreviver.*

— *Mudar é um processo cansativo, por isso quem o propõe é habitualmente hostilizado e rejeitado.*

— *Os perigos existentes em volta do nosso charco parecem inultrapassáveis, e assim nem sequer tentamos procurar uma solução para melhorar (...)*

— *Não faz sentido partir se não se sabe para onde ir e se não se sabe qual o motivo porque se quer fazê-lo.»*

Não podemos deixar de encontrar semelhanças entre os pensamentos de Lara, nas suas referências à **mudança** e à **melhoria**, e o objeto da nossa análise. Sabemos que a mudança, a inovação e a melhoria se alcançam com pessoas motivadas, confiantes, integradas em equipas com objetivos partilhados e em organizações com metas traçadas num projeto comum, o Projeto Educativo.

Vários estudos concluíram que as escolas devem centrar-se nos processos, com o objetivo central de alcançarem o desenvolvimento, a melhoria e mais sucesso (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003). A investigação sobre a eficácia das escolas desenvolveu-se como uma reacção à ideia de que a origem familiar e social dos alunos seria o factor que mais influenciava os resultados escolares, tendo revelado que ela assenta antes na qualidade e na equidade da educação (Alaíz et al., 2003). Nenhuma destas ideias conseguiu responder aos problemas das escolas nem explicar o insucesso escolar, pelo que os investigadores sentiram necessidade de interligarem os contributos de cada uma destas correntes.

Nasce a teoria da ‘Melhoria Eficaz’ que aposta nos processos e nos resultados: “Por melhoria eficaz da escola entende-se a mudança educacional planeada que valoriza, quer os resultados de aprendizagem dos alunos, quer a capacidade da escola gerir os processos de mudança conducentes a estes resultados” (Alaíz et al., 2003, p. 28).

Concluímos, pois, que a melhoria contínua da escola deve centrar-se:

- nos procedimentos, relativos à melhoria dos processos desenvolvidos ao nível da sala de aula e da escola e à sua avaliação;
- nos resultados dos alunos, considerados em termos cognitivos, de atitudes e de competências, avaliados segundo critérios de eficácia.

O Projeto TurmaMais vem colocar o enfoque nestas duas vertentes da ação pedagógica, por dois fatores: porque prevê uma mudança nas práticas de trabalho e nas técnicas de avaliação das aprendizagens dos alunos; porque contratualiza metas de sucesso escolar. **Assume-se, portanto, como um instrumento de melhoria eficaz e sustentável da escola.**

## A liderança

Voltemos à “fábula”...

Lara, inquieta, ia observando os grupos de rãs que viviam no Charco Tranquilo, olhando à sua volta e conversando com o seu amigo pardal, Jerry, que lhe dava bons conselhos:

- «– *O que é partilhar?* (perguntou Lara).
- *Quer dizer que eu tenho uma coisa e que te dou um pouco dela!*
- *Sim, mas como é que eu faço para saber que não me queres enganar?*
- *Isso depende apenas de ti. Deves ter confiança.*
- *O que quer dizer confiança?*
- *Confiança significa escutar as palavras dos outros e levar em consideração o que te dizem. Eu sei que é difícil.»*

Na “fábula” é difícil ter confiança para partilhar, mas também o é no mundo real...

Muitos autores convergem na ideia de que a **confiança** é indispensável na condução de um processo de mudança e de que o grande desafio que se coloca às chefias, de topo e intermédias, é o de conseguir um equilíbrio entre a autoridade e a liderança.

O autor Daniel Goleman (1998) evidenciou que não bastam as competências técnicas e que a inteligência emocional (entendida como a capacidade de reconhecer e gerir as emoções pessoais e as dos outros) é um factor determinante para o sucesso. Ou seja, para motivar e mudar as pessoas, o líder tem de conseguir influenciá-las e, para isso, precisa de as conhecer e de as aceitar. Quando as pessoas sentem que são aceites, sentem-se motivadas para se adaptarem e para aprenderem, transformam-se em agentes de inovação e mudança.

No início do Projeto *TurmaMais*, em 2009-10, foi necessário valorizar os aspetos que tinham mais garantias de suscitar adesão e de constituírem ‘vitórias a curto prazo’, pois estas eram importantes para reforçar a confiança e a motivação das pessoas, para reunir as forças que iriam ajudar a contornar os obstáculos e a superar as dificuldades do “caminho”, que se pretendia de mais sucesso escolar.

As reuniões de conselho pedagógico, de ciclo, de conselhos de turma ou de ano, as reuniões parcelares das equipas pedagógicas e as reuniões mais alargadas, incluindo com os pais e encarregados de educação, contribuíram para o sucesso do Projeto, quer no 3.º ciclo quer no 2.º ciclo de escolaridade.

Ou seja, podemos agora evidenciar os principais fatores que contribuíram para o sucesso do nosso Projeto, que retratamos na Figura 1.

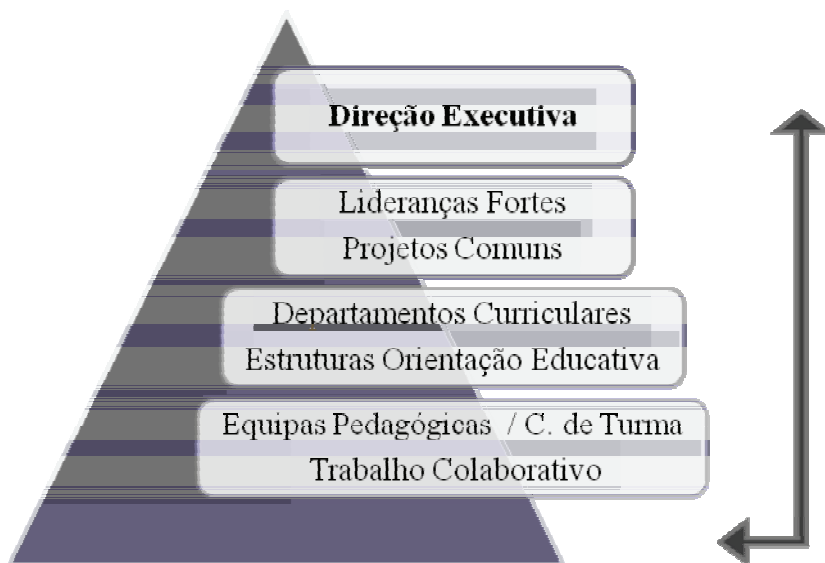


Figura 1 – *Fatores de motivação e sucesso*

Ao longo de quatro anos, a atuação da Directora, junto das estruturas intermédias do Agrupamento, e das três Coordenadoras, junto das equipas pedagógicas, constituiram um elemento facilitador da aceitação, integração e consolidação do Projeto *TurmaMais*.

Conscientes de que o grau de motivação dos professores está intimamente relacionado com o sentimento de pertença e com o ambiente de trabalho, exerceram uma **liderança** dinâmica e assertiva:

- mostrando receptividade e atenção às necessidades da(s) equipa(s);



- ▶ estando disponíveis para dar orientação e apoio necessários à concretização do plano de trabalho inicial, que foi sendo adaptado aos contextos;
- ▶ facilitando a troca regular das informações com base em dados quantificados, o que deu segurança aos docentes nos momentos da rotação dos grupos e da avaliação sumativa dos discentes.

## Conclusão

Com a sua liderança e o seu empenho, a Direção do Agrupamento resolveu múltiplas dificuldades, a começar pela elaboração dos horários e a terminar na integração da generalidade dos docentes na metodologia *TurmaMais*, que se estendeu ao três ciclos do ensino básico.

Com a sua proatividade e o seu entusiasmo, as Coordenadoras conseguiram envolver emocionalmente professores e alunos no *projeto de mudança*. Ajudaram a ultrapassar os constrangimentos iniciais, a começar pela natural relutância de alguns professores e pela desconfiança dos pais. Desde o início, contaram com o entusiasmo dos alunos, o que deu um forte impulso para uma mudança de postura dos menos recetivos. No final, os pais deram os parabéns pelo sucesso do Projeto *TurmaMais*.

## Referências Bibliográficas

- Alaíz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.
- Ghibaudo, C. (2010). *As rãs que pensavam que eram peixes. Como usar os seus talentos para projectar o futuro e desfrutar do presente*. Lisboa: Gestão Plus.
- Glanz, J. (2003). *À descoberta de estilos de liderança. Um guia para educadores e professores*. Lisboa: Edições ASA.
- Goleman, D. (1998). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

## **“GRYPHUS” – VIRTUDES DO PROJETO TURMAMAIS**

---

*Isilda Pinho*

Agrupamento de Escolas de Ovar

Decorria com normalidade o ano letivo de 2008/2009. Estavam os docentes do Departamento de Línguas reunidos quando o Sr. Coordenador informou acerca da possibilidade de a escola integrar um projeto de promoção para o sucesso.

Trocaram-se algumas impressões e expressaram-se diferentes opiniões: a empresa a que se propunham envolvia muito trabalho, desconheciam-se os processos, mas... bastou uma troca de olhares e uns sorrisos cúmplices de alguns docentes para dar início a uma caminhada pedagógica que exigia a tomada de consciência de que o sucesso só se adquire com esforço e dedicação de todos os agentes educativos.

Entusiasmados, decidiram aceitar o desafio.

Impunha-se, desde logo, a escolha de um nome que espelhasse o trabalho a desenvolver. Eis que surgiu o nome “Gryphus”, figura mitológica associada à virtude, à justiça e à inteligência, valores essenciais à Escola do século XXI.

Recolheram-se os resultados obtidos anteriormente pelos alunos, fizeram-se médias e delineou-se o projeto cujo propósito seria o da melhoria dos resultados escolares, reforçando as áreas disciplinares consideradas de intervenção prioritária: português e inglês.

Já o processo decorria quando se realizou a primeira reunião com a coordenadora nacional do *Projeto TurmaMais*. Foi nesse momento que, ao contratualizar a meta para o ano letivo de 2009/2010, os docentes envolvidos depararam com o primeiro grande susto: os

94,5% de sucesso a atingir no final desse ano letivo referiam-se, não apenas às disciplinas de inglês e português, mas sim a todo o currículo do 8º ano. Apesar de se afigurar um obstáculo quase intransponível, cumpriu-se a meta definida – primeiro grande alívio!

Neste primeiro ano, o grande desafio foi trabalhar com os alunos que tinham mais dificuldades, reunidos num só grupo. Apesar de nem todos os alunos terem ultrapassado as suas dificuldades, o saldo foi positivo e o desafio gratificante.

O êxito alcançado nos dois primeiros anos motivou o alargamento a mais duas disciplinas, história e geografia, por registarem uma taxa mais elevada de insucesso. Desta forma, ajustou-se o projeto às necessidades da escola.

Segundo grande susto: a forte possibilidade de não serem atingidas as metas contratualizadas para o terceiro ano: 97%! A angústia prolongou-se até à afixação dos resultados no final do terceiro período – segundo grande alívio!

E, assim, a caminhada prosseguiu até este ano letivo, último da contratualização. Foi um ano de muitas dificuldades a vários níveis; porém, não foram suficientes para reduzir o entusiasmo, o empenho e espírito de missão que, desde o início, caracterizou todos aqueles que sempre acreditaram neste projeto.

Terceiro grande susto: neste momento, ainda não é possível proceder ao balanço dos resultados finais dos alunos, mas os dados parciais recolhidos fazem antever o pior cenário – o não cumprimento das metas contratualizadas. Terceiro grande alívio? Veremos...

Contudo, o *Projeto TurmaMais* não deixou de se consubstanciar numa experiência marcante e que permitiu cumprir, senão totalmente, pelo menos em grande parte, o sonho de cinco professores que ambicionavam erradicar o insucesso.

Citando Nelson Mandela: “*No country can really develop unless its citizens are educated.*”

# É OU NÃO É POSSÍVEL A TURMAMAIS NO 1.º CICLO?

---

*Maria de Fátima Soares\**

Agrupamento de Escolas Padre Abílio Mendes, Barreiro

## **Resumo**

O presente texto apresenta o modo como o *Programa Mais Sucesso Escolar* (PMSE) – Projeto TurmaMais foi desenvolvido no 1.º ciclo do ensino básico ao longo de quatro anos.

O objetivo da candidatura em 2009 ao PMSE foi o de conseguir desenvolver um projeto promotor de sucesso escolar com garantias dadas noutros ciclos de ensino. Para tal foi criada uma equipa de trabalho e uma organização que permitiu intervir junto dos alunos de duas das três escolas de 1.º ciclo do Agrupamento de Escolas Padre Abílio Mendes.

Os ganhos obtidos pelos alunos, pelos professores e pelo Agrupamento estão explanados de forma clara, assim como o contributo do acompanhamento realizado, o qual permitiu ir mais além, envolvendo a totalidade do corpo docente, e alargar as práticas do projeto a outros níveis de ensino dentro do Agrupamento.

## **A experiência no 1.º ciclo**

Em 2009 candidatámo-nos ao desafio que foi desenvolver um projeto inovador de promoção do sucesso escolar através de uma gestão flexível das necessidades de aprendizagem dos alunos pela primeira vez no 1.º ciclo, sendo o Agrupamento de Escolas (AE) Padre Abí-

---

\* Coordenadora da TurmaMais.

lio Mendes um dos três agrupamentos a nível nacional a experimentar esta metodologia de trabalho. Assim, em duas das três escolas do 1.º ciclo promovemos a metodologia da TurmaMais na disciplina de Língua Portuguesa (atualmente designada Português), ao nível do 2.º ano de escolaridade. Com o crédito horário atribuído e a organização do horário lectivo, foi possível intervir diariamente em três turmas. Foi o que fizemos!

O horário lectivo foi organizado de maneira que na parte da manhã a professora da TurmaMais estivesse com os alunos de duas turmas de uma escola e à tarde com os alunos de outra escola.

Estas questões práticas foram desde logo fáceis de resolver. Porém, qualquer que seja o projeto ou experiência inovadora causa sempre algum receio e expectativa nos intervenientes. Este Projeto não foi exceção e, no início, houve alguma ansiedade. Desde logo porque todos os discursos e experiências estavam centrados nos 2.º e 3.º ciclos e não no 1.º ciclo do ensino básico. Fazer com que a equipa aderisse e se motivasse para uma organização rotativa dos grupos, com mais uma colega e outros técnicos a intervir na turma, para além do professor titular de turma, e, ainda assim, ter de reduzir em um terço o insucesso, foi algo que em alguns membros da equipa lançou muitas dúvidas. Sem conseguir retirar toda a ansiedade, porque também a coordenação sentiu alguma insegurança, o acompanhamento, muitas vezes diário, através de *email*, por parte da Comissão de Acompanhamento, foi-nos dando a segurança de que necessitávamos para iniciar esta caminhada em 2009.

Os grupos de alunos intervencionados caracterizavam-se pela falta de assiduidade e acompanhamento, desmotivação, heterogeneidade, dificuldades de aprendizagem, recusa em fazer e insucesso repetido. A resposta centrou-se, após análise do referencial de avaliação, no trabalho individualizado e dirigido, bem como na valorização de comportamentos e atitudes.

Paralelamente, através da colocação de um terapeuta da fala, foi possível avaliar e intervir sistematicamente junto dos alunos que revelavam situações problemáticas de perturbação fonológica, da linguagem, da leitura e da escrita.

A equipa pedagógica (formada pela coordenadora do projeto, as professoras das turmas de origem, a professora da TurmaMais e a

coordenadora de ciclo) constituiu o núcleo onde as problemáticas de determinados alunos foram analisadas e as estratégias planeadas com vista à sua resolução.

O contacto assíduo com os encarregados de educação, corresponsabilizando-os no processo de aprendizagem através de compromissos assumidos e, acima de tudo, da monitorização dos resultados das aprendizagens dos seus educandos, foi reforçado. Este aspeto da monitorização da evolução dos resultados escolares – sendo que estes eram mostrados periodicamente aos alunos e respetivos encarregados de educação – pretendeu envolvê-los e responsabilizá-los também pelo processo de aprendizagem. Nestas reuniões, foram normalmente definidas estratégias/medidas para os encarregados de educação seguirem, de forma a orientar os educandos, mas não só. Também foi organizado o encaminhamento de situações de alunos com estruturas familiares mais frágeis, em colaboração com parceiros externos.

Os ganhos obtidos pela escola foram desenvolvidos ao nível da sua atividade pedagógica, tendo tido como pilar a metodologia do Projeto, levada a cabo pela equipa pedagógica diretamente envolvida no trabalho com as turmas e também, a um nível mais abrangente, pela equipa de acompanhamento que, ao longo dos anos, nos acompanhou, conseguindo envolver todo o corpo docente do Agrupamento.

Na implementação da TurmaMais existiu um especial cuidado na organização e seleção das atividades. Isto é, foi dada uma atenção privilegiada à preparação do trabalho individual e acompanhamento de cada aluno: o tipo de actividade, a estratégia, a avaliação.

Foram várias as vezes em que o trabalho a desenvolver com um único aluno teve de ser reajustado, tendo em conta a sua problemática, e articulado entre a professora titular da turma, a professora da TurmaMais e a terapeuta da fala, através da análise conjunta das situações e do desenvolvimento de estratégias concertadas. O reforço que a professora titular de turma podia fazer, face ao trabalho desenvolvido na TurmaMais, e ainda o trabalho realizado no âmbito da terapia da fala possibilitavam a cada aluno perceber que o seu trabalho estava a ser devidamente supervisionado.

O trabalho sistemático e prolongado no tempo com os alunos com maiores dificuldades também possibilitou às professoras titulares de turma poderem desenvolver uma intervenção mais de acordo com as necessidades e potencialidades apresentadas pelos restantes alunos da turma.

Consideramos que, ao nível do desenvolvimento deste Projeto, os ganhos obtidos pelos alunos se situam 1) no ensino mais individualizado, mas sentido como diferente do apoio educativo, 2) numa maior responsabilidade em terminarem as tarefas e 3) no surgimento de um sentimento de que é possível deixar de ter tantas dificuldades em aprender e melhorar as suas aprendizagens. A evolução bastante positiva do sucesso, ao longo dos anos de desenvolvimento do Projeto TurmaMais, é visível no Quadro 1.

Quadro 1 – *Sucesso histórico, sucesso contratualizado e sucesso atingido*

Sucesso histórico 2005/2009	Sucesso contratualizado 2009/10	Sucesso atingido 2009/10	Sucesso atingido 2010/11	Sucesso atingido 2011/12
90,8	93,8	95,0	98,9	97,3

Ao longo dos quatro anos ficou provado que a monitorização das aprendizagens dos alunos se torna indispensável para o sucesso, pois contribui para o reforço sistemático da necessidade de se trabalhar para se alcançarem objectivos, o que foi bastante bem percebido pelos alunos deste ciclo de ensino, ao contrário do que seria esperado e responsabiliza todos os intervenientes no processo. Os resultados positivos da aplicação desta estratégia criaram a necessidade de alargar a intervenção a outras disciplinas que não as intervencionadas, originando a uniformização de procedimentos. Para este aspeto, as práticas da TurmaMais colocaram uma maior ênfase na *avaliação formativa* (monitorização da evolução) como suporte a aprendizagens mais consolidadas. Preparação para o estudo, organização, seleção de tarefas pedagogicamente significativas e a fornecimento do *feedback* após avaliação do desempenho do aluno constituem práticas que, não sendo novidade, viram a sua eficácia reforçada.

A finalizar, e porque se concluiu o trabalho desenvolvido com o grupo de alunos com que se tinha iniciado o Projeto, parece-nos importante referir que constituiu efetivamente um desafio desenvolver a metodologia da TurmaMais pela primeira vez no 1.º ciclo. Importa ainda referir que a partir dos encontros do *Programa Mais Sucesso Escolar – Projeto TurmaMais* e a partilha de experiências que se gerou. Pareceu-nos importante neste quarto ano de desenvolvimento

do Projeto intervir preventivamente no 1.º ano de escolaridade e, com base num dos pilares da TurmaMais, proceder a mudanças organizacionais. Estas alterações verificaram-se aos níveis do apoio educativo e do Apoio ao Estudo, através da rotatividade de grupos com as mesmas necessidades de aprendizagem, tendo-se revelado muito positivas. Foram, pois, alargadas a todas as escolas do 1.º ciclo do Agrupamento.

Se, por um lado, tudo o que até aqui ficou escrito se refere à forma concreta como a metodologia foi sendo desenvolvida diariamente (e que resultou no cumprimento dos objectivos de redução do insucesso escolar), por outro lado importa aprofundar o papel que os colegas da Comissão de Acompanhamento desempenharam junto de todo o corpo docente.

Em 2009, o Agrupamento onde se iniciou o desenvolvimento do Projeto deu origem a um “mega” agrupamento, com a agregação da Escola Secundária Augusto Cabrita. Tratando-se de um processo complexo por determinar alterações consideráveis de liderança, o facto de o PMSE já estar a ser implementado foi desde logo considerado como uma mais-valia pelos resultados comprovados. Nesse sentido, foi natural a realização de reuniões de divulgação, passando pela dinamização de reuniões temáticas que envolveram assuntos específicos como os critérios de avaliação atitudinal e a avaliação em geral com os colegas do 2.º e 3.º ciclos, culminando num contributo útil para a missão da escola e do trabalho realizado junto da comunidade que ela serve.

No final deste ciclo de 4 anos em que se desbravaram caminhos e se implementaram mudanças, é com entusiasmo que assistimos, na preparação para o ano lectivo de 2013-14, à organização da metodologia da TurmaMais em 3 turmas de 7.º ano do atual Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita e à aposta simultânea na promoção do sucesso desde o 1.º ano de escolaridade. Tai factos são reveladores de uma consciência coletiva da importância que o Programa Mais Sucesso Escolar e o Projeto TurmaMais tiveram na história do nosso Agrupamento em geral e, em particular, naqueles que dele mais usufruíram, como testemunha um aluno:

*“A TurmaMais foi uma turma de apoio, de ensino e de aprendizagem. Eu adorei e se houvesse uma no 5.º ano gostava de ir para lá.”*

(Guilherme)





# CONTRIBUTO DO PROJETO TURMAMAIS NO TRABALHO COLABORATIVO E CULTURA DOCENTE

---

*Alice Modesto*

Agrupamento de Escolas de Moimenta da Beira

## **Resumo**

A presente reflexão fundamenta-se na experiência que o Projeto TurmaMais permitiu adquirir ao longo dos seus quatro anos de existência, no nosso Agrupamento, trabalhando em colaboração com os professores que nele estiveram envolvidos. Trata-se de uma reflexão simples construída na base de um trabalho de cooperação/colaboração, desenvolvido e realizado num âmbito de um Projeto que visa combater o insucesso e o abandono escolares.

O sucesso deste Projeto está estreitamente ligado à inovação das práticas por si preconizadas e concretizadas pelos docentes na sua prática letiva, nomeadamente o recurso ao trabalho colaborativo.

Iniciaremos com uma breve abordagem do conceito de trabalho colaborativo, numa perspetiva de processo de ensino e aprendizagem, seguindo-se a descrição de uma atividade formativa em que a colaboração, propiciada pelo Projeto TurmaMais, tem conduzido a mudanças relativamente às práticas letivas. Por fim, apresentaremos algumas das vantagens, no plano do trabalho do docente, que resultam do trabalho colaborativo.

## **A colaboração como fator essencial no trabalho docente**

A colaboração ativa entre diversos intervenientes no processo educativo, nas nossas escolas, surge com vista à realização de um

dado trabalho. Com efeito, a colaboração constitui uma estratégia fundamental para lidar com problemas que se afiguram demasiado densos e complexos para serem enfrentados em termos puramente individuais. Discutir potencialidades da colaboração em trabalhos, analisar modos como essa colaboração se pode desenvolver e refletir sobre problemas que podem surgir no decurso do desenvolvimento destes trabalhos, são tarefas demasiado importantes como estratégia de trabalho no mundo da educação. A colaboração tem-se revelado muito importante, pois são sobejamente reconhecidas as suas vantagens não só no trabalho dos docentes, com também na melhoria das aprendizagens dos alunos. É extremamente difícil ao professor *per se* realizar um projeto curricular de escola sem contar com a colaboração de outros intervenientes, igualmente professores ou com outros papéis no sistema. Subjacente à ideia de colaboração está uma certa mutualidade na relação: todos têm algo a dar e algo a receber do trabalho conjunto.

Deste modo, e a propósito do trabalho colaborativo/cooperativo, é imperativo reconhecer as vantagens do trabalho colaborativo entre professores, porque na prática o essencial do trabalho docente continua a ser realizado individualmente. Então, por que é tão difícil introduzir práticas de trabalho colaborativo no ensino para melhorar a aprendizagem?

Neste aspeto, o Projeto TurmaMais permite aos alunos trabalharem em grupos cooperativos, o que lhes permite discutir ideias/opiniões e entreajudarem-se, pelo que todos consideram ser importante o contributo individual para o sucesso da equipa.

Alguns estudos (Freixo, 2003; Ribeiro, 2006; Cunha, 2007) revelam que a aprendizagem cooperativa aumenta a entreajuda e a cooperação, permitindo aos alunos melhorarem os resultados escolares. Desta forma, os alunos obtiveram mais-valias no sentido de se tornarem cidadãos solidários e intervenientes. Com Christiansen, Goulet, Krentz e Macers (1997) consideramos que, “a chave para uma colaboração bem sucedida é uma negociação aberta da partilha de poder e expectativas relativamente ao papel de cada um dos participantes, à medida que um projeto se desenvolve” (1997, p. 285).

Como é sabido, *o conhecimento gerado a partir do trabalho colaborativo e cooperativo é construído e não só transmitido*, e o Projeto TurmaMais permite-nos criar espaços de trabalho colaborativo, nomeadamente ao nível do ensino e aprendizagem, como pudemos

constatar no trilho que realizámos com os nossos alunos ao longo de quatro anos consecutivos, em que todo o *saber* e o *saber fazer* foi uma constante na partilha do conhecimento. Construámos com os outros momentos de reflexão e discussão e julgamos que todos os atores intervenientes no processo de ensino e aprendizagem devem ser estimulados neste âmbito, pois só assim é possível criar uma cultura colaborativa nas nossas escolas.

Não temos quaisquer dúvidas de que o Projeto TurmaMais é um forte contributo para o trabalho colaborativo nas nossas escolas, que permitirá, entre outros aspetos, desenvolver as competências dos professores, melhorar as tarefas administrativas e burocráticas, promover ou melhorar a interação entre professores e alunos, fomentar o empenho dos alunos pelos conteúdos escolares e partilhar todos os recursos produzidos pelos professores e alunos.

### **O contributo do Projeto TurmaMais na prática de uma Avaliação Formativa**

O Projeto TurmaMais foi implementado no nosso Agrupamento no ano letivo de 2009/2010 e rapidamente o seu impacto se fez sentir nas nossas práticas letivas. Formámos equipas de trabalho com vista à construção de materiais específicos para o grupo de alunos que constituímos, sempre numa perspetiva de homogeneidade de conhecimentos, no sentido de os ajudar e motivar no momento de aprender. O objetivo era (e é) o de conseguir que, no seio do grupo, cada aluno aprendesse o que se lhe ensina e que, por sua vez, contribuísse para que a aprendizagem dos seus colegas se realizasse. Também os alunos com mais dificuldades contaram com a ajuda dos outros colegas, pois só assim é possível ativar uma atividade cooperativa.

A estrutura das atividades e a aprendizagem cooperativa realizam-se em equipas reduzidas de trabalho e está marcada claramente pela ajuda mútua e pela cooperação. A aprendizagem cooperativa é conseguida de forma inequívoca neste Projeto: os alunos adquirem os conhecimentos e desenvolvem as capacidades em equipas onde a participação deve ser igualitária, para que todos os membros da equipa tenham as mesmas oportunidades de participar. O trabalho realizado

em equipa permite-lhes, ainda, aprofundar valores como a solidariedade, o respeito pelo outro e a interajuda.

São sobejamente conhecidas as vantagens do Projeto TurmaMais e, por isso, estamos convictos de que projetos desta natureza permitem planificar e implementar atividades de aprendizagem cooperativas/colaborativas numa sala de aula. São estas atividades que melhoram as aprendizagens dos nossos alunos, pois facilitam a participação dos alunos na inclusão de algum colega com menores capacidades e favorece, simultaneamente, o conhecimento mútuo.

Não obstante, o trabalho colaborativo não se resume à apresentação a um grupo de alunos de uma tarefa coletiva. Também não é suficiente pedir-lhes resultados. Revela-se necessário explicar que a tarefa é um processo de trabalho articulado e refletido em conjunto. Isto acontece com a finalidade de alcançar os objetivos visados da forma mais eficaz, resultando esta interação numa simbiose de saberes específicos em colaboração.

Quando referimos que o Projeto TurmaMais mudou as nossas práticas pedagógicas, referimos, entre outras práticas, o recurso, de forma contínua e sistemática, à *avaliação formativa*, que é, sem dúvida, diferente da avaliação sumativa, porque é realizada em pequenas etapas de aprendizagem e permite fornecer um *feedback* não só aos professores, como também aos alunos, sobre todo o processo de ensino e aprendizagem.

As atividades de avaliação formativa apresentam muitas vantagens pedagógicas, nomeadamente no que concerne ao papel do aluno, pois permite-lhe refletir sobre o seu trabalho, admitir que tem dificuldades, estar mais motivado e concentrado nas tarefas que tem de realizar. Devemos, sempre que possível, realizar a avaliação formativa, dado que é um instrumento que permite obter informação para acompanhar as aprendizagens, dar *feedback* aos alunos e ajustar as estratégias para que os alunos possam atingir as metas traçadas.

O trabalho colaborativo, numa atividade formativa (por exemplo, colocada em pequenos grupos de alunos), é crucial, porque permite: a) melhorar a aprendizagem; ativar/discutir/modificar as próprias ideias com base no *feedback* dado pelos colegas; b) incrementar a participação nas aprendizagens; c) aperfeiçoar a aprendizagem colaborativa; d) agilizar as oportunidades dos alunos, a partir das intervenções diversificadas (corrigindo e melhorando os resultados obtidos e permitindo

ao professor dar também o *feedback* aos alunos sobre os trabalhos que realizam, com o objetivo expresso de melhorar o seu desempenho). Podemos, então, afirmar que a avaliação formativa faz gerar medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e à aprendizagem a desenvolver. Boston (2002) defende o uso de diagnóstico de avaliação para fornecer *feedback* quer aos professores, quer aos alunos, sobre o curso do ensino e da aprendizagem.

Como realizar uma avaliação formativa de qualidade? Será necessário um trabalho colaborativo na planificação e execução da atividade formativa. Os alunos, no início de uma aula, devem saber o que vão aprender; logo, as expectativas do professor sobre a forma de apresentação e qualidade do trabalho devem ser claras, devendo dar tempo ao aluno para responderem oralmente ou por escrito, a fim de construírem as suas aprendizagens. Os alunos devem ser envolvidos na autoavaliação e coavaliação e fazer destes momentos situações de aprendizagem. Devemos enveredar por este processo porque nos permite dar-lhes o *feedback* de forma clara e objetiva, com o intuito de melhorarem o seu desempenho. É necessário incorporar os efeitos da avaliação formativa na aprendizagem dos alunos, partilhar com eles os objetivos da aprendizagem e os critérios de sucesso.

Tivemos a oportunidade de realizar com os alunos, de forma regular e sistemática, atividades de avaliação formativa e a este propósito descrevemos aqui uma dessas atividades em que o trabalho de cooperação/colaboração foi uma realidade.

Estávamos a trabalhar com os alunos a obra *Dentes de Rato*, de Agustina Bessa-Luís. Numa primeira etapa, convidámos os alunos a constituir equipas de quatro elementos e numerámo-los de um a quatro. Numa segunda etapa, referimos as personagens da obra e distribuímos-las, aleatoriamente, pelos grupos de trabalho, enunciando o assunto a trabalhar de acordo com a personagem selecionada para o grupo. Em seguida, cada grupo releu os excertos assinalados, na proposta de trabalho, relativos a cada personagem, e resolveu as tarefas apresentadas. Usámos os números atribuídos aos alunos para anunciar a constituição dos pares dentro do grupo. Pedimos a um par para identificar os elementos de caracterização relativos a cada personagem e ao outro par solicitámos que verificassem as opiniões da personagem «Lourença» sobre essa personagem. Os alunos partilharam com os

pares as respostas a dar, antes de as comunicarem publicamente a toda a turma.

Durante o trabalho de grupo, circulámos pela sala, observámos e analisámos o que os alunos estavam a escrever para verificar se estavam a compreender a tarefa. No centro a área de trabalho de cada grupo foi colocado um conjunto de três copos coloridos (verde, amarelo e vermelho) encaixados para que o verde ficasse em cima no início dos trabalhos. Se os grupos precisassem de ajuda ou *feedback*, os alunos trocavam de posição do primeiro copo para o amarelo ou vermelho. Durante a atividade, observávamos a sala de aula, sendo que os alunos com os copos vermelhos no topo recebiam o apoio em primeiro lugar. Os trabalhos de grupo ficaram concluídos nesta aula. Na aula seguinte, chamámos, ao acaso, um dos alunos de cada grupo para partilharem as suas ideias com a turma.

No final desta atividade constatámos que a observação da discussão em pares sobre as respostas às tarefas indicadas e a sua apresentação à turma forneceu o *feedback* necessário sobre a aprendizagem dos alunos, o que nos permitiu decidir de forma mais fundamentada sobre as estratégias e atividades a privilegiar nas situações futuras de aprendizagem.

Os alunos partilharam as suas ideias com os colegas, o que lhes permitiu compreender que as conceções alternativas sobre determinado assunto são, muitas vezes, reveladas durante esta fase de discussão. O contacto com ideias diferentes das suas permite que os alunos reflitam sobre a sua aprendizagem e se auto e hétero-avaliem.

A falta de hábitos de colaboração nas nossas escolas é, sem dúvida, habitual. Os docentes lamentam muitas vezes o isolamento em que se encontram e a formalidade de muitas das iniciativas da escola que se destinam a reunir os professores. Contudo, o Projeto TurmaMais leva os professores a reunirem-se espontaneamente, de forma a abordarem e a procurarem resolver os problemas próprios da sua atividade profissional quotidiana. É, assim, natural que os professores envolvidos neste Projeto considerem uma mais-valia o trabalho colaborativo, pois são particularmente pertinentes os momentos partilhados nestes encontros espontâneos. Os resultados traduzem o trabalho daqueles que consideram a cooperação/colaboração um recurso inovador, e pensamos que é preciso adotá-lo nas nossas práticas de docência.

Maurice Tardif sublinha a este propósito que “embora os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a

porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente.” (Tardif, 2002, citado por Cardoso et al., 2012, p. 5).

### **Que vantagens, no plano do trabalho do docente, resultam do trabalho colaborativo?**

Num documento sucinto, mas muito claro, Maria do Céu Roldão (2007) apresenta as vantagens pedagógicas do trabalho colaborativo: quando estruturado e pensado coletivamente por um grupo de docentes, permitirá alcançar melhor os resultados desejados. Aliás, tais vantagens foram atestadas por Shulman e Shulman (2004), que

desenvolveram na Califórnia um interessante projeto de investigação sobre práticas de professores em diferentes disciplinas curriculares (Project “Fostering a community of teachers as learners”), centradas no conceito de “comunidade de professores enquanto aprendentes” em que as dimensões da colaboração surgem claramente associadas à melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente (Roldão, 2007, p. 27)

Como resultado de uma experiência vivida, no âmbito do Projeto TurmaMais, consideramos que a aprendizagem como processo formativo deve ser constante na atividade docente. Tal requer uma reflexão coletiva e a observação e análise conjuntas de todas as situações vivenciadas na ação docente, a fim de as discutir e partilhar com o propósito de procurar informação geradora de novo conhecimento profissional, resultado de um trabalho colaborativo.

Uma outra vantagem do trabalho colaborativo reside também na maior eficácia do desempenho docente ao nível da realização de tarefas cooperativas.

Outros fatores acrescem à mais-valia da necessária colaboração do trabalho docente e, como afirma Maria do Céu Roldão,

neste contexto do ensinar e do aprender, lidos como percursos intencionais orientados para levar alguém a apropriar-se do saber e competências tidas como necessárias e expressas num dado



currículo, é no mínimo surpreendente que a escola tenha instalado e mantido, os professores trabalham sempre integrados num (ou vários) conjunto de colegas que trabalha com o mesmo grupo, restrito ou alargado, de sujeitos aprendentes – a sala, a turma, o ciclo, a escola; o processo de aprendizagem desses alunos, a que cada um de nós gosta de chamar “os seus” (reflexo discursivo de uma concepção individualizada, ainda que afectuosa, da acção de ensinar), não é uma soma de parcelas, mas um todo para o qual a acção dos vários docentes tem de convergir; a lógica curricular é tradicionalmente segmentar, mas os vários saberes são de facto instrumentos intelectuais de análise que visam um produto comum – a aprendizagem e o conhecimento que ela viabiliza, e promovem um conjunto de processos de apropriação dos modos de conhecer – que desejavelmente habilitam o aprendente para novas e mais autónomas aprendizagens (Roldão, 2007, pp. 27-28).

É evidente que trabalhar colaborativamente permite ensinar mais e melhor, mas não significa que tenhamos de trabalhar sempre de forma coletiva. Existem momentos em que cada docente deve dar o seu contributo que resulta de um trabalho individual, sendo que a fase seguinte deverá ser o momento de partilha e a coconstrução do conhecimento: depois de um processo de aprofundamento dos trabalhos individuais, resultará um saber construído na base da colaboração dos diferentes pontos de vista em presença.

Já no final do século XIX John Dewey (1899) considerava que, para atingir objetivos comuns, todas as atividades sociais exigem colaboração; a escola tem sido, segundo Freitas e Freitas (2003) uma exceção a essa realidade, pois

as necessidades e os objetivos comuns exigem um crescente intercâmbio de ideias e uma crescente unidade de sentimentos solidários. A razão de fundo que impede a escola dos nossos dias de se organizar como uma sociedade natural é exactamente a ausência desta componente de actividade comum e produtiva. (Freitas & Freitas, 2003, p. 27).

Na sequência deste pensamento, é lícito perguntar: então qual é a dificuldade de introduzir as práticas de trabalho colaborativo nas esco-

las? Julgamos que as dificuldades residem numa cultura de escola, onde o individualismo atribuído à atividade docente é uma constante. O trabalho docente corre o risco de ficar confinado ao individualismo, se a cultura da escola apenas lhe destinar a interação com as diferentes turmas a com os colegas da sua área disciplinar. Será necessário mudar a própria cultura da organização, para que onde o trabalho de cada professor possa ser partilhado e discutido diariamente, entre pares.

O Projeto TurmaMais, optando por uma estrutura organizativa mais produtiva, permite fazer algo diferente porque reforça a ação profissional do docente em termos de eficácia e qualidade. Trabalhar em equipas e decidir em conjunto permite aos professores optarem por estratégias comuns e trabalharem de forma mais consistente as aprendizagens dos seus alunos. Trata-se, assim, não apenas de cumprir os programas, mas também de cumprir as aprendizagens que foram planificadas e realizadas em colaboração, assumindo-se que os resultados são da responsabilidade de todos os intervenientes neste processo de trabalho colaborativo.

Todas estas ações só fazem sentido se realizadas no interior de equipas de trabalho, como acontece na estrutura organizativa do Projeto TurmaMais, implementado no nosso Agrupamento.

Este projeto foi alargado ao 2.º e 3.º ciclos, no presente ano letivo, e a orgânica logística passou por criar coordenadores de ano, que trabalham com a respetiva equipa pedagógica. Estes coordenadores de ano trabalham, numa primeira fase, com o coordenador do Projeto. É nesta orgânica de trabalho que é possível realizar um trabalho colaborativo com resultados muito positivos no ensino e na aprendizagem.

Em síntese, quando abraçámos este Projeto, apostámos numa escola integradora, onde todos os alunos têm a sua oportunidade. Curiosamente, os efeitos de Projeto são mais visíveis nos alunos com menos capacidades. Alcançar o sucesso com todos os alunos foi o caminho que procurámos fazer. Ainda que convictos de que nem todos o conseguiriam, não deixámos de trabalhar sempre uma perspetiva de um trabalho de cooperação/colaboração.

Num balanço final, consideramos que o Projeto TurmaMais contribuiu de forma significativa para a realização de um trabalho de cooperação e colaboração. Consideramos que este trabalho, realizado num período de quatro anos, nos permitiu, por um lado, autenticar que é fundamental desenvolver um trabalho colaborativo/cooperativo, o que,

de facto, realmente aconteceu neste Projeto e, por outro lado, promoveu o debate e a troca de experiências, o que constituiu o verdadeiro mote para a melhoria da nossa prática letiva.

Pensamos que é necessário, neste âmbito, estimular iniciativas de formação e, de igual modo, entendemos como vantajosa a constituição de grupos de trabalho e de colaboração formados por professores dos mesmos departamentos para a organização, a elaboração, a exploração e a partilha de atividades.

Terminamos com a sensação de termos realizado um trabalho com êxito, onde a partilha do saber foi uma constante. Aprendemos a colaborar, cooperando, para que um objetivo comum fosse alcançado: **levar cada aluno o mais longe possível na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de capacidades.**

O trabalho produzido foi profícuo e terá indubitavelmente repercussões na nossa vida profissional e na cultura de escola/agrupamento.

## Referências Bibliográficas

- Boston, C. (2002). The concept of formative assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(9).
- Cardoso, A., Del Pino, M. & Dorneles, C. (2012). *Os saberes profissionais dois professores na perspectiva de Tardif e Gauhier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil*. Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul. Retirado de <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>.
- Christiansen, H., Goulet, L., Krentz, C. & Macers, M. (1997). Making the connections. In Christiansen, H.; Goulet, L; Krentz, C. & Macers, M. (Org.). *Recreating relationships: collaboration and educational reform*. New York, NY: State University of New York Press, pp. 283-292.
- Cunha, A. (2007). *A aprendizagem cooperativa na ensino das Ciências Naturais – A utilização dos métodos Jigsaw, Cabeças Numeradas Juntas e Trocar Perguntas/Problemas*. Dissertação de Mestrado em Biologia e Geologia para o Ensino. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

- Dewey, J. (1899). *The school and society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Freitas, L. & C. Freitas, (2003). *Aprendizagem Cooperativa*, Porto: ASA.
- Freixo, M. (2003). *A aprendizagem cooperativa e o sucesso na educação em Ciências – Um estudo com alunos do 8º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Biologia e Geologia para o Ensino. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Ribeiro, C. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para a aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação – Um estudo com alunos do 9º ano*. Dissertação de Mestrado em Biologia e Geologia para o Ensino. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. Questões de dualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista NOESIS*, 71, 24-29. Retirado de [http://www.dge.mec.pt/data/dgicd/Revista\\_Noesis/doc\\_sumarios/sumario\\_71/dossier\\_questoeserazes71.pdf](http://www.dge.mec.pt/data/dgicd/Revista_Noesis/doc_sumarios/sumario_71/dossier_questoeserazes71.pdf).
- Shulman, L. & Shulman, J. (2004), “How and what teachers learn: a shifting perspective”, *Journal of Curriculum Studies*, 36 (2), March-April, 257-271.



# **A AVALIAÇÃO PARTICIPADA NO PROJETO TURMAMAIS**

---

*Ana Felicidade Matos, Ana Paula Marques, Mariana Louzeau*  
Agrupamento de Escolas de Vila Viçosa

## **Resumo**

A avaliação dos alunos tem-se revelado, desde sempre, uma área polémica, dada a subjetividade com que, frequentemente, é tratada. Este facto terá levado muitos profissionais da educação a debruçarem-se sobre esta temática, na tentativa de esclarecer dúvidas e desenvolver métodos e estratégias de trabalho aplicáveis, que nos permitam obter resultados objetivamente mensuráveis.

A nível legislativo, a abordagem deste aspeto, inerente a qualquer processo de ensino e aprendizagem, parece ter um desenvolvimento mais lento.

Nas escolas, a avaliação dos alunos é parte integrante de todo o trabalho que se desenvolve ao longo do ano letivo. Até à atribuição de uma classificação final, que é registada em pauta, é necessário que cada aluno trace o seu caminho, desenvolva e adquira conhecimentos, reflita e, por vezes, ajuste os métodos e hábitos de estudo. Este percurso é feito com o acompanhamento dos professores que monitorizam cada resultado intermédio para que o resultado final seja o esperado.

## **A escola ensina e avalia**

Era comum ouvir-se: “Vai à escola para aprender!”. Ninguém duvida deste pressuposto; no entanto, nos últimos anos, a função da escola tem sido seriamente posta em causa, tanto por entidades oficiais, como por encarregados de educação e alunos. As transformações

socioeconômicas arrastaram consigo alterações a nível do quadro de valores, outrora inquestionáveis para a maioria das famílias. Apesar de toda a agitação, divergências de opinião e insegurança vividas pela maioria dos membros da comunidade educativa, grande parte dos docentes e alunos ainda cumpre o seu papel, como se de uma missão se tratasse. A relação que se estabelece entre alunos e professor desde o primeiro dia de aulas é, na maioria dos casos, de cumplicidade, confiança e cooperação. O fator *avaliação*, inerente a todo o processo de ensino e aprendizagem, parece perturbar esta relação de trabalho. Existirão escolas onde não se avaliem as aprendizagens? Se assim fosse, a escola, pública ou privada, deixaria de ter a sua função didática e pedagógica de formar e instruir indivíduos, segundo normas consagradas na legislação.

Nesta perspetiva, a nossa escola não é exceção. Contudo, o balanço que podemos fazer dos quatro anos de trabalho no âmbito do Projeto TurmaMais, considerando os processos inerentes à avaliação dos alunos, é bastante positivo, tendo em conta a melhoria das práticas no processo de ensino e aprendizagem, das formas de avaliar e dos próprios instrumentos de avaliação.

Em retrospectiva, verificamos que os procedimentos relacionados com a avaliação dos alunos têm um historial legislativo. A primeira Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – veio assegurar a massificação do ensino, não incluindo qualquer matéria sobre o papel da avaliação, dos avaliados ou dos avaliadores. Os dispositivos legais que a seguiram – nomeadamente a Lei n.º 115/97, de 19 de setembro –, apenas aditaram, neste contexto, a “utilização obrigatória da classificação final do ensino secundário no processo de seriação” como condição para o acesso ao ensino superior [Artigo 12.º, número 2, alínea e)]. Menciona-se, assim, a “classificação final”, não havendo referências a *avaliação*, já que se pretende apenas o produto final de todo o trabalho desenvolvido pelo aluno ao longo de três anos no ensino secundário.

A segunda alteração à LBSE (operacionalizada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto) apenas se debruça sobre as condições de acesso, frequência, creditação e financiamento no ensino superior.

Ao nível dos pressupostos legais que regulamentam toda a vida escolar, o Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, no que concerne ao

fator “avaliação dos alunos”, no número 3 do Artigo 44.º, explicita que “nas reuniões do conselho de turma em que seja discutida a avaliação individual dos alunos apenas participam os membros docentes”. Parece que o papel fundamental dos docentes e das escolas é *avaliar*, emitir juízos de valores sobre as aprendizagens realizadas, ou não, pelos alunos. Coube ao *‘estatuto do aluno’*, ainda que uma década após a publicação da primeira LBSE, salvaguardar os interesses do aluno no desenvolvimento de todas as *‘atividades escolares’*, que incluem a aquisição e aplicação de conhecimentos, traduzidos na sua avaliação final. Desta forma, o Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 setembro [Artigo 4.º, Direitos Gerais do Aluno, número 2, alínea a)], assim como a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro [Artigo 13.º, Direitos do Aluno, alínea p)], regulamentam que “o aluno tem o direito a ser informado sobre (...) os processos e critérios de avaliação, em linguagem adequada à sua idade e nível de ensino frequentado” (alínea a) do número 2 do Artigo 4.º, do Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 setembro). Considerando este direito e a preocupação de envolver, tanto quanto possível, os encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, a maioria das escolas tem o cuidado de divulgar os critérios de avaliação de escola, de departamentos e de grupos disciplinares. As alterações que se seguiram à Lei n.º 30/2002, que aprova o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior (Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro e Lei n.º 39/2010, de 2 de setembro), apresentam claramente o direito à participação do aluno no seu processo de avaliação: “O aluno tem o direito a: Participar no processo de avaliação, nomeadamente através dos mecanismos de auto e heteroavaliação.” [Artigo 13.º, alínea r) e s), respetivamente].

O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, veio reforçar os pressupostos subjacentes à introdução *‘de metas’* no ensino. A avaliação passa a ser um meio para atingir um fim: a melhoria do ensino, através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos. É também o instrumento utilizado para aferir o grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico e secundário. O Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro, introduz a participação do encarregado de educação que, até então, apenas tinha direito à informação sobre este processo. Assim, cabe à escola “assegurar as condi-



ções de participação dos alunos, dos encarregados de educação” (número 5 do Artigo 3.º, do Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro). O mesmo normativo legal refere que “a avaliação é da responsabilidade dos professores do conselho de turma nos 2.º e 3.º ciclos, dos órgãos de direção da escola, assim como dos serviços ou entidades designadas para o efeito” (Artigo 3.º, número 2).

A escola continua a ter o papel de ensinar e avaliar. Neste processo, o aluno sempre foi parte integrante, de forma mais passiva, inicialmente. Neste momento, o aluno é (e deve ser) parte ativa, assumindo o papel de autorregulador das aprendizagens que realiza ou não. Poderemos considerar que a inclusão do encarregado de educação neste processo é um aspeto extremamente positivo, na medida em que é imprescindível a sua presença na escola, tendo esta desenvolvido mecanismos facilitadores da sua participação.

### **O papel da avaliação formativa**

A candidatura da nossa escola, como deve ser o caso de todas as restantes que se candidataram ao Projeto TurmaMais, teve o objetivo claro de melhorar resultados escolares. Ao longo dos quatro anos, fomos desenvolvendo estratégias diversificadas para conseguirmos melhorar as classificações. Algumas dessas práticas são inerentes à natureza e aos princípios de cada disciplina. Uma estratégia comum às quatro disciplinas contratualizadas (Matemática, Língua Portuguesa, Inglês e Ciências Físico-químicas) foi a *coadjuvação em sala de aula*. O crédito horário atribuído à escola no âmbito do Projeto TurmaMais foi aplicado na presença de um segundo docente em sala de aula, uma mais-valia inquestionável quando apostamos na avaliação formativa, na verdadeira aceção do termo. Os dois docentes, para além de conseguirem fazer uma melhor gestão de atitudes impeditivas de um ambiente de trabalho mais profícuo, acompanharam e geriram de forma mais individualizada as atividades propostas aos alunos. Esta possibilidade permitiu regular individualmente o esclarecimento de dúvidas e a gestão do trabalho cooperativo, que se introduziu com o concurso “Cooperar para vencer”, com o qual quisemos impulsionar a *entrajuda* enquanto modalidade de trabalho em sala de aula, implementada sempre que a natureza das tarefas o permitia.

As *várias formas de avaliação formativa*, aplicadas pelos docentes na sala de aula, são, como refere Fernandes (2006, p. 23) “toda e qualquer avaliação que se desenvolve nas salas de aula”. No nosso caso, o trabalho desenvolvido, durante os quatro anos, não pretendeu a experimentação de teorias da educação, embora constituam um valioso contributo para a nossa formação. Pautámos o nosso trabalho baseando-nos, sobretudo, na partilha e troca de experiências. Na disciplina de Matemática, a *estratégia “questão-aula”* proporcionou aos alunos a aquisição consciente dos passos metodológicos que precisam de percorrer até chegar à resolução da tarefa/problema. Com este método, é dada ao aluno a possibilidade de perceber qual foi a etapa do percurso que não realizou e o impediu de resolver a tarefa com a “avaliação” de 100%. Da mesma forma, as *tarefas propostas no caderno de atividades*, que preparam muitas vezes as atividades experimentais levadas a cabo na disciplina de Ciências Físico-químicas, com a elaboração dos respetivos relatórios, sempre com o acompanhamento do professor, constituíram de igual modo a possibilidade de aplicar a avaliação formativa de forma construtiva. As disciplinas de Inglês e Língua Portuguesa (atualmente designada Português) apostaram na *realização de pequenas fichas*, nas quais era pedido aos alunos que aplicassem e/ou desenvolvessem conteúdos abordados na mesma aula ou em aulas recentes. A auto e heteroavaliação das fichas pressupunham também um processo de autorregulação, na medida em que o aluno tinha de explicitar os conteúdos que ainda não dominava no momento da realização da ficha. Outra estratégia promovida na avaliação formativa ao longo de todo o ano letivo, sobretudo na disciplina de Língua Portuguesa e nas Línguas Estrangeiras, foi uma forte aposta na *dinamização de atividades de oralidade*, dando assim a oportunidade de maior desenvolvimento e melhoria dos resultados da avaliação sumativa, sobretudo para alunos que conseguem um melhor nível de proficiência neste domínio.

Para além das disciplinas contratualizadas, também as restantes disciplinas, todas elas incluídas no projeto, aplicaram novas formas de trabalho, realizando, frequentemente, a monitorização dos resultados dos alunos. A avaliação é um processo em permanente desenvolvimento, havendo muitas etapas a percorrer até que se chegue ao resultado pretendido. É fundamental pensar e crer que cada aluno tem o

direito a construir o seu processo, o seu percurso, com as diferenças que o tornam único, com os apoios personalizados de que necessita para alcançar resultados satisfatórios. A pertinência da avaliação formativa ancora, exatamente, neste aspeto: a individualidade de cada aluno. Para o professor, esta apenas se torna concretizável quando as condições de trabalho o permitem. **Considera-se, portanto, uma mais-valia poder trabalhar com turmas que integram um número de alunos reduzido, inclusivamente para a aplicação de estratégias de avaliação formativa.** Ambos os aspetos criam o espaço necessário para o desenvolvimento do 'saber' e do 'saber fazer', já preconizado na primeira redação da Lei de Bases do Sistema Educativo. A avaliação sumativa deve constituir uma informação explícita sobre as aquisições que o aluno conseguiu realizar, mas não pode ser um fim em si mesma. Qualquer processo de aprendizagem requer adaptações às necessidades do público-alvo. Só com o *feedback* que os alunos nos dão é possível criar a nova etapa que, conjuntamente, devemos percorrer. A avaliação formativa serve, assim, os seguintes propósitos: a melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e a melhoria do ensino que o professor presta ao aluno. A interação na sala de aula quer entre professor-aluno, quer aluno-aluno, constitui o campo de intervenção onde ainda haverá melhorias a alcançar.

Como defende Fernandes,

a avaliação dos alunos, sobretudo a que ocorre nas salas de aula, não pode ser encarada como uma mera questão técnica; ou seja, não pode ser considerada como um mero processo de construção de instrumentos que permitem quantificar e avaliar de forma supostamente objectiva o que os alunos sabem e são capazes de fazer. Para que, nas salas de aula, a avaliação faça parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem é, antes do mais, necessário pensá-la como uma *questão* eminentemente pedagógica e didáctica. Isto é, a avaliação não pode confundir-se com uma medida ou com a atribuição de classificações, nem limitar-se à verificação da consecução de objectivos comportamentais ou da exibição de competências. A *avaliação para as aprendizagens*, deve ser a modalidade primordial de avaliação nas salas de aula devidamente articulada com uma avaliação sumativa que não se limite a estar orientada para as classificações. (Fernandes, 2011, p. 11)

O que, realmente, pretendemos são conhecimentos consolidados, que constituam sempre um novo ponto de partida para novas aprendizagens, e o desenvolvimento do espírito crítico de cidadãos formados e informados.

### **A monitorização dos resultados**

No primeiro ano do Projeto TurmaMais, a avaliação formativa também constituiu uma forte aposta, enquanto estratégia de trabalho. Em comparação com o último ano de contrato, no âmbito do projeto, é sobretudo na forma como monitorizámos os resultados intermédios e finais da proficiência dos alunos que se verifica uma diferença importante.

Para acompanhar a evolução dos resultados dos alunos que integraram o projeto, desde o primeiro ano que procedemos à avaliação intercalar e final de cada período. No ano letivo de 2009/2010, este registo foi feito, como habitualmente, em níveis de 1 a 5. A necessidade de proceder a pequenos ajustes e diferenciações levou-nos a fazer uso dos símbolos, mais (+) e menos (-). Esta recolha de dados permitiu-nos igualmente, considerando também o conhecimento do empenho, interesse e trabalho dos alunos, constituir o novo grupo TurmaMais de forma ajustada e concertada nos conselhos de turma realizados para o efeito. Ainda assim, uma avaliação de 2+ não transmite o mesmo nível de desempenho de um aluno como uma avaliação percentual de 48%.

No segundo ano do projeto, resolvemos, seguindo a sugestão da doutora Teodolinda Cruz (da equipa do projeto TurmaMais da Comissão de Acompanhamento), expressar a avaliação em percentagens. Primeiramente, todo o processo decorreu com recurso ao *software* Excel, tendo sido criada para o efeito uma folha de cálculo. Obteve-se um grande ganho com o rigor inerente a uma informação percentual. Para agilizar o processo, o professor José Padilha criou um programa, instalado nos computadores, de acesso a todos os docentes, para que, em tempo útil, pudessem ser lançadas as avaliações percentuais, antes de cada momento de avaliação, intercalar ou final. Passámos a poder, de facto, monitorizar os resultados dos nossos alunos de forma objetiva, com uma visão global dos resultados de todas as disciplinas.

Ainda que nas disciplinas de Expressões se tivesse evidenciado difícil avaliar percentualmente em espaços de tempo que compreendiam apenas um período entre seis a sete semanas, tendo em conta o desenvolvimento de trabalhos práticos mais extensos, a avaliação da aplicação das técnicas em causa, o rigor e o nível de empenho dos alunos permitiram, também nestas disciplinas, melhorar alguns aspetos.

Para o diretor de turma, toda a informação contida neste registo (ver Anexo 1) passou a ser um instrumento precioso na gestão da situação escolar de cada aluno. Com as avaliações percentuais, o diretor de turma passou a poder transmitir informações bastante precisas aos respetivos encarregados de educação. Este procedimento constitui, para nós, um mecanismo que nos permite “assegurar as condições de participação dos alunos e encarregados de educação” na avaliação dos discentes, conforme dispõe o número 5, do Artigo 3.º do Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro.

Todo o processo de monitorização destes resultados se tornou muito dinâmico com a introdução do *Contrato de Sucesso Escolar* (ver Anexo 2), também no segundo ano do projeto, adotando a sugestão da doutora Teodolinda Cruz. Após o lançamento de cada avaliação percentual, o aluno preenchia a coluna contígua com o resultado percentual que pretendia alcançar até ao momento da próxima avaliação. No presente ano letivo (2012/2013), este procedimento passou a aplicar-se em todas as turmas do 3.º ciclo, já que a modalidade de trabalho ‘TurmaMais’ foi aplicada em todo o ciclo. A maioria dos alunos reconheceu seriedade e valor ao *Contrato de Sucesso Escolar* que assinou, conjuntamente com os docentes, o diretor de turma e o encarregado de educação. Passou a ser um documento que os ajudava a regular o seu desempenho, permitindo saber “se faltavam muitos por cento para atingir o nível 3”, como muitos expressavam. Efetivamente, foi importante para o desenvolvimento da sua autoestima, pois trabalhavam com um objetivo muito definido: melhorar os seus resultados. Para o conseguirem, tinham de investir mais atenção, vontade e esforço. O resultado desta estratégia vai ao encontro do estudo de campo levado a cabo por Black e Wiliam (1999), sendo que os resultados deste trabalho de investigação, apresentados de forma metódica e rigorosa, ilustram o que pretendíamos conseguir. É de salientar uma das conclusões

a que chegaram os autores, no âmbito da avaliação formativa e ‘participada’:

The research indicates that improving learning through assessment depends on five, deceptively simple, key factors: – the provision on effective feedback to pupils; – the active involvement of pupils in their own learning; adjusting teaching to take account of the results of assessment; – a recognition of the profound influence assessment has on the motivation; and self-esteem of pupils to be able to assess themselves and understand how to improve. (Black & Wiliam, 1999, pp. 4-5)

A prática da autoavaliação já é utilizada por muitos docentes há alguns anos. Novas metodologias de ensino contribuíram para a sua utilização mais alargada, de forma que é praticada com frequência. Na nossa escola implementou-se também a utilização de uma ficha de autoavaliação, no domínio das atitudes e valores, aplicada no final de cada período. Esta ficha, por vezes, é comum a todos os docentes do mesmo departamento, podendo existir dois modelos: um em que se apresenta uma escala de avaliação qualitativa ou quantitativa para os vários parâmetros em análise, ou uma ficha onde o aluno regista a sua autoavaliação de forma descritiva. Os parâmetros avaliados são, regra geral, *a frequência na realização dos trabalhos de casa, a presença do material necessários à disciplina, o respeito pelos colegas e docente, o empenho e interesse na concretização das tarefas em sala de aula e o comportamento*, em termos globais. Por fim, o aluno deve indicar “classificação final” que pensa que lhe será atribuída. Em paralelo, o docente também utiliza uma grelha de avaliação, na qual regista a prestação do aluno nos mesmos parâmetros (ver Anexo 3). Os valores apurados são depois transpostos para a grelha de avaliação de final de período. A percentagem final, apurada na folha de cálculo Excel, permite a atribuição de uma classificação bastante objetiva. A percentagem apurada é registada no programa Access, criado pelo professor José Padilha; a classificação final, expressa em níveis de 1 a 5, é registada no programa informático da escola utilizado para a gestão dos dados dos alunos.

Tanto o registo regular das avaliações percentuais, como o *Contrato de Sucesso* permitiram agilizar todo o processo de avaliação dos

alunos. Não querendo valorizar mais os resultados finais em detrimento das aprendizagens efetivamente realizadas pelos alunos, os dados que puderam ser analisados, em reuniões de avaliação intercalar ou de final de período, puderam orientar o trabalho de todos os docentes do conselho de turma. Esta forma de monitorizar os resultados dos alunos poderá parecer arriscada para alguns profissionais da educação, já que todos os trabalhos, ações, intervenções e testes do aluno se traduzem numa percentagem. Mas não é exatamente essa percentagem final que nos leva a “catalogar” o aluno no grupo dos alunos com nível de proficiência 1, 2, 3 4 ou 5? É inegável que se torna um *processo transparente e verdadeiramente participado*, já que também o encarregado de educação poderá questionar, dialogar e sugerir de que forma o seu educando poderá melhorar os seus resultados escolares.

A par da *concertação dos critérios e pesos na avaliação*, que abrangeu todos os departamentos, a implementação da avaliação percentual na nossa escola constitui uma atuação muito positiva. Será, sem dúvida, uma estratégia de trabalho a observar, futuramente, se considerarmos os ganhos que traz à escola na relação com o aluno e com o encarregado de educação. É uma forma de consciencialização, por parte de todos os intervenientes, de como se poderão melhorar as aprendizagens, o ensino e os resultados.

### Referências Bibliográficas

- Black, P. & Wiliam, D. (1999). *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*, Assessment Reform Group, University of Cambridge, School of Education.
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: Questões teóricas, práticas e metodológicas. In M.P. Alves e J.-M. De Ketele (Org.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*, pp. 131-142. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.

**Referências Legislativas**

Lei n.º 46/86, *Diário da República*, n.º 237, Série I, 14 de outubro (LBSE), com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto

Decreto-Lei n.º 270/98, *Diário da República*, n.º 201, 1.ª Série-A, de 1 de setembro

Lei n.º 30/2002, *Diário da República*, n.º 294, Série I-A, de 20 de dezembro

Lei n.º 3/2008, *Diário da República*, n.º 13, 1.ª Série, de 18 de janeiro

Lei n.º 39/2010, *Diário da República*, n.º 171, 1.ª Série, de 2 de setembro

Decreto-Lei n.º 137/2012, *Diário da República*, n.º 126, 1.ª Série, de 2 de julho

Decreto-Lei n.º 139/2012, *Diário da República*, n.º 129, Série I, de 5 de julho

Despacho Normativo n.º 24-A/2012, *Diário da República*, n.º 236, 2.ª Série, de 6 de dezembro



Anexo 1. Folha de Registo *Access*

Avaliação/aluno			9470					ESPHC	
29.07.2013			Bruno Chamorra						
A. Jetivo	Turma	Disciplina	Int1ºP	Final1ºP	Int2ºP	Final2ºP	Int3ºP	Final3ºP	
2010/2011	7º D	A. Proj.	60	60	63	0	0		
2010/2011	7º D	C. Nat.	70	70	69	70	70		
2010/2011	7º D	E. Acomp.	0	0	0	0	0		
2010/2011	7º D	Ed. Fis.	51	49	60	71	67		
2010/2011	7º D	Ed. Tec.	0	0	0	68	68		
2010/2011	7º D	Ed. Visual	0	0	0	69	63		
2010/2011	7º D	F. Civ.	0	0	0	0	0		
2010/2011	7º D	Fis.-Qui.	72	71	75	73	68		
2010/2011	7º D	Fran. LE II	74	74	72	78	80		
2010/2011	7º D	Geog.	62,9	69,5	72,3	73,4	73		
2010/2011	7º D	Hist.	78	78	81	81	77		
2010/2011	7º D	I. Inf.	88	88	88	85	81		
2010/2011	7º D	L. Port.	48	59	65	66	65		
2010/2011	7º D	Mat.	48	63	67	66	64		
2010/2011	7º D	O. E. Plás.	0	0	0	0	55		
2011/2012	8º C	C. Nat.	69	70	68	68	70		
2011/2012	8º C	Ed. Fis.	62	66	66	64	67		
2011/2012	8º C	Ed. Tec.	0	0	0	50	55		
2011/2012	8º C	Ed. Visual	55	50	57	52	55		
2011/2012	8º C	F. Civ.	0	60	65	0	60		
2011/2012	8º C	Fis.-Qui.	60	67	67	57	69		
2011/2012	8º C	Fran. LE II	68	66	70	71	70		
2011/2012	8º C	Geog.	42	81	73	77	79		
2011/2012	8º C	Hist.	60	65	75	60	60		
2011/2012	8º C	I. Inf.	0	75,6	75,6	76,6	82		
2011/2012	8º C	Ing. LE I	0	71	68	68	71		
2011/2012	8º C	L. Port.	56	58	57	57	56		
2011/2012	8º C	Mat.	38	55	55	51	53		
2011/2012	8º C	O. E. Plás.	60	60	0	0	60		
2012/2013	9º C	C. Nat.	59	72,8	73	71,5	65,8	67	
2012/2013	9º C	Ed. Fis.	45	55	60	60	60	60	
2012/2013	9º C	Ed. Visual	60	60	60	60	65	65	
2012/2013	9º C	Fis.-Qui.	81	68	52,3	59	45	56	
2012/2013	9º C	Fran. LE II	67	65,6	68	66	70	72	
2012/2013	9º C	Geog.	68	85	84	80	81	82	
2012/2013	9º C	Hist.	48	63	73	67	69	68	
2012/2013	9º C	Ing. LE I	65	75	72	71	70	69	
2012/2013	9º C	ITIC	61	58	62	67,5	67,5	74	
2012/2013	9º C	L. Port.	63	59	58	56	55	57	
2012/2013	9º C	Mat.	72,3	66,9	66,1	61	54,9	59	

Estatística por período de avaliação							
	Int1ºP	Final1ºP	Int2ºP	Final2ºP	Int3º P	Final3ºP	
Média	61,6516	66,3059	67,797	66,7941	65,9784	66,2727	
Níveis >= 50	25	33	33	34	36	11	
Níveis < 50	6	1	0	0	1	0	

# Anexo 2. Contrato de Sucesso Escolar



Projecto – Mais Sucesso Escolar  
 1ª TURMA MAIS



Agrupamento de Escolas  
 Pública Hortênsia de Castro  
 Da Vila Velosa

## CONTRATO DE SUCESSO ESCOLAR

Turma: 9<sup>o</sup>C Diretor de Turma: [Redacted]

Nome do Aluno: [Redacted]

Número: [Redacted]

Disciplinas a contratuatizar	1º Período			2º Período			3º Período		
	% Avaliação intercalar do 8º ano do professor	% que o aluno pretende alcançar	Avaliação final do professor	% que o aluno pretende alcançar	Avaliação final do professor	% que o aluno pretende alcançar	Avaliação intercalar do professor	% que o aluno pretende alcançar	Avaliação final do professor
1. Matemática	53%	75,0%	66,9%	70%	61%	65%	54,9%	68%	59%
2. Ed. Visual	55%	65%	60%	65%	60%	65%	65%	68%	65%
3. L. Portuguesa	58%	68%	59%	60%	58%	60%	55%	65%	59%
4. História	60%	55%	63%	70%	67%	70%	69%	75%	68%
5. Ed. Física	67%	50%	55%	60%	60%	65%	60%	65%	60%
6. Ciências	70%	65%	72,8%	75%	71,5%	78%	65,8%	71,5%	67%
7. Jficc	—	65%	58%	60%	73%	70%	67,5%	70%	74%
8. C.F.Q.	69%	—	68%	—	52,3%	60%	45%	60%	56%

1. O/A docente: [Redacted] 2. O/A docente [Redacted] 3. O/A docente [Redacted] 4. O/A docente [Redacted]

5. O/A docente: [Redacted] 6. O/A docente [Redacted] 7. O/A docente [Redacted] 8. O/A docente [Redacted]

9. O/A docente: [Redacted] 10. O/A docente [Redacted] 11. O/A docente [Redacted] 12. O/A docente [Redacted]

O/A aluno/a [Redacted] O Encarregado de Educação: [Redacted] O Director de Turmas: [Redacted]

**Anexo 3.** Grelha de registo de observação do domínio das atitudes e valores

Período (De \_\_\_\_\_ de Janeiro até \_\_\_\_\_ de Janeiro) Turma: \_\_\_\_\_ Professor: \_\_\_\_\_

Nº	Nome		Data: / /			TOTAL DIÁRIO			Data: / /			TOTAL DIÁRIO						
	M	TSA	M	TSA	P	TPC	C	M	TSA	P	TPC	C	M	TSA	P	TPC	C	
1																		
2																		
3																		
4																		
5																		
6																		
7																		
8																		
9																		
10																		
11																		
12																		
13																		
14																		
15																		
16																		
17																		
18																		
19																		
20																		
21																		
22																		
23																		
24																		

**Legenda:** M: material

TSA: Trabalho em sala de aula P: pontualidade

TPC: trabalhos de casa

C: comportamento

**GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO DO DOMÍNIO DAS ATITUDES E VALORES –  
DESCRITORES DE COMPORTAMENTO/COTAÇÕES**

CATEGORIAS	DESCRITORES DE COMPORTAMENTO	COTAÇÃO
Material	O aluno trouxe sempre o material necessário para a sala de aula durante o período lectivo.	20
	O aluno não trouxe o material necessário para a sala de aula até 1 vez por período.	10
	O aluno não trouxe o material necessário para a sala de aula 2 a 3 vezes por período.	5
	O aluno não trouxe o material necessário para a sala de aula 4 ou mais vezes por período.	0
Trabalho em sala de aula	O aluno colaborou com o professor e/ou os colegas em todas actividades e/ou trabalhos propostos/realizados em sala de aula durante o período lectivo.	30
	O aluno não colaborou com o professor e/ou os colegas em 1 das actividades e/ou trabalhos propostos/realizados em sala de aula no período lectivo.	20
	O aluno não colaborou com o professor e/ou os colegas em 2 ou 3 das actividades e/ou trabalhos propostos/realizados em sala de aula no período lectivo.	10
	O aluno não colaborou com o professor e/ou os colegas em 4 ou mais das actividades e/ou trabalhos propostos/realizados em sala de aula no período lectivo.	0
Pontualidade	O aluno foi sempre pontual durante o período lectivo.	10
	O aluno chegou atrasado até 1 vez por período.	7
	O aluno chegou atrasado 2 a 3 vezes por período.	4
	O aluno chegou atrasado 4 ou mais vezes por período.	0
TPC	O aluno realizou sempre os trabalhos de casa durante o período lectivo.	10
	O aluno não realizou 1 vez os trabalhos no período lectivo.	7
	O aluno não realizou 2 a 3 vezes os trabalhos no período lectivo.	4
	O aluno não realizou 4 ou mais vezes os trabalhos no período lectivo.	0
Comportamento	O aluno comportou-se de modo a promover sempre o bom funcionamento da aula durante o período lectivo.	30
	O aluno comportou-se de um modo que perturbou 1 vez o bom funcionamento da aula durante o período lectivo.	20
	O aluno comportou-se de um modo que perturbou 2 a 3 vezes o bom funcionamento da aula durante o período lectivo.	10
	O aluno comportou-se de um modo que perturbou 4 ou mais vezes o bom funcionamento da aula durante o período lectivo.	0



# A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DO SUCESSO

---

*Corália Almeida & Henrique Coelho*  
Escola Secundária Adolfo Portela, Águeda

## **Resumo**

Com este texto pretendemos testemunhar como a escola se apropriou da metodologia organizativa do Projeto TurmaMais, a adaptou e reconfigurou para responder às nossas necessidades e características, num claro compromisso com a melhoria do ato educativo. Começamos por contextualizar o Projeto, dentro da cultura educativa da escola, e por analisar a importância do primeiro ano de implementação pelo que ele trouxe de didático ao seu desenvolvimento nos anos seguintes. Abordámos, depois, as estratégias implementadas, numa lógica de ousar. Concluimos, refletindo sobre os ganhos, com a ideia assumida de que não queremos ser, agora, uma escola que apenas prepara os alunos para a recusa do fracasso.

## **Introdução**

*Resistir e agir estrategicamente é, em poucas palavras, um modo de viver com esperança num mundo de muita desesperança, próprio de quem não se conforma com esse “estado de coisas.*

(Vieira, 2004)

Encontramos nas palavras de Flávia Vieira eco do que tem sido o pensar e o atuar da Escola Secundária Adolfo Portela (ESAP) no seu

compromisso com a comunidade local e com a educação em geral, na formação e educação das diferentes gerações de alunos que por ela têm passado.

Vieira (2004) afirma que o inegável papel *potencialmente transformador da educação* está inquinado porque as contradições entre teorias e práticas, políticas educativas e condições contextuais, inovação e tradição, que caracterizam os cenários da educação, lhe conferem, ao mesmo tempo, um papel *potencialmente castrador* (Vieira, 2004, p. 9). No entanto, refere a autora que, apesar das circunstâncias complexas e difíceis em que hoje se ensina, a mudança é possível e desejável quando orientada por um *ideal*, isto é, quando se compreendem os constrangimentos e a eles se resiste criticamente, orientando estrategicamente a ação para a transformação e para a melhoria.

De facto, a ESAP vem-se (re)organizando através dos sucessivos projetos educativos em torno de opções e práticas direcionadas para a promoção do desenvolvimento pedagógico, através de uma gestão e liderança centradas no sucesso escolar e na melhoria do ensino e da aprendizagem, tendendo a acompanhar o discurso educativo a que se vem assistindo, em que conceitos como “excelência académica”, “eficácia”, “eficiência”, “rigor”, “equidade e justiça educativas” ganham grande relevância.

Apesar de esbarrar com adversidades (externas e internas) – reformas por decreto, descontinuidade entre políticas educativas e condições de trabalho, programas extensos para cumprir, territorialização dos saberes, peso da tradição, descontentamento geral da classe docente, desmotivação e insucesso dos alunos, – a escola tem sido capaz de contextualizar criticamente olhares e reconverter fragilidades em soluções organizacionais e de gestão pedagógica eficientes. Também tem sabido, cautelosamente, gerir necessidades, interesses e expectativas de todos os atores, especialmente do corpo docente, canalizando-os para um rumo coletivo: ensinar melhor, aprendizagens mais sustentadas, melhores resultados...

É nesta busca de uma cultura organizacional de escola, que se afirma pela qualidade e pela eficácia na promoção do sucesso educativo, que surge a possibilidade de candidatura ao *Programa Mais Sucesso*, na tipologia *TurmaMais*.

## O Projeto – contextualização

Tradicionalmente a ESAP não tem apresentado índices elevados de insucesso e o abandono escolar tem ganho cada vez menos expressão. Ainda assim, o facto de existir constitui preocupação. Aquando da candidatura, ao fazer o histórico dos resultados obtidos nos cinco anos imediatamente anteriores, considerámos que a média de insucesso do 7.º ano de escolaridade (15,3%)<sup>1</sup> atingia já um nível que merecia uma atenção particular, sobretudo em disciplinas estruturantes como a Matemática e o Português.

Sendo o 7.º ano de escolaridade um ano de transição de ciclo e de escola, a nossa experiência diz-nos que ele requer um olhar especial, pois a adaptação à nova cultura escolar, pelo “fascínio” que a “escola dos grandes” exerce sobre estes alunos, condiciona o desempenho de um grande número, neste período de adaptação. Também é facto que a desmotivação para os estudos, as expectativas escolares baixas, o desinteresse pelas aprendizagens e os comportamentos inadequados em sala de aula são características da escola de hoje, em geral, e da nossa, em particular. Por isso, considerámos, na altura da candidatura, que este seria um ano-chave para a apropriação progressiva de uma cultura de exigência, levando os alunos a desenvolver/consolidar atitudes e hábitos favoráveis à aprendizagem e a criar expectativas positivas face à escola, através de experiências significativas de ensino e aprendizagem. Decidiu-se, portanto, que seria apenas o 7.º ano o intervencionado em cada um dos quatro anos do Projeto, no pressuposto, por um lado, de que, ao serem proporcionados aos alunos ambientes de aprendizagem que valorizassem e potenciassem os seus saberes e que atendessem às suas dificuldades e características pessoais, estes seriam ganhos com impacto nos anos subsequentes. Por outro lado, os professores de cada 7.º ano, apropriados das dinâmicas metodológicas, acompanhariam os alunos, salvaguardadas variáveis de gestão relevantes, até final do ciclo.

---

<sup>1</sup> 2004/05 – 17,3%; 2005/06 – 20,3%; 2006/07 – 14%; 2007/08 – 16,8%; 2008/09 – 8,3%.



## O 1.º ano

Merece-nos algumas palavras o 1.º ano de implementação do Projeto na ESAP pelo que ele representou de pedagógico, sobretudo para a direção e para a coordenação. Como em qualquer projeto que acarreta mudanças, a fase de implementação é sempre a mais problemática, sendo que muito do seu êxito está diretamente relacionado com a compreensão dos processos, com vista aos fins. Ou seja, a renovação acontece quando percebemos os sinais de mudança. A propósito deste *baralhar do estabelecido*, no prefácio do livro apresentado no âmbito do *III Seminário Nacional do Projecto TurmaMais*, Verdasca (2011) sustenta esta dificuldade quando afirma que

isto foi e é qualquer coisa de novo na vida das escolas e também nas estruturas da administração educativa, cuja interiorização e apropriação não acontecem por simples passe de mágica, mas requerem das escolas e professores o uso inteligente da sua autonomia e uma permanente e enorme convicção, disponibilidade, vontade e persistência (Verdasca, 2011, p. 10).

O Quadro 1 representa o sucesso contratualizado com a tutela e o sucesso realmente atingido.

Quadro 1 – Sucesso contratualizado e atingido

	Sucesso contratualizado	Sucesso realmente atingido
2009-2010	90,1	87
2010-2011	93,4	97
2011-2012	95,6	100
2012-2013	97,1	100

Percebemos que as metas contratualizadas foram superadas em todos os anos do Projeto, exceto no primeiro. De facto, este foi um ano “atípico”, a que chamamos *ano zero*: foi o ano em que ficámos uns pontos percentuais aquém da meta contratualizada<sup>2</sup>; foi um ano

<sup>2</sup> Contribui para este resultado dois alunos sinalizados como casos problemáticos, em risco de abandono, e que veio a acontecer. Não contabilizando estes alunos,

complicado pela novidade organizativa e procedimental, pela rutura com práticas instaladas, foi um ano mais de sobrevivência do que de intervenção efetiva face ao desafio que nos fora colocado.

Mas foi também um ano de extrema importância pelo balanço e reflexão que desencadeou. Efetivamente, percebemos que *tempo de divulgação* e *tempo de apropriação* do Projeto não são coincidentes e que, provavelmente, foi preciso este primeiro ano para assumirmos o Projeto como “nosso” e lhe darmos voz, de forma mais estruturada, perspectivado por objetivos claramente definidos e adequados à nossa cultura de escola e aos nossos recursos. A partir daqui, foi propósito fazê-lo acontecer todos os dias, se possível não deixando nenhum aluno para trás. Ganharam grande importância, nesta assunção, as vindas à escola da equipa de acompanhamento, as cartas regularmente enviadas, a participação nas reuniões da DREC e a participação nos seminários nacionais (Évora) e regionais (Aveiro e Viseu).

O envolvimento no Projeto, claramente assumido pelo diretor da escola, foi crucial para o seu desenvolvimento e sucesso. Quisemos, então, orientar-nos por prioridades e focalizações, para reduzir o insucesso e potenciar a qualidade do sucesso:

- 1) tirar partido das novas lógicas organizacionais e apostar em novas dinâmicas de trabalho;
- 2) promover reflexões internas que levem a alteração e/ou melhoramento de práticas;
- 3) estabelecer compromissos com pais e encarregados de educação e com os alunos, por forma a assegurar a recuperação dos alunos em dificuldade e estimular os outros a melhorarem, numa lógica de corresponsabilização, de exigência e vigilância do trabalho escolar;
- 4) criar condições que contribuam para o desenvolvimento profissional dos professores.

Neste texto, centrar-nos-emos sobretudo nos pontos 1 e 3, sendo que o ponto 4 resultará dos anteriores.

Referimos, no entanto, muito sumariamente as ações e/ou mudanças levadas a cabo, gradualmente, durante os três últimos anos do Projeto, relativamente ao ponto 2:

- objetivação dos critérios de avaliação na área atitudinal;
- organização do trabalho em sala de aula, tendo por base a avaliação formativa;
- monitorização dos resultados intercalares dos alunos, por forma a torná-los em informações úteis a pais e alunos;
- identificação das aprendizagens essenciais e necessárias à progressão, nas diferentes matérias, e consequente (re)organização do ensino, por forma a valorizá-las e a tratá-las de maneira mais sustentada nas aulas;
- tentativa de mudança de olhares tradicionalistas – uma turma, uma disciplina, um professor – através da insistência no discurso que privilegia a lógica de ciclo e contraria a territorialização dos saberes.

## **Estratégias organizativas**

### **Distribuição dos professores**

Muitos projetos acontecem, em silêncio, nas escolas e assim permanecem. Por necessidade interna ou por imposição externa ou ainda de forma espontânea, quantos projetos surgem nas escolas para resolver problemas previamente identificados, quantos requerem um enorme investimento (de tempo, estudo, trabalho, pessoas...) e depois de acabado fica, normalmente, com o grupo que nele trabalhou. Os resultados poderão ser divulgados, mas os processos, as descobertas e as mudanças não ganham extensão nem consistência. As escolas são contextos particulares de trabalho. Se, por um lado, o dia se desenvolve em ambiente de socialização – nos intervalos encontramos, conversamos, desabafamos, partilhamos – por outro, o exercício da docência, em si, é um ato muito solitário. E, como afirmam Formosinho e Machado (2008), o

desempenho docente solitário ajuda a manter intacto o património da pedagogia transmissiva, porquanto vivendo o professor

fechado na sala de aula, sem partilha ou diálogo com os pares, sem apoio sustentado a um trabalho cooperativo e sem abertura a apoio externo, ele não consegue romper com o padrão tradicional de trabalho nem vislumbrar e vivenciar modos alternativos de fazer pedagogia. (Formosinho & Machado, 2008, p. 10)

Vimos, também, neste Projeto uma possibilidade de contrariar culturas tradicionalistas de ensino, teorias pessoais e preconceitos, que levam a posturas de acomodação e ao fechamento a novas formas de pensar e de agir profissional; vimos uma estratégia mais dinâmica, que envolveria um número progressivamente alargado de professores.

Em todas as escolas acontece um corpo pesado de professores mais avessos à compreensão do novo e à mudança. A nossa não é exceção. Mas surge também um segundo grupo mais comprometido com a novidade e com a experimentação, na busca de melhoria profissional, de novas culturas de trabalho e de fazer diferente, normalmente em número mais reduzido. E existe ainda um terceiro grupo de professores abertos à colaboração, ainda que as incertezas e inseguranças os impeçam de ousar e correr riscos.

A Figura 1 representa esta constelação de professores.

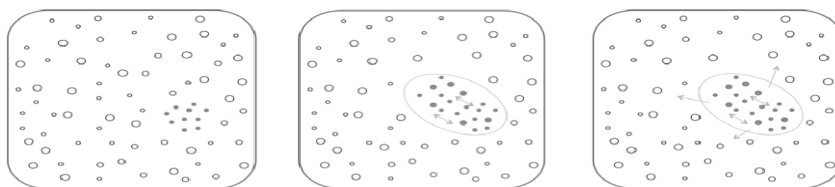


Figura 1 – Constelação dos professores

A estratégia da escola passou pela escolha criteriosa dos professores para cada 7.º ano de escolaridade, isto é, um painel que incluísse sempre professores do segundo grupo. Estes professores deram continuidade aos anos subsequentes. O primeiro quadrado da Figura 1 representa o 7.º ano, verificando-se que o Projeto está confinado a um grupo restrito de professores, que se vai apropriando das metodologias e práticas organizativas. Novos professores entram para o grupo e, no 8.º ano (quadrado do meio), os conhecimentos, interações e práticas

alargam-se. Até que, no 9.º ano (último quadrado), as metodologias da TurmaMais perpassam o grupo. Aqui os professores têm certamente outros anos de escolaridade, incluindo o ensino secundário. Em reuniões de departamento, de área disciplinar ou grupo, em conselhos de turma, aquando das reuniões de balanço, de trabalho, de avaliação, discute-se, compara-se, sugere-se, decide-se, já muito em função das práticas iniciadas com o 7.º ano. E vai-se construindo uma espécie de *profissionalismo interativo*<sup>3</sup>.

Referiu um colega, numa reunião de professores de 7.º e 8.º anos, realizada em 20 de setembro de 2012, referindo-se ao *mapa viral* (palavras suas, querendo significar a Figura 1) considerar que “*o vírus alastrou e estamos de parabéns por isso*”.

Outra estratégia utilizada passou pela oferta, a um número bastante razoável de professores, de participação em pelo menos um dos seminários de Évora ou num regional (Aveiro e Viseu). Foram escolhidos professores preferencialmente do grupo dois, pela sua capacidade de mobilizar os mais resistentes, e alguns do terceiro grupo. E, sempre que a equipa de acompanhamento vinha à escola, todos os professores, à medida que iam sendo integrados no 7.º ano e/ou acompanhavam os alunos nos anos subsequentes, foram chamados a assistir.

## Os apoios curriculares

Uma das medidas adotadas pela escola (anterior ao Projeto) no sentido de minimizar o insucesso escolar, foi a inclusão no horário de todos os professores de um bloco de 90 minutos<sup>4</sup> para apoiar os seus alunos. Como os horários dos alunos eram organizados para que não tenham aulas às quartas e sextas-feiras à tarde, os apoios aconteciam preferencialmente neste espaço, podendo, também, ser distribuídos por 45 minutos + 45 minutos, à hora do almoço (todos os alunos têm 110 minutos para almoçar). No início do ano letivo, cada professor

---

<sup>3</sup> Encontramos o conceito em Damiani (2009), citando Fullen e Hargreaves (2000), onde refere que as características “...incluem a tomada de decisões conjuntas, o compartilhamento de recursos e de idéias e a reflexão crítica grupal a respeito da prática desenvolvida” (p. 42).

<sup>4</sup> Da componente de trabalho no estabelecimento.

informava os seus alunos do respetivo horário de apoio. Eram muitos os professores que só tinham alunos, nesses tempos de apoio, nas vésperas dos testes; eram, normalmente os bons, cada um com a sua dúvida ou, quando eventualmente aparecia um ou outro com mais dificuldades, estes nem sabiam expressar que dúvidas tinham.

A lógica do Projeto – não deixar nenhum aluno para trás – veio promover uma reflexão sobre a rentabilização deste espaço de apoio. Era preciso que os alunos aprendessem o que estava em falta, que não desistissem de qualquer disciplina. Era preciso que o professor transformasse um tempo, no qual esperava passivamente que os alunos aparecessem, em gestão ativa das aprendizagens. E houve mudanças. O professor passou a indicar, para cada apoio, quem o iria frequentar, passou a organizá-lo em função de uma matéria específica (aquele em que esse aluno ou grupo de alunos tinha(m) dificuldades), passou a considerar as aprendizagens desses alunos aí efetuadas e a tê-las em conta na avaliação final do período ou do ano. Exemplificando: se os resultados de um teste de Matemática, aplicado a determinada turma, evidenciavam que 5 alunos não sabiam enunciar e/ou aplicar o Teorema de Pitágoras, o professor “chamaria” esses alunos ao apoio (que era planificado/organizado exclusivamente para eles), durante uma, duas, três sessões, até compreenderem e ficarem a saber enunciar e aplicar o Teorema em diferentes situações. Quanto aos resultados dos testes, se um destes alunos tivesse obtido, por exemplo, a classificação de 45%, porque errara as questões relativas ao conhecimento e aplicação do Teorema de Pitágoras, cuja cotação perfazia 15%, não estaria agora ao nível daqueles que tinham obtido cotação máxima nessas questões? Não revelaria, agora, *saber e saber fazer* que o aproximava dos 60%? Poderia, na folha de cálculo normalmente utilizada para a obtenção do nível/classificação a atribuir ao aluno, ficar esquecida esta informação? Entendemos que não. E se o aluno convocado para o apoio soubesse que a aprendizagem que aí iria efetuar seria tida em conta na avaliação final não estaria aí com outra motivação? Entendemos que sim.

Esta dinâmica veio *desarrumar o instalado*. E os bons alunos deixavam de ter direito aos apoios? Claro que não. Pretendeu-se que cada professor passasse a fazer uma gestão organizada dos seus apoios, onde incluísse também os alunos com dificuldades específicas previamente sinalizadas. Esta lógica foi interiorizada e nos dois últi-

mos anos do Projeto houve uma viragem significativa na frequência e rentabilização dos apoios curriculares.

### **Os encarregados de educação**

Apesar dos discursos em educação valorizarem os pais e encarregados de educação como sujeitos ativos na educação dos seus educandos, a verdade é que essa pro-atividade ainda não é verdadeiramente assumida, quer por pais, quer por escolas. Um dos ganhos do Projeto foi o facto de ter levado a escola a pensar estrategicamente sobre como transformar a relação já existente numa relação de qualidade sob o signo da confiança. De facto, a escola já tinha percorrido algum caminho neste sentido. Por exemplo, no início de cada ano letivo os pais dos alunos do 7.º e 10.º anos já eram recebidos pelo diretor; os critérios gerais de avaliação e específicos de cada disciplina eram obrigatoriamente dados a conhecer aos encarregados de educação; a notação dos testes já era expressa em percentagem ou valores, de acordo com o ciclo de ensino; e o discurso já sublinhava a importância dos pais virem regularmente à escola saber da vida escolar dos filhos (e não apenas quando convocados)...

Então o que acrescentou a escola a estas práticas? No início de cada ano letivo, o diretor da escola e a coordenadora do Projeto reuniram com todos os encarregados de educação dos alunos do 7.º ano e respetivos educandos, sendo explicados os objetivos do Projeto e a metodologia. A partir do 2.º ano, foram organizados jantares (um para cada turma) com os encarregados de educação, os alunos, os professores da turma, o diretor da escola e a coordenadora do Projeto, logo no início do 2.º Período letivo. O jantar era pretexto para aproximar todos os envolvidos e transformar-se num espaço de diálogo entre todos os intervenientes. Era importante que para os pais (habitados apenas ao contacto com o diretor de turma e, eventualmente, com o diretor) os professores passassem a ter rosto. Nestes encontros, o diretor de turma e o diretor da escola analisavam com cada aluno e seu encarregado de educação os resultados escolares obtidos no final do 1.º período, solicitando a intervenção dos outros professores, sempre que necessário, e foram estabelecidos compromissos de melhoria das aprendizagens e contratualizados resultados.

Estes jantares de turma evoluíram para encontros, com a mesma informalidade, entre todos os intervenientes nos anos subsequentes – um por ano e por turma.

Outra metodologia foi a disponibilidade do diretor para reunir, sempre que necessário, com os encarregados de educação, com a diretora de turma e com o aluno, na tentativa conjunta de encontrar estratégias para resolver o(s) problema(s) de insucesso e/ou comportamento.

Estes procedimentos levaram os pais a implicarem-se mais na educação escolar dos filhos e a considerarem a escola como parceira. Demos voz a alguns deles, através de um inquérito passado em maio deste ano letivo. Questionados sobre «se o Projeto *TurmaMais 1*– alterou a sua relação com a escola; 2– alterou o seu conhecimento sobre o processo de aprendizagem do educando», dizem alguns dos muitos que responderam afirmativamente que:

- *“A direção é mais presente.”*
- *“Tive contacto com todos os professores da turma, o que me mostrou uma nova faceta da escola.”*
- *“Acho que o projeto ajudou alunos com dificuldades e com pouco acompanhamento familiar.”*
- *“Senti que estava a ser integrada na educação junto dos professores. Ao estar mais integrada fui sendo mais informada sobre os métodos de ensino.”*
- *“Maior confiança ainda no processo no processo ensino/aprendizagem que a escola proporciona ao meu educando. Há um maior empenho em ajudar o aluno a atingir bons resultados, no sentido de informar sobre o desempenho dos alunos e das metas que se desejam ser atingidas.”*
- *“Com o projeto fiquei a perceber melhor as dificuldades da minha filha.”*
- *“Reforça a necessidade dos encarregados de educação estarem presentes e serem uma parte interveniente.”*
- *“Conhecimento mais profundo do trabalho realizado pelos professores. Maior informação ao EE.”*
- *“Nunca até então me haviam explicado como se processava o processo de ensino/aprendizagem.”*



Terminamos sublinhando a observação de um encarregado de educação: “Como ex-aluno desta escola, (...) o Projeto TurmaMais teria sido um benefício para mim e para muitos outros alunos do meu tempo”.

### **Para além da TurmaMais**

A apropriação do Projeto pela escola leva, invariavelmente, a avaliações sucessivas e reflexivas. Esta prática conduz a algum inconformismo quando os resultados tendem a afastar-se do esperado ou quando são identificados problemas que ajudam à inviabilização dos processos de ensinar e de aprender. É que as dinâmicas geradas pelo Projeto fazem-nos, agora, conviver mal com a não-ação. Centramo-nos em duas *reconfigurações*, provocadas pela apropriação da metodologia organizativa do Projeto, a saber: as Turmas++ e o 8.ºX.

#### **As Turmas ++**

No letivo 2011/2012, um grande número de alunos do 7.º ano chega à escola com uma série de aprendizagens não efetuadas a Inglês, por razões que não importa aqui discutir. Apesar de esta ser uma das disciplinas intervencionadas<sup>5</sup> os resultados tardavam em aparecer. Este estado de coisas levou a uma intervenção cirúrgica, claramente focalizada nesta disciplina. Assim, de acordo com as dificuldades evidenciadas pelos alunos, funcionaram, no 3.º período, mais duas turmas+, para além da inicialmente desenhada. Cada uma destas turmas tinha um grupo reduzido de alunos e um professor diferente, sendo que funcionavam ao mesmo tempo.

#### **O 8.º X**

Esta turma foi criada a duas semanas do final do 2.º período, no presente ano letivo. De facto, identificaram-se nas turmas do 8.º ano, quatro alunos (1 rapariga, três rapazes), cujo comportamento bastante problemático inviabilizava um ambiente salutar de aprendizagem. Não

---

<sup>5</sup> No Projeto foram quatro as disciplinas contratualizadas com a tutela (Português, Inglês, História e Matemática), mas eram cinco as intervencionadas (também Geografia).

eram alunos com falta de capacidades, mas tinham insucesso à quase totalidade das disciplinas. Apresentavam uma postura de recusa da escola, negação ao trabalho, desrespeito por regras... Apesar de um trabalho estreito entre as respetivas diretoras de turma, o diretor, os alunos e os encarregados de educação, no sentido de alteração destes comportamentos, as mudanças não surgiram. E era cada vez mais difícil trabalhar, de forma consequente, nas turmas, onde o elevado número de alunos (28) só por si já dificultava as tarefas de ensinar e de aprender. Questionou-se se estes casos individuais não se transformariam num “caso social”, já que a permanência desses alunos nas turmas, pelo rebuliço que causavam, afetava a concentração necessária à realização das aprendizagens, sobretudo nos alunos com mais dificuldades. Foi então que se estudou a hipótese de os retirar das turmas, formando uma turma para eles. E tal aconteceu. Os alunos passaram, então, a frequentar a nova turma – o 8.º X –, com aulas a todas as disciplinas. Entrou neste projeto o psicólogo da escola, que estava com eles 45 minutos por semana, desempenhando um pouco o papel de diretor de turma, não do ponto de vista administrativo, mas antes no que respeita às relações humanas: ouvir, aconselhar, saber lidar com histórias de vida complicadas, formar civicamente. No final do ano, apenas uma aluna transitou. Gostaríamos que mais um ou dois ou todos tivessem transitado, porque a escola se empenhou e lhes deu condições para isso. Fica um pouco o amargo de que o projeto falhou, da ineficácia. Mas, se mudarmos a perspetiva, a sua saída das turmas de origem possibilitou que outros não se perdessem e/ou aprendessem melhor.

Estas opções foram/são provocadas pela recusa em aceitar lógicas de conformidade relativamente a problemas e dificuldades que vão surgindo e que o Projeto TurmaMais acentuou.

## **Os resultados**

Na altura em que escrevemos este texto ainda não procedemos a uma análise mais contextualizada dos resultados. Já anteriormente referimos (ver Quadro I) as metas contratualizadas e os resultados de sucesso efetivamente obtidos, sendo que, à exceção do primeiro ano, em todos os outros as metas foram ultrapassadas, chegando mesmo a 100% nos dois últimos anos. Apresentamos, no entanto, os resultados

obtidos nas disciplinas de Português, Matemática e Inglês, as primeiras por serem as que estão sujeitas a avaliação externa em final de ciclo e a última por ter merecido uma intervenção especial, que acima já referimos. Estes resultados comparativos remontam ao ano de 2007/2008 (aproveitando os dados da escola no âmbito da autoavaliação) apesar do Projeto ter tido início em 2009/10.

Gráfico 1 – Resultados de Português

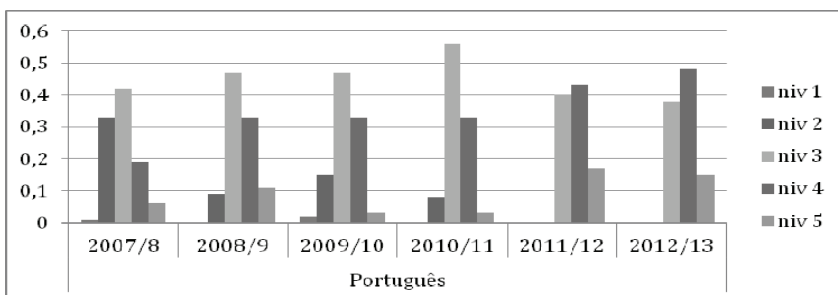


Gráfico 2 – Resultados de Matemática

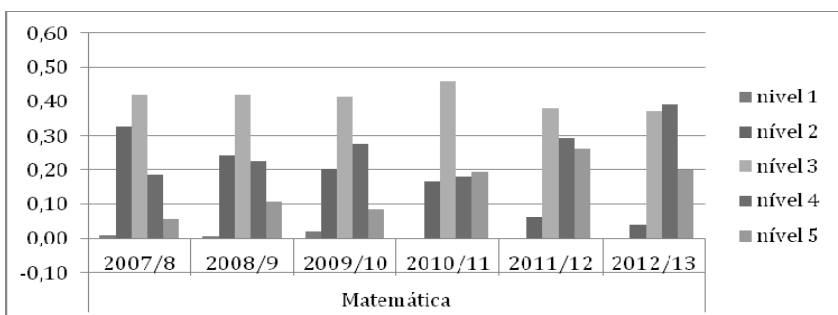
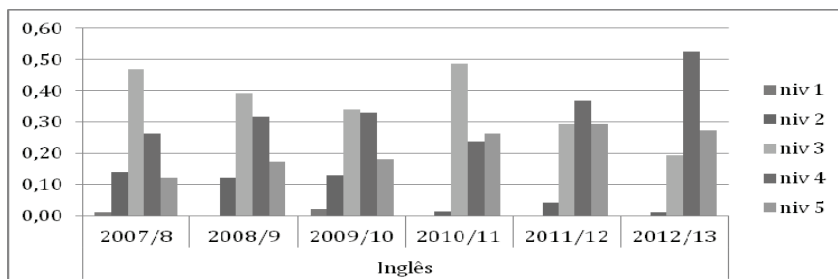


Gráfico 3 – Resultados de Inglês



Uma primeira leitura dos resultados diz-nos que os ganhos do Projeto são claramente visíveis, pela **redução significativa do insucesso** (mais notório a Matemática), nas três disciplinas. Por outro lado, também se pode verificar uma **melhoria expressiva na qualidade das aprendizagens**, em que o número de níveis 4 e 5 tende a inverter a avaliação tradicionalmente acentuada no nível 3. Começamos a contrariar a ideia de que *somos bons a ensinar alunos médios*.

## Conclusão

Quisemos deixar um testemunho de como a escola se organizou para resolver/minimizar problemas e dificuldades ao longo destes quatro anos. Quisemos sobretudo falar da importância de acreditar e de fazer as coisas acontecer.

Quatro anos passados, o balanço é claramente positivo. A escola não é mais a mesma: ampliaram-se conhecimentos, ousaram-se novas lógicas organizacionais na distribuição dos alunos e dos professores, geraram-se e aprofundaram-se novas dinâmicas de trabalho, questionaram-se práticas e rotinas, combateram-se preconceitos e transformaram-se mentalidades, ganharam-se de forma mais implicada pais e encarregados de educação, mobilizou-se o corpo docente para ter resultados cada vez melhores. Sobretudo, ganhou-se *maturidade organizacional*, que permite ousar e legitimar opções, no exercício da autonomia em matéria de tomada de decisões. Consideramo-nos, contudo, *uma escola aprendente* no propósito assumido de prestar um serviço público de educação com qualidade, na tentativa de contrariar

as complexidades que determinam os nossos tempos. Terminamos defendendo, com Fialho e Verdasca, que “*a melhoria não é pontual, mas sim um longo caminho a percorrer*” (2012, p. 39).

### Referências Bibliográficas

- Damiani, M. (2009). Estudo de caso de uma escola colaborativa. In M. Damiani; T. Porto & E. Schlemmer (Org.), *Trabalho colaborativo / cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender*. Brasília: Liber Livro, 41-55.
- Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). O projeto Turmamais no cenário de eficácia e melhoria da escola. In Fialho, I. & Verdasca, J. (Org.), *TurmaMais e Sucesso escolar: fragmentos de um percurso*. Évora: Universidade de Évora, 17-44.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e Inovação: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. In *Currículo sem fronteiras*, 8(1), 5-16.
- Verdasca, J. (2011). O Ciclo de Estudos, Unidade Base da Organização Pedagógica da Escola. In Fialho, I. & Salgueiro, H. (Org.), *TurmaMais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos*. Évora: Universidade de Évora, 33-60.
- Verdasca, J. (2011). Prefácio. In Fialho, I. & Salgueiro, H. (Org.), *TurmaMais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos*. Évora: Universidade de Évora, pp. 7-12.
- Vieira, F. (2004). Resistir e agir estrategicamente: a pretexto de um prefácio às actas do 2.º Encontro do GT-PA. In Vieira, F., et al. (Org.), *Pedagogia para a autonomia – Resistir e agir estrategicamente*. Actas do 2.º Encontro do Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia, 2, Braga: Universidade do Minho (CIEd), pp. 9-19.

# **AVALIAÇÃO FORMATIVA E FEEDBACK DE QUALIDADE. CONTRIBUTOS PARA A MELHORIA DOS RESULTADOS ESCOLARES**

---

*Helena Isabel Parreira*

Agrupamento n.º 1 de Escolas de Grândola

## **Resumo**

O presente texto consiste numa narrativa em que se pretende relatar uma experiência no âmbito da avaliação formativa realizada com duas turmas do 6.º ano, na disciplina de português, no decorrer do segundo e terceiro períodos do ano letivo de 2012-2013. É feita uma breve caracterização das turmas ao nível dos resultados obtidos no primeiro período, a descrição das tarefas e em seguida as estratégias de avaliação implementadas, termino com uma breve reflexão sobre os resultados alcançados com esta experiência. Ao longo do relato faço referência a diversos apêndices que constam no final do texto.

## **Assim começa a história....**

Após analisar os resultados da avaliação sumativa do primeiro período, senti-me invadir por uma série de dúvidas e questões para as quais tentei encontrar respostas. A Figura 1. retrata os níveis obtidos pelos nessa avaliação.

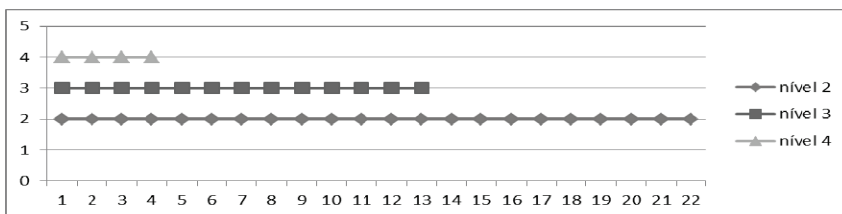


Figura 1 – Níveis obtidos pelos alunos no primeiro período

A Ação de Formação “Perspetivas Actuais na Avaliação das Aprendizagens”, poderia contribuir para a resolução do Problema número 3 (*Taxas de transição demasiado baixas em alguns anos de escolaridade*), constante do Projeto Educativo do Agrupamento, e com o qual eu me deparei. As formadoras Isabel Fialho e Marília Cid, mostraram um possível caminho a trilhar para que os meus alunos melhorassem as suas aprendizagens.

A planificação da primeira unidade a lecionar, no início do segundo período, já estava feita e as atividades já estavam previstas. Então decidi aplicar estratégias que me foram apontadas pela formação e no final cruzar os dados obtidos. Mais do que uma tarefa específica, o que pretendo partilhar neste trabalho são as estratégias que implementei, os resultados que obtive, os aspetos positivos e as dificuldades que fui sentido ao longo deste período.

Para que o trabalho não se torne muito extenso, irei apresentar apenas as atividades nas quais apliquei os conhecimentos adquiridos na formação e posteriormente aprofundados através da leitura de documentos e de alguma da bibliografia recomendada pelas formadoras.

### Descrição da tarefa de ensino-aprendizagem-avaliação

Orientei as minhas estratégias de avaliação tendo como base as ideias, que me pareceram mais pertinentes durante a formação, nomeadamente: a “avaliação para a aprendizagem tem a ver com continuidade (...) com informação aos alunos (...) [com] dizer o progresso que cada estudante está a fazer para cumprir cada meta, enquanto a aprendizagem está a acontecer – enquanto ainda pode ser útil” (Fernandes, 2005, pp. 1-2).

A minha ideia inicial consistia na apresentação de uma lista de tarefas aos alunos que os levassem a superar as dificuldades que apresentaram durante o 1.º período letivo e que a avaliação sumativa final veio confirmar, como revela o Quadro 1.

Quadro 1 – Exemplo de grelha de “Tarefas propostas aos alunos”

Atividade	Páginas	Data de entrega	Entreguei	Não entreguei	Encar. de Educação
Leitura e compreensão do texto “Um lanche maluco”	106,107,108 (manual)	Até 7 de janeiro (em folha à parte ou via <i>mail</i> )			
Elaboração de um comentário a partir do plano feito na aula	111 (escrita)	Até 18 de janeiro (enviar por <i>mail</i> )			
Leitura e compreensão do texto “Os cinco no Lago Negro”	Da 116 à 121 até ao exercício 7	Até 31 de janeiro (em folha à parte ou por <i>mail</i> )			
Atividade escrita, texto relatando uma viagem	132 (manual)	Até 8 de fevereiro (por <i>mail</i> )			
<b>Fichas de CEL<sup>1</sup> Diagnóstico-formativas</b>			nível positivo	nível negativo	Encar. de Educação
Sujeito e predicado na frase, tipos de sujeito, concordância entre sujeito e predicado.		9 de janeiro			
Usar formas verbais com o pronome pessoal.		14 /15 de janeiro			
Funções sintáticas dos complementos: direto, indireto e oblíquo.		21/22 de janeiro			
Funções sintáticas do grupo verbal, funções do predicativo do sujeito, verbos copulativos		28/29 de janeiro			
Formação de palavras		4/5 de fevereiro			
<b>Teste da unidade 3</b>		20 de fevereiro			

Perante os resultados obtidos pelos alunos, concluí que algumas estratégias utilizadas durante o 1.º período teriam de ser repensadas. De entre elas destacavam-se as utilizadas na correção de textos escri-

<sup>1</sup> Conhecimento Explícito da Língua.



tos (escrever textos a partir de planos, planificar textos segundo orientações, rever textos utilizando *checklists* de aspetos a rever, aperfeiçoamento de textos em conjunto) que pareciam ter-se revelado completamente inúteis, uma vez que a média desta competência era de 40,5%.

Resolvi iniciar o segundo período fazendo a correção através de uma série de comentários escritos nos trabalhos dos alunos e sugerindo que os melhorassem e voltassem a entregar.

Durante a formação foram-me sendo mostradas algumas formas, já testadas, de como se deveria realizar este tipo de trabalho. Fiz algumas leituras e fui dando *feedback* aos trabalhos dos alunos com mais certezas e segurança. Tive em consideração que os comentários (*feedback*) devem ter em conta os seguintes aspetos: 1) as tarefas escritas devem incentivar os alunos a desenvolver e mostrar a sua compreensão em relação ao que aprenderam; 2) os comentários devem identificar o que ficou bem feito e o que ainda necessita de melhorias; e 3) devem dar orientações sobre como fazer essa melhoria. A título de exemplo, a Figura 2. exemplifica um trabalho enviado e o *feedback* que foi sendo dado.

Como os resultados ao nível do Conhecimento Explícito da Língua (CEL) evoluíram positivamente com a estratégia implementada durante o 1.º período (realização de uma ficha semanal, que tanto usava para diagnosticar os pré-requisitos antes de iniciar um conteúdo, como para verificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos depois de lecionar os conteúdos, dependendo dos meus objetivos), resolvi mantê-la.

Com a informação adquirida na formação e após a análise de alguns documentos sobre avaliação diagnóstica e formativa, decidi modificar o modo como estas fichas eram corrigidas. Durante o primeiro período coloquei a correção das fichas na plataforma *MOODLE* e os alunos faziam a autocorreção das mesmas. No decorrer do 2.º período letivo foram corrigidas em sala de aula e sempre após a explícitação dos conteúdos em causa e fui testando várias estratégias, tais como: a autocorreção com consulta de informação no manual, recurso ao caderno e fichas de trabalho e projeção das soluções dos exercícios, após a autocorreção, para que os alunos tirassem as últimas dúvidas; a heterocorreção, com a troca de ficha com a do colega do lado, que

teria que a corrigir a partir das soluções projetadas pela docente. A regra dada para esta tarefa foi que todos os alunos deviam assinalar as respostas corretas e corrigir as erradas ou completar os espaços deixados em branco, usando cor diferente da utilizada pelo colega. Esta atividade teve como objetivo levar todos os alunos a verem com atenção a resposta correta.

A minha opinião (1.ª versão)

Eu acho que este filme foi muito bem realizado, o bosque as árvores secas e o mocho há muita vida há história. O Chapeleiro usa roupa muito carregada, a lebre é cisenta e muito despenhada, o arganzaz estava a dormir dentro de um açucareiro, a Alice usa um vestido maior que ela. As críticas, os desentendimentos e as correções acontecem todos no filme e no livro.

**Comentário [U1]:** O verbo não concorda com o sujeito "o bosque e as árvores"

**Comentário [U2]:** Acerto...

**Comentário [U3]:** Vê como se escreve corretamente

**Comentário [U4]:** Isto o que é?

**Comentário da professora**

Francisco, o teu primeiro período está correcto, mas o restante já não tem a mesma qualidade.

O teu comentário deverá ter um primeiro parágrafo onde apresentas o filme e o realizador, dizes em que livro se baseou e quem o escreveu, para sabermos do que vais falar.

Depois, noutro parágrafo deversas falar dos aspetos que são iguais e dares a tua opinião...

Noutro parágrafo terás que dar a tua opinião sobre os cenários e as personagens, com exemplos concretos. Por exemplo "penso que a personagem X está muito bem caracterizada, porque ..."

Segue o plano que usamos na aula...

---

A minha opinião (2.ª versão)

Na minha opinião Tim Burton transferiu muita da informação que estava no livro feito por Lewis Carroll.

As personagens têm uma roupa muito sobressaida no cenário porque o cenário é preto e a roupa do Chapeleiro que é laranja, vermelha, verde, a lebre estava vestida de escuro, a Alice tinha um vestido maior que ela e o Arganzaz saiu de um açucareiro.

As personagens estão sempre a corrigir-se um às outras e fazem comentários desnecessários como "queres vinho" mas não havia vinho na mesa.

**Comentário [U5]:** o realizador do filme - Alice no País das Maravilhas,

**Comentário [U6]:** para o seu filme.

**Comentário [U7]:** Este adjectivo não pode ser utilizado aqui. "uma roupa que se destaca no cenário."

**Comentário [U8]:** Por exemplo é laranja...

**Comentário [U9]:** Retira os dois pontos e coloca ponto final depois da virgula.

**Comentário [U10]:** Acerto.

**Comentário [U11]:** Mas isto acontece onde? No livro ou no filme?

Figura 2 – Exemplo de feedback escrito

Continuei a implementar estas estratégias ao longo do 3.º período letivo. Alguns dos conteúdos tiveram de ser trabalhados e reavaliados mais do que uma vez, devido às dificuldades demonstradas pelos alunos, sendo elaboradas fichas de recuperação de conteúdos.

Gostaria de partilhar também as estratégias que desenvolvi para a realização de trabalhos de pesquisa com posterior apresentação oral, tomando como exemplo a elaboração do trabalho (texto para o concurso "Ler o Mar").

Foi dado aos alunos o prazo de um mês e meio e foi elaborado um guião orientador que foi explicado em sala de aula e lhes foi enviado por *mail* (Apêndice 1). Ao longo do processo, foi sendo dado *feedback* aos alunos sobre os aspetos já conseguidos e foram-lhes sendo dadas pistas para melhorarem os restantes.

Duas semanas antes das apresentações orais, foi apresentada e discutido a rubrica de avaliação da tarefa (Apêndice 2). Os alunos usaram a rúbrica para melhorar o seu próprio trabalho e para avaliar o trabalho dos colegas. No decorrer desta atividade de heteroavaliação estebelei a regra de que deveriam sempre começar por apontar aos colegas os pontos fortes do trabalho e só depois os aspetos que correram menos bem.

A atividade correu muito bem, os alunos mostraram-se muito assertivos nos comentários que fizeram, encontraram aspetos positivos em todos os trabalhos, por muito longe que eles estivessem do que fora pedido. *“Aprendi coisas novas com o teu trabalho”* foi o ponto forte da maioria dos trabalhos. Verifiquei também uma melhoria na expressão de opiniões e, por vezes, fiquei surpreendida com o vocabulário usado pelos alunos: *“Penso que o teu trabalho foi um pouco extenso...”* e *“deverias ter tido em consideração o que a professora disse ontem sobre o meu trabalho”* não tinham sido até então frases muito habituais nas minhas salas.

O ponto fraco desta atividade foi o facto de nem todos os alunos terem mostrado vontade de comentar o trabalho dos colegas. Os trabalhos foram apresentados ao longo de uma semana, no início de cada aula. Esta atividade desenvolveu-se em trabalho de pares.

No que diz respeito ao teste sumativo de final de unidade, como sempre, este foi elaborado em conjunto com algumas colegas que lecionavam o mesmo ano de escolaridade e tendo como base os testes constantes dos materiais que acompanham o manual adotado, para ser realizado em 90 minutos. Elaborei a matriz do teste, que foi explicada aos alunos na sala de aula e colocada, como é habitual, na plataforma *MOODLE*.

A novidade consistiu na elaboração, detalhada, dos critérios de classificação, tendo por base os critérios da correção da prova final de 6.º ano, aplicados em 2011.

Para os alunos das minhas turmas, elaborei uma versão orientadora destes mesmos critérios, a qual lhe foi explicada em simultâneo com a matriz e foi projetada durante a realização do teste. (Apêndice 3) Posso afirmar que esta estratégia ajudou de forma significativa os alunos e que muitos reformularam as suas respostas e melhoraram a sua leitura / interpretação, tanto do texto como do enunciado da questão.

Em conjunto com uma colega decidimos que eu iria corrigir os testes da turma a que ela lecionava, e ela corrigiria igual número de testes dos meus alunos. Optei por retirar, arbitrariamente, oito testes de cada turma e entregar-lhos. O objetivo desta troca foi tornar o processo de correção o mais transparente possível e aproximá-lo ao máximo de uma situação de avaliação externa, uma vez que nenhuma de nós conhecia os alunos que estava a avaliar.

A tarefa de elaboração dos critérios de classificação, tendo em conta os utilizados na prova final não se revelou fácil, estávamos sempre com receio de penalizar em demasia os alunos. Tivemos que proceder a alguns reajustamentos, durante a correção, por forma a não beneficiar ou prejudicar os alunos.

Após a correção, dei *feedback* aos alunos, indicando (a lápis) em cada um dos testes pistas para que pudessem proceder à autocorreção dos mesmos. Os alunos puderam consultar apenas o manual e as fichas indicadas pela professora. A correção foi feita de forma individual, em folha à parte, durante 90 minutos e entregue à professora, que voltou a corrigir e a apontar os espetos conseguidos e a melhorar. Esta segunda etapa foi realizada com a projeção do teste e a elaboração de respostas conjuntas.

Para concluir as unidades em estudo elaborei fichas de autoavaliação, como por exemplo a apresentada no (Apêndice 4) que foram preenchidas pelos alunos. Do cruzamento dos resultados dos testes com as respostas dos alunos a esta avaliação, concluí que deveria proceder à alteração da planificação prevista para o 2.º período e, em vez de avançar para a unidade quatro, elaborei actividades com vista a superar as dificuldades diagnosticadas, tendo por base uma proposta de leitura orientada do conto “O espelho ou o retrato vivo”, de Sophia de Mello Breyner Andersen. Também elaborei um guião de estudo que foi enviado, por *e-mail*, a todos os alunos, com vista a poderem superar as dificuldades ao nível do CEL.

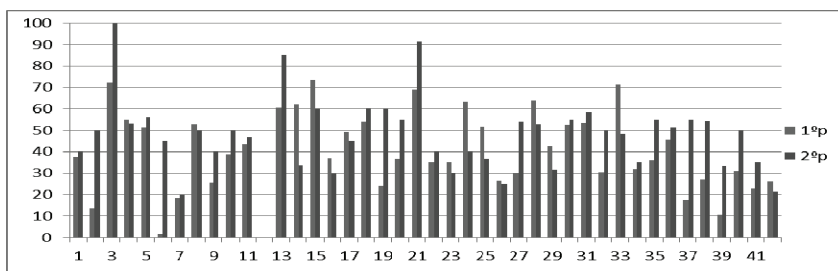
Enquanto professora, o meu papel foi essencialmente o de clarificar e partilhar os objetivos de aprendizagem, proporcionando discussões efetivas, tarefas e atividades, por forma a produzir evidências de aprendizagem e fornecer *feedback* que levaram os alunos a avançarem nas suas aprendizagens. Estimulei os alunos a funcionarem como recursos entre si.

Os alunos foram os principais protagonistas da sua própria aprendizagem. Puderam concluir que se não quiserem aprender ninguém os poderá ensinar.

### Reflexão sobre os resultados obtidos

Com este trabalho, concluí que houve uma evolução nas aprendizagens dos alunos uma vez que 66% registaram uma melhoria nos resultados ao nível da escrita. O número de alunos com média inferior a vinte é insignificante, e 7% dos alunos estão acima dos 70%, tal como se pode ver no Gráfico n.º 1.

Gráfico n.º 1 – *Evolução dos resultados dos alunos ao nível da escrita*



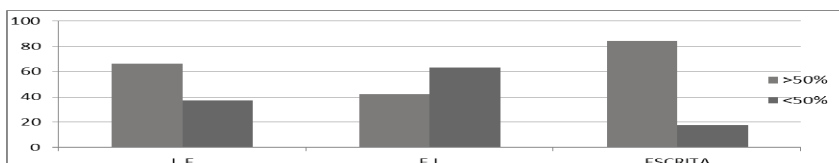
Em geral, a maioria dos alunos evoluiu durante este período letivo e, curiosamente, pude concluir que o número de alunos que regressou é o mesmo nas diferentes competências aqui consideradas, sendo que a maior parte dos alunos deste grupo manteve, no 2.º período, o nível dois, como se pode ver no Quadro 2.

Quadro 2. Evolução e regressão nas competências de leitura, escrita e conhecimento explícito da língua

	Leitura	Escrita	Conhecimento Explícito da Língua
Evoluiu	59%	66%	59%
Regrediu	34%	34%	34%
Mantem nível 2	24,3%		

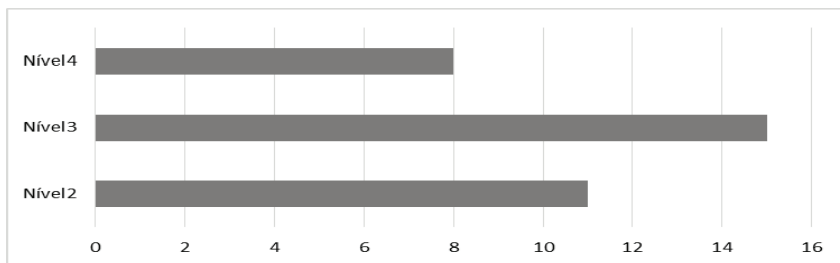
No decorrer do 3.º período verifiquei uma melhoria nos resultados, que viria a refletir-se nos resultados da prova final de 6.º ano realizada a nível nacional, como se pode observar no Gráfico n.º 2 Os alunos revelaram uma grande melhoria no domínio da escrita e apenas quatro alunos, das turmas em questão, que realizaram a prova final tiveram nível inferior a três neste domínio.

Gráfico n.º 2 – Resultados da prova final de 6.º ano por domínios



No final do 2.º período, se considerássemos os resultados dos alunos apenas nas competências tidas em conta na avaliação externa, apenas 24% dos alunos obteriam aprovação. A situação das minhas turmas continuava a ser preocupante, apesar das melhorias registada. Continuei a aplicação das estratégias durante o 3.º período letivo e os resultados finais vieram confirmar as minhas expectativas, pois 67,64% dos alunos obtiveram nível superior a três na prova final e registou-se uma melhoria da qualidade das aprendizagens, como se pode ver no Gráfico n.º 3.

Gráfico n.º 3 – Resultados dos alunos na prova final de 6.º ano



No final do ano letivo ainda se verificou uma diferença entre os resultados da avaliação interna (89,8% de aprovação) e os da avaliação externa (67,6% de aprovação), pelo que a adequação dos critérios de avaliação, assim como um maior investimento nas estratégias que levem a uma real melhoria das aprendizagens, por forma a minimizar estas diferenças, deverá ser algo a considerar nos próximos anos letivos.

Numa época em que tanto a legislação como as teorias da avaliação apontam para a importância da evolução do aluno, onde se defende que o fundamental é verificar o processo e não só o produto final, a aplicação dos critérios de escola, por vezes, implica a desvalorização do esforço dos alunos que melhoram o seu desempenho de período para período e premeia o desinteresse dos que obtiveram bons resultados no 1.º período letivo e vão regredindo ao longo dos restantes, tal como se pode verificar nos Gráficos n.º 4 e n.º 5.

Gráfico n.º 4 – Evolução dos resultados dos alunos do 1.º para o 2.º período

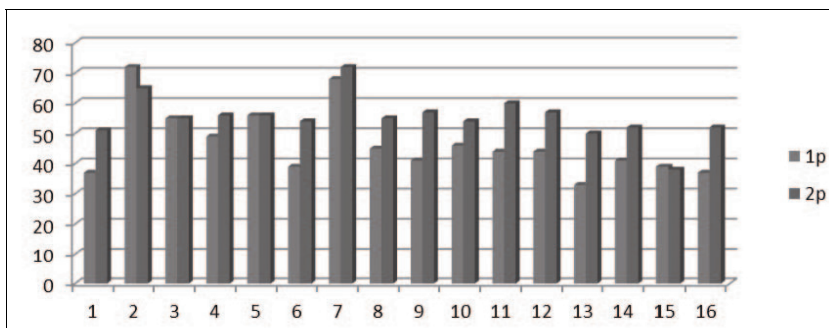
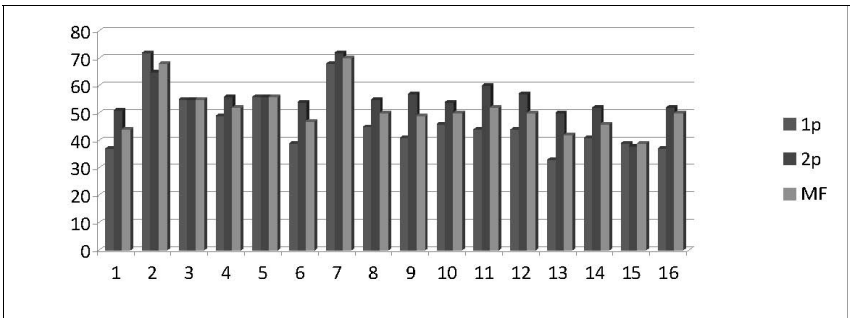


Gráfico n.º 5 – Soma dos resultados finais (em percentagem) do 1.º e 2.º períodos



Considero que o facto de os alunos não verem os seus esforços recompensados ou verificarem que o nível positivo está garantido sem se esforçarem é um dos grandes causadores dos baixos níveis de transição e, principalmente, das aprendizagens de baixa qualidade, problema que sido diagnosticado aquando da elaboração do Projeto Educativo.

Segundo Bloom e Husen, a avaliação sumativa é o

“tipo de avaliação que ocorre no final da instrução com a finalidade de verificar o que o aluno efetivamente aprendeu. Inclui conteúdos mais relevantes e os objetivos mais amplos do período de instrução; visa a atribuição de notas; fornece *feedback* ao aluno (informa-o quanto ao nível de aprendizagem alcançado) e presta-se à comparação de resultados obtidos com diferentes alunos, métodos e materiais de ensino” (Bloom & Husen, 1973, p. 142).

Por sua vez a avaliação formativa ou contínua é o

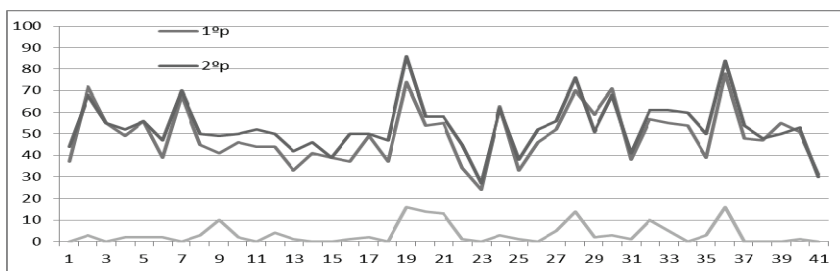
“tipo de avaliação que ocorre durante o processo de instrução. Inclui todos os conteúdos importantes de uma etapa da instrução; fornece *feedback* ao aluno do que aprendeu e do que precisa aprender; fornece *feedback* ao professor, identificando as falhas dos alunos e quais os aspectos da instrução que devem ser modificados; e busca o atendimento às diferenças individuais dos alunos e a implementação de medidas alternativas de recuperação das falhas de aprendizagem” (Bloom & Husen, 1973, p. 142).



Assim sendo, não fará muito sentido que se fale de uma avaliação sumativa (aquela que é feita no final de cada período letivo) contínua, porque a verdadeira continuidade é feita durante o processo de aquisição, quando ainda é possível levar o aluno a melhorar. Afirmar que a avaliação sumativa de final de período é contínua é, a meu entender, uma forma de penalizar continuamente o aluno por um erro cometido num determinado espaço de tempo, ainda que ele dê provas de que está disposto a repará-lo. Assim como também poderá ser encarada como um prémio para os que no mesmo momento obtiveram bons resultados de tal forma que regredindo ou estagnando os seus resultados pouco se alteram.

Analizamos, ainda, a evolução demonstrada pelos alunos, através do indicador ‘número de trabalhos melhorados’, após o fornecimento de feedback, que o Gráfico n.º 6 revela.

Gráfico n.º 6 – Gráfico comparativo entre a evolução dos alunos e o número de trabalhos melhorados após feedback dado pela docente



Da leitura do Gráfico n.º 6 podemos concluir que o *feedback* de qualidade, bem como o empenho dos alunos na realização das tarefas e no seu aperfeiçoamento, são fatores determinantes para o sucesso dos alunos e a melhoria dos seus resultados.

### Em jeito de conclusão...

Os aspetos positivos desta experiência foram os resultados, em termos de evolução e de médias finais, na avaliação sumativa dos alunos que aderiram de forma autónoma e responsável a esta estratégia de ensino-aprendizagem-avaliação. O diálogo permanente professor/aluno

permitiu não só aos bons alunos como aos alunos mais fracos a melhoria significativa dos resultados, como pudemos ver no Gráfico n.º 5.

As dificuldades sentidas na implementação desta estratégia advêm do facto de nem todos os alunos cumprirem as tarefas propostas. Com efeito, grande parte dos alunos ainda encara a aprendizagem como um processo que lhe é totalmente alheio e pelo qual não têm a menor responsabilidade. Verifiquei que alguns alunos encaram as tarefas extra aula e os momentos de estudo como algo que se faz para agradar ao professor, porque o professor quer que seja assim e não como uma necessidade e um benefício para si próprios. Esta falta de motivação intrínseca leva a uma aprendizagem superficial e pouco duradora que conduz à famosa “falta de pré-requisitos” tão habitual nas justificações dos maus resultados dos alunos.

Questionados sobre o que acharam desta estratégia de irem enviando os trabalhos e de receberem *feedback* para os irem melhorando, os alunos que efetivamente o fizeram dizem que os ajudou, não só porque puderam melhorar as notas de cada trabalho, mas também porque sentiram mais facilidade na realização do teste sumativo final.

Quando lhes pedi para compararem este tipo de *feedback* com que era dado nos testes anteriores (códigos de correção, sublinhados e certos e errados) concluíram que este é mais útil “porque a professora na correção por *e-mail* põe os comentários para cada qual saber o que tem que melhorar. Assim por *e-mail* é muito mais fácil.” Regra geral, os alunos consideraram os comentários fáceis de compreender e que devem ser uma estratégia a manter.

Os alunos também concluíram que o facto de conhecerem os critérios de classificação os ajuda na resolução do teste. A verdade é que pude ver alunos a olharem para o texto, para a questão e para a rubrica projetada no quadro e tentarem responder cumprindo os critérios, quando em situação normal teriam respondido de qualquer maneira, passando rapidamente para a questão seguinte.

Está mais uma vez confirmado que o sucesso dos alunos passa pelas formas de avaliação e principalmente pela seleção de tarefas que sejam simultaneamente de ensino, de avaliação e de aprendizagem, desde que sejam criteriosamente selecionadas e diversificadas, representem os domínios estruturantes do currículo e ativem processos mais complexos do pensamento do aluno.

**Referências Bibliográficas**

- Bloom, B. & Husen, T. (1973). *Seleção educacional*. Tradução de Marta Rodriguez Soto, editor Mario Leyton Soto. Santiago, Chile: Centro de Treinamento, Experimentação e Pesquisa Pedagógica (CPEIP).
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Cacém: Texto Editores.

## Apêndice 1

### Plano de desenvolvimento do trabalho “Em maré de leitura”

Tarefas	Data	Grupo / aluno que cumpriu
<p>Consultar sites, livros, revistas, etc. Para recolher o maior número de informação que nos seja útil</p>	<p>Até dia 28 de janeiro enviar por mail à professora para esta nos ajudar a escolher o mais importante.</p>	
<p>Planificar o nosso texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• escolher a informação que queremos dar (<i>por exemplo quero falar sobre os carapaus, então recolho tudo o que me dê informação sobre os carapaus</i>)</li> <li>• organizar a informação que temos de acordo com a importância que terá para o leitor (<i>pensar, no que gostam de saber primeiro sobre um assunto quando estão a ler uma notícia, reportagem ou entrevista</i>)</li> <li>• colocar todas as dúvidas à professora.</li> </ul>	<p>Enviar para a professora, por mail, até dia 3 de fevereiro, para que a professora nos dê a sua opinião e nos ajude nas nossas dúvidas.</p>	

<p>Escrever o nosso texto de acordo com o género que escolhemos (<i>ler a página 50 do manual, para rever as características do texto que decidiram fazer</i>)</p> <p>Escrever o texto respeitando o plano apresentado e tendo em conta as anotações da professora. <b>Atenção</b> que nenhum dos géneros jornalísticos a elaborar é muito longo, vejamos os exemplos das páginas 24 e 25, 30 e 31, 38 e 39 do vosso manual.</p>	<p>Enviar para a professora por mail até dia 11 de fevereiro, para que a professora possa dar algumas sugestões de melhoria.</p>	
<p>Ter os trabalhos prontos para apresentar na aula</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Projetar o texto final</li> <li>2. Ler de forma clara o texto (caso o trabalho seja de pares devem ler mais ou menos o mesmo número de palavras. Se for entrevista um poderá ser o entrevistador e outro o entrevistado)</li> <li>3. Apresentar aos colegas as fontes que usaram para recolher a informação (lista de sites, livros, ...)</li> </ol>	<p>Semana prevista para a atividade “Livro do mês”.</p>	<p>Critérios de classificação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O texto obedece à estrutura escolhida?</li> <li>• Ao olharmos para o texto conseguimos logo ver se é uma notícia, uma reportagem ou uma entrevista?</li> <li>• Tem um bom título, poderá ter um antetítulo e um subtítulo bem construídos, sugestivos e que nos premitem imaginar do que se vai falar?</li> <li>• No primeiro parágrafo do texto encontramos a resposta às perguntas: quem fez o quê, onde e quando?</li> <li>• Nos restantes parágrafos do texto encontramos as respostas às perguntas: como e porquê?</li> <li>• Todas as transcrições estão entre aspas?</li> </ul>

	<p><u>No caso da entrevista:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Tem uma introdução que nos apresenta o entrevistado e o porquê de o irmos entrevistar?</li><li>• Responde-nos à pergunta: qual o assunto da entrevista?</li><li>• Tem as perguntas e as respostas devidamente assinaladas (destaques em negrito, diferentes tipos de letra...)</li></ul> <p><u>Interesse do tema:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• O texto contém informação correta sobre o que eu já sabia sobre o tema?</li><li>• O texto dá-me informação nova sobre o tema?</li><li>• Aprendi coisas novas e interessantes sobre o tema?</li></ul> <p><u>Leitura</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Compreendemos claramente todas as palavras (foram bem pronunciadas)?</li><li>• A pontuação/entoação da frase foi respeitada de modo a percebermos o seu sentido?</li><li>• A leitura teve o ritmo adequado (nem muito rápida, nem muito lenta) vimos que foi treinada?</li></ul> <p><u>Correção morfo sintática do texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• O texto apresenta mais do que três erros ortográficos (os repetidos só são considerados uma vez).</li><li>• As frases são curtas, lógicas e de fácil compreensão (têm</li></ul>
--	--

		<p>sujeito, predicado a concordar, complementos)?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes das conjunções “mas”, “por isso”, etc. foi colocada a vírgula?</li> <li>• O vocabulário mais difícil, como termos técnicos, nomes científicos foram devidamente explicados, por exemplo “<i>o espinafre é um ser autotrófico transforma a matéria mineral em matéria orgânica na presença da luz</i>”</li> <li>• Não houve a repetição de palavras que podem ser substituídas por pronomes ou por outras da mesma classe (<i>conjunções “e”, “mas”, “porque” por exemplo.</i>)</li> </ul> <p><u>Bibliografia</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Foram indicados os sites e todos eles têm um pequeno texto sobre o seu conteúdo, por exemplo “<a href="http://www.xpto.com">www.xpto.com</a> (informação sobre a reprodução dos carapaus)”</li> <li>• Os livros consultados têm indicação do autor, data, título, local de publicação e editora, por exemplo: Oliveira, M. (2009). <i>Bioquímica</i>. Rio de Janeiro: Colibri</li> </ul>
--	--	---

## Apêndice 2

### Rubrica de classificação para o trabalho

#### “Ler o Mar”

5		3		1	
Ao olharmos para o texto conseguimos logo ver de que género jornalístico se trata (notícia, (reportagem ou entrevista)		Ao olharmos para o texto ficamos com algumas dúvidas a que género jornalístico pertence, mas tem a maior parte dos elementos desse tipo de texto.		O texto apresentado tem apenas uma ou duas características do género jornalístico.	
.Tem um bom título, poderá ter um antetítulo e um subtítulo bem construídos, sugestivos e que nos permitem imaginar do que se vai falar		Tem um título adequado, que nos permite identificar o tema mas pouco original.		O título está desadequado e não nos permite identificar o tema do texto.	
No primeiro parágrafo do texto encontramos a resposta às perguntas: quem? Faz o quê?, onde e quando? (notícia ou reportagem) Tem uma introdução que nos apresente o entrevistado e o porquê de o irmos entrevistar. Responde-nos à pergunta: qual o assunto da entrevista? (entrevista)		Nos primeiros parágrafos, estão presentes todos aspectos que devem constar da introdução, mas a informação é vaga.		O texto apresenta apenas um ou dois aspectos dos que devem constar nos primeiros parágrafos.	



<p>Nos restantes parágrafos do texto encontramos as respostas às perguntas: “como” e “porquê”?</p>	<p>Nos restantes parágrafos o “como” e o “porquê” estão explicados de modo pouco desenvolvido, mas permite-nos compreender o texto.</p>	<p>Nos restantes parágrafos a informação dada não nos permite compreender o texto.</p>	
<p>Todas as transcrições estão entre aspas.</p>	<p>Nem todas as transcrições estão entre aspas. (uma em cada duas)</p>	<p>As transcrições não têm aspas.</p>	
<p>As perguntas e as respostas estão bem formuladas e devidamente assinaladas (destaques em negrito, diferentes tipos de letra...) (entrevista)</p>	<p>As perguntas estão bem formuladas mas não estão assinaladas.</p>	<p>As perguntas e as respostas não estão bem formuladas, por vezes impedem-nos de compreender o texto.</p>	
<p>O texto contém informação correta sobre o que eu já sabia sobre o tema O texto dá-me informação nova sobre o tema Aprendi coisas novas e interessantes sobre o tema</p>	<p>O texto apresenta algumas incorreções sobre assuntos que eu já sabia. O texto dá-nos pouca informação nova.</p>	<p>O texto tem muitas incorreções sobre o tema tratado. Não nos dá novas informações.</p>	

<p><b>Leitura do texto elaborado</b></p> <p>Compreendemos claramente todas as palavras (foram bem pronunciadas)</p> <p>. A pontuação/ entoação da frase foi respeitada de modo a percebermos o seu sentido.</p> <p>. A leitura teve o ritmo adequado (nem muito rápida, nem muito lenta) vimos que foi treinada.</p>		<p>Algumas palavras foram mal pronunciadas, mas isso não impediu a compreensão do texto.</p> <p>Foi desrespeitada alguma pontuação, mas a frase foi compreendida.</p> <p>A leitura manteve um ritmo adequado.</p>	<p>Muitas palavras mal pronunciadas.</p> <p>A pontuação não foi respeitada, o que impediu a compreensão do sentido das frases.</p> <p>A leitura foi muito lenta, com paragens, por vezes foram soletradas palavras.</p>	
<p><b>Bibliografia</b></p> <p>Foram indicados os sites e todos eles têm um pequeno texto sobre o seu conteúdo, por exemplo “www.xpto.com (informação sobre a reprodução dos carapaus)”. Os livros consultados têm indicação do autor, edição e assunto retirado</p>		<p>Foram indicados os sites mas não têm o texto sobre o conteúdo.</p> <p>A indicação dos livros consultados não está totalmente correta.</p>	<p>Não indicou todos os sites e livros consultados.</p>	



## Apêndice 3

## Critérios de Correção

Perguntas N.º	Respostas	Pontuação
<b>Texto A</b>		
<b>1.1</b>	Dá a resposta correta	1
	Dá outra resposta	0
<b>1.2</b>	Dá a resposta correta	1
	Dá outra resposta	0
<b>1.3</b>	Dá a resposta correta	1
	Dá outra resposta	0
<b>1.4</b>	Dá a resposta correta	1
	Dá outra resposta	0
<b>2.</b>	Identifica e corrige todas as questões	6
	Identifica 4 verdadeiras e corrige uma falsa.	4
	Identifica 2 ou 3 verdadeiras e corrige duas ou uma falsa ou identifica 4 verdadeiras, mas não corrige.	3
	Identifica 2 ou 3 verdadeiras e não corrige as falsas.	2
	Identifica (menos que 2 ou não corrige as falsas)	0
<b>3.</b>	Transcreve um objetivo da atividade, numa frase, respeitando as regras da transcrição.	2
	Transcreve um objetivo da atividade, numa frase, mas não respeita as regras da transcrição.	1
	Dá outra resposta	0
<b>Texto B</b>		
<b>4.</b>	Descreve por palavras suas	3
	Descreve fazendo uma transcrição integral do texto.	1,5
	Dá outra resposta	0
<b>5.1</b>	Responde corretamente	1
	Dá outra resposta	0
<b>5.2</b>	Responde corretamente	1
	Dá outra resposta	0
<b>5.3</b>	Responde corretamente	1
	Dá outra resposta	0
<b>6.</b>	Transcreve as 3 frases ou expressões respeitando as regras da transcrição	3
	Não transcreve mas identifica a resposta correta	1,5
	Duas respeitando as regras de transcrição.	2

	Transcreve uma respeitando as regras de transcrição	1
7.1	Responde corretamente	1
	Dá outra resposta	0
7.2	Responde corretamente	1
	Dá outra resposta	0
8.	Transcreve duas frases que justifiquem a ideia, respeitando as regras da transcrição.	3
	Transcreve duas frases que justifiquem a ideia, mas não respeita as regras da transcrição.	1,5
	Transcreve uma frase que justifique a ideia, respeitando as regras da transcrição.	1
	Transcreve uma frase que justifique a ideia, mas não respeita as regras da transcrição.	0,5
	Dá outra resposta	0
9	Identifica todas as ideias sem transcrever	4
	Identifica duas ideias sem transcrever	2
	Identifica uma ideia sem transcrever	1
	Identifica todas ou metade as ideias transcrevendo	2
	Identifica uma ideia transcrevendo	1
	Dá outra resposta	0
10	Respeita o tipo de texto pedido e:	
	Refere todos os aspetos pedidos	5
	Refere 4 dos aspetos pedidos	4
	Refere 3 dos aspetos pedidos	3
	Dá outra resposta	0
11	Respeita o tipo de texto pedido e:	
	Refere os aspetos pedidos	1,5
	Dá outra resposta	0
11.1		
	Reescreve a frase respeitando as instruções dadas.	1,5
	Dá outra resposta	0
<b>CEL</b>		
12		
	a) Transcreve e classifica a função sintática pedida.	2
	a) Transcreve e não classifica função sintática pedida.	1
	a) Classifica e não transcreve função sintática pedida.	1
	b) Transcreve a função sintática pedida	2
	b) Indica a função sintática pedida.	1
b) Dá outra resposta.	0	

	c) Justifica a afirmação correctamente. c) Dá outra resposta.	2 0
<b>13</b>	Faz a correspondência correta entre todas as frases Dois pontos por cada resposta correta Dá outra resposta	10 0
<b>14</b>	Reconhece o processo de formação de todas as palavras Um ponto por cada resposta correta. Dá outra resposta	4 0
<b>15</b>	Forma todas as palavras corretamente Um ponto por cada resposta correta Dá outra resposta	4 0

**Apêndice 4**

<b>Grelha de autoavaliação da unidade 3</b>	
Nome: _____	Nº: _____
Ano/Turma: _____ Data: _____	
_____	

Considera as tarefas que realizaste no decorrer da unidade 3 e, de forma honesta, preenche a grelha seguinte, assinala com X as tuas respostas.

	Muito fácil	Fácil	Tenho algumas dúvidas	Ainda não consegui, vou tentar de novo
Identifico o sujeito na frase				
Identifico os tipos de sujeito				
Identifico o predicado				
Identifico o Complemento Direto				
Identifico o Complemento Indireto				
Identifico o Complemento Oblíquo				
Identifico o vocativo				
Identifico o predicativo do sujeito				
Identifico um verbo transitivo				
Identifico um verbo intransitivo				
Identifico um verbo copulativo				
Sei utilizar os pronomes pessoais em vez do complemento				
Sei construir frases usando os diferentes constituintes da frase				
Reconheço um grupo nominal				
Reconheço um grupo verbal				
Reconheço um grupo adjetival				
Reconheço um grupo adverbial				
Reconheço um grupo preposicional				
Identifico os processos de formação de palavras				
Compreendo um texto escrito				

Respondo de forma completa e correta a perguntas sobre um texto				
Compreendo um documento oral				
Escrevo apontamentos quando escuto documentos orais				
Corrijo de forma completa afirmações falsas				
Compreendo os livros que escolho para ler				
Expresso-me corretamente nas apresentações orais				
Dou a minha opinião de forma justificada e com exemplos.				
Escrevo textos de opinião de forma correta				
Faço descrição de espaços de forma correta				
Relato viagens de forma correta				

O que posso melhorar: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Meta para o 2º Período:** leitura\_\_\_\_/ escrita\_\_\_\_/ CEL\_\_\_\_/ atitudes e valores: \_\_\_\_\_ **Final do 2º Período** \_\_\_\_\_

O aluno





# HISTÓRIA(S) COM CUMPLICIDADE! RELATOS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

---

*Maria do Carmo Alves*  
Agrupamento de Escolas de Grândola

## Resumo

Pretende-se com este trabalho apresentar a forma como professora e alunos se dedicaram ao estudo e avaliação do subtema “O 25 de Abril de 74 e a Construção da Democracia”, do programa da disciplina de História e Geografia de Portugal de 6.º ano.

A turma do 6.º E foi a escolhida. Expliquei aos alunos que estava a frequentar uma ação de formação sobre avaliação e que precisava da ajuda deles, justificando a minha escolha: eram os alunos que melhor conhecia, já trabalhávamos juntos pelo segundo ano consecutivo. A reação foi engraçada, porque questionaram o que teriam de fazer, se implicaria mais trabalho, se contava para nota...as preocupações habituais. Respondi-lhes que iríamos, **questionar, refletir mais**, mudar algumas estratégias e atividades, sempre que as nossas **(re)**avaliações o justificassem: um trabalho de “laboratório”. Uma das alunas concluiu: “*Professora, os seus ratinhos somos nós!*”, antes que eu dissesse alguma coisa, outro aluno, o Tomás, reformulou: “*Ratinhos, não! Professora, seremos os seus cúmplices*”. **Recomeçámos** bem esta aventura:

“ História(s) com Cumplicidade!”

O texto foi organizado em três partes: Planificação; As atividades e a avaliação e Reflexão final. Na segunda parte são apresentadas **oito histórias** em que a **Avaliação** é vivida pelos alunos e por mim, nas várias dimensões: diagnóstica, formativa, sumativa e autoavaliação. São histórias simples, que testemunham como os alunos, querendo ser meus cúmplices, participaram em todas as atividades, com alegria, empenho e crescente autonomia.

Dedico este texto aos alunos, António, Bruna, Diogo, Eurico, Inês, Leonardo, Marcelo, Marco, Patrícia, Rafaela, Raquel, Rodrigo, Tiago, Tomás e Vanessa.

## Planificação

No início do ano letivo, o grupo da disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP) reformulou a **anualização do programa do 6.º ano**, a fim de a ajustar ao calendário escolar, dividindo os temas e subtemas pelos três períodos letivos. Cada docente adequou a planificação aos seus alunos, tendo em conta **as 25 metas de aprendizagem** definidas pelo Ministério da Educação, regulamentadas no Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro, e **os critérios de avaliação** aprovados pelos órgãos pedagógicos do Agrupamento.

Quando optei pelos alunos do 6.º E para fazer este trabalho, consultei a **planificação anual** definida para a turma, para escolher uma das atividades. Porém, considerei que seria mais interessante adequar a avaliação nas suas várias dimensões, articulando-as e fazendo parte integrante da aprendizagem do tema D3 “O 25 de Abril de 1974 e a Construção da Democracia”.

No tema “**O 25 de Abril de 1974 e a Construção da Democracia**”, as **metas de aprendizagem** que os alunos deverão atingir são as **1, 4, 5, 8 e 9**.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Meta Final 1) O aluno utiliza diferentes formas de representação espacial como fonte para a compreensão da acção humana em diferentes espaços e tempos. Meta Final 4) O aluno utiliza marcos cronológicos significativos para Portugal e para a Humanidade na construção de tabelas/frisos cronológicos. Meta Final 5) O aluno reconhece concepções de mudança e continuidade em História, explicitando noções de diferentes ritmos de evolução (longa duração e ruptura) e admitindo diferentes perspectivas de mudança (progresso, declínio). Meta Final 6) O aluno interpreta fontes diversas e, com base na informação que seleciona e nos seus conhecimentos prévios, constrói conhecimento acerca do passado em estudo. Meta Final 8) O aluno constrói um relato sobre períodos e momentos significativos da História de Portugal, integrando diversas dimensões históricas e protagonistas (colectivos ou individuais). Meta Final 9) O aluno usa/aplica terminologia e conceitos substantivos, essenciais para a compreensão histórica, construídos ao longo da aprendizagem das temáticas em estudo.

As competências específicas a desenvolver (*‘Tratamento de informações/interpretação de fontes’, ‘Compreensão histórica’ e ‘Comunicação em História’*) estão definidas nos planos de aula. Estes<sup>2</sup> foram sendo sucessivamente alterados, nomeadamente no que concerne à escolha de estratégias e à **avaliação**.

Na preparação das aulas/atividades tive ainda em conta os quatro vetores fundamentais da disciplina:

– *a perspetiva construtivista da aprendizagem*, segundo a qual o conhecimento se constrói e reconstrói em função das experiências e vivências de cada um;

– *o conhecimento tácito*, que implica que as ideias iniciais dos alunos devem ser levantadas e trabalhadas, atendendo ao seu distanciamento ou aproximação aos conceitos históricos a trabalhar em cada temática;

– *as ideias de segunda ordem*, tais como desenvolvimento, causa ou mudança, conceitos que devem ser bem trabalhados porque permitirão aos alunos dar sentido aos conteúdos da disciplina;

– *as ideias substantivas*, que dizem respeito aos conceitos e conteúdos a tratar na disciplina.

A História assume-se como uma área do conhecimento que, também, promove nos jovens a capacidade de formarem pontos de vista fundamentados, partindo de uma perspetiva crítica, tendo em conta o **espaço, o tempo e o contexto**.

A escolha de **atividades/experiências de aprendizagem** é fundamental e tem que ser adequada ao grupo, tendo em conta os diferentes saberes, interesses e ritmos dos alunos. Por vezes, uma atividade que foi preparada com muito empenho, não resulta com todos os alunos, não deveremos desanimar, mas reconhecer as causas e procurar uma alternativa, daí a importância da **avaliação sistemática** e abertura a novas experiências.

---

<sup>2</sup> No anexo 1 apresento o exemplo de um Plano de Aula.

## As atividades e a avaliação

Destacarei algumas das atividades das diferentes aulas em que tentei tornar avaliação parte integrante e reguladora da aprendizagem. Houve lugar a vários momentos de *avaliação para a melhoria*, em que professora e alunos trabalharam de forma colaborativa, com vista ao sucesso de todos os alunos, ainda que a ritmos e formas diferentes.

## Avaliação diagnóstica

### 1.<sup>a</sup> história

Pedi aos alunos que escrevessem uma simples definição de REVOLUÇÃO.

Li e digitalizei os registos dos alunos, analisei-os e preparei as atividades das aulas seguintes, tendo em conta os conhecimentos e ideias dos alunos; assim, foram definidos percursos distintos.

Em seguida, transcrevi uma dessas definições:

*“Para mim uma revolução é lutar mais contra os direitos humanos.”*

Neste caso, a aluna associou o conceito de revolução a uma luta com intensidade, contra... alguma coisa. De facto, apenas raramente os alunos afirmam que há luta *em defesa de...*; de salientar que a aluna tinha feito o desenho de um cravo e assinalara a data de 25 de abril, que não fora mencionada na aula. Em conversa com a aluna, **percebi** que esta não soubera expressar corretamente por escrito as suas ideias. A aluna corrigiu a sua definição no caderno diário e quis partilhá-la com a turma. Os colegas ficaram surpreendidos com a atitude da colega, que não se sentiu envergonhada, mas orgulhosa de poder mostrar a sua melhoria. Alguns também quiseram *feedback* das suas definições para poderem reescrevê-las. Porém, poucos chegaram a essa fase.

### 2.<sup>a</sup> história

Os alunos viram um vídeo com a atuação do Paulo de Carvalho a cantar “Depois do Adeus” no Festival da Canção e ouviram também a

canção “Grândola, Vila Morena”, de Zeca Afonso. Nenhum aluno conhecia a primeira canção e a segunda era apenas uma canção sobre Grândola. Desconheciam que eram as senhas do início das movimentações do golpe militar do dia 25 de abril de 1974. Curiosamente, passados alguns dias, surgiram as notícias da utilização da canção como forma de protesto contra as medidas governamentais. Os alunos quiseram manifestar as suas opiniões, que não eram coincidentes entre si, e por isso tiveram de argumentar e justificar as suas ideias. Uma lição para mim.

### **Avaliação Formativa**

A minha principal preocupação foi a intencionalização da avaliação formativa: estar mais atenta às prestações e informações dadas pelos alunos e utilizá-las para tomar decisões e modificar as práticas; identificar os alunos que estavam a ter dificuldades e sugerir-lhes ou ajudá-los a descobrir formas de as superar e melhorar o seu desempenho.

#### **3.<sup>a</sup> história**

A visita ao monumento “Memorial dos 25 anos do 25 de Abril de 1974” foi uma das atividades mais ansiadas pelos alunos. Decorreu fora da nossa sala de aula e destinava-se a proporcionar aos alunos uma saída exploratória pela vila de Grândola, seguindo um guião, com a consulta de mapa das ruas da vila e tendo como destino final o monumento comemorativo do “25 de abril de 74”.

As regras de segurança foram acordadas previamente e cumpridas e, não fosse uma certa desorientação (“afinal os pontos cardeais são importantes”, como reconheceu o aluno que dava as indicações do percurso), teríamos tido mais tempo para executar todas as tarefas planeadas em conjunto por mim e pelos alunos.

Estes preencheram uma folha de relatório<sup>3</sup> da visita, que teve *feedback* escrito e não foi classificado. Todos os alunos entregaram o trabalho, reconhecendo, posteriormente, na sua autoavaliação, que os

---

<sup>3</sup> Cf. Anexo 2., Ficha de relatório de visita de estudo.

aspectos menos conseguidos poderiam ser melhorados. Como a ficha estava preenchida a caneta, alguns alunos imprimiram nova ficha a partir da disciplina virtual HGP on-line na plataforma MOODLE e fizeram as melhorias (6 alunos em 15).

A turma refletiu sobre as vantagens da realização deste tipo de atividades e sobre como servem para aprender e não apenas para passar, brincar ou “não ter aula”: “afinal, fartámo-nos de trabalhar...”, desabafava um dos alunos, que ostentava orgulhosamente os seus óculos de sol.

Esta aula diferente permitiu-nos ainda preparar um conjunto de perguntas/dúvidas que se pretendiam respondidas. Os alunos queriam investigar... Eu dei sugestões, orientações sobre como fazê-lo e tive a colaboração de outros professores, que se prontificaram a apoiar os alunos que os procuravam.



Figura 1 – Os jovens historiadores em ação

#### 4.<sup>a</sup> história

Quando habitualmente explico aos alunos que me lembro do dia 24 de abril de 1974, a sensação que tenho é de entrar diretamente na 3.<sup>a</sup> idade. Mais de metade dos pais dos alunos desta turma ainda não eram nascidos naquela data (os alunos fizeram um gráfico com as idades). Ao constatarem que havia pessoas que poderiam revelar dados sobre aquele dia, duas alunas sugeriram que fizessem entrevistas ou recolhessem testemunhos orais ou escritos. Um dos alunos encheu-se de coragem e pediu à professora de Português para dar o seu testemunho. Ao ler o texto à turma, não escondia uma certa vaidade e alguma emoção: “Eu sou importante para a professora, deu-me o seu testemunho, nas horas de descanso, valeu a pena, nós gostámos e aprendemos de maneira diferente...”. Todos os testemunhos recolhidos pelos alunos foram trabalhados na sala de aula<sup>4</sup>. Após a leitura dos textos em voz alta, os alunos registaram no caderno diário as ideias principais e avaliaram a importância desta atividade, designadamente no que se refere a novas informações obtidas.

#### 5.<sup>a</sup> história

Uma prática recorrente é ter a noção se o aluno aprendeu uma matéria. Por isso, testo-o com uma ficha. Levo-a para casa, corrijo-a e classifico-a. Quando os resultados são maus (revelando que ou não esteve com atenção ou não se empenhou), todos ficamos aborrecidos...

Ponderei uma mudança possível: a utilização de cartões coloridos, durante a realização das *Fichas de verificação* do caderno de atividades do manual escolar.

---

<sup>4</sup> O texto de um aluno com NEE, contendo muitos erros ortográficos, foi lido pela professora, em voz alta e o conteúdo analisado pelos alunos.



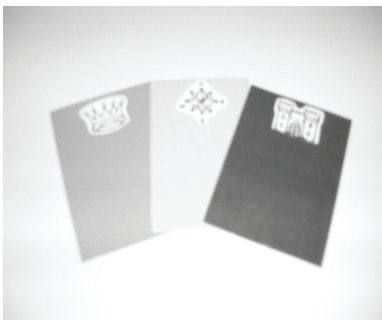


Figura 2 – Cartões usados pelos alunos durante a realização das fichas de verificação de conhecimentos

Assim, os alunos realizaram as fichas de verificação em grupo ou a pares e dispunham dos cartões de cores, através dos quais para me davam indicações:

**Verde** – não era necessária ajuda e o tempo era suficiente para a execução da tarefa;

**Amarelo** – o par/grupo tinha algumas dificuldades ou sentia alguma falta de tempo para executar a tarefa;

**Vermelho** – o par/grupo necessitava claramente de ajuda e/ou assinalava clara falta de tempo.

Tive oportunidade de ajudar/orientar os alunos com mais dificuldades e recolhi informações sobre o desempenho de um maior número de alunos, de cada vez que se fazia este tipo de trabalho.

**Conseguimos:** menos ruído na sala de aula; mais concentração; mais responsabilidade; mais colaboração; mais eficácia na ajuda e no *feedback* que lhes forneci; melhores resultados e poupança de tempo.

### 6.<sup>a</sup> história

A atividade mais surpreendente e com mais adesão foi o visionamento de parte de um episódio da série “Depois do Adeus”, da RTP.



Figura 3 – Série televisiva “*Depois do adeus*”

Depois do espanto inicial, revelado com a proposta da professora, veio a alegria de ver “um programa televisivo”, que até poderiam rever na Internet. Seguidamente, preencheram a grelha de observação de filmes/documentários<sup>5</sup>, que tinham recebido antes do visionamento.

Os alunos passaram a seguir a série, que passava na televisão aos domingos, e até convenceram alguns familiares a assistirem aos episódios. Na aula de HGP seguinte, houve pequenos resumos dos acontecimentos. Por sugestão dos alunos e a título facultativo entregam-me novas grelhas de observação para “treino”, dei sempre *feedback* escrito, como treinadora, “só posso esperar pelos golos...”.

## Avaliação Sumativa

### 7.<sup>a</sup> história

Foi aplicada uma ficha de avaliação – final da unidade. Os alunos não se importaram de a sua realização se efetuar na última semana de aulas do período, pois compreenderam que só fazia sentido este balanço, nesta altura, e que implicava uma classificação.

---

<sup>5</sup> Cf. Anexo 3. Ficha de observação de filmes/documentários.

Os resultados foram melhores, comparando com os momentos de avaliação sumativa anteriores: os 15 alunos subiram as suas médias. Os alunos que se tinham envolvido menos nas atividades das aulas anteriores revelaram mais dificuldades e menor sucesso. De salientar que uma das alunas que nunca tirara nível 3 conseguiu uma percentagem de 54%, o que motivou alegria em todos os alunos. A análise dos resultados ainda precisa de ser feita e, sobretudo, revela-se pertinente aferir o grau de dificuldade do teste, o que será feito na próxima reunião de grupo, pois não foi possível fazê-lo antes, por falta de tempo. Pelo menos, o final desta história parece-me feliz!

## Autoavaliação

### 8.<sup>a</sup> história

Antes de se autoavaliarem, os alunos tiveram de perceber o que lhes era pedido. Expliquei-lhes oralmente a instrução, porque se o entregasse em suporte papel poder-se-ia correr o risco de apenas aparecerem cópias.

Os alunos tiveram o direito de se *autoavaliarem* só por escrito, sem partilhar com os colegas<sup>6</sup>. *Avaliaram os colegas*, apenas depois de se autoavaliarem. Tinham preenchido uma *ficha de verificação de conteúdos*, no final de cada aula, que me era entregue e lhes era devolvida na aula seguinte. Esta permitiu que eu fosse verificando quais os aspetos a reforçar e fosse fazendo uma lista de questões de confirmação entre o que era assinalado pelos alunos e as suas reais aprendizagens<sup>7</sup>. Os alunos tiveram liberdade para dar a sua opinião fundamentada. Eu tinha feito e registado, sempre que possível, uma autoavaliação, baseada na avaliação SWOT, como reflexão e tentativa de melhoria<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> Cf. Anexo 4. Ficha de autoavaliação do aluno e de avaliação das atividades.

<sup>7</sup> Cf. Anexo 5. Ficha de verificação de conhecimentos – autoavaliação/formativa.

<sup>8</sup> Cf. Anexo 6. Ficha de autoavaliação da professora e de avaliação das atividades.

## Reflexão final

Inscrevi-me na ação de formação sobre avaliação para procurar orientação/pistas e refletir sobre a forma como avalio os meus alunos. Avalio todos os dias e condiciono a vida dos meus alunos e dos meus pares. É preciso ter consciência deste enorme *poder* e, sobretudo, é necessário utilizá-lo da forma mais justa possível. Penso, muitas vezes, se estarei a ser justa, nomeadamente quando associo a avaliação a uma classificação. Mais uma preocupação...

No decorrer das sessões presenciais com as formadoras, apercebemo-nos da importância da avaliação como reguladora das aprendizagens, da necessidade de um trabalho colaborativo entre professor e alunos, da importância do *feedback* de qualidade, como motor de melhoria e uma prática formativa e sistemática e que permitirá mais sucesso nos resultados, que tanto ansiamos.

A prática docente revela, muitas vezes, uma falta de participação dos alunos na avaliação dos seus desempenhos. No meu caso, os alunos autoavaliavam-se no final de cada período letivo, preenchendo uma folha de registo, manifestando pouco interesse nessa atividade. Percebo agora que estava equivocada, era mais um papel, que me descansava. Ao longo das várias aulas, tentei mudar esta minha prática, explicando e implicando os alunos do 6.º E na avaliação, com pequenas reflexões, questionando o que tinham gostado mais e/ou menos, se tinham tido dificuldades, o que tinham aprendido, o que mudariam... Na primeira vez, foi um caos, não conseguiram dizer praticamente nada, ficavam à espera que alguém tomasse a iniciativa. Depois, entreguei-lhes uma ficha de verificação de conhecimento, com os temas/conteúdos organizados (ver Anexo 5) que colariam mais tarde no caderno da disciplina. Tomaram o gosto e perceberam a mais-valia da tarefa, sendo capazes de se autoavaliarem e de fornecerem informações e sugestões (a parte mais difícil, diziam). Uma outra fase foi o dar conhecimento aos encarregados de educação. Inicialmente, foi difícil convencê-los. Porém, depois até houve situações em que os pais tomaram consciências das dificuldades dos seus filhos e filhas e, dentro das suas possibilidades, passaram a apoiá-los mais.

A grande mudança deverá iniciar em mim e “contagiar” os alunos, o que não é fácil, pois são muitos anos acomodada a uma prática,

centrada no meu papel de professora, *do certo ou errado*. Em conversa com outros colegas, justificamos habitualmente a nossa atitude dirigista com a luta contra o tempo: temos é de corrigir e continuar, porque os programas são muito extensos; há falta de hábitos de trabalho dos alunos, por isso temos de exigir mais trabalhos; a culpa é da falta de interesse de muitas famílias; e porquê procurar soluções, se até a carreira está congelada e as rotinas persistem...

Contudo, é nas alturas de mais dificuldade que se deve reagir e tentar contribuir para a mudança e a melhoria (pelo menos, esforço-me para isso).

Tive grandes dificuldades nas minhas decisões iniciais:

- Repensar a minha prática letiva, nomeadamente a avaliação dos alunos;
- Como envolver os alunos e os encarregados de educação na avaliação;
- Como reorganizar as atividades;
- Como gerir o meu tempo.

Depois de falar com os alunos e de lhes ter explicado o que iríamos fazer, houve um certo desconforto da minha parte. De repente, o meu poder estava a ser partilhado. Depois, tudo começou a fazer sentido e senti que os alunos estavam mais calmos e atentos, porque sabiam que teriam de avaliar, justificando: “avaliar é difícil, professora”.

Nesta experiência, *tentei* não pensar nos resultados (dos testes e da avaliação sumativa) e preocupar-me com o processo de aprendizagem, escutar mais, dar mais *feedback*, irritar-me menos com alguma perda de tempo, controlar mais as minhas emoções, ser mais prática, mais organizada, planeando com mais antecedência as tarefas e, sobretudo, pedir a ajuda e a colaboração dos meus colegas. Gostaria de referir que as RAC (reuniões semanais de articulação curricular, que fazem parte integrante dos horários dos docentes), prática incentivada pelo Diretor, passaram a ser um espaço de partilha efetiva. Todos os materiais enviados pelas formadoras foram analisados, comentados numa das reuniões e partilhados com os membros do departamento de CSH.

Este trabalho foi um desafio, não segui com rigor as orientações da elaboração do trabalho, propostas pelas formadoras, mas este per-

curso foi aquele que fiz com os alunos, por/para quem trabalho. Sinto que é um início de algo diferente, relativamente à forma como avaliar. Sei que ainda tenho um longo caminho a percorrer, tenho de ter a humildade de aceitar as críticas e querer a mudança...

“Depois de uma falta (erro), não a corrigir é a verdadeira falta.”

(Confúcio)

### **Bibliografia**

- Lopes, J & Silva, H. (2012). *50 Técnicas da avaliação formativa*. Lisboa: LIDEL.
- Marujo, H. & Neto, L. (2004). *Otimismo e esperança na educação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Santos, L. (Org.). *Avaliar para aprender. Relatos de experiências de sala de aula, do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.

**Anexo 1. Planos de aula****AULAS Nº s:** 58 e 59**DATA:** 22 de fevereiro de 2013**SUMÁRIO:** A independência das colônias**Conceitos/Palavras-chave:** A independência das colônias; Descolonização.**Competências a desenvolver pelo aluno:**Competências Específicas

Tratamento de informação/Utilização de fontes

Compreensão histórica

Comunicação em História

Mobilizar saberes e aplicá-los a novas situações.

Ler e interpretar textos e documentos, oralmente e por escrito.

Interpretar e descrever imagens, oralmente e por escrito.

Selecionar informação.

Elaborar conclusões simples.

Apresentar e recriar situações baseadas em acontecimentos históricos.

Interpretar questões e responder, por escrito, mobilizando saberes e utilizando corretamente o vocabulário específico.

**RECURSOS:**

Site da RTP – série “Depois do Adeus”

Ficha de Observação de Filmes/documentários.

Computador, projetor, tela

Manual da disciplina e/ou <sup>CE</sup>E-manual da professora.

Recursos digitais – BRIP – Porto Editora.

Ficha de autoavaliação de conhecimentos.

**ATIVIDADES A REALIZAR PELO ALUNO:**

Visionamento e comentário de episódio da série “Depois do Adeus”.

Preenchimento da ficha de observação de filmes.

Leitura e análise de textos.

Em grupo os alunos fazem uma lista de questões a ser colocadas à turma e/ou à professora.

Preenchimento da ficha de autoavaliação de conhecimentos.

**ATIVIDADES A REALIZAR PELA PROFESSORA:**

Orientar e acompanhar os alunos na execução das tarefas.

Colocar questões relevantes.

Esclarecer dúvidas.

Fazer observação.

Registo fotográfico.

Recolha de informação e dar *feedback* dos trabalhos e/ou dos relatórios e fichas de observação entregues na aula.



**Anexo 2. Relatório da visita de estudo**

Escola Básica Integrada D. Jorge de Lencastre  
**História e Geografia de Portugal**



Nome: \_\_\_\_\_ n.º: \_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_

**Relatório da Visita de Estudo**

Lê com muita atenção os itens que terás de preencher:

Data: \_\_\_\_\_

<b>Apontamentos</b>	
Local	
Data	
Enquadramento da visita nos temas abordados na aula	
Disciplinas envolvidas	
Objetivos da visita	
Locais visitados	
Objetivos atingidos	
Conclusão (o que aprendi com esta visita de estudo?)	

Data da entrega da grelha de registo/relatório: \_\_\_\_\_

Apreciação da professora: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Anexo 3. Ficha de observação de filmes/documentários

	Escola Básica Integrada D. Jorge de Lencastre <b>História e Geografia de Portugal</b>	
Nome: _____ n.º: ____ Turma: ____		



#### **OBSERVAÇÃO DE EPISÓDIOS/ DOCUMENTÁRIOS/FILMES**

Antes de visualizares o filme, lê com muita atenção os itens que terás de preencher:

Tema	
Título	
Período de tempo abrangido (século)	
Aspetos que caracterizam a época em análise: (comportamentos, hábitos, vestuário, construções, transportes)	
Grupos sociais identificados	
Personagens principais	
Identificação de situações de conflito	
Aspetos de que mais gostaste	
Aspetos de que menos gostaste	
Já conhecias este filme?	
Conclusão (o que aprendi com este filme?)	

Data da visualização	Data da entrega da grelha de observação

**Apreciação da professora:** \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

**Data:** \_\_\_\_\_

#### **Anexo 4. Ficha de autoavaliação do aluno e de avaliação das atividades**



Escola Básica Integrada D. Jorge de Lencastre  
**História e Geografia de Portugal**



Nome: \_\_\_\_\_ n.º: \_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_  
N.º da(s) aulas: \_\_\_\_ Tema do Programa: \_\_\_\_\_

#### **Autoavaliação e ...**

<b>Aspetos a melhorar no meu desempenho (porque...)</b>	
<b>Pontos fortes no meu desempenho (porque...)</b>	

#### **Avaliação das atividades da aula**

<b>Aspetos de que mais gostei (porque...)</b>	
<b>Aspetos de que menos gostei (porque...)</b>	

Assinatura da prof.<sup>a</sup>: \_\_\_\_\_

Assinatura do Enc. de E.: \_\_\_\_\_

## Anexo 5. Ficha de verificação de conhecimentos – autoavaliação/formativa



Escola Básica Integrada D. Jorge de Lencastre  
**História e Geografia de Portugal**



Nome: \_\_\_\_\_ n.º: \_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_



### Tema: O 25 de abril e a construção da democracia

Aprendeste? Coloca um ✓ nos  das questões em que já sabes a resposta.

#### O 25 de abril

1. Que razões conduziram à ação militar do 25 de abril?
2. Que outro nome tomou essa ação?
3. Quem era, então, o primeiro-ministro que foi derrubado pelos militares?
4. Como se chamava o general que foi o substituir na chefia do Estado?
5. Quais as principais medidas do Movimento das Forças Armadas?
6. Como reagiu a população à ação do 25 de abril?
7. Que significa ter direito de voto?
8. Quem pode votar, desde o 25 de abril, em Portugal?
9. Por que razão se diz que se viveu um tempo de instabilidade até 25 de novembro de 1975?

Data: \_\_\_\_\_

### A independência das colónias portuguesas

1. Que novos países surgiram com a descolonização efetuada após o 25 de abril?
2. Por que razão ela trouxe problemas para muitas pessoas?
3. Que território, até aí português, passou, em 1999, a fazer parte da China?

Data: \_\_\_\_\_

### A construção da democracia

1. O que é um regime democrático?
2. Quais são os principais direitos e liberdades expressos na Constituição de 1976?
3. Quais são os órgãos de poder central?
4. Desses, quais são os escolhidos em eleições?
5. Quais são os órgãos de poder local?
6. Que outro nome pode ter o poder local?
7. Que atribuições têm os órgãos de poder local?

Data: \_\_\_\_\_



Se respondeste corretamente a todas as questões, parabéns, estás preparado para o teste sumativo. Caso, ainda, não tenhas conseguido, procura as respostas no manual ou coloca as tuas dúvidas na próxima aula.



Execução Gráfica

Colibri – Artes Gráficas  
Apartado 42 001  
1601-801 Lisboa

Tel: 21 931 74 99  
[www.edi-colibri.pt](http://www.edi-colibri.pt)  
[colibri@edi-colibri.pt](mailto:colibri@edi-colibri.pt)



