

107-1 | Julho 2007 | ISSN 1646-7641

Cadernos de
**ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO
EDUCACIONAL**

1

A TURMA COMO UNIDADE DE ANÁLISE



CIEP
Centro de Investigação em Educação e Psicologia

Ficha técnica

Título: Cadernos de Organização e Administração Educacional

Editor: José Lopes Cortes Verdasca (Universidade de Évora)

Conselho Editorial:

Adelinda Maria Araújo Candeias (Universidade de Évora)

Alice Maria Justa Ferreira Mendonça (Universidade da Madeira)

Ana Cristina Pires Palos (Universidade dos Açores)

António Manuel Águas Borralho (Universidade de Évora)

António Manuel Soares Serrano (Universidade de Évora)

Carlos Alberto Vilar Estêvão (Universidade do Minho)

Florentino Blazquez Entonado (Universidad de Extremadura Espanha)

Jorge Adelino Rodrigues da Costa (Universidade de Aveiro)

José Carlos Bravo Nico (Universidade de Évora)

José Lopes Cortes Verdasca (Universidade de Évora)

Luís Miguel Santos Sebastião (Universidade de Évora)

Maria de Nazaret Trindade (Universidade de Évora)

Marília Pisco Castro Cid (Universidade de Évora)

Vito José de Jesus Carioca (Instituto Politécnico de Beja)

Vítor Manuel de Sousa Trindade (Universidade de Évora)

Composição: Catarina Dias & Jorge Rodrigues

Concepção Gráfica: Jorge Rodrigues

Edição: CIEP-UE, Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora

ISSN: 1646-7841

Contactos:

CIEP-UE, Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora

Apartado 94; 7002-554 ÉVORA

Tel.: (+351) 266 768 052 | Fax: (+351) 266 768 073

ciep@uevora.pt | www.ciep.uevora.pt

Índice

Nota de Abertura	4
<i>Vítor Trindade</i>	
Nota de Apresentação	6
<i>José Verdasca</i>	
O director de turma e a gestão curricular	7
<i>Maria do Céu Roldão</i>	
O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: reflexões críticas	15
<i>Luiza Cortesão</i>	
A dimensão e a estrutura composicional da turma como factores de produtividade escolar	15
<i>José Verdasca</i>	

Nota de Abertura

No seguimento da política traçada para o desenvolvimento das actividades do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, surgem agora os Cadernos de Organização e Administração Educacional, cujo primeiro número é dedicado ao tema: “A turma como unidade de análise”. Pretendemos com eles dar visibilidade aos trabalhos desenvolvidos neste Centro sob a responsabilidade do Professor Doutor José Lopes Verdasca e a divulgar outros que representam um contributo importante para a temática, mas que ainda não encontraram o eco que entendemos merecer no desempenho profissional dos professores. Esta iniciativa, fruto do labor e do prestígio do docente referido, merece-nos um especial carinho, não só pela oportunidade, mas também pela relevância do tema. Na verdade, apesar da diminuta dimensão do país e de existirem em Portugal revistas dedicadas à temática da Administração e da Organização em Educação, a penetração junto dos profissionais do sector é diminuta, reduzindo-se, praticamente, aos circuitos académicos onde o “publish or parrisch” exige uma actualização constante; além disso, a sul do Tejo, o panorama é desolador, pois o isolamento convida à inércia e esta à indiferença face à inovação e à mudança, perpetuando situações consideradas, de há muito, inadequadas para os tempos de hoje. Acresce ainda o aproveitar das campanhas governamentais, promotoras da utilização dos meios informáticos na Educação, nomeadamente a facilitação de aquisição de computador próprio pelos professores.

E porque acreditamos que os professores a exercer funções a Sul do Tejo, tal como os seus outros colegas, querem ser melhores profissionais, faltando-lhes muitas vezes os meios para quebrar o isolamento a que a baixa demográfica os obriga, optámos por colocar estes Cadernos em formato electrónico, acessíveis, portanto, a todos os que disponham de acesso à “Internet”.

Quanto à pertinência do tema, basta pensar que a instituição escolar possui, basicamente, a mesma estrutura organizativa de há um século. Tendo a organização da sociedade variado de forma tão radical desses tempos para cá, como é possível pensar que uma estrutura organizativa pensada para responder a problemas e desafios muito específicos, possa continuar a responder a problemas e questões sociais tão diferentes daquelas que existiam há 100 anos? Se listarmos as tarefas que a sociedade exige, actualmente, da instituição “escola”, não podemos deixar de reconhecer que as respostas que, apesar do seu anquilosamento, a instituição vai dando, só podem ter sido alcançadas com o esforço e sacrifício de muitos dos profissionais que nelas trabalham. É, sem dúvida, devido ao sacrifício desses profissionais que as lacunas organizacionais e da administração e gestão escolares são supridas e ultrapassadas. Ora, quando se adapta a linguagem empresarial para nos referirmos às questões dos desempenhos escolares, será bom que adoptemos os princípios organizacionais das empresas para assegurarmos, não só a coerência da linguagem, mas também para criarmos as condições onde a qualidade, a eficiência e a eficácia possam encontrar terreno fértil e fecundo para se implementarem e desenvolverem.

Os Cadernos pretendem divulgar o pensamento, a reflexão e os resultados da investigação sobre a temática, contribuindo para o debate das ideias e incentivando a

inovação e a mudança, cientificamente fundamentadas. Pretendem ainda ser um espaço de debate das regras que enquadram a estrutura e organização das escolas e um local de divulgação de práticas organizacionais de sucesso, pelo que desde já se convidam os leitores a participarem, enviando-nos o relato de experiências que tenham coordenado ou em que tenham participado. Enfim, gostaríamos que esta iniciativa do Centro constituísse um fórum de discussão para todos aqueles a quem estas questões preocupam.

Julho de 2007

O Director do Centro

Vítor Manuel Trindade

Nota de Apresentação

A turma ocupa uma centralidade incontornável na esfera do planeamento educativo e dos processos de organização escolar. As medidas de combate ao insucesso e abandono escolares, as estratégias e acções com vista à melhoria da proficiência escolar, as opções a equacionar para a afirmação da qualidade educativa, dificilmente contornarão, no plano organizativo escolar, questões em torno dos critérios e dos processos de organização e constituição dos agrupamentos internos de alunos.

Porque continuam a não existir soluções mágicas e absolutamente seguras, nem tão pouco consensos firmados sobre os critérios a adoptar, ou simplesmente resultados e evidências suficiente e comprovadamente testadas e generalizadamente reconhecidas e aceites, a questão continua a ter uma relevância e pertinência que justifica plenamente a sua inclusão nas prioridades da agenda investigativa educacional.

Os textos que integram este documento reflectem, apesar de tudo, direccionamentos e ângulos de incidência diferenciados, não tanto pela inexistência de convergências e intersecções de pontos de vista, mas antes e especialmente pelo facto de as focalizações que cada uma das abordagens elege conduzirem a análises enquadráveis em planos e domínios de certo modo distintos.

Em jeito de balanço antecipado, e naturalmente discutível, os ganhos decorrentes de uma certa complementaridade disciplinar, parecem sobrepor-se aos possíveis prejuízos da diversidade de focalizações. A ser assim, estará aceite e justificada a opção tomada.

José L. C. Verdasca
Évora, Julho de 2007

O director de turma e a gestão curricular

Maria do Céu Roldão

1 - Introdução

As questões que se colocam como ponto de partida do trabalho que adiante se propõe prendem-se com a definição do campo e natureza da gestão curricular e, conseqüentemente, com os actores que nela participam a diferentes níveis de intervenção. É neste contexto que se pode equacionar e debater o papel do Director de Turma enquanto agente de gestão curricular.

Importa explicitar, à partida, o que se entende por gestão curricular no quadro da presente reflexão. A gestão curricular envolve todo o conjunto de processos e procedimentos através dos quais se tomam as decisões necessárias quanto aos modos de implementação e organização de um currículo proposto, no quadro de uma instituição escolar. Incluem-se nestes processos, por exemplo, o estabelecimento de objectivos e conteúdos prioritários e respectiva sequência, a definição do nível de aprofundamento e desenvolvimento das diferentes componentes curriculares, a sequência temática a adoptar, as metodologias a privilegiar, os projectos a desenvolver, as modalidades de integração interdisciplinar a promover.

Tal conjunto de procedimentos implica o envolvimento, a diferentes níveis de intervenção, de diversos agentes: o professor, ao nível *micro* da aula, os responsáveis da gestão ao nível *macro* da escola. No nível *meso* situam-se outros decisores influentes através do desempenho de funções específicas, tais como o delegado de disciplina (ou o chefe de departamento curricular, segundo o chamado «novo modelo de gestão», estabelecido pelo Decreto-Lei nº 172/91 e em experimentação em diversas escolas) e o director de turma. A nível *macro*, podem e devem salientar-se os papéis dos responsáveis pela gestão e direcção da escola que são os agentes e dinamizadores da política educativa global da escola, com as repercussões que a mesma tem na cultura e clima da instituição.

Conceitos de referência: currículo e desenvolvimento curricular; currículo e projecto

Para enquadrar a noção de gestão curricular, torna-se assim necessário estabelecer, brevemente, o conteúdo dos conceitos a que se reporta: currículo e desenvolvimento curricular.

O debate em torno do conceito de *currículo* é muito vasto e articula-se, naturalmente, com concepções educativas diversas. Carrilho Ribeiro (1990) e Tanner (1980) sintetizam um conjunto significativo de definições de currículo, que vão desde uma noção mais restritiva que limita o currículo ao conjunto de disciplinas ou conteúdos oferecidos por uma instituição, até concepções mais abrangentes que integram os processos e materiais de trabalho e todas as actividades de aprendizagem desenvolvidas ou simplesmente acontecidas na escola. Tendo embora em conta a diversidade de perspectivas abrangidas pelo leque de definições do conceito, pode considerar-se, em termos operativos, que o currículo é, essencialmente, um *corpus* ou elenco de alguma coisa - conteúdos, experiências,

processos, actividades, aprendizagens - que se propõe como percurso de aprendizagem numa dada instituição escolar.

No que se refere ao *desenvolvimento curricular*, este conceito envolve toda a dimensão processual e dinâmica do currículo, considerado em duas vertentes: a sua construção e a sua implementação no terreno. Podemos aproximá-lo da noção de currículo em acção, isto é, os modos de dar forma actual e contextualizada às propostas potencialmente contidas num currículo formal, gerindo-as de acordo com as necessidades detectadas e as finalidades pretendidas. O desenvolvimento curricular engloba assim, por um lado, o conjunto de processos accionados para elaborar/construir uma proposta curricular ou currículo e, por outro lado, as actividades desencadeadas para o concretizar e actualizar nas situações de ensino e aprendizagem.

Existe, assim, uma dinâmica de inter-relação permanente entre currículo e desenvolvimento curricular, sobretudo se o conceito de currículo adoptado for perspectivado em termos da globalidade das aprendizagens propostas e realizadas e não como mera listagem de conteúdos.

Uma segunda linha conceptual que é necessário clarificar prende-se com a relação entre o conceito de *currículo* e o conceito de *projecto*. Segundo Miguel Zabalza (1992), pede e deve pôr-se em marcha um processo transformativo que permita converter um *currículo* - geral, descontextualizado e normativo - num *projecto*, ou seja, numa acção de que os actores se apropriam e a que dão forma e intencionalidade própria, contextualizando-o numa dada realidade concreta e convertendo-o assim num *projecto* integrado e participado.

No contexto do sistema educativo português, os currículos são definidos a nível nacional, com relativamente escassa margem de flexibilidade. São os currículos uniformes de que fala João Formosinho (1987), ou o currículo standard a que se refere também Miguel Zabalza (1992). Dessa proposta curricular, consubstanciada nos programas oficiais e respectivas recomendações metodológicas, ao currículo experienciado - e desejavelmente assumido como um *projecto* de cada escola - perfilam-se diversos actores que intervêm na sua gestão:

- os *órgãos de gestão* da escola que assumem a execução do respectivo *projecto* educativo que necessariamente integra as dimensões curriculares (nível *macro* de que se falou atrás);
- os *órgãos intermédios* no sistema de gestão, nomeadamente *delegados* (ou *chefes de departamento*, no novo modelo de gestão) que estruturam em cada grupo disciplinar a gestão curricular da respectiva área, e os *directores de turma* que asseguram a articulação entre os docentes duma turma, os alunos e os encarregados de educação, incorporando também necessariamente dimensões de gestão do currículo (nível *meso*);
- os *professores* de cada turma e de cada área disciplinar a quem cabe a gestão directa do currículo no terreno, em articulação com as instâncias anteriormente referidas (nível *micro*).

O currículo que é finalmente vivido ou experienciado pelos alunos vem a ser o resultado da gestão curricular que tiver sido operacionalizada a estes diferentes níveis. É neste quadro que se situa o papel específico do director de turma.

O director de turma na interface entre a docência e a gestão curricular

A função de director de turma incorpora um conjunto de vertentes de actuação correspondendo aos seus diversos interlocutores: alunos, professores e encarregados de educação. A actuação do director de turma junto dos alunos e encarregados de educação tende, na prática mais comum, a prevalecer sobre a acção junto dos professores que é, contudo, uma dimensão crucial deste cargo, que não pode, aliás, ser dissociada das restantes.

O director de turma desempenha, junto dos docentes da turma, uma função de *coordenação* - das actuações de cada um deles no âmbito da respectiva área de docência - e de *articulação/mediação* entre essa acção dos professores e os restantes actores envolvidos no processo educativo: os alunos e os encarregados de educação. Estas funções do director de turma situam-no assim na interface entre duas áreas de intervenção: a *docência* e a *gestão*. O director de turma é, por um lado, um docente que coordena um grupo de docentes e é, simultaneamente, um elemento do sistema de gestão da escola a quem cabem responsabilidades na gestão global do conselho de turma a que preside.

É a partir desta dupla valência do director de turma - enquanto docente e enquanto gestor - que se equacionam as temáticas que adiante se desenvolvem:

- o director de turma e o desenvolvimento curricular
- o papel do director de turma na gestão do currículo da turma;
- a relação funcional entre o director de turma e os docentes.

2 - O director de turma e os processos de desenvolvimento curricular

Tomando como base o conceito de desenvolvimento curricular atrás explicitado, importa reflectir acerca do modo como esse desenvolvimento se processa. São naturalmente os professores os principais agentes de desenvolvimento curricular, na medida em que lhes cabe dinamizar o currículo das suas disciplinas, adequando as actividades, conteúdos, estratégias e metodologias de trabalho à situação concreta de cada turma e à especificidade de cada aluno.

Seria contudo limitativo supor que tal acção se desenvolve sob a exclusiva responsabilidade do professor, na medida em que este realiza a sua actividade no quadro do sistema escolar em que está inserido - por sua vez integrado no contexto do sistema educativo no seu todo -, e adentro dos outros subsistemas que enquadram a sua actuação: conselho de disciplina ou departamento e conselhos de turma. Ainda quando não haja uma consciencialização muito clara destas múltiplas influências, é óbvio que os docentes reflectem, de formas diversas, as perspectivas e orientações acordadas ou tacitamente aceites no departamento ou conselho de disciplina (a nível da planificação, das metodologias, das práticas de avaliação, por exemplo). De forma idêntica, as prioridades e orientações de actuação - na prática actual, predominantemente a nível relacional e de acompanhamento dos alunos - são marcadas, em cada turma, pela orientação que o respectivo director de turma imprime à acção e práticas dos docentes face àqueles alunos em particular.

O papel do director de turma no processo de desenvolvimento curricular

Como poderemos então equacionar mais adequadamente o papel do director de turma relativamente aos processos de desenvolvimento curricular dinamizados pelos docentes da turma? Estaremos a propor alguma indesejável limitação à autonomia de cada professor? De modo algum. Do que se trata é de repensar a função do director de turma no domínio do desenvolvimento curricular, tomando como base os seguintes pressupostos:

- os alunos de uma turma trabalham com uma diversidade de docentes que visam objectivos educativos comuns;
- a especificidade do currículo de cada disciplina ou área curricular - com seus objectivos, conteúdos e métodos - constitui um elemento singular na globalidade da acção educativa de que os alunos de cada turma são os sujeitos,
- a inter-relação e interacção entre os vários saberes constitui uma preocupação educativa central, de modo a que as aprendizagens se integrem num todo com sentido e não apareçam aos olhos dos alunos como segmentos curriculares separados que nada têm a ver uns com os outros.

É, pois, neste contexto que a acção do director de turma se articula com os processos de desenvolvimento curricular que são accionados por cada professor. A coordenação que se espera do director de turma não pode dissociar-se da consideração de um conjunto de problemas que cabem, propriamente, ao desenvolvimento curricular, nomeadamente:

- a estruturação das actividades de aprendizagem da turma como um todo coerente e adequado às suas características e necessidades;
- a definição de prioridades curriculares decorrentes da análise da situação da turma, seu contexto socio-económico e cultural e seu percurso escolar anterior;
- o estabelecimento consensual de um perfil de competências necessárias ao aluno que se pretendem desenvolver através do conjunto das disciplinas e áreas curriculares;
- a clarificação de atitudes e valores a promover, e por que meios, através do trabalho concertado dos diversos docentes, de modo a evitar indesejáveis contradições inter-docentes, com que os alunos terão dificuldade em lidar.

Necessidade de uma dinâmica curricular integradora: situações exemplificativas

Podemos exemplificar com facilidade situações em que se sente a falta - e a conseqüente necessidade - de uma acção coordenadora nestes domínios. Considere-se por exemplo uma situação em que não é feita á partida, pelo director de turma, uma análise da situação da turma, quer em termos do seu contexto socio-familiar e económico, quer em termos da sua «história» escolar anterior. Tal facto conduzirá facilmente a numerosas queixas dos professores acerca do rendimento da turma, transformando os conselhos em estéreis «muros de lamentações», em que se constata dificuldades várias sem se ter elementos para analisar a situação e, muito

menos, para intervir no sentido de resolver os problemas surgidos. Se o director de turma partir deste trabalho prévio de análise da situação, pode, em contrapartida, situar os docentes na realidade com que vão trabalhar e promover, nos conselhos, o debate sobre as estratégias a implementar para superar dificuldades identificadas. Tomemos um exemplo deste tipo de situação:

- dificuldades na comunicação escrita, resultantes de lacunas na aprendizagem anterior e/ou da escassez de recursos culturais disponíveis no meio em que vive grande parte dos alunos; face a esta análise podem tomar-se iniciativas (clubes de leitura e escrita, concursos de textos produzidos pelos alunos em várias disciplinas, estratégias comuns incidindo na melhoria da escrita, oferta de situações de leitura em temas diversos das disciplinas, etc.), decididas em conselho de turma e a desenvolver pelo conjunto de professores, no sentido de promover o melhor domínio da comunicação escrita.

A definição em conselho de turma de um conjunto de *competências* para as quais todos os professores e disciplinas podem contribuir constitui outra área em que o director de turma deve actuar com gestor do desenvolvimento curricular, promovendo o debate e a convergência do trabalho que, isoladamente, os professores desenvolvem neste sentido. Podem assim rentabilizar-se estratégias e até articular procedimentos e métodos de trabalho que contribuirão para um trabalho realmente interdisciplinar, embora incidindo em conteúdos temáticos diferentes. O aluno poderá assim, com vantagem, aperceber-se da unidade e coerência das disciplinas na promoção das mesmas competências. Um exemplo, entre muitos outros, pode ser a competência de seleccionar o essencial do acessório na informação que ouvem, vêem ou lêem: pode o conselho debater e analisar de que formas esta competência pode ser desenvolvida e exercitada no contexto de cada disciplina e combinar estratégias convergentes nesse sentido.

É, pois, a este nível que o director de turma tem que estar implicado com todo o processo de desenvolvimento curricular que ocorre em cada turma, assumindo um papel claro de liderança e coordenação no lançamento deste tipo de análises e no debate e promoção dos procedimentos que consensualmente venham a encontrar-se para uma acção concertada e eficaz junto da turma.

Outro problema muito comum relativo ao desenvolvimento curricular ocorre quando os docentes funcionam separadamente, não comunicando nem debatendo os seus processos de trabalho a nível do conselho de turma. Tal atitude conduz, frequentemente, a uma disparidade de processos e de normas de trabalho que constituem factor de perturbação - e quantas vezes de desorientação e insucesso - para os alunos. Naturalmente que não se deseja uniformizar métodos de trabalho ou assimilar as disciplinas umas às outras, o que seria obviamente impensável. Cada docente tem de trabalhar o currículo da sua área ou disciplina tendo em conta a sua especificidade e as metodologias que são mais adequadas para cada caso.

O que é, contudo, certamente de evitar é que se verifiquem práticas contraditórias no contexto dos diversos modos de trabalhar propostos. Por exemplo, entre um professor que utiliza preferencialmente o trabalho em pequeno grupo e um outro que trabalha geralmente com o grupo turma, há, contudo, aspectos do trabalho que deverão ser acordados em comum: o direito e os modos de os alunos expressarem dúvidas e opiniões, a necessidade de respeitarem a sua vez para o fazerem, a pertinência de se estabelecer, em qualquer metodologia de trabalho adoptada, uma forma de registo sistematizado do que foi estudado, exposto ou investigado, as modalidades, momentos e finalidades da avaliação bem como a forma de os professores registarem e comunicarem ao aluno os aspectos formativos de cada

avaliação realizada. Estes são aspectos relativos ao desenvolvimento curricular que o director de turma deve gerir e que deve debater com os docentes em conselho, procurando-se uma gestão adequada para a melhor aprendizagem dos alunos.

A título meramente exemplificativo, sugerem-se alguns instrumentos que, aperfeiçoados e adaptados caso a caso, podem ajudar a tornar funcional este tipo de actividades de gestão/coordenação do director de turma: uma ficha de caracterização da turma (A) e uma ficha de competências a desenvolver pelas diferentes disciplinas (B). Poderão construir-se instrumentos idênticos ou afins para os momentos de avaliação e respectivos modos de a expressar para os alunos, ou acordar-se em modalidades comuns para realizar sínteses e registos nas diferentes aulas, que possam contribuir para treinar nos alunos as competências de síntese e sistematização, etc.

A - Ficha de caracterização da turma

	Caracterização da situação	Problemas curriculares	Formas de intervenção por disciplina
Contexto socio-cultural			
Percurso escolar anterior			
Funcionamento como grupo turma			

B - perfil de competências a desenvolver no aluno

Disciplinas Competências	Contributo do Português	Contributo da História	Contributo da Matemática	Outras
Saber seleccionar informação				
Saber elaborar um registo-síntese				
Saber comunicar ideias verbalmente				
Outras				

O director de turma enquanto mediador do processo educativo: papel regulador do aluno

Tal «obrigatoriedade» de intervenção no desenvolvimento curricular, por parte do director de turma, deverá ser entendida em termos do seu papel de interlocutor/mediador privilegiado entre três intervenientes no processo educativo: professores, alunos, encarregados de educação. Sublinhe-se, contudo, a importância particular do *aluno* enquanto destinatário e agente principal desse processo.

Em termos genéricos, podemos dizer que se o professor é o gestor do currículo, o director de turma é o responsável pela gestão da coordenação curricular mas é ao aluno que cabe o papel de *regulador* de todo o processo. São as características, as necessidades e as potencialidades dos alunos que funcionam como referência central no modo como se organiza e se implementa o desenvolvimento curricular no terreno. É pelo aluno e para o aluno que as preocupações de articulação e coordenação dos processos de desenvolvimento curricular têm de ser assumidas pelo director de turma. Ele é o único que está em posição de o poder fazer, pela sua situação na interface entre os diversos actores, como já foi anteriormente assinalado. O director de turma dispõe de informações relativas ao aluno e à família, tem acesso a um contacto frequente com ambos, e está em contacto com todos os professores.

A sua função de gestor/coordenador curricular da turma implica desenvolver no grupo de professores da turma um sentido de equipa e consolidar a sua consciência de grupo responsável pela turma, em conjunto, e não apenas a título individual, de acordo aliás com o que a legislação estabelece relativamente ao Conselho de Turma. Não se esqueça, por exemplo, que o conselho é globalmente responsável pela avaliação dos alunos em cada uma das disciplinas. Compete ao conselho adequar e reconstruir o currículo mediante um desenvolvimento curricular gerido em comum. Do que se trata afinal é de converter um *currículo* nacional uniforme em *projecto curricular* vivido para cada situação/contexto, integrador das diversas componentes da actuação educativa da escola e centrado nas necessidades reais dos alunos. Retomando o que defende Zabalza:

«trata-se de procurar obter um currículo baseado nas necessidades reais da população escolar, em oposição aos currículos *standard*, definidos a nível geral para todo o país» (1992, p. 90)

3 - O director de turma e as dimensões da gestão curricular

Importa agora analisar em mais detalhe de que forma o director de turma pode actuar como gestor/coordenador do desenvolvimento curricular nas diferentes dimensões desse processo, de modo a potenciar a gestão que cada docente realiza em termos de uma melhor rentabilização do trabalho conjunto.

A gestão curricular do professor

Se considerarmos primeiramente o papel dos *docentes* enquanto gestores do currículo, podemos identificar diversas dimensões dessa função, a partir das quais procuraremos equacionar a especificidade da função do director de turma em relação a cada uma delas:

- por um lado, os professores confrontam-se com a necessidade de gerir um currículo formal que é definido por equipas ministeriais e uniforme a nível nacional; a sua gestão deste currículo, se não for de mera *execução* passiva do que lhe é proposto, terá de passar pelas dimensões da *reconstrução*, da *diferenciação* e da *adequação* curricular, tendo em vista as populações concretas com que vai trabalhar;
- por outro lado, e apesar das limitações resultantes deste modelo nacional de currículo, existem ainda assim áreas abertas a uma gestão mais criativa e autónoma, nomeadamente na vertente da *construção* curricular.

Em que se traduz a gestão do *professor* nestas diferentes dimensões?

Reconstrução curricular - Diz respeito a todo o processo de reajuste do currículo à situação real que se enfrenta, o que implica reequacionar, em termos da situação específica da turma - estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas - os objectivos, conteúdos e conceitos propostos no currículo formal.

Diferenciação curricular - Refere-se a todo o processo de diferenciação de estratégias e ritmos de trabalho correspondentes às características próprias de indivíduos ou grupos dentro de uma dada turma, de forma a permitir a coexistência de diversas actividades dirigidas para objectivos de aprendizagem comuns.

Adequação curricular - Trata-se de articular o currículo com características específicas dos alunos com que se trabalha. É por exemplo o caso da adequação a populações portadoras de diferenças culturais ou de ajustar o currículo às características dos modos de aprendizagem próprios de diferentes níveis etários.

Construção curricular - Falamos aqui daqueles espaços de intervenção em que os professores criam currículo, como é, por exemplo, o caso da área Escola, ou a construção de projectos diversos por iniciativa de uma ou mais disciplinas, ou o desenvolvimento de actividades educativas extracurriculares (visitas, clubes, jornal de escola, teatro, etc.). Nestes casos, o docente tem de definir o processo curricular na sua globalidade, dos objectivos aos conteúdos, estratégias e modos de avaliação.

É em articulação com a gestão do currículo que compete essencialmente ao professor, nas vertentes anteriormente enunciadas, que podemos enquadrar o papel que cabe ao director de turma relativamente à coordenação/dinamização dessas diferentes dimensões da gestão curricular.

A gestão curricular do director de turma

Como pode e deve então o director de turma intervir na gestão curricular?

Como ponto prévio a esta questão é importante sublinhar que tal intervenção se enquadra no âmbito das suas competências, na medida em que é ele o responsável, no quadro da gestão da escola, pela área que à turma diz respeito. Por outro lado, o desempenho destas funções é essencial à eficácia da gestão do currículo que os professores realizam, no sentido de lhe conferir unidade e coerência, e de assegurar a sua adequação e coordenação face à unidade turma com que todos trabalham. Finalmente, é o director de turma quem, pela sua acção privilegiada junto de alunos e encarregados de educação, detém uma posição particular que lhe permite

relacionar o conhecimento e análise de situação que lhe advém dessas diferentes vertentes de acção.

Iremos então analisar o papel do director de turma em relação a cada uma das dimensões da gestão do currículo acima enunciadas: *reconstrução, diferenciação, adequação e construção curriculares*. Prévia a qualquer delas está a fase inicial de todo o processo de desenvolvimento curricular: *a análise de situação*, a que já fizemos referência e que é condição de todo e qualquer processo de gestão curricular. Esta análise deve contemplar a investigação e registo sistematizado (em dossier próprio e acessível à consulta), disponibilizado a todos os docentes e com eles analisado em reunião inicial, dos seguintes aspectos:

i) Contexto global da turma:

- enquadramento socio-económico e cultural;
- existência e caracterização de situações de diversidade étnica, linguística, cultural ou outras;
- passado escolar: permanência ou dispersão da turma ao longo dos anos, situação percentual de níveis de desempenho e sua evolução por anos, permanência ou alteração do corpo docente, situações específicas a destacar;
- caracterização da turma em termos globais no que se refere a ritmos e modos de aprendizagem, estratégias que têm obtido maior sucesso, problemas de inserção na escola ou de relações intra-turma.

ii) Caracterização da turma a nível de alunos:

- estabilidade ou não na formação de subgrupos;
- situações de dificuldade de integração na turma;
- alunos portadores de diferenças culturais ou outras;
- percursos evolutivos de interesse realizados por alguns alunos.

Colocam-se, a este respeito, alguns problemas relativos aos eventuais riscos de esta informação inicial poder criar nos professores representações prévias dos alunos que poderão condicionar as suas expectativas e actuações para com eles. Tal risco pode ser real, mas não parece que a solução consista em partir para o trabalho com uma turma sem saber nada acerca dela, o que inviabilizaria, à partida, uma gestão coerente do currículo e um desenvolvimento curricular adequado.

Tem então pertinência, a este respeito, o modo como o director de turma exerce o seu papel de gestão: ele terá de veicular aos colegas estes elementos relativos à análise da situação da turma e debatê-los com eles numa perspectiva formativa e construtiva, ou seja, acentuando a necessidade de usar este conhecimento da situação para adequar os processos de trabalho e as estratégias no sentido de conseguir para todos aprendizagens bem sucedidas, evitando leituras subjectivas eventualmente discriminatórias.

Reconstrução curricular:

O director de turma deverá, no âmbito das suas funções de gestor/coordenador, analisar com os professores da turma o currículo proposto, os seus princípios orientadores e os seus objectivos gerais, no sentido de todos os docentes reflectirem em conjunto sobre as propostas nele contidas e decidirem quais as prioridades a adoptar face à análise da situação da turma. Suponhamos uma turma em que se verifica um défice considerável nas competências de leitura e escrita ou dificuldades reveladas anteriormente de desenvolver actividades de pesquisa orientada com alguma autonomia. Terá então de reconstruir-se e sequenciar diferentemente os objectivos propostos no currículo formal de modo a dar maior ênfase a estas dimensões, seleccionando e ordenando os conteúdos de forma pertinente, bem como acertar as respectivas estratégias em cada disciplina.

Ainda dentro da mesma lógica, impõe-se então que cada docente equacione o mesmo tipo de problemas para a sua disciplina, relativamente a objectivos, conteúdos e estratégias, cabendo ao director de turma promover a coerência desejável entre os ajustamentos a realizar em cada disciplina. Um outro aspecto a analisar conjuntamente tem a ver com os conceitos trabalhados em cada área e respectivo grau de aprofundamento, bem como a identificação de conteúdos, conceitos e objectivos em que diversos docentes possam articular as suas estratégias no sentido de cada disciplina contribuir para a construção ou consolidação de aprendizagens comuns, gerando assim processos de cooperação interdisciplinar.

Diferenciação curricular:

A análise da situação da turma leva sempre à identificação de diferenças entre os alunos que é preciso considerar a nível dos processos de desenvolvimento curricular: diferenças culturais, proveniências sociais e experiências de vida, ritmos de trabalho, tipos de dificuldades de aprendizagem. Pode o director de turma promover a análise destas diferenças com os docentes no sentido de se estabelecerem e gerirem estratégias diferenciadas de trabalho a funcionarem em simultâneo na aula. Tais estratégias diferenciadas serão, naturalmente, diferentes, em cada disciplina, mas deve ser analisado e gerido em comum o tipo de diferenças a que todos irão prestar atenção, bem como as características gerais e os modos de gerir a aula para trabalhar com grupos diferenciados. Com o director de turma, poderão debater-se e definir-se critérios para a promoção deste tipo de trabalho, assegurando-se assim uma actuação coordenada entre os docentes, embora respeitando a especificidade das actividades concretas que cada disciplina promoverá, de acordo com a decisão e gestão individual de cada docente.

Adequação curricular:

Também esta área requer uma gestão curricular que passa primeiramente pelas decisões do conselho de turma e pela gestão curricular do director de turma. Colocam-se questões de adequação do currículo face ao nível etário dos alunos ou a situações de diferença cultural ou linguística, por exemplo. Tais problemas, para além de requererem a prática de estratégias diferenciadas, já referidas na secção anterior, colocam para cada caso específico, questões de adequação: como se vai tratar um conteúdo de forma adequada para uma dessas situações, sem deixar de ter em vista as metas pretendidas? Que mudanças se deverão introduzir e que formato didáctico

adoptar de modo a tornar um dado conteúdo compreensível e significativo para os alunos em causa?

Este tipo de questões tem de ser gerido ao nível da turma, e não seria correcto que cada docente seguisse modos de adequação diversos que não tivessem sido analisados em comum. Para além disso, o debate deste tipo de problemas curriculares possibilita uma troca de experiências e saberes que irá contribuir para o enriquecimento das perspectivas de cada docente.

Tomemos, como exemplo, a necessidade de adequar conteúdos a alunos muito jovens. Pode debater-se, em conselho de turma, que tipo de comunicação torna esses conteúdos mais acessíveis e compreensíveis para alunos de baixos níveis etários. Um aspecto que pode ser consensual é o recurso ao formato narrativo para enquadrar conteúdos de diferentes disciplinas, na medida em que essa forma de comunicação é particularmente significativa para alunos mais jovens. Trata-se então de prever formas de o concretizar, sugeridas pelos docentes do ponto de vista da sua disciplina e debatidas em conjunto com o director de turma no sentido de se acordarem algumas linhas comuns ou convergentes. Será assim o director de turma quem vai assumir uma actuação de coordenação e gestão curricular que só no quadro desta função se pode concretizar.

Construção curricular:

Apesar de o sistema curricular português ser essencialmente centralizado, existem ainda assim algumas áreas abertas, sem currículo formal estabelecido, onde se apela justamente à autonomia e capacidade criativa dos docentes. Algumas vezes estas áreas estão formalizadas, como é o caso da área Escola. Noutras, trata-se de, mais uma vez, gerir as possibilidades de *construir* currículo para além do currículo definido e proposto ou na sequência deste.

Conceber e delinear um projecto dentro dos objectivos da área Escola, ou programar uma actividade cultural ou recreativa na escola ou fora dela, ou ainda organizar uma visita de estudo ou um jornal de turma ou de escola, constituem outras tantas situações em que as ideias e iniciativas dos professores terão de ser coordenadas e geridas em conselho de turma, assumindo o director de turma um papel significativo na gestão desta *construção curricular*. Trata-se de seguir, em qualquer destes casos, as etapas integradoras de qualquer processo de desenvolvimento curricular: *análise da situação/contexto*, *definição dos objectivos* pretendidos face a essa análise, *selecção de conteúdos e/ou actividades* adequadas à prossecução desses objectivos, *definição de estratégias* e distribuição de tarefas e, finalmente, previsão das formas de *avaliação* dos resultados pretendidos e sua eventual concretização num produto final que reflecta o percurso curricular desenvolvido.

4 - A relação professores / director de turma no plano da gestão curricular

Em todas as dimensões curriculares descritas existem elementos comuns no que diz respeito à questão da gestão curricular:

- é sempre necessário que esta gestão passe pela interacção/cooperação entre os docentes de uma turma, o que implica alguma reconversão do tipo de actividade a assumir pelos conselhos de turma, nomeadamente em períodos críticos do ano lectivo, como é o caso do período de preparação anterior ao

início das aulas e da fase pós-ano lectivo, em que muita da reflexão e análise sugeridas podem ser preparadas;

- o director de turma desempenha sempre um papel-chave na gestão e coordenação destes processos de desenvolvimento curricular, embora isso não signifique que se substitua ou imponha as suas decisões aos professores; pelo contrário, o seu papel de gestor deste processo terá de ser o de animador, organizador, coordenador, da dinâmica criada pelos docentes do conselho de turma.

Dimensões organizativas da gestão curricular

Os pressupostos acima enunciados têm implicações na gestão curricular a vários níveis:

- no que se refere aos *docentes*, implica uma reconversão das suas práticas em termos de valorizarem de forma diferente a função colegial da *órgão conselho de turma*, equacionando a sua actividade docente, autónoma e específica, numa perspectiva integrada e articulada com os restantes docentes da turma e em colaboração estreita com o director de turma; é necessário que os professores claramente se reconheçam e assumam como actores intervenientes, produtores de saber e decisores na gestão pedagógica e curricular;
- no tocante ao *director de turma*, trata-se essencialmente de reconduzir a sua função às funções de gestão e coordenação que a legislação de facto estabelece, não se limitando a uma acção predominantemente burocrática nem enfatizando apenas as dimensões da sua acção que se referem aos alunos e aos encarregados de educação; o exercício equilibrado das suas funções terá de integrar e articular a gestão das três vertentes - alunos, pais, professores - gerindo-as em termos de fazer funcionar o melhor possível o projecto curricular da escola;
- quanto ao *conselho de turma*, terá que passar a ser encarado como um órgão intermédio de efectiva gestão pedagógica, como aliás está definido nos textos legais; a gestão da escola no seu todo, e ao nível dos órgãos directivos em particular, tem que incorporar ajustes que permitam criar condições para a maior eficácia do funcionamento dos conselhos de turma, particularmente pela tentativa de reduzir o número de reuniões de conselhos de turma de cada docente, agrupando, por exemplo, grupos de docentes por grupos de turmas, e ainda criando períodos realistas para a realização dessas reuniões, adequados à concretização das finalidades de gestão curricular que vimos analisando.

Liderança e gestão curricular no quadro do conselho de turma

O papel do director de turma é também relevante na gestão das próprias relações que se estabelecem no seio do conselho, dependendo muito da sua estratégia como líder a eficácia do funcionamento deste órgão. O director de turma tem de gerir, antes de mais nada, as relações pessoais/profissionais dentro do conselho, nomeadamente:

- conhecendo os objectivos e natureza das áreas curriculares com que cada professor trabalha;
- valorizando todas as áreas disciplinares e o seu contributo para a formação integral do aluno;
- conhecendo bem os professores, os seus modos de trabalhar e as suas preferências em termos de tarefas cooperativas;
- apelando e dinamizando a responsabilização e participação de todos no trabalho comum a desenvolver relativamente à turma.

Na dinamização da actividade e dos debates no conselho de turma, podem adoptar-se estratégias diversas que operacionalizem com mais eficácia o trabalho dos professores no quadro deste órgão e rentabilizem o tempo disponível. Sugerem-se algumas modalidades de trabalho, a título exemplificativo:

- organizar subgrupos de docentes encarregados de preparar actividades (por exemplo, organização de um perfil de competências, preparação de um projecto interdisciplinar) ou temas de análise para as reuniões (por exemplo, estudo da caracterização global da turma, mediante levantamento prévio pelo director de turma);
- propor modos de circulação prévia de documentos elaborados pelos professores de uma reunião para outra, incidindo em questões comuns: estratégias, avaliação, outras;
- organizar modalidades de apresentação das finalidades e aspectos essenciais dos vários programas, através de breves sínteses escritas, que podem servir de base à definição de competências, capacidades e atitudes a desenvolver nas diferentes disciplinas;
- organizar pequenos estudos de caso, relativamente a situações específicas de alunos ou problemas de aprendizagem globais, subdivididos em áreas de análise a cargo de grupos de dois ou três professores.

Tal lógica de funcionamento da direcção e do conselho de turma implica uma mudança na natureza das reuniões, rentabilizando parte do seu tempo para tarefas de efectiva gestão e intervenção, em lugar da habitual repetição/constatação dos problemas e situações surgidos na turma, em que se consome, às vezes com pouca utilidade, muito do tempo disponível.

Evidencia-se também a necessidade de ser reequacionado o sistema de atribuição das direcções de turma que não pode de modo algum ser dissociado do perfil do docente e de critérios relativos à função que lhe é atribuída. A distribuição de direcções de turma para mero completamento de horários, quase sempre a professores menos experientes - prática infelizmente frequente - não tem qualquer sentido se queremos que o director de turma assuma as funções de gestão curricular e coordenação pedagógica que realmente lhe cabem. Em algumas escolas têm já sido praticados modelos de atribuição de direcções de turma de acordo com critérios pedagógicos, o que demonstra a viabilidade de tais medidas, no quadro de uma gestão de escola que prioriza a eficácia pedagógica.

Outra dimensão a rever prende-se com a coordenação dos directores de turma. Existem, a esse nível potencialidades - que devem ser rentabilizadas - para

desencadear mecanismos de formação que possam ir apoiando os directores de turma em exercício e preparando outros professores para virem a desempenhar essas funções.

Trata-se afinal de restituir as funções do director de turma ao seu lugar no quadro da gestão escolar e curricular, de modo a que esta função possa, de facto, contribuir - como peça-chave que é - para que a escola possa oferecer aos seus alunos uma educação de qualidade.

Referências bibliográficas

Embora existam alguns trabalhos publicados acerca do papel do director de turma, é escassa a bibliografia disponível em relação especificamente ao director de turma e suas funções *na perspectiva da gestão curricular*. Remete-se assim o leitor para um número restrito de obras mais gerais, de autores virados preferencialmente para a problemática do currículo e da sua gestão, no quadro das quais se pode situar a reflexão sobre as dimensões de intervenção do director de turma nesse domínio:

- Tanner, D. & Tanner, L., (1980). *Curriculum development: Theory into practice*. NY: Macmillan Publishing, constitui uma obra de referência neste domínio, abrangendo uma análise ampla de inúmeras problemáticas curriculares - concepções de currículo e concepções de educação, factores e evolução curricular, paradigmas e modelos, enquadramento do currículo em perspectiva histórica - apoiada numa revisão exaustiva da literatura da especialidade.

- Carrilho Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora, oferece, por um lado, uma análise bem documentada das questões teóricas relativas ao currículo, sua natureza e estrutura e, por outro, uma reflexão detalhada sobre o processo de gestão, planeamento e desenvolvimento curricular em cada uma das suas fases constitutivas: determinação de objectivos, selecção e organização de conteúdos, organização de estratégias de um plano de avaliação da aprendizagem.

- Zabalza, M., (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na Escola*. Porto: Edições ASA, confronta o leitor com os conceitos e processos do desenvolvimento curricular, enquadrando-os no contexto Escola, com realce, portanto, para as dimensões de gestão, e desenvolvendo as dimensões ligadas ao papel do professor enquanto agente activo do planeamento e gestão do currículo.

Uma análise bastante diversificada e pertinente de um conjunto de questões curriculares, perspectivadas no contexto do sistema educativo, com textos de apoio e esquemas conceptuais claros que enriquecem e facilitam a análise, pode encontrar-se em Tavares Emídio, Fernandes, G., e Alçada, I., (1992). *Desenvolvimento dos sistemas educativos: Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: ME, GEP.

Uma outra área de referência relevante para esta temática refere-se à dimensão do projecto de escola no campo da gestão global e, especificamente, no que se refere ao reequacionamento do currículo no quadro de um projecto contextualizado. Um conjunto de trabalhos muito actuais sobre esta questão estão disponíveis em Canário, R. (org.), (1992). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa. Destacam-se, pela maior proximidade com os problemas em análise, os contributos de João Barroso, *Fazer da escola um projecto*, pp. 17-55 e também Miguel Zabalza, *Do currículo ao projecto de escola*, pp. 87-107.

Questões relevantes a respeito dos inconvenientes e limitações de um currículo estandardizado e conseqüente necessidade de intervenção de docentes e gestores na sua actualização ao nível da escola podem encontrar-se em Formosinho, J., (1987). *Cadernos de administração escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Como textos legais de referência, remete-se essencialmente para a Lei de Bases do Sistema Educativo (*Lei 46/86 de 14 de Outubro*) e para o decreto que regulamenta o novo modelo de gestão das escolas, ainda em fase experimental: *Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio*.

O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: reflexões críticas

Luiza Cortesão

1 - Introdução

No seu livro «Sociologie de l'Ecole», Alain Beaudot reúne um conjunto de textos de diferentes autores com os quais procura fazer uma análise, em diferentes perspectivas, da instituição escolar. E termina, quase insolitamente, com um texto sobre a escola, um belo e poético texto de Georges Jean. Lê-lo é mergulhar através da memória e dos sentidos na escola de agora e de outrora, na escola em que trabalhamos mas sobretudo na escola da nossa infância.

A mim, com este texto, Georges Jean pegou-me pela mão e fomos juntos à minha escola primária oficial, uma escola escura e húmida de uma rua do Porto onde, como em muitas escolas, reinava uma curiosa mistura de risos e de medos, de brincadeiras e de rotinas, de monotonia, de aquisições imperiosas de aprendizagens nunca esquecidas, de mnemónicas, de recitações em coro. Com ele voltei a ouvir «o sussurro dos pés que deslizam no chão lúcido, das galochas que batem no chão dos corredores». Com ele recordei os cheiros, uma mistura de cheiros de tinta, de giz, de humidade, dos corpos fechados em espaços exíguos (porque o frio não convidava a abrir a janela e porque os fumos da fábrica do outro lado da rua eram às vezes pouco agradáveis); com ele revi os espaços de uma casa de três andares, numa rua estreita, com muitas crianças arrumadas em velhas carteiras duplas, de tampo inclinado, voltadas para o estrado, simbolicamente mais alto, em que a professora se sentava numa grande secretária de madeira castanha com tampo de oleado escuro. E, lá mais acima, na parede revi, com ele, o crucifixo ladeado pelos dois quadros com as fotografias dos «chefes», cujo brilho reluzente dos vidros húmidos que as resguardavam despertava em mim uma atenção desconfiada. Com ele ainda, recordei «o momento dos recreios em que se eleva esta inimitável música concreta de choques, gritos de andorinhas no Céu de Verão, com subtis variações ligadas às estações, as brincadeiras que, não se sabe bem porquê, mudam cada mês, em cada semana...».

Aqui, talvez pelas semelhanças evidentes, as memórias tornaram-se mais recentes e ligaram-se sem interrupções a outras escolas onde trabalhei e em que, como nesta, a «música concreta» dos recreios se mantém constante. E as recordações fixaram-se naqueles momentos, tão carregados de significado, em que o grito estridente da campainha que anuncia o intervalo é instantaneamente seguido de uma enorme explosão que tudo abafa, de gritos, de corridas, de encontrões, de brincadeiras que imediatamente se organizam, de grupos que se formam, de conversas apressadas mais ou menos secretas que se travam, desta mistura de afectos, de violência, de prazer, de arrogância, de timidez, e de simples alegria, que instantaneamente povoa os corredores e os recreios.

Como é que aquela massa de alunos, que se mantivera cinquenta minutos mais ou menos quieta e ordeira, com comportamentos mais ou menos normalizados

se transforma instantaneamente numa pequena multidão fervilhante de energia que se afirma de mil e uma maneiras diferentes pela heterogeneidade, pela imprevisibilidade?

Cada turma é como que uma garrafa de vinho espumoso que se mantém com um aspecto homogéneo encarcerado pelo vidro em que foi guardado, aparentemente tranquilo mas também inacessível, e que, quando salta a rolha, se desdobra numa súbita torrente de espuma e se revela como um líquido cujas características são bem fáceis de apreciar: pode-se então sentir a sua doçura, o seu corpo, o seu aroma, o picante que o gás lhe empresta... Do mesmo modo, os alunos mantidos tranquilos na sala, formam um todo aparentemente homogéneo a cujo conhecimento é difícil aceder. Porém, libertos pelo toque da campainha, transformam-se também numa saudável torrente fervilhante de uma energia que estava oculta, porque reprimida. As suas características manifestam-se então de uma forma bem explícita, abrindo-se, oferecendo-se à possibilidade de se deixar conhecer.

Pode assim admitir-se que conhecer os alunos seria mais fácil se, em vez de reprimidos, de domesticados, de homogeneizados, estivessem activos nas aulas usufruindo de um espaço (simbólico) maior para manifestar os seus gostos, as suas iniciativas, os seus interesses, possibilidade essa que, habitualmente, só podem gozar em momentos não ligados a actividades curriculares. Ora acontece que o mesmo professor que os manteve tranquilos, normalizados na sala de aula, também, porque tem necessidade de descansar (sobretudo se trabalha com este tipo de preocupações) frequentemente não está, entre os alunos, interagindo com eles, com alegria, com afecto, durante os recreios. Aliás até pode estar lá presente e só conseguir prolongar a relação homogeneizadora que tem habitualmente na sala de aula. Assim sendo, na sua actividade docente pode esforçar-se, e às vezes até pode transmitir a alguns os conhecimentos curricularmente considerados como importantes, mas não terá grande possibilidade de estabelecer uma relação autêntica e de comunicar realmente com todos, em grande parte por não ter conseguido aceder ao conhecimento da diversidade presente nos seus alunos.

Verificando-se ser difícil o conhecimento por parte dos professores, das características reais dos alunos com que trabalham, torna-se interessante que nos detenhamos agora sobre algumas questões que poderão contribuir e também ser uma consequência desta situação:

- Que razões poderão estar por detrás do facto de o sistema (e dentro dele a maioria dos professores) ser tão pouco sensível, tão pouco aberto ou mesmo hostil aos problemas relacionados com a heterogeneidade na sala de aula? Por que ocorrerá esta tendência de procurar «normalizar» a riqueza da heterogeneidade no molde do «aluno médio» ou de «cliente tipo», não deixando espaço para a emergência de manifestações da sua real heterogeneidade?
- Que custos representam para a relação educativa, esta leitura homogeneizante da heterogeneidade, da diversidade cultural, através do «vidro» da «normalização»?

Pensa-se que uma reflexão prévia sobre este tipo de questões permitirá que se aborde de forma um pouco mais profunda o problema que constitui o objecto fundamental da análise deste texto.

Como é que o processo escolhido para organizar as turmas poderá interferir com esta problemática?

É que a heterogeneidade e a diversidade cultural existem mesmo na população que acede à escola. O mundo é, realmente, um «arco-íris de culturas» como afirma Boaventura Sousa Santos, autor que também chama a atenção (e isto é muito importante) para quanto a consciencialização da existência das diferentes cores do arco-íris, (por outras palavras a consciência da heterogeneidade, do mosaico multicultural em que vivemos) nos facultará a visão enriquecedora e estimulante da incompletude da nossa cultura.

Ora é importante notar que, admitindo-se isto, se assume que a heterogeneidade que está presente numa turma poderá ser lida como fonte potencial de uma riqueza que importa rentabilizar e não como um obstáculo à realização de actividades de ensino-aprendizagem. Assume-se que essa rentabilização será feita no sentido de contribuir para que a igualdade de acesso à educação seja acompanhada de uma maior igualdade de sucesso.

Estas afirmações, porque polémicas, e que são afinal hipóteses de trabalho, constituem o objecto de análise do texto que se segue.

2 - Igualdade de oportunidades face à escola: uma miragem?

Desde a constituição da República, ao texto da Lei de Bases do Sistema Educativo, a inúmeros textos mais ou menos oficiais que têm sido produzidos, afirma-se constante e oficialmente, de forma bem explícita, a importância de garantir aos cidadãos uma igualdade de oportunidades face à educação. Esta preocupação tem vindo progressivamente a ser atendida através de diferentes medidas tomadas, medidas essas que tentam contribuir para que tenha lugar uma igualdade de acesso à escola, que assim se foi transformando no que se designa por «escola de massas». De facto muitas mais crianças, adolescentes e jovens entram e permanecem (algum tempo, pelo menos) no Sistema Educativo. E é também indiscutível que os grupos sócio-culturais de origem desses alunos são muito mais diversificados.

No entanto, como tem sido amplamente referido em diferentes situações, múltiplos trabalhos foram também demonstrando que essa igualdade de acesso que a escola de massas tenta oferecer não é geralmente acompanhada de uma igualdade de sucesso dos alunos que a frequentam. Mas o que de mais perturbador revelaram essas pesquisas é que o sucesso acontece, de modo desigual, nos diferentes grupos sócio-culturais que constituem a população escolar. Sobretudo a nível de ensino básico (mas também nos outros graus de ensino) verifica-se claramente que, de uma forma muito acentuada, quem tem mais sucesso na escola são, sobretudo, os alunos da classe média e classe média alta. (Os professores aliás sabem-no desde há muito, através daquele saber de experiência feito que tão pouco reconhecido e valorizado é).

Ora se, de início, muitos trabalhos atribuíam este facto só às condições sociais deficientes em que vivem as crianças que maioritariamente não têm sucesso na escola, em breve se começou a apontar outro tipo de causas que poderiam estar também na origem deste problema: admitiu-se que poderá também ter influência o tipo de socialização que as crianças têm na família, no bairro e no grupo de pares com quem brincam diariamente (os professores também sabiam isto e diziam entre si, com melancolia: os pais são analfabetos ou quase, não compreendem a importância da escola nem o que se passa cá dentro e estão longe do que aqui se pede aos alunos. É pois bem natural que eles não sejam bons alunos...).

Mais recentemente, porém, começou a olhar-se para esta questão de uma outra maneira: em vez de se pensar que a causa dos problemas residia sobretudo no facto de as crianças com insucesso serem as que tinham nascido e se tinham desenvolvido em meios sócio-culturalmente desfavorecidos, facto que lhes tornava difícil atingir os saberes e culturas veiculadas pela escola (teoria do handicap sócio-cultural), começou a pensar-se que talvez a própria escola tivesse algumas responsabilidades no processo. É que a escola oferece, habitualmente um tipo único de processo de ensino, mesmo que a população escolar seja bem heterogénea quanto às origens sociais, geográficas, étnicas etc... A escola, a educação constrói-se e funciona habitualmente para o aluno-tipo» o tal «cliente-ideal» pelo que a presença, a participação de grupos com comportamentos diferentes é por vezes muito perturbadora do seu funcionamento. A distância entre as propostas, as exigências da escola e o tipo e nível de saberes e interesses dos alunos é demasiado grande. As linguagens e os interesses divergem demasiadamente. Assim se poderá em parte explicar o pesado insucesso que acontece na escola actual nos meios rurais, nos meios suburbanos, nos alunos ciganos, cabo verdeanos, angolanos, guineenses, etc. etc...

E, no entanto, cada um destes grupos de crianças é detentor de saberes, de tradições específicas que os outros grupos não têm. Todos se posicionam face aos problemas do quotidiano de uma maneira própria. Não pode portanto deixar de se pensar como será enriquecedor para todos que o "outro-diferente", em vez de ser considerado estranho ou ignorante, seja lido como alguém que tem muito a desvendar para os restantes elementos do grupo, que tem uma contribuição própria para a resolução de questões de aprendizagem com que se defrontam.

Talvez em parte porque a consciência da heterogeneidade dos alunos assusta e incomoda, por ser uma fonte de desafio a que é difícil (e trabalhoso) dar resposta, talvez porque todos nós fomos socializados, desde há longos anos, a olhar os alunos como «devendo» ser, todos idênticos (em termos de comportamentos e saberes), (Cortesão, L., Pacheco, N., 1992) uma boa parte dos professores está afectada de uma dificuldade de se dar conta, de «ver» as cores do arco-íris sócio-cultural presente na sua sala de aula. Sofre daquilo que em trabalhos anteriores se designou por «daltonismo cultural» (Cortesão, L., Stoer, S., 1993) e vê a turma nos tons cinzentos da «normalidade». Assim sendo, tudo o que é diferente poderá passar a ser olhado como anormal, mesmo como errado.

Ora o olhar daltónico e o simbólico «vidro» organizativo da «normalização» a que atrás se fez referência, e que, à semelhança do vidro de garrafa que contém o vinho espumoso, aprisiona os alunos em grupos-turmas que «deverão» ser homogéneas, estes dois factores associam-se fazendo com que se torne mais difícil usufruir da riqueza da diferença na relação professor-aluno. Dificultam aquela relação que nasce do conhecimento mútuo, da valorização do outro-diferente, do diálogo autêntico professor e aluno, do entendimento de interesses, da compreensão da aceitação de ignorância, de dificuldades, de medos, de problemas e também da valorização de saberes de cada um. E sobretudo o olhar daltónico e o «vidro organizativo» da normalização constituem um impedimento para o crescimento sócio-moral e o correspondente estímulo intelectual que poderá ocorrer nas redes de colaboração, interajuda, solidariedade que se podem estabelecer entre diferentes.

Os alunos não poderão também consciencializar a incompletude da sua cultura.

Ao contrário desta situação, o professor que conhece os seus alunos, que se dá conta da diversidade, poderá recorrer a propostas flexíveis e variadas de ensino-aprendizagem para que os diferentes grupos de alunos, com diferentes características, diferentes saberes, tenham possibilidade de usufruir do processo de aprendizagem em

curso. (Os bons professores também, instintivamente de certo modo sabem isto e mudam a maneira de ensinar conforme o tipo de dificuldades e interesses e saberes que conseguem detectar nos seus alunos).

Repare-se, no entanto, que este último tipo de preocupação e até de práticas, já do conhecimento de alguns professores, corresponde a uma significativa alteração teórica e portanto a uma adopção de propostas de ensino-aprendizagem de natureza diferente (teoria sócio-institucional).

Ele corresponde a um posicionamento em que:

- se aceita a existência da heterogeneidade e, numa atitude positiva, se procura conviver e tirar partido dela;
- as opções feitas ao nível do processo de ensino-aprendizagem são «pilotadas» pela identificação dos tipos de aluno presente na sala de aula;
- a escola adapta-se também ao aluno, em vez de forçar exclusivamente o aluno a adaptar-se à acção pedagógica, aos valores e normas que informam habitualmente o funcionamento da escola.

E realmente, o que (através de trabalhos que têm vindo a ser realizados) parece ser possível constatar é que, quando estas preocupações informam o processo de ensino-aprendizagem, acontece geralmente que o sucesso escolar é mais generalizado, menos limitado aos grupos sócio-culturais mais privilegiados que frequentam a escola. Assim sendo poderá admitir-se que:

- uma adequada gestão da heterogeneidade constituída através do posicionamento do professor e também da organização de turmas poderá contribuir para um maior sucesso escolar dos diferentes tipos de alunos e portanto para uma maior aproximação do que se designa por escola democrática;
- numa escola em que esta gestão não é feita, em que a diversidade não é valorizada e rentabilizada, «sobrevivem» claramente com mais facilidade os alunos que, pela sua origem sócio-cultural, estão naturalmente mais próximos dos saberes, dos valores e das normas que vigoram e que são importantes na escola. E, arbitrariamente, esta situação é lida como sendo resultante de estes alunos serem detentores de mais qualidades, possuidores de mais mérito (escola meritocrática).

Este tipo de considerações poderá contribuir para fundamentar opções, para consciencializar até que ponto decisões que se tomam a nível da forma como o trabalho na escola se organiza, poderão ter efeitos muito importantes no significado e nos resultados de todo o processo. Mas o que se reveste de especial melindre é o facto de acontecer que decisões, tomadas com a melhor das intenções, poderem contribuir para afastar do Sistema Educativo alunos que os professores, por princípio, gostavam de ajudar a progredir. Este pode ser, entre outros, o caso do modo como se organizam as turmas.

3 - Organização de turmas: um processo inócuo?

Os professores que trabalham em escolas sabem bem que, com frequência há turmas que são referidas como «boas», que há turmas «médias» (que são as que se

consideram «normais») e também «turmas problema». Esta situação é tão frequente, tão familiar que quase se torna difícil identificar como situação problemática a existência de turmas de diferentes qualidades. E, no entanto, é muito importante tentar descobrir porque razão se juntaram na mesma classe tantos alunos «bons» ou tantos alunos «maus», mesmo que não tenha havido a intenção de agrupar na mesma sala pessoas com características semelhantes. É desafiante descobrir por que se agiu de forma a reduzir a riqueza da heterogeneidade.

Esta questão sugere que talvez seja interessante proceder a uma listagem de algumas das diferentes formas a que se recorre para organizar uma turma e tentar interpretar os significados de cada uma delas. Passando em revista algumas dessas formas a que se lança mão para agrupar os alunos (sobretudo, mas não só, as dos primeiros anos de cada instituição) poderá referir-se que é frequente organizar as turmas em função:

- A - das prioridades expressas pelos encarregados de educação que primeiro apresentam os seus pedidos na escola;
- B - da idade dos alunos (juntando os que têm aproximadamente a mesma idade);
- C - da zona de origem atendendo portanto a relações de vizinhança ou de amizade;
- D - dos grupos que vêm de outras escolas e que têm ligações fortes que não querem quebrar;
- E - do tipo de percurso académico anterior (êxitos, repetências etc....);
- F - dos grupos sociais e étnicos;
- G - das opções que fazem relativamente à frequência de algumas disciplinas;
- H - ...

Ao conversar com professores e com instituições que adoptaram ou adoptam um (ou até mais do que um) destes processos, poderá verificar-se que, em todos os casos é possível, geralmente, legitimar essas opções através de argumentos aparentemente muito válidos. É, felizmente, pouco frequente que as razões que presidem à organização das turmas sejam exclusivamente orientadas de modo a que, conscientemente, se queira somente privilegiar alunos que, por razões várias, à partida parecem apresentar-se em melhores condições de progredir melhor no sistema, ou ainda para que um dado professor fique com um grupo de alunos que dê menos trabalho e mais rendimento. Distanciar-se do empenhamento, da solidariedade para com alguns grupos de crianças e adolescentes cujo desenvolvimento tanto depende dos professores é uma situação que acontece, é certo, mas não é, felizmente, prática corrente. O que acontece com mais facilidade é optar-se por certos critérios de organização, sem que se tenha consciência dos efeitos uniformizadores e selectivos que eles poderão ter. Ora isto pode ser evidenciado se se reflectir um pouco sobre cada uma das formas de organização da turma a que atrás se fez referência.

Mas para proceder a esta análise é também preciso ter presente que, se os alunos que têm mais sucesso são habitualmente os que foram socializados na família e na comunidade com níveis sócio-culturais idênticos aos que prevalecem na escola, também é verdade que na relação escola/encarregado de educação ocorre, de modo semelhante, o mesmo tipo de problema: há pais que estudaram outros que não.

Sobretudo no Ensino Básico, há pais que, por origem social, partilham os valores da escola. Assim sendo, eles conhecem as suas regras de funcionamento e estão conscientes de quanto as múltiplas aprendizagens (mais ou menos explícitas) que a escola exige são outros tantos passaportes necessários para progredir no Sistema Educativo e para ajudar a aceder a uma dada profissão e ao mercado de emprego em que estão interessados. Mas também há pais que vivem na urgência de resolver o imediato, o quotidiano, pressionados por dificuldades de toda a ordem, que não fazem planos a longo prazo, de cujos horizontes de expectativas estão mesmo ausentes inúmeras opções de vida possíveis para outros. Há grupos em que não existe, normalmente, qualquer pressão social para ir à escola (é o caso de muitos ciganos por exemplo). Há pais que não usam no quotidiano o mesmo tipo de linguagem que os professores utilizam na escola, linguagem essa que é também usada para escrever os documentos que lá circulam. Há pais que se exprimem de outras formas e para quem a linguagem da escola é dificilmente inteligível. Pais que se sentem à vontade quando vão tratar de questões que querem discutir nas instituições educativas que os seus filhos frequentam, que sabem as regras que aí vigoram e se «mexem» com facilidade neste ambiente. Há pais que se sentem desconfortáveis até inferiorizados na escola, não tendo o à-vontade para exprimir e muito menos exigir coisas que às vezes desejariam para os seus filhos. Há pais que, simplesmente não vão à escola, muitas vezes porque ela representa um universo demasiado distante do seu para que nem sequer lhes apeteça lá ir.

O que atrás se disse constitui simplesmente um pequeno conjunto de exemplos de condições que fazem com que a capacidade de gestão e afirmação dos próprios interesses (e a própria consciência de quais são esses interesses) esteja desigualmente distribuída pelos diferentes tipos de pais. É certo que também há pais que apesar de pertencerem a níveis culturais próximos dos que a escola aceita, por razões várias não se interessam muito por o que se passa, a nível educacional, com os seus filhos. Mas estes são em número menos significativo.

Considerando tudo isto, poderá ver-se que, não se pode analisar os efeitos para os alunos das opções tomadas a nível da organização de turmas sem se tomar também em linha de conta características dos encarregados de educação.

Considere-se então o caso **A** atrás mencionado em que se refere a possibilidade de se organizarem turmas atendendo aos pedidos que primeiro são apresentados na escola. Neste caso não será difícil verificar que se está a responder, sobretudo, aos interesses de pais que sabem quando é que a escola começa a organizar as turmas, que sabem qual é o horário que mais lhes convém, e que sabem que, por exemplo, as turmas da manhã são as que têm, normalmente, professores com mais experiência. Trata-se, sobretudo como é evidente, dos pais de classe média ou média alta. Assim sendo, ao organizar algumas turmas com alunos destes grupos e outras turmas com crianças de grupos sócio-culturais cujos pais aparecem na escola, de uma forma geral, mais tardiamente (e que pertencem a grupos que não partilham a cultura da escola) está-se a recorrer a um critério muito selectivo. No entanto, até parece justo atender a solicitações de quem se manifesta primeiro.

Se, como é referido no caso **B**, se atender a critérios de idade, estará muito provavelmente a juntar-se os alunos que tiveram percursos escolares idênticos (de sucesso ou de insucesso). Ora, como vimos, esse sucesso ou insucesso é desigualmente distribuído nos diferentes grupos sócio-culturais. Se se atender à idade em que pela primeira vez os alunos entram na escola, vários estudos evidenciaram, de forma inequívoca, que os pais cuja cultura é próxima da da escola (e pelas razões já atrás discutidas) têm maior tendência a inscrever os seus filhos, logo que a lei o

permite. Ora essa pressa em matricular as crianças na escola não é partilhada por todos os grupos sócio-culturais minoritários. Daí resulta que, sobretudo no Ensino Básico, as turmas organizadas com alunos mais novinhos são geralmente constituídas por crianças oriundas de meios mais favorecidos, e as organizadas com alunos mais velhos reúnem predominantemente os que pertencem a grupos mais desfavorecidos. No entanto, este tipo de critério poderá ser defendido por professores e escolas animados das melhores intenções, atendendo a que podem ocorrer (e por vezes ocorrem) certos problemas ao juntar, por exemplo, crianças pequenas com adolescentes ou até jovens, cujos problemas, interesses e comportamentos são tão diversificados.

Ao atender à zona ou à escola de origem (caso **C** e **D**) é evidente que, com grande probabilidade, se tende a manter reunidos alunos dos mesmos grupos sócio-culturais. Todos sabemos que há zonas das cidades onde predominam bairros degradados, outras onde há, sobretudo, apartamentos de luxo ou vivendas etc.... A escolha por zona de origem tende a manter na escola esta distribuição. No entanto, esta opção para organizar as turmas poderá ser feita em nome do desejo de não quebrar solidariedades e amizades já estabelecidas, procurando não introduzir mais um abalo à já traumática experiência de mudança de instituição.

Atender ao tipo de percurso académico anterior (caso **E**) também contribuirá para juntar na mesma turma grupos com origens sócio-culturais (e com origem de classe) semelhantes. Não será difícil perceber isto, se se atender a que, em grande parte e pelas razões atrás expostas, o sucesso ou insucesso se distribuem de modo diferente nas crianças de meios sócio-culturais diferentes. Assim sendo as turmas acabarão por ser organizadas muito em função da classe social de origem.

Atender aos grupos sociais, a dificuldades de aprendizagem e até a etnias (caso **F**) muito provavelmente poderá contribuir para manter estes grupos fechados sobre si mesmo, reforçando situações de sucesso mas também de insucesso, estimulando a autoconfiança de uns, inferiorizando e destruindo a auto-imagem de outros (os minoritários). Mas até isto pode ser feito de um modo bem intencionado em nome de uma tentativa de proteger os grupos, até mesmo os grupos minoritários, e de permitir que as redes de solidariedade, que às vezes existem no interior deles, funcionem também no interior da escola. Além disso afigura-se a muitos professores que (sobretudo em casos mais extremos) é mais fácil abordar as especificidades destes grupos e proporcionar-lhes uma melhor aprendizagem se eles estiverem reunidos na mesma classe. É assim que, na melhor das intenções, se vê, em algumas escolas, organizar turmas de ciganos, de cabo-verdianos, de alunos com necessidades educativas especiais ou de crianças oriundas de bairros degradados, alegando que assim, o professor se pode dedicar mais a ajudá-los a ultrapassar as suas dificuldades. (Repare-se como a teoria do handicap sócio-cultural informa esta forma de actuar).

Até mesmo, em anos um pouco mais adiantados, o recurso às opções que os alunos fazem para organizar as turmas e que parece ser um critério tão neutro, tem alguns reflexos na constituição de grupos homogéneos, embora seja uma opção que se possa justificar em função da organização dos horários. Senão repare-se: por exemplo, com frequência verifica-se que, os que escolhem o francês como segunda língua são, na generalidade, os filhos de emigrantes em países francófonos. E estes constituem, como é evidente, um grupo social bastante homogéneo.

Assim pode ver-se que bastou passar em revista alguns dos critérios usados na organização de turmas para se compreender que nenhum deles é neutro. Embora seja possível encontrar razões que tentam legitimar cada um desses critérios, é

importante que se consciencialize que todos podem ter claros efeitos de segregação social. São, além disso, critérios sempre homogeneizantes cujos efeitos, como se viu, são mais ou menos defensáveis mas a que é necessário estar atento. Sobretudo, se se encarar a heterogeneidade, como se tem vindo a tentar evidenciar, como uma fonte de desenvolvimento e enriquecimento mútuo.

É aliás de salientar que os critérios adiantados oficialmente para organizar as turmas já tomam em consideração, embora de forma prudente, muitas destas questões (V. Documento de Lançamento do Ano Lectivo - LAL, M. E., 1993/1994 «Constituição de Turmas», Módulo 4, Tema 5, pp. 85 a 91). Afirma-se, por exemplo em relação à idade, que «não devem constituir-se turmas apenas com alunos de 10, 11, 12, e 13 anos»... (acrescentando no entanto, em atenção aos problemas que daí podem decorrer, que também não se deve «incluir numa turma alunos de níveis etários diferenciados»). Afirma-se também que se deve proceder «à integração de alunos reprovados e retidos em turmas de alunos do mesmo nível etário» e que não se devem concentrar «alguns reprovados numa mesma turma». Aconselha-se ainda que o «número de alunos do sexo feminino e sexo masculino deve ser sensivelmente igual».

Estas recomendações parecem revelar uma certa preocupação oficial de evitar a constituição de turmas «rotuláveis» e de promover alguma mistura de alunos com características de certo modo diferentes.

4 - Organização de turmas e gestão da heterogeneidade

De acordo com o que foi anteriormente discutido, poderá admitir-se que, na generalidade, os critérios a que se recorre para organização das classes, podem constituir um significativo contributo para uma maior ou menor homogeneização do tipo sócio-cultural dos grupos-turma.

Uma vez consciencializada esta situação e tal como foi já sugerido na introdução deste trabalho, duas questões se levantam:

- Terá realmente lugar, como pensam algumas escolas e alguns professores, uma maior facilidade e uma maior rentabilidade (a nível do processo de aprendizagem), quando se trabalha com grupos homogêneos, ou, pelo contrário, a variedade presente no grupo classe poderá constituir uma fonte de riqueza para a concepção e concretização desse mesmo processo?
- Se, como pensam outras escolas e outros professores, se admite que a heterogeneidade se pode apresentar como situação potencialmente mais rica para o processo de ensino-aprendizagem, como gerir essa heterogeneidade? Será que essa gestão é possível nas condições em que actualmente trabalham os professores nos diferentes níveis de ensino? E estarão as escolas e os professores preparados para este tipo de trabalho?

As respostas que poderão tentar adiantar-se a estes dois tipos de problema são de natureza diferente. A primeira está, de certo modo relacionada com o posicionamento ideológico que se assume face à educação. A segunda depende da resposta dada à primeira, mas também em boa parte da combatividade e imaginação da escola e dos professores, bem como de decisões a tomar a nível das opções metodológicas que se irão fazer. E aqui é necessário ainda considerar a importância de poderem ser tomadas algumas decisões a nível organizativo decisões essas que dependem sobretudo de instâncias mais centrais do Ministério e que, se fossem

consideradas, constituiriam, como se verá adiante, um significativo impulso para que a heterogeneidade seja aceite e rentabilizada na prática educativa.

Quanto às opções educativas e ideológicas a que atrás se fez referência é importante notar que, sobretudo ao nível do Ensino Básico, se o que se pretende é essencialmente, que os alunos dominem conteúdos curricularmente considerados como relevantes, se o objectivo único é que eles vençam as barreiras construídas pelos processos de avaliação normativa e sumativa, sobretudo se se admitir como aceitável que essa aquisição de saberes seja conseguida, predominantemente, pelos grupos que, sócio-culturalmente, estão, à partida, mais próximos da cultura que domina na escola, então é talvez possível admitir-se que se queira tentar trabalhar com grupos homogêneos. (Mas nem isto constitui uma opção que se faça com segurança, pois que, procedendo assim, à partida, se excluem os alunos da possibilidade de aprender e de se enriquecer com o outro-diferente).

Se, porém, a par dos saberes curriculares, se está igualmente interessado em desenvolvimentos vários do tipo sócio-afectivo, tais como a capacidade de trabalhar em grupo, a solidariedade, a interajuda, a aceitação do outro-diferente, a consciência de que ninguém sabe tudo (da incompletude da nossa cultura de que se falava na introdução); se não se aceita, com certa passividade, que grupos de alunos tenham a sua auto-estima e a sua auto-confiança por vezes gravemente afectadas por estarem reunidos em turmas reconhecidas como sendo as dos alunos mais fracos, mais problemáticos, então será de tentar trabalhar com turmas heterogêneas e tentar usufruir da riqueza contida nessa heterogeneidade, mesmo com todas as dificuldades que isso possa acarretar. Não se pode, além disso, esquecer quanto o clima de interajuda, de abertura afectiva que é possível criar numa sala de aula com alunos diferentes pode ser fundamental, mesmo para o desenvolvimento cognitivo, de todos até dos mais desenvolvidos. Os trabalhos, ultimamente muito em voga, que valorizam a relação entre o afecto e a cognição também parecem poder apoiar esta afirmação.

Como se poderá facilmente ver, esta opção será feita, tal como atrás se afirmou, bastante em função de posicionamento de base face à educação. O que acontece, muito frequentemente, é que os professores, mesmo que situando-se ideologicamente na segunda opção, se angustiam face ao trabalho a desenvolver, quando têm de lidar com grupos muito heterogêneos porque, se a diversidade é muito grande, a tarefa a enfrentar é realmente difícil. E há medo de não dar a atenção devida aos alunos mais desenvolvidos, há medo de não ajudar de forma adequada os que tem mais dificuldades. É verdade que, se a heterogeneidade é mesmo muito grande, é real a dificuldade de atender a todos, sobretudo se se considerar que muitas vezes os professores trabalham em turmas com muitos alunos, que o material não é suficiente, que os programas são, com frequência, desajustados e sobretudo demasiado longos. Às vezes lutar, contra tudo isto surge face a alguns professores empenhados como constituindo um conjunto de problemas quase intransponível. Eles pensam, com angústia, que não conseguem responder com o seu trabalho ao nível dos seus critérios de exigência, do seu desejo de atender, de desenvolver, todos os tipos de alunos que têm na sua frente.

Porém, ao discutir este tipo de problemas, é importante considerar, que se está a analisar um processo situado num complexo sistema, em que as interacções são muito grandes e as questões de poder são muito significativas. Não é pois de esperar que um elemento desse sistema, isoladamente, resolva integralmente todos os problemas existentes. Nesse sentido, é de salientar que a escola (e os professores) veriam as suas dificuldades de gestão da heterogeneidade muito diminuídas se fossem tomadas algumas medidas, por exemplo, ao construir escolas e ao estabelecer espaços para as diferentes actividades. Outras medidas, mais simples já constituem

até uma rotina em alguns países e algumas delas até já foram objecto de experiências em Portugal. Uma das medidas que seria possível tomar, consistiria em organizar os horários de forma que, à mesma hora duas turmas tenham a mesma disciplina. Isto permitirá que essas duas turmas se juntem e os trabalhos, com este grupo maior, sejam geridos de forma articulada por dois professores. Deste modo é mais fácil no interior do grupo-turma organizar os trabalhos de forma mais variada, mais diferenciada, mais criativa, de modo a poder responder melhor aos diferentes tipos de alunos presentes. A colaboração entre professores, a articulação a nível dos planos de trabalho, a gestão de materiais produzidos e postos à disposição de todos, o empenhamento em projectos comuns são também alguns dos exemplos que podem contribuir para que este tipo de problemas se vá resolvendo.

Não cabe no âmbito deste texto uma discussão suficientemente alargada deste tipo de problemas. Há muitas publicações que apresentam e analisam metodologias possíveis de utilizar e que poderão ajudar mais eficazmente o professor no seu trabalho bem como dispositivos pedagógicos a que poderão recorrer (Cortesão, L., e Stoer, S., 1996). Nesse sentido organizou-se no anexo um conjunto de indicações bibliográficas, que poderão ser úteis. Mas é muito importante salientar que, enquanto o sistema não adopta algumas medidas gerais de organização, a urgência dos problemas a enfrentar valoriza especialmente as práticas e as atitudes dos professores e das escolas que tentam não marginalizar, logo à partida, alguns dos seus alunos. Mesmo antes de o sistema tomar essas medidas, as escolas ao organizar os horários e os professores ao discutirem entre si e ao estruturarem as suas actividades, ao trabalharem com os alunos, já poderão fazer alguma coisa. Sobretudo se se for instalando a consciência de que segregar os alunos, organizá-los por grupos de nível é um contributo para que os melhores sejam cada vez melhores e os que têm mais dificuldade tenham cada vez mais dificuldades.

No entanto, só para não deixar esta questão suspensa, permitindo que, depois das questões ventiladas, a angústia dos professores seja ainda maior, poderão sugerir-se algumas linhas, embora muito gerais, de orientação metodológica.

Recordando-se, como se disse no início deste texto, que o toque libertador da campanha que anuncia os intervalos (ao permitir a explosão de energias e a exibição de actividades múltiplas dos alunos) permite também que seja possível descobrir, com mais facilidade, diferentes características das crianças e dos adolescentes não visíveis até então, será fácil admitir que, qualquer estratégia que devolva aos alunos a possibilidade de estarem activos poderá contribuir para que seja mais fácil colher dados sobre eles. Poderá portanto facilitar o estabelecimento de uma mais profunda relação com aquele professor que se interessa pelos seus alunos, que deseja debruçar-se sobre eles e que sente ser importante passar do nível do simples reconhecimento da sua presença para o conhecimento de quem eles são. Assim sendo, não será muito polémico admitir que o ensino expositivo, mesmo que se trate de uma excelente explicação por parte do professor, não favorece o conhecimento do aluno e a relação professor-aluno. O professor dirige-se «à turma» em geral, dirige-se portanto a uma entidade passiva e abstracta que corresponde, quando muito, a um pequeno grupo presente na sala e que, tradicionalmente, se teima em considerar como correspondendo a todos os que estão presentes. Mas, muitos dos que lá estão não pertencem a esse grupo e são assim alienados, de forma mais ou menos violenta, do processo de aprendizagem.

Por isso, muitos professores sentem a necessidade, de quebrar de tempos a tempos a exposição com perguntas feitas aos alunos, ou então solicitam aos alunos que os interrogam, se não entenderem alguma coisa. Fundamentalmente, o efeito

desta estratégia reside em tentar revitalizar a ligação ameaçada pela distância que tem lugar em situações de exposição, visa, de certo modo, comunicar com o outro-diferente que não entende, de imediato, a mensagem do professor. Mas é preciso notar que este tipo de actuação vai (quase só) favorecer quem é capaz, quem tem coragem de perguntar, e que são sobretudo os que dominam razoavelmente os códigos de comunicação que vigoram na escola.

A actividade produtiva dos alunos não é, aliás, fácil de conseguir senão através de um trabalho que se lhes apresenta como minimamente interessante. Assim sendo, o professor tem de descobrir formas de abordar as questões que sejam mais estimulantes do que a simples «explicação» das matérias. Não se trata de «motivar» artificialmente os alunos. Trata-se de descobrir modos de ir ao encontro de um potencial que está lá, dentro de cada aluno, às vezes bem oculto por detrás do desinteresse, de aparentes incapacidades ou até de comportamentos perturbadores. Por isso se tem defendido que o professor tem de ser um pouco um investigador que olha atentamente os seus alunos com um olhar «não daltónico» (Cortesão, L., e Stoer, S., 1996). Tem de ser um professor que tenta ler nos diferentes comportamentos, nos interesses, desinteresses, nas aprendizagens, nas dificuldades, tomando tudo isto como indicadores preciosos para que seja possível pilotar as suas propostas de ensino-aprendizagem estabelecer o necessário contacto intelectual e afectivo com os alunos e produzir materiais e estratégias adequadas aquela situação, aqueles alunos - os dispositivos pedagógicos (Cortesão, L., e Stoer, S., 1996). Isto é aliás o que uma boa avaliação formativa pode oferecer ao trabalho do professor (Cortesão, L., 1995).

O trabalho desenvolvido através de pequenos projectos em que a iniciativa é muito dada aos alunos, os pequenos trabalhos de pesquisa na aula ou na escola, o recurso a simples consultas bibliográficas feitas no grupo, turma ou na biblioteca para desenvolver um tema dado, os debates organizados sobre temáticas importantes com alunos preparados para o efeito ou até com convidados exteriores à escola, a utilização de actividades espontâneas dos alunos (por exemplo os jogos) como suporte para abordar as matérias previstas no currículo, o recurso a histórias pessoais ou a genealogias como referências que concretizam e dão sentido a aprendizagens várias previstas no currículo, a organização de campanhas encabeçadas por alunos por exemplo sobre problemas do meio que solicitam intervenção; a organização de exposições, são alguns exemplos de situações permitem abordar os conteúdos programáticos e que, simultaneamente favorecem a actividade, o empenhamento, portanto o desenvolvimento e o relacionamento entre todos. São além disso, situações que, pondo o aluno em actividade, permitem ao professor que o conheça um pouco melhor. E, sobretudo, são situações em que alunos diferentes podem rentabilizar diferentes saberes, diferentes capacidades descobrindo por vezes em si potencialidades até então ignoradas. São portanto também situações que permitem gerir e rentabilizar a heterogeneidade muito mais difícil de atender numa turma que se deseje passiva.

Todas estas actividades lucrariam, evidentemente, em ser feitas num clima de interdisciplinaridade, lucrariam em ser contempladas no plano de actividades da escola o que, para além do entendimento entre professores, será muito facilitado por uma conveniente organização de horários. Mas podem, em «ponto pequeno» ser feitas mesmo só no interior da sala de aula, a propósito dos conteúdos programáticos que têm de ser abordados. E evidentemente, são actividades a desenvolver (sobretudo no E. Secundário) também aproveitando a Área Escola que tão pouco rentabilizada é, habitualmente, e que tão rica poderia ser.

5 - Considerações finais

De tudo o que até aqui foi afirmado, o que, eventualmente poderá ser mais relevante para se poder enfrentar com lucidez o problema da organização de turmas será talvez que:

- qualquer que seja o critério escolhido para fazer essa organização, ele terá, muito provavelmente, efeitos (não esperados) que poderão contribuir para a constituição de turmas sócio-culturalmente homogêneas;
- a heterogeneidade dos alunos, que é frequentemente tida pelo professor como um problema, é na realidade uma riqueza que importa aprender a rentabilizar. Mas para isso é preciso conhecer (realmente) os alunos.

Se estas duas premissas forem aceites como válidas, poderá aceitar-se também que a opção residirá na constituição deliberada de turmas heterogêneas, embora seja talvez prudente que essa heterogeneidade não seja excessiva (por exemplo em termos de idades demasiado díspares).

Assim sendo, o investimento terá de fazer-se no sentido de se aprender a gerir e a rentabilizar essa heterogeneidade. Por tal razão, como já atrás se disse, se junta uma lista com a indicação de alguns livros e textos que poderão apoiar o professor nesse sentido.

Tudo isto poderá parecer difícil, mas é, apesar de tudo, possível em maior ou menor grau. Para além de medidas gerais que poderão ser decididas a nível central do Sistema, depende em boa parte da forma como a escola se consegue organizar, da relação que se vai criando. Depende ainda da alegria da imaginação da argúcia da atenção de todos, especialmente dos professores. Depende também, em boa parte, do professor se posicionar como mero funcionário executante de orientações do sistema educativo, ou de se considerar também como agente de intervenção sócio-cultural que procura gerir a sua margem de manobra e a articula com orientações que recebe do Centro. Depende da escola se considerar um espaço que pertence estrutural e funcionalmente a um sistema mais vasto (que portanto tem de se limitar a agir como é habitual agirem as instituições periféricas que se limitam a executar ordens) ou de se posicionar como instituição que, apesar de tudo, tem um espaço de manobra que lhe permite certa autonomia funcional e que pode tentar inventar (dentro de certos limites) soluções mais interessantes, mais adequadas para problemas que considera serem cruciais. Para além disso o professor é, também por essência, alguém que deseja abordar com imaginação o seu trabalho, sem o que cairá numa rotina que lhe torna a sua vida profissional bem menos interessante. Ser um agente, pertencer a uma instituição, que criativa e corajosamente colabora no crescimento, no desenvolvimento de um leque mais alargado de crianças de adolescentes ou de jovens, que contribui, mesmo que pouco, para que haja maior justiça social, é um desafio que justifica estar-se na profissão.

Referências bibliográficas

Campos, B. P. (1996). Editorial. *Inovação*, 9, 1-2, 5-6.

Cortesão, L. e Pacheco, N. (1992). Interculturalismo e Realidade Portuguesa. *Inovação*, 4, 2-3, 33-34.

Cortesão, L. (1995). *Avaliação Formativa, que desafios?* Porto: Ed. Asa.

Cortesão, L. e Stoer, S. (1996). A interculturalidade e a Educação Escolar. *Inovação*, 9, 1-2, 35-51.

Cortesão, L. e Stoer, S. (1997a). Investigação-Ação e Formação de Professores para uma Educação Inter-Multicultural. In M. R. Santos & A. Carvalho (org.), *Correspondência Escolar: As Classes de Descoberta*. Lisboa: Ed/Gulbenkian (no prelo).

Cortesão, L. e Stoer, S. (1997b). Investigação-Ação e a Produção de Conhecimento no Âmbito de uma Formação de Professores para a Educação Inter-Multicultural. *Educação Sociedade e Culturas*, 6, 1997.

Jean, G. (1981). Écoles. In A. Beaudot, *Sociologie de L'Ecole*. Paris: Dunod.

Rosenthal, R. e Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt Rineart and Winston.

A dimensão e a estrutura composicional da turma como factores de proficiência escolar

José L. C. Verdasca

A escola, na sua dimensão teleológica, é entendida como um sistema de princípios, de valores, de normas educativas social e institucionalmente estabelecidas e, na sua dimensão instrumental, por um conjunto de unidades institucional e organizacionalmente estruturadas para o desenvolvimento de actos educativos, tendo em vista a prossecução e a realização dos seus fins.

A dimensão instrumental da escola, enquanto base delineadora e mobilizadora das formas, recursos e estruturas organizativas, gera, entre outras resultantes, a constituição de agrupamentos administrativos de alunos e professores em unidades organizacionais de diferentes níveis administrativos.

Um destes níveis, é o estabelecimento de ensino, o qual, tem constituído ultimamente objecto preferencial de análise; um outro, é a turma, e que apesar da sua natureza sócio-organizacional e de constituir um dos palcos centrais de toda a acção educativa, tem tido menos destaque em termos organizacionais e estruturais.

1 - A turma como um sistema cultural aberto

A turma, pode ser perspectivada como um sistema de interacções múltiplas, alicerçadas e orientadas por lideranças culturais e organizacionais, em que estas podem assumir formas institucional e organizacionalmente convergentes ou divergentes e cujos protagonistas mais directos são alunos e professores. À semelhança do estabelecimento de ensino, e apesar da turma constituir um dos seus elementos e unidades organizacionais nucleares, muitas das marcas e características que fazem do estabelecimento escolar uma organização ¹, estão igualmente presentes e reproduzidas na turma. Do mesmo modo que

“(…) a força da imagem institucional da escola releva, em grande parte, do seu carácter organizacional e dos processos organizativos que actualiza ao reunir professores e alunos no quadro de uma unidade social intencionalmente construída, com determinados objectivos a atingir e processos e tecnologias como formas de os alcançar, estruturando hierarquias e poderes, formas de comunicação, etc.” (Lima, 1992, p. 42),

podemos por analogia admitir que a força da imagem organizacional da turma, decorre também e de certa forma da lógica e estrutura organizativa que lhe está subjacente.

¹ A este respeito se refere L. Lima, quando a propósito das variadíssimas dimensões de análise da escola enquanto organização se lhe refere nos seguintes termos: “Em geral, o carácter organizacional da escola é considerado e não se pode dizer que a afirmação de que a escola é uma organização mereça contestação. As razões invocadas, as características apontadas, as dimensões analíticas consideradas relevantes e as propriedades organizacionais atribuídas é que estão longe de merecer consenso” (1992, p. 56).

Ao apoiar e regular a sua constituição com base em determinados critérios organizacionais, os quais fazem relevar ou não aspectos de continuidade relativamente a anos anteriores, níveis etários, estruturas de diferente composição e distribuição por sexo, *status* social ou proveniência geográfica, peso de alunos com necessidades educativas especiais, com escolaridade irregular ou com necessidade de apoio pedagógico, o agrupar ou o dispersar de grupos de alunos com características especiais no que respeita ao aproveitamento e comportamento, opta-se intencionalmente e estrategicamente ou não, por uma determinada solução organizacional pedagógica; em todo o caso, procede-se à construção de uma determinada unidade sócio-organizacional escolar, certamente tendo em vista um conjunto de objectivos a atingir, que requererão o desenvolvimento e a utilização de determinados processos e tecnologias como forma de os alcançar, estruturarão determinados poderes e hierarquias e despoletarão formas comunicacionais e de interacção diversas.

Com efeito, à turma pode ser aplicada a definição de sistema de Bertalanffy, no sentido de um conjunto complexo de elementos em interacção e tendo em vista um determinado propósito (Chiavenato, 1983) e em que aquela pressupõe a existência de diferenças nas relações que cada elemento estabelece com outros elementos. A turma enquanto sistema sócio-organizacional pode ser, pois, vista “como um conjunto de objectos tomados nas relações entre eles e entre os seus atributos, em que os objectos são as partes dos sistema, os atributos as suas propriedades e as relações fornecem a coesão ao todo” (Relvas, citado em Barreiras, 1996, p. 16). Neste sentido, na turma está configurada uma componente relacional e uma componente de organização, na terminologia de Rosnay, uma componente funcional e uma componente estrutural (*ibid.*, p. 15), na perspectiva socio-técnica, uma dimensão técnica que envolve tecnologia, território e tempo e uma dimensão social, enquanto estrutura de papéis e da qual se espera a transformação da eficiência potencial em eficiência real (Chiavenato, 1983) ².

De uma forma mais intencional e ponderada ou mais aleatória e casuística, a verdade é que estamos perante uma das construções e unidades socio-organizacionais nucleares da região frontal do campo educativo escolar, relativamente à qual e face aos objectivos escolares a atingir, não será certamente indiferente, o conjunto de critérios considerados ou a ausência deles, bem como o modo como se processa a aplicação ou não desses critérios no processo de constituição e organização das diversas unidades de agrupamento de alunos.

² O modelo socio-técnico de Tavistock parece ajustar-se com grande propriedade à análise e compreensão do funcionamento organizacional da turma. Com efeito, de acordo com uma tal perspectiva, a turma é considerada simultaneamente como um sistema aberto em permanente interacção com o seu ambiente e como um sistema socio-técnico estruturado em dois sub-sistemas: o sub-sistema técnico e o sub-sistema social. A turma seria assim perspectivada “como uma combinação de tecnologia (exigências da tarefa, ambiente físico, equipamento disponível) e ao mesmo tempo um sub-sistema social (um sistema de relações entre aqueles que realizam a tarefa) (...). Assim, as organizações têm uma dupla função: técnica (relacionada com a coordenação do trabalho e identificação da autoridade) e social (referente aos meios de relacionar as pessoas umas com as outras, de modo a fazê-las trabalharem juntas). O sub-sistema técnico é determinado pelos requisitos típicos das tarefas que são executadas pela organização. (...) Todavia, o sub-sistema técnico não pode ser visualizado isoladamente, pois ele é o responsável pela eficiência potencial da organização. Além do sub-sistema técnico, toda a organização possui em seu interior um sub-sistema social: ambos não podem ser encarados isoladamente, mas no contexto da organização total” (Chiavenato, 1983, pp. 533-535). Por outro lado, na abordagem socio-técnica, a organização eficiente “é aquela que considera tanto as importações que o sub-sistema técnico faz do ambiente - matérias primas, máquinas e equipamentos - como também as importações que o sub-sistema social faz do ambiente - valores e inspirações” (*ibid.*, p. 535).

Numa lógica organizacional escolar que valorize mais a dimensão educativa do rendimento acadêmico do que propriamente outras dimensões do acto educativo, designadamente, considerando-a mesmo nuclear e todas as restantes dimensões educativas subsidiárias da primeira e concretizáveis a partir dela, a combinação de diversos factores e características no plano intrínseco ao aluno, designadamente, no que respeita a variáveis sócio-demográfico-culturais e atitudinais face à escola e no plano extrínseco ao aluno, nomeadamente, no que concerne ao meio familiar, meio escolar e meio social ³, poder-se-á revelar, quer por uma lógica simplesmente aditiva, quer por uma lógica sinérgica ⁴, uma determinante incontornável do rendimento. Na verdade, para além de um efeito aritmético de tipo aditivo, que é suposto poder ocorrer sempre pela simples transposição e expressão para a turma de certas características dos alunos tomados individualmente e que tendem a ser por si só mais favoráveis ou menos favoráveis ao rendimento escolar ⁵, é possível admitir também e em alternativa, a ocorrência de um efeito sinérgico, de contornos amplificados e mais do que

³ Esta problemática insere-se desde sempre numa das áreas de estudo mais insistentemente estudadas e tem sido, ao longo de sucessivas décadas, objecto de grande aprofundamento e suscitado o desenvolvimento de correntes explicativas de índole claramente ideológica e que consoante as perspectivas políticas de referência tendem a centrar-se mais no aluno ou a buscar fora dele as explicações para o problema. Pelo seu interesse e oportunidade, não obstante o seu distanciamento no tempo, trazemos aqui a perspectiva de M. Cherkaoui (1979) e em que ao explorar algumas das principais linhas do relatório Coleman sublinha como determinantes das diferenças de rendimento três grandes grupos de variáveis, designadamente, as variáveis de origem social, as variáveis escolares e as aspirações e orientações dos próprios alunos e situa a questão do rendimento escolar nos seguintes termos: “Se se pode, com efeito, supor que uma parte do insucesso escolar se explica pelas especificidades dos diferentes grupos étnicos, e para cada uma deles pelo estatuto social da família do aluno, uma outra parte, parece ser pelo contrário, directamente relacionada com variáveis relativas à escola frequentada. Com efeito esta pode eventualmente desempenhar um duplo papel: por um lado certos tipos de escolas constituem eles mesmas uma fonte de desvantagens não oferecendo ao aluno as mesmas oportunidades que outros oferecem; por outro lado, elas não exercem efeito positivo não procurando (ou não conseguindo) compensar a eventual desvantagem com a qual os alunos iniciam a sua escolaridade. Assim, segundo esta lógica, a escola não desempenhará o seu papel se ela não preencher o fosso inicial que separa os alunos oriundos de meios sócio-culturais diferentes e se, além disso, ela não der oportunidades iguais a todos e a cada um. E por fim, indicadores importantes do meio envolvente escolar como o meio familiar, as aspirações e as orientações, desempenham um papel ambíguo na medida em que são em parte um resultado do rendimento escolar anterior e em parte uma determinante do nível de instrução desejado e portanto do sucesso escolar posterior” (1979, pp. 50-51).

⁴ O efeito sinérgico das organizações como sistemas abertos e que em termos literais significa trabalho conjunto (Chiavenato, 1983), constitui um dos conceitos-chave da abordagem sistémica e constitui uma das fortes razões para a existência das organizações. Podemos falar de sinergia organizacional quando “duas ou mais causas produzem, atuando conjuntamente, um efeito maior do que a soma dos efeitos que produziriam atuando individualmente” (*ibid.*, p. 540). Em termos de aritmética organizacional, dizemos que “o todo é maior do que a soma de suas partes” (Stoner & Freeman, 1995, p. 34) e que corresponde à ideia-chave de que os elementos “que interagem cooperativamente são mais produtivos do que se operassem isolados” (*ibidem*).

⁵ A ideia que está aqui subjacente é a de que uma maior ou menor expressão na turma de certo tipo de categorias de variáveis e que se tomadas individualmente, tendem a estar associadas e a correlacionar-se com o rendimento escolar num determinado sentido, quando conjugadas entre si tendem a conservar essa propriedade, ou seja, o mesmo sentido de associação e numa proporção semelhante (efeito de primeiro nível ou efeito aditivo proporcional).

proporcionais. Este efeito sinérgico, conceito-chave, aliás, da abordagem organizacional sistémica (Chiavenato, 1983; Stoner & Freeman, 1995), é uma resultante da combinação das energias individuais e que Shaw (1986) define como “o total de energia individual disponível para o grupo” (citado em Barreiros, 1996, p. 51), porém, numa totalidade que é maior do que a soma das partes e podendo, ainda que de forma grosseira, ser considerado como uma espécie de *multiplicador* no sentido Keynesiano do termo, ao potenciar níveis de produtividade e rendimento escolares particularmente elevados, quando para além das casuísticas ou intencionais combinações de características potencialmente favoráveis ao rendimento da turma, outros aspectos e atributos essenciais à coesão do grupo-turma, como a cordialidade, a cooperação e a atracção interpessoal e a indispensável convergência entre os objectivos da turma e os objectivos veiculados pelos respectivos professores, estão simultaneamente presentes.

A problemática da cultura organizacional da turma ganha, aqui, uma enorme relevância, na medida em que, ao reflectir quer as normas e valores do sistema formal, quer a sua reinterpretação no sistema informal – e que não deixa de estar marcada por porfias internas e externas, processos de trabalho e de organização, redes e canais de comunicação entre os elementos, esferas de poder, sistemas de influência e reconhecimento e exercício da autoridade –, gerará e potenciará dinâmicas, atitudes e acções comportamentais de maior ou de menor convergência face aos fins escolares institucionalmente fixados e fixará também, de forma diferente e de um modo mais coeso ou menos coeso, a um tal desiderato, a totalidade do grupo-turma e a adesão deste a um conjunto de normas e valores que estejam em consonância com tais propósitos.

A cultura organizacional é considerada como uma das três dimensões básicas que integram um determinado ambiente (Anderson, 1974, referido em Delgado, 1993)⁶; outros autores, como Greenfield (1984), vão mesmo ao ponto de considerar uma organização, qualquer que ela seja, como uma “construção cultural” architectada nos modos como os seus membros, a partir das suas diferentes experiências e actividades e daquilo que estas significam para eles, a concebem.

Com efeito, se como sublinha González (1991), “Lo significado no lo dan las normas legales sino las propias personas implicadas, no sólo los hechos objetivos, sino las dimensiones implícitas, los símbolos que crean, que construyen subjetivamente y que se comparten en el grupo” (referido em Delgado, 1993, p. 369) ou, se como afirma Costa (1996), apoiando-se em Ott (1989) e em Czarniawska-Joerges (1992), “a noção de cultura organizacional será, hoje, a de grande *guarda-chuva* (...) ao abrigo do qual se encontram protegidas distintas formas de encarar as organizações” (p. 116), não obstante, parece ser reconhecida a existência de algum consenso acerca do conceito de cultura organizacional em torno de cinco pontos e que são [1] a cultura organizacional existe, [2] cada cultura organizacional é relativamente única, [3] é um conceito socialmente construído, [4] é um modo de compreensão e de atribuição de sentido à realidade e, por último, [5] é um poderoso meio de orientação para o comportamento organizacional, então a questão, no âmbito da análise organizacional e dos modos de funcionamento da turma, parece convergir em direcção a alguns dos aspectos que subjazem à perspectiva de Schein (1985) e que enfatiza uma concepção de cultura organizacional muito radicada na ideia de um conjunto de símbolos e significados partilhados. A este respeito, aliás, Vala *et al.* (1994), ao passar em revista a perspectiva psicossociológica do conceito de cultura organizacional e numa análise que faz àquilo que considera ser a posição defendida por Schein, não deixa de reconhecer que a definição proposta por este autor encerra três questões

⁶ As outras dimensões são os aspectos materiais e o sistema de relações entre os membros. Cf. M. Lorenzo Delgado, 1993.

deveras importantes ⁷ e a partir das quais, Vala *et al.* (1994) arquitectam ideias-chave e sustentam pontos de partida para a própria investigação empírica, designadamente: [1] “as organizações são integradas por grupos potencialmente em conflito, por unidades funcionais com particularidades, por diferentes centros e tipos de poder”; [2] “as organizações são contextos diversificados de interacção social e são, por isso, geradoras potenciais de múltiplas culturas”; [3] “o conceito de uma cultura de empresa, tomado como *a priori*, carece por isso de sentido teórico. Saber se numa dada organização existe uma única ou várias culturas torna-se então uma questão empírica” (*ibid.*, p. 17).

Por analogia, parece ser admissível equacionar um leque de ideias-chave e um esquema de análise semelhante ao proposto por Vala *et al.* (1994), a propósito do estudo das culturas de empresa, e que nos permitiria sustentar um conjunto de hipóteses de trabalho. Com efeito, na esfera de uma perspectiva de análise, que procure conjugar uma visão simultaneamente sistémica e cultural, a turma pode ser entendida como uma criação organizacional para a integração e estruturação funcional da missão educativa que a cada estabelecimento de ensino compete levar a cabo e, neste sentido, e enquanto unidade funcional, ela incorpora o sistema de ideias, de valores e de normas do ambiente organizacional e educativo em que se insere e não se reconhecendo, à partida, como provável, o conflito e a disrupção face às orientações gerais abraçadas pelo sistema aos seus vários níveis e, em particular, pelos respectivos estabelecimentos de ensino.

Apesar de tudo, o facto da unidade sócio-organizacional turma ser constituída por elementos com diferentes características e com particularidades próprias, confere-lhe desde logo um grau de heterogeneidade variável em termos sociais, comportamentais, académicos, de maturação psicológica, de género, de acessibilidades e que, incontornavelmente, se reflecte nas formas de interpretação e de reinterpretção de ideias, valores e normas prefiguradas ao nível do sistema formal e, conseqüentemente, passível de gerar potenciais divergências em termos de

⁷ Ao definir cultura organizacional como “a pattern of basic assumptions - invented, discovered or developed by a given group as it learns to cope with problems of external adaptation or internal integration - that has worked enough to be considered valid and, therefor, to be taught to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems”, Vala *et al.* (1994) considera que Schein se aproxima bastante das perspectivas antropológicas de cultura organizacional - e que, de um modo geral, têm como denominador comum, conceberem a cultura como [1] sistemas de ideias e [2] distinguem analiticamente o conceito de cultura de estrutura social -, e sublinha o facto de dela decorrerem três questões essenciais e a que se refere nos seguintes termos: “A primeira refere-se ao facto de aquele autor [Schein] acentuar as funções integradoras e estabilizadores da cultura organizacional, manifestando menos disponibilidade para associar a cultura aos conflitos e disrupções intra-organizacionais (...). A segunda questão refere-se à relação entre cultura e comportamento organizacional. A posição de Schein a este propósito é anunciada de forma tão simples que preferimos citá-lo: ‘I believe that overt behavior is always determined both by the cultural predisposition (the assumptions, perceptions, thoughts, and feelings that are patterned) and by the situational contingencies that arises from the external environment. Behavioral regularities could thus be as much a reflection of the environment of the culture and should, therefore, not be a prime basis for defining the culture. Or, to put it another way, when a cultural artifact or not’ (Schein, 1985, p.9). Assim, para além de reconhecermos virtualidades na separação analítica dos conceitos de cultura e estrutura organizacional, reconhecemos igualmente como pertinente a distinção entre cultura e comportamento (...). Finalmente, a terceira questão suscitada por Schein refere-se ao tipo de unidades sociais a que podem ser imputadas culturas. Falar de culturas organizacionais implica o pressuposto (...) de que as organizações podem desenvolver culturas diferenciadas das unidades sociais mais vastas em que se inserem. Podemos, da mesma forma, formular o pressuposto de, no interior das organizações, se poderem desenvolver culturas igualmente diferenciadas” (p.17). Cf. Vala *et al.*, 1994.

motivações, interesses, atitudes e acções comportamentais e de fragilizar o sistema de autoridade e os centros normais de poder.

Na verdade, uma das crenças dos tempos actuais é a de que a descrição e a compreensão dos fenómenos sociais, bem como a procura de interpretação e de respostas a questões sobre a realidade social não se confina mais a um sistema ou universo de referência estritamente mecanicista e baseado numa concepção do mundo objectivo, regido por leis fixas, que pode ser correctamente medido e com resultados previsíveis, mas num universos de referência de sistemas dinâmicos.

Esta ideia de “caos científico”, nas palavras de Stewart (1991) “comportamento sem leis governado inteiramente por leis” (p. 40) significa, em sentido figurativo, desordem, perturbação e, na gíria científica, comportamento estocástico que ocorre num sistema determinista e encerra, em si mesmo, um certo paradoxo, porque irregular, sem leis e governado pelo acaso, mas também e simultaneamente, determinista e conseqüentemente guiado por leis exactas e inquebráveis. Mas, por outro lado, este estado desordenado dos elementos antes da intervenção de um princípio organizador, introduz uma lógica de desordem antes da de ordem e em que no cerne da questão está a procura constante e permanente da ordem e da organização de elementos que, no seu estado natural e no princípio, tendem a apresentar-se soltos e confusos. De resto, como afirmaria Raymond Boudon (1990),

“o acaso é geralmente olhado pelas ciências sociais como hóspede indesejável. Está em toda a parte. Mas todos se esforçam por dissimulá-lo, esquecê-lo, eventualmente negar-lhe a existência. Com efeito, o acaso não existe só realmente, como também importa reconhecer a sua existência se se quiser compreender um grande número de fenómenos” (p. 254) ⁸.

2 - Desempenho escolar da turma, lógicas de conformidade de resultados e condicionantes contingenciais

Apesar da emergência das lógicas de conformidade de resultados e da presunção de racionalidade que lhe está inerente, parece existir no campo organizacional escolar todo um conjunto de condicionantes contingenciais que estão presentes e acompanham os diversos níveis, fases e estruturas por que passa o desenvolvimento e evolução do processo organizacional da acção educativa escolar. Nesta medida, são elementos passíveis de introduzir de uma forma não deliberada no processo educativo e que, por estarem presentes e acompanharem esses diferentes níveis e fases, em termos de concepção, implementação e avaliação/controlado, acabam, como o próprio nome indica, por afectar, influenciar e condicionar, de alguma maneira e de forma casuística, quer o rendimento global do sistema, quer o rendimento das suas diversas unidades individualmente consideradas.

⁸ Esta ideia seria ainda retomada pelo autor a propósito de uma falsa procura de legitimidade científica das ciências sociais nos anos que se seguiriam à 2ª guerra mundial e em que esta necessidade de afirmação científica das ciências sociais assentaria basicamente no desenvolvimento de modelos de previsibilidade, como tentativa de dominar a mudança social à semelhança da engenharia nos sistemas físicos. Parafraseando de novo Boudon, “Quando no mundo após um período de crescimento regular, despertou de novo o sentimento do caos, quando a mudança social deixou de parecer estar destinada a seguir um curso regular, esta mudança dos sentimentos provocou uma mudança da maneira como as ciências sociais foram percebidas: elas tinham querido que o real fosse racional; ora ela deixava de surgir como tal. Pelo contrário, o real foi daí em diante percebido como escapando à razão” (*ibid.*, p. 331).

No caso de uma unidade organizativa escolar como a turma, relevam por um lado, como intervenientes directos do acto educativo escolar os alunos e os professores, mas também a própria turma enquanto tal, pela natureza e características específicas das acções educativas e interacções sociais e pedagógicas desencadeadas e, em especial, enquanto agrupamento, pelas lógicas e dinâmicas próprias de organização e funcionamento que as orientações e soluções organizativas nos planos curricular e pedagógico, na alocação de meios logísticos, nas acções governativas encetadas, bem como em relação a todo um conjunto de elementos que mais próxima ou remotamente, directa ou indirectamente, tiverem de certo modo marcado essas orientações e critérios de constituição.

A perspectiva que salvaguardamos é que, apesar de tudo, a administração educativa aos seus vários níveis deliberatórios e de execução, relativamente ao conjunto de orientações e critérios que define e segue, acaba por fazê-lo frequentemente não necessariamente de uma forma deliberada e previamente planificada, mas de uma forma contingencial. Aliás, como a própria expressão indica, os condicionantes são elementos que afectam, que influenciam; por outro lado, são contingenciais, no sentido de que não são deliberadamente programados, nem tão pouco previamente planificados ou atempadamente previstos, antes são frequentemente fruto de circunstâncias, de acasos, mas nem por isso, deixam de estar mais ou menos presentes no desenvolvimento dos processos de organização pedagógica da escola e das respectivas acções de educação e ensino nos seus diversos planos, designadamente, no plano instrucional, comportamental, relacional, logístico, mas também de governação da escola, quer de topo quer intermédia, de orientação e coordenação educativas, da cultura e clima escolar, entre outros.

A noção de condicionante contingencial interioriza duas dimensões: por um lado, a ideia de afectante como elemento ou factor que condiciona e influencia; por outro lado, a ideia de contingencial como algo que não é deliberado, mas que devido a circunstâncias de vária ordem, acaba por estar presente, acabando essa presença por marcar, de forma mais ou menos acentuada, a prestação educativa e escolar realizadas.

A marca dos condicionantes contingenciais no rendimento académico da turma e, por acréscimo, com repercussões na própria escola, pode ser ilustrada através dos critérios que sustentam inúmeras soluções organizacionais escolares. De entre estas, e enquanto factores de coesão escolar e de rendimento académico, a liderança discente escolarmente convergente, a organização e distribuição do tempo escolar da turma, a dimensão da turma ou a sua estrutura composicional, constituem a título ilustrativo, apenas alguns dos eixos de análise do problema.

Na verdade, muitas das opções escolares tomadas resultam simplesmente de circunstâncias, são uma das alternativas ou tão somente a alternativa encontrada cujos efeitos naquele momento contêm uma grande dose de imprevisibilidade. 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. Porém, ao deliberar-se assim, ter-se-á porventura até procedido de acordo com um critério de continuidade pedagógica, pese embora os efeitos negativos em termos de resultados educativos e instrutivos que a medida possa conter ou, simplesmente, alimentou-se a pretensa ideia da continuidade pedagógica de um agrupamento iniciado em anos anteriores e que, em termos de critérios de constituição, se caracterizou no seu primeiro momento de constituição por uma total ausência de critérios ou por critérios totalmente alheios a aspectos de natureza pedagógica⁹.

⁹ É o caso das turmas em que os critérios de constituição adoptados acabam por não ser de natureza predominantemente pedagógica, ao serem relegados para segundo plano ou simplesmente ao não serem considerados aspectos como o nível etário, a percentagem de alunos retidos, o equilíbrio na distribuição dos sexos, a percentagem de alunos com

Ao não se colocar sequer, como simples possibilidade teórica, que as consequências de uma determinada opção, possam ser contraditórias com os resultados que se pretendem perseguir, gerando uma espécie de choque de racionalidades capaz e produzindo provavelmente efeitos negativos quer na prestação escolar da turma, quer na sua atitude e acção comportamentais, as soluções organizativas encontradas, não o foram tendo em vista um determinado propósito, sendo apenas soluções possíveis, de entre outras provavelmente possíveis e que em relação às formas como foram produzidas, tendo em conta os objectivos globais em vista, acabam por fazer prevalecer mais o seu carácter casuístico e circunstancial do que propriamente racional. Gera-se assim uma espécie de *efeito dominó*, já que a resultante em termos de rendimento da turma, acaba por não se ficar apenas pelo rendimento dos alunos, mas caminha igualmente nos tempos que correm para níveis de avaliação institucional, com outras implicações e dimensões, outros pressupostos e caminhos e bem capazes de vir a afectar as ideias, as prestações, as classificações, as imagens da escola, dos professores. Ora há aqui condicionantes contingenciais que, pelo simples facto de existirem numa escola — que tem muito de anárquico ou, se se preferir, de casuístico e de aleatório em termos de organização e das formas como se organiza, nos seus aspectos pedagógicos, designadamente, ao nível da formação das turmas, da distribuição dos alunos e dos professores — acabam por ser incorporados e absorvidos por dispositivos racionalizados, para produzir consequências e efeitos que podem ser falseadores daquilo que é na verdade a realidade educativa e das formas como esta se apresenta e desenvolve.

3 - Produtividade escolar e elementos organizacionais da turma

A dimensão da turma como factor de produtividade escolar tem sido objecto de variadas investigações e as conclusões a este respeito nem sempre reúnem total consenso. A este propósito se refere Glass (1985) quando afirma que “The history of empirical research on the benefits of class size reduction is marked by contention and contradictory interpretations” (p. 728) e acrescenta que “An objective collating of the research evidence indicates that both teacher and schools officials are correct: (a) class size reductions benefit pupils’ learning and affective development; (b) the cost of effective reduction is great” (*ibid.*, p. 729). Para outros autores, como Garcia (1993), há que reconhecer que do ponto de vista científico não existe um só dado da investigação pedagógica que permita apontar para um número mágico. Na sua perspectiva, “las investigaciones que en tal sentido han sido efectuadas, a lo mas que llegan es a ofrecer cotas en las que por encima y por debajo parece existir una relación negativa y positiva respectivamente” (p. 103).

Antes de uma apresentação sumária de algumas das principais pesquisas realizadas, importa precisar alguns aspectos que podem marcar e influenciar as leituras dos resultados e que estão relacionadas com o próprio objecto em análise. Na verdade, como sublinha Dacal (1996), as decisões que afectam o rácio professor/alunos decorrem, nas mais das vezes, de critérios administrativos

necessidades educativas especiais, com escolaridade irregular, com necessidades de apoio pedagógico, a existência de sub-grupos com características específicas de comportamento e aproveitamento ou, ainda, outros critérios provenientes e recomendados pelo Conselho Pedagógico e pareceres do Conselho de Turma a que os alunos pertenceram, acabando antes por prevalecer critérios relacionados com constrangimentos e carências de espaços e instalações, de transporte, de ordem geográfica ou quaisquer outros de natureza e orientação não predominantemente pedagógicas.

fundamentados na disponibilidade de professores e espaços e, neste sentido, o que está em causa, parece ser antes uma certa ideia de *densidade social* e de *densidade espacial*¹⁰, do que propriamente de critérios acertados e sustentados a partir dos respectivos projectos pedagógicos e curriculares e dos estilos e métodos adoptados relativamente ao processo de instrução.

Com efeito, não nos centramos tanto nas questões de densidade num certo sentido estrito de um rácio alunos/espço ou alunos/professor da escola, mas efectivamente na variável dimensão da turma e que nos é dada, em cada caso, pelo número de alunos inscritos e registados em cada uma das diversas unidades-turma.

Estas noções têm, no plano conceptual, algumas implicações importantes uma vez que a dimensão média da turma não é necessariamente coincidente com a densidade de alunos por professor¹¹ e, conseqüentemente, quando nos reportamos à primeira, estamos a centrarmo-nos estritamente no número de alunos que trabalha directamente com um conjunto de professores no âmbito do processo educativo-instrutivo. Nesta perspectiva Dacal (1996) formula três ideias-chave:

[1] nas turmas de grandes dimensões, o professor deve dedicar uma parte do seu tempo a tarefas que não estejam directamente relacionadas com a acção didáctica e organizativa da turma;

[2] se aumenta a dimensão da turma, mantendo-se constante tudo o resto, diminuem as ocasiões em que se podem estabelecer contactos directos entre professores e alunos;

[3] ao existir um maior número de interacções e de inter-relações entre professores e alunos à medida que diminui a dimensão da turma, o tempo durante o qual cada aluno está efectivamente implicado no seu trabalho é favorecido com a diminuição da turma.

Na base dos cenários hipotéticos anteriores está, segundo Dacal (1996), o pressuposto de que a dimensão da turma é uma variável que se relaciona negativamente com a eficácia do processo de ensino e aprendizagem, dado que influencia tanto em quantidade como em qualidade os sistemas de interacção verticais e horizontais que se estabelecem entre professores e alunos e entre alunos entre si.

Todavia, as conclusões de algumas das investigações realizadas (Husén, 1967; Purves, 1973; Thorndike, 1973; Dacal, 1981)¹² nem sempre permitem sustentar com consistência suficiente a existência de relações significativas do ponto de vista estatístico entre o número de alunos por professor e a produtividade escolar, nem tão pouco um sentido unívoco em termos de tendência como a formulação anterior fazia supor. Apesar disso, a investigação de Glass e Smith (1979) acabaria por constituir,

¹⁰ Gomez Dacal (1996, p. 559) usa as expressões de *densidade social* e de *densidade espacial* para se referir, respectivamente, ao número de alunos que realiza as suas actividades num determinado espaço e área ocupada pelo grupo de estudantes.

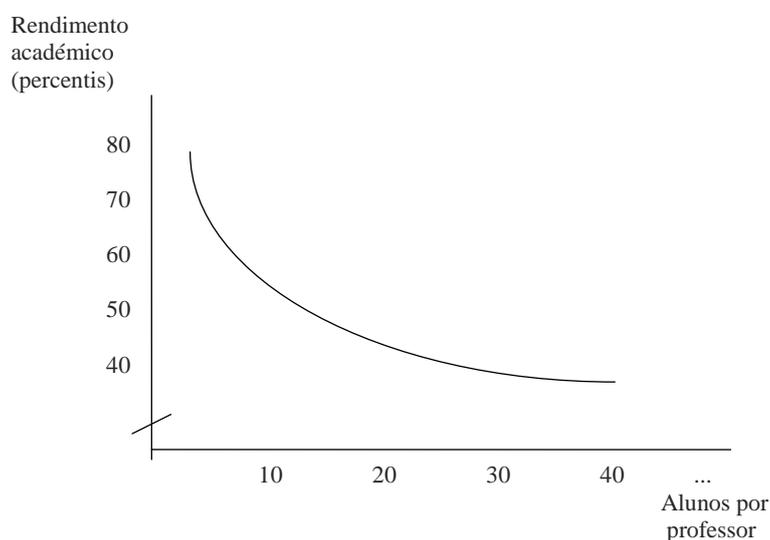
¹¹ Dacal estabelece a este propósito, a distinção entre *classe* e *grupo*, quando utiliza o primeiro dos termos no sentido de conjunto de alunos que serve para calcular o rácio professor-alunos e o termo *grupo* para expressar as equipas de alunos que se podem constituir no seio de uma classe. Veja-se Gómez Dacal, 1996, p. 593.

¹² Estes são alguns dos principais estudos referidos por Dacal (1996). No que respeita, por exemplo, ao estudo realizado sob a direcção de G. Dacal em 1981, envolvendo uma amostra de 14000 alunos do 8º ano, distribuídos por toda a Espanha, foi encontrada uma correlação não significativa estatisticamente de - 0,049 entre o número de alunos por professor e os resultados escolares desses alunos.

em termos de literatura da especialidade, um dos marcos de referência mais significativos, de que a célebre curva de Glass-Smith constitui uma importante síntese.

No âmbito das pesquisas sobre a relação entre o rendimento e a dimensão da turma, não podemos deixar de sublinhar alguns dos aspectos salientados por Glass (1985) na incontornável pesquisa sobre aquilo que intitula de benefícios decorrentes das turmas de pequena dimensão e que situa a dois grandes níveis: por um lado, ao nível das aprendizagens propriamente ditas; por outro lado, ao nível das atitudes. Nas próprias palavras de Glass “The benefit of classes of 20 vs. 40 for fewer than 100 hours of instruction is not as dramatic, but it exists and equals about five or six percentile ranks Further reductions of class size below 20 produce more dramatic benefits. Instruction of more 100 hours in a group of five pupils moves the average pupil from the 50th percentile at class size 40 to beyond the 80th percentile, a gain of over 30 percentile ranks” (1985, p. 732).

Figura 3
Curva de Glass-Smith



(Extraído de G. Dacal, 1980, p. 123)

Com efeito, para além da leitura que podemos fazer relativamente ao ajustamento entre as variáveis e cujas principais observações são que [1] a incidência da dimensão da turma na qualidade dos resultados escolares é mínima quando o número de alunos por turma se situa entre 20 e 40 e [2] a incidência passa a ser significativa em relação aos resultados escolares, quando o número de alunos é inferior a 20, Glass e Smith chegam ainda a outras conclusões, nomeadamente, [1] a relação entre as variáveis dimensão da turma e rendimento académico não é linear, mas segue antes um ajustamento curvilíneo negativo, uma vez que o rendimento escolar é mais elevado nas turmas com menor número de alunos e [2] as turmas com menos alunos favorecem mais os alunos repetentes.

De acordo com Dacal (1996), várias foram as investigações que, a este propósito, se sucederam, em particular nos anos 80, de um modo geral vindo efectivamente a comprovar a tendência estatística encontrada por Glass-Smith.

Um outro aspecto de extrema importância está relacionado com a estrutura da turma em termos de uma maior homogeneidade/heterogeneidade de composição em relação a determinados atributos dos alunos que a constituem. A este propósito, Dacal (1996) sublinha por exemplo, que a heterogeneidade de situações pode conduzir a enviesamentos de resultados relativamente aos estudos que pretendem correlacionar o rendimento académico com a dimensão da turma e ilustra como exemplos típicos, o caso das turmas nas escolas rurais, de um modo geral com um número reduzido de alunos, mas integrando diferentes patamares escolares (classes)¹³ ou, o caso dos estabelecimentos de ensino, que embora com elevado número de alunos por professor e com turmas de dimensões normais relativamente a outros, mas que ao servir especialmente grupos sociais favorecidos e que optam por estas escolas pelas suas óptimas condições de trabalho e rendimento, trabalham frequentemente segundo metodologias didácticas e processos de ensino não equiparáveis.

As pesquisas de Hallinan e Sörensen (1986) verificariam justamente que embora o desempenho académico se correlacione negativamente com a dimensão da turma, quando são controlados determinados aspectos individuais dos alunos, como por exemplo, a raça, a origem social, o nível instrucional no início do curso (os chamados pré-requisitos) ou ainda outros aspectos de ordem didáctica, a tendência de correlação negativa é menos acentuada.

Aliás, um dos mais importantes contributos relativamente à questão da relação entre a dimensão da turma e o rendimento instrucional, terá sido dado, segundo Dacal (1996), por Hallinan e Sörensen, quando estes autores admitem que aquela relação, ao estar bastante influenciada por outras variáveis, não deixa todavia de gerar impactos indirectos significativos nas aquisições escolares dos alunos, ao condicionar o tamanho dos grupos. Basicamente, os postulados do modelo de análise de Hallinan e Sörensen (referenciados em Dacal, 1996, pp. 562-564) são os seguintes:

i) as oportunidades discentes de aprendizagem evoluem em sentido contrário ao da dimensão da turma, criando-se uma dependência funcional entre o número de alunos e o respectivo rendimento, que tende a ser explicada, sendo constante tudo o demais, pelo facto de serem mais favoráveis as condições segundo as quais se desenvolve o processo de aprendizagem;

ii) mantendo-se constante a dimensão da turma, a intensidade da relação entre as condições em que se desenvolve o processo de aprendizagem e o rendimento instrucional é afectada pelo tipo de actividade educativa que os professores se propõem desenvolver;

iii) as interacções na turma são de tipo vertical e horizontal, pelo que a função “resultados académicos” atinge o seu máximo para rácios inferiores a 1:1, mais concretamente no rácio 1:4, por corresponder à criação de pelo menos uma equipa de trabalho entre os alunos;

iv) existe uma interacção significativa entre a dimensão da turma e a qualidade de ensino pelo que, mantendo-se constante a primeira das variáveis e para um mesmo tipo de actividade, o rendimento académico aumenta à medida que melhora a qualidade de ensino.

¹³ No âmbito dos diversos modelos de agrupamento interno de alunos, este é o caso dos chamados “agrupamentos familiares” e que consiste em formar turmas de tamanho normal com crianças que frequentam todos os anos do ciclo escolar. Este modelo organizativo da turma tem como pressuposto básico, o considerar que este agrupamento inter-idades, ao basear-se na ajuda mútua das crianças, sobretudo dos mais velhos em relação aos mais novos, é o que corresponde melhor à vivência familiar do aluno, por proporcionar segurança afectiva e clima sereno de socialização. Ver a este respeito, Formosinho, 1985, pp. 27-35.

Em jeito de síntese, o rendimento académico é, assim, função da dimensão da turma e da qualidade de ensino¹⁴. Por outro lado, e de acordo ainda com Dacal (1996), a estrutura da turma envolve aspectos de índole diversa. Por questões de sistematização, estes apresentam-se agrupados em aspectos de natureza estritamente organizativa e aspectos de natureza didáctica, ainda que, os dois se encontrem necessariamente interligados.

Os primeiros, estão relacionados com o agrupamento e distribuição dos alunos por grupos-turma, tendo por base, nas mais das vezes, a coexistência de circunstâncias e de acasos com certos critérios de ordem organizacional e pedagógica e cujo principal espaço e perpetuação no tempo lhe advém de crenças e convicções pedagógicas tomadas como cientificamente comprovadas, todavia, merecendo no mínimo, algum questionamento, porque nem sempre devidamente fundamentadas e, outras vezes, desajustadas de certos contextos educativos concretos.

Os segundos, tendem a privilegiar os aspectos de ordem didáctica e pedagógica e dos quais sobre-relevam, por exemplo, a natureza e o tipo de actividades e tarefas educativas a desenvolver na turma, os métodos e estilos pedagógicos a aplicar, as próprias prioridades a ter em conta em termos das finalidades educativas a prosseguir e o grau de rigidez a observar relativamente a esse conjunto de desideratos educativos, os sistemas de controlo e avaliação existentes, entre outros.

A composição da turma é apresentada por Monk (1987) como uma resultante de um conjunto de critérios que o autor classifica em cinco categorias, cada uma delas fazendo prevalecer uma determinada lógica, nomeadamente, de aleatoriedade, de homogeneidade em função do nível instrutivo, de equilíbrio de acordo com a prestação académica do ano anterior, de ajustamento entre o estilo docente e as características dos alunos, de continuidade pedagógica.

Decorrente da própria categorização de Monk ressaltam à vista outras possíveis lógicas de agrupamento de alunos e que, colocando em destaque critérios de ordem pedagógico-didáctica e controlando certos aspectos administrativos relacionados com as disponibilidades em recursos humanos, técnicos, materiais, espaciais, poderão justificar uma referencialização a outros eixos e critérios de orientação, designadamente, o da prevalência de um critério de homogeneidade ou de um critério de heterogeneidade na composição das turmas e em relação a características mais do tipo sociográfico como por exemplo o sexo-género, a idade, o estatuto social, as acessibilidades à escola ou, mais do tipo activo, como a carreira escolar anterior, a atitude face à escola, o comportamento escolar, as aspirações futuras.

Seja como for, e não obstante todo um conjunto de factores entre os quais as multi-características dos alunos inerentes a qualquer processo de escolarização alargada e universal, necessária e desejavelmente decorrente de um imperativo de aprofundamento da democracia social e do papel cometido à escola a esse respeito

¹⁴

Dacal (1996, p. 564) expressa-o matematicamente do seguinte modo:

[1] relação qualidade, rendimento académico

$$y = e^z / (1 + e^z) ;$$

[2] relação dimensão da turma, rendimento académico

$$y = 0,889702^x \cdot \text{Log}(x) + 0,882076 / x$$

e em que o modelo completo é:

$$y = (0,889702^x \cdot \text{Log}(x) + (e^z / 1 + e^z)) + [(0,889702^x \cdot \text{Log}(x) + 0,882076/x) \cdot (e^z / 1 + e^z)] ,$$

e sendo os respectivos coeficientes fixados de acordo com os critérios estabelecidos no modelo de optimização.

há, necessariamente, uma orientação educativa no plano teleológico, constituindo-se como elemento de charneira e referencializador do processo decisional e que numa base organizacional de racionalidade pedagógica, não só antecede como orienta e estrutura as orientações e critérios a seguir no processo de constituição de turmas. Na verdade, quer no plano pedagógico-didático, quer no plano organizacional propriamente dito, as finalidades educativas que a escola ou mais concretamente aquele patamar de ensino ou aquele curso devem prosseguir, são, no plano da acção organizativa, o primeiro referente a considerar, tendo em vista a sua concretização.

Assim colocada, a questão parece ser simples, mas de facto não o é. E não o é em grande parte porque, de um modo geral, a escola aos seus vários níveis e segmentos não prossegue uma só finalidade, nem sequer um objectivo de cada vez. A realidade educativa é demasiadamente complexa para que possamos decompô-la em unidades simples e desligadas umas das outras. Com efeito, não só somos confrontados em simultâneo com um conjunto de fins educativos múltiplos como estamos, frequentemente, perante fins e racionalidades contraditórias que vão aparentemente coexistindo nas mais vezes num equilíbrio no mínimo difícil.

4 - Finalidades educativas e critérios de constituição de turmas

A propósito dos critérios a observar pelas escolas no agrupamento interno de alunos, encontramos hoje em documentos de carácter oficial e semi-oficial ¹⁵ a enumeração de um conjunto de orientações e recomendações que apontam sistematicamente para a necessidade de nos processos de constituição e formação das turmas serem observados determinados critérios e procedimentos de orientação predominantemente pedagógica. De entre estes, são referidos segundo a seguinte ordem de prioridade a continuidade pedagógica das turmas, o nivelamento etário, o equilíbrio na distribuição dos sexos, alunos com necessidades educativas especiais, alunos com escolaridade irregular, alunos com necessidades de apoio pedagógico, grupos-turma com características específicas de comportamento e/ou de aproveitamento, habitat de proveniência e rede de transportes, alunos menores de idade fora da escolaridade obrigatória (IGE, 1998b).

Em boa verdade, não obstante as muitas pressões exercidas sobre os estabelecimentos dos vários graus de ensino relativamente à necessidade de prestação de contas dos seus resultados escolares, ainda que, pelo menos de momento, mais claramente visíveis no caso do secundário, não tem existido propriamente a este nível, um trabalho tendente à fundamentação dos critérios que melhor e mais adequadamente possam servir aqueles propósitos. Com efeito, numa lógica de racionalidade *a priori*, a questão parece afigurar-se de alguma pertinência, na medida em que, se por um lado, se reconhece alguma autonomia aos estabelecimentos escolares e à sua conseqüente capacidade própria em termos de intervenção em relação a muitas das actuais matérias educativas, nomeadamente no que respeita a aspectos e critérios próprios de organização pedagógica e que podem assumir contornos específicos justificados em função dos próprios contextos e especificidades educativas locais, por outro lado, as agências educativas de acompanhamento, inspecção e controlo começam a confrontar crescentemente os estabelecimentos de ensino com os seus próprios desempenhos, a compará-los com outros estabelecimentos similares ou a hierarquizá-los mesmo, em função das suas

¹⁵ No âmbito da organização da escola/constituição de turmas e a propósito de alguns dos principais critérios de referência utilizados no processo de auditoria, veja-se IGE (1998b).

próprias prestações escolares ¹⁶. Se a situação acaba por se tornar confortante para uns quando os resultados lhes são favoráveis, não deixa de ser, obviamente, desconfortante para outros, ainda por cima, quando independentemente das prestações conseguidas – e que, em termos absolutos, podem até eventualmente, traduzir um razoável nível de desempenho –, a natureza relativizada de uma hierarquização referenciada a uma média, pode ir ao absurdo de colocar sob suspeita um qualquer estabelecimento de ensino, cuja prestação escolar pode ser claramente aceitável, não só em termos absolutos, como em termos de processo evolutivo face a um ponto de partida inicial, porventura, claramente desvantajoso relativamente ao de outras escolas similares.

Retomemos, entretanto, a questão da estrutura da turma e dos respectivos critérios de organização pedagógica (ou simplesmente da ausência deles) que estão na base dessa estrutura, de modo a estabelecermos um esquema de análise da turma em função dos respectivos perfis de composição sociográfica, comportamental e atitudinal face à escola e das respectivas linhas de orientação evidenciadas tendo por base o referente homogeneidade/heterogeneidade.

A composição da turma afigura-se como um dos elementos a ter em conta na análise do desempenho escolar, na medida em que constitui uma base enquadradora e contextualizadora quer dos processos sociais conducentes à interiorização de normas do grupo e referencialização das percepções de rendimento académico, quer numa perspectiva mais de ordem pedagógico-didáctica decorrente das próprias definições e actuações dos professores em termos de objectivos educativos e níveis de exigência a estabelecer.

Para todos os efeitos, o que parece afigurar-se por demais evidente, independentemente dos critérios definidos e dos procedimentos efectivamente seguidos na organização das turmas, é o facto de as soluções organizativas adoptadas tenderem crescentemente a contemplar situações de compromisso entre, por um lado, o nível das prestações escolares a alcançar e, por outro, as exigências de eficiência através de uma utilização razoável de recursos e em que as características dos alunos que constituem os diversos agrupamentos, enquanto factor condicionante em primeiro grau da acção organizacional educativa a realizar e as próprias políticas de universalização e democratização educativas em larga escala, envolvendo uma multiplicidade crescente de alunos, professores e instituições, não sendo totalmente incompatíveis, não se afiguram, em todo o caso e à primeira vista, muito facilitadoras dessa acção de conciliação e compromisso.

Independentemente de um maior ou menor grau de aleatoriedade no âmbito do processo de composição das turmas, a verdade é que cada uma destas configurará um determinado perfil em termos de composição e este pode ser analisado em função do grau de homogeneidade ou de heterogeneidade face a um conjunto de variáveis e da sua adequabilidade e coerência organizativas relativamente a um conjunto de finalidades educativas. Partindo de um cenário conjectural que assuma que os distintos perfis composicionais que vierem a ser constituídos condicionam de forma determinante os resultados escolares, então determinadas finalidades educativas poderão não só aconselhar como justificar e legitimar a adopção de determinados critérios no âmbito da organização pedagógica das turmas.

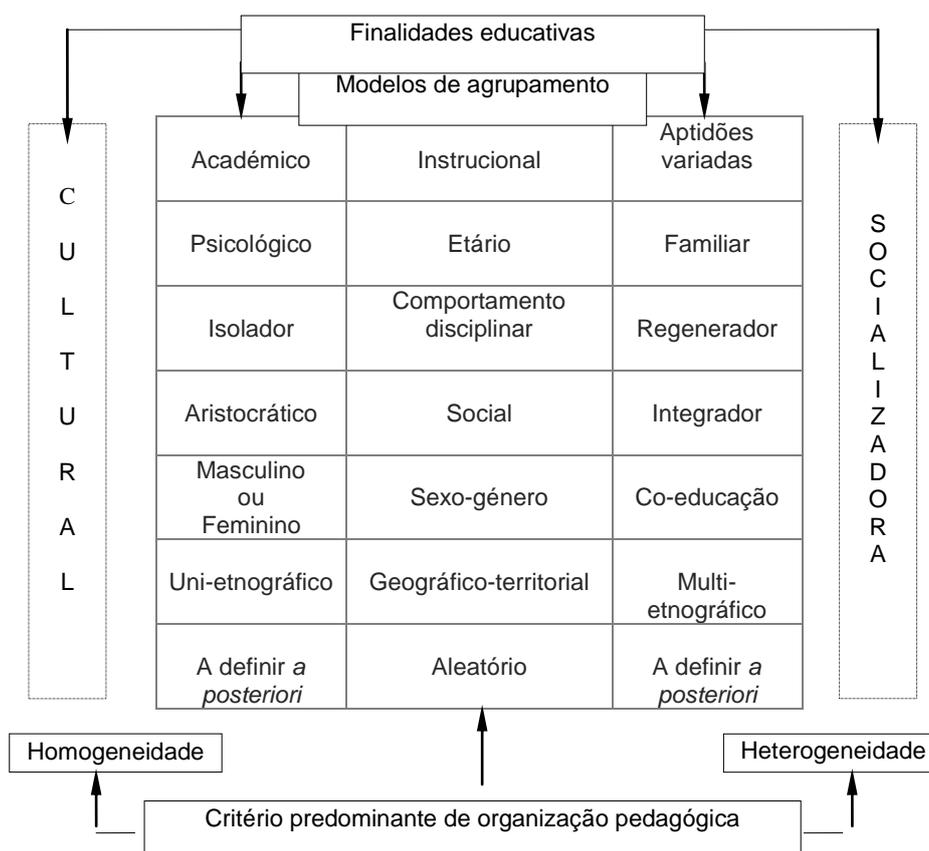
Com efeito, se tomarmos por referente orientador um eixo polarizado em torno dos atributos de sentido contrário homogeneidade/heterogeneidade e isolarmos cada

¹⁶ É o caso da generalização da avaliação aferida ou do *ranking* das escolas com base nos resultados dos exames nacionais de 12º ano e respectiva comparação com as classificações de frequência atribuídas.

uma das variáveis a mobilizar no âmbito do processo de composição e caracterização das turmas e subentendemos a ocorrência de um dado processo educativo predominantemente direccionado a uma determinada finalidade educativa, podemos estabelecer um encadeamento lógico como o representado no esquema¹⁷.

Subjacente ao esquema está, por um lado, uma lógica de análise polarizada em torno das duas finalidades mais expressivas da educação escolar básica¹⁸ e, por outro, o estabelecimento de pressupostos teóricos que, de um modo geral, tendem a considerar e a aceitar que os contextos estruturais homogêneos ao nível da turma constituem um factor potenciador do rendimento académico e, conseqüentemente, favorecem um maior grau de consecução da finalidade cultural-instrutiva. Do mesmo modo, a prevalência de situações de heterogeneidade ao nível do factor estrutura, implica a organização de processos educativos que promovem o contacto de alunos com diferentes culturas e níveis de desenvolvimento e parece afigurar-se mais propícia a propósitos socializadores e de integração de alunos em contextos que tendem a aproximar-se da realidade exterior e que é obviamente marcada por uma grande diversidade social, cultural e comportamental.

Esquema I
Finalidades educativas, modelos de agrupamento e critérios organizacionais



¹⁷ Veja-se, por exemplo, a este propósito Formosinho (1985).

¹⁸ Esta qualificação de finalidades educativas mais expressivas, tem por referência o artigo 7º da Lei de Bases do Sistema Educativo, a partir do qual uma análise temática das suas catorze alíneas nos leva a concluir da clara dominância das finalidades socializadora e cultural relativamente a outras.

Todavia, a base de logicidade em que parecem ancorar-se os pressupostos teóricos anteriores não está rodeada de um consenso tão amplo como à partida se poderia supor.

Na verdade, A. de la Orden (1974), numa vasta revisão de literatura efectuada, chega a um conjunto de conclusões que não corroboram totalmente os supostos benefícios em termos de rendimento escolar que frequentemente tendem a estar associados à existência de turmas homogéneas¹⁹. Sobre a questão de que tipo de orientação seguida na constituição das turmas influi mais positivamente no rendimento académico e das próprias respostas científicas existentes a este respeito, A. de la Orden reportando-se a investigações com base em grandes amostras conclui que não existem resultados suficientemente consistentes a este respeito²⁰.

Dacal (1996), apresenta ainda resultados de outras investigações que vão ao ponto de, não só não corroborar as assunções teóricas anteriores como vir a concluir o contrário, ou seja, que as turmas heterogéneas conseguem melhores desempenhos escolares. Ao nível da organização da turma, são os casos das investigações de Koontzy (1961) e de Daniels (1961). O estudo *Mixed Ability Work in Comprehensive Schools* é outro importante estudo levado a efeito na segunda metade da década de setenta no âmbito da incorporação total ou parcial de práticas educativas com turmas heterogéneas em escolas inglesas. Embora os resultados dos exames escolares públicos não permitam retirar conclusões definitivas sobre as vantagens ou inconvenientes que derivam da adopção de determinados critérios pedagógicos no âmbito da organização das turmas, as conclusões gerais deste estudo fazem, contudo,

¹⁹ A propósito da influência que um critério de homogeneidade ou heterogeneidade académicas, enquanto opção organizacional pedagógica de base a adoptar no âmbito do contexto estrutural da turma, possa ter no rendimento académico da turma, A. de la Orden (referido em Dacal, 1996, pp. 567), apresenta como principais conclusões as seguintes: a constituição em si mesmo de turmas homogéneas ou heterogéneas, não afecta de forma significativa o rendimento académico; os resultados das investigações acerca da eficácia ou ineficácia das turmas homogéneas/heterogéneas para o ensino de algumas matérias, tanto no básico como no secundário, revelam-se incongruentes; as diferentes composições adoptadas, quer em termos de homogeneidade, quer de heterogeneidade, afectam de maneira diferente o rendimento dos alunos com distintos níveis de capacidade. Em suma, A. de la Orden, considera que a homogeneidade académica, enquanto critério de organização pedagógica a observar na constituição das turmas, afigura-se apenas como um determinante remoto do rendimento da turma, acabando ele próprio por estar afectado por outros factores condicionantes, relacionados quer com as características dos alunos, como sejam a idade, o sexo, a capacidade cognitiva, quer com outros factores organizacionais da escola, como sejam a própria dimensão da turma, os recursos existentes ou os métodos de ensino e aprendizagem utilizados pelos professores no desenvolvimento da acção educativa escolar.

²⁰ A. de la Orden (1975, referido em Barrio, 1989, pp. 204-208) apoia-se, entre outras, nas pesquisas desenvolvidas por: [1] Koontz (1961), com o objectivo de comprovar a hipótese nula de que turmas homogéneas de 4º ano segundo um critério instrucional, não conseguem prestações académicas superiores em Matemática, Língua e leitura, aos dos seus pares quando agrupados segundo um critério de heterogeneidade e cujos resultados viriam a revelar diferenças significativas favoráveis aos grupos heterogéneos na Matemática e Leitura; [2] Svensson (1962), com o objectivo de verificar se diferentes tipos de turmas homogéneas de 4º e 9º anos em distintos tipos de escolas e as turmas heterogéneas produzem diferentes incrementos no rendimento académico em alunos de similares níveis de instrução e origem socioeconómica e em que os resultados apurados não viriam a revelar diferenças significativas de rendimento entre os grupos; [3] Douglas (1964), com o fim de estudar as características e rendimento dos alunos dos 8 aos 11 anos, agrupados segundo um critério homogéneo e as diferenças entre os grupos de capacidade superior e inferior e cujos resultados comprovariam que o agrupamento homogéneo reforça o processo de selecção social; [4] Goldberg, Passow e Justmam (1966), com o objectivo de explorar as diferenças de rendimento académico e outras características pessoais entre os alunos agrupados em diversas classes, concluir-se que em relação a todas as variáveis estudadas os efeitos de agrupamento foram mínimos e ainda assim favoráveis aos grupos heterogéneos; [5] Borg (1966), com o objectivo de estudar diferenças de rendimento académico em alunos do primário agrupados homogénea e heterogeneamente e com aplicação de programas diferenciados, concluindo-se pela não existência de efeitos suficientemente consistentes em nenhum dos grupos.

relevar um conjunto significativo de aspectos positivos associados a soluções organizativas de heterogeneidade, nomeadamente, relacionados com o clima interpessoal, maiores níveis motivacionais e benefícios em alunos de baixo rendimento, favorecimento de alunos de nível médio, um interesse elevado dos professores em incrementar a eficácia escolar.

Muito mais recentemente e ainda no âmbito de um contexto estrutural de heterogeneidade da turma, as sínteses de Slavin (1986) evidenciam resultados igualmente interessantes ao nível do rendimento académico conseguido em turmas heterogéneas, quando no interior destas se constituem grupos homogéneos, sendo que estas turmas conseguem melhores resultados escolares do que outras turmas igualmente heterogéneas mas em que no seu interior não se constituíram grupos homogéneos.

Na vasta revisão de literatura que realiza, Dacal (1996) refere ainda outras áreas de incidência que se revelam igualmente não só não consensuais como de pendor claramente desfavorável, quando se procuram avaliar os eventuais benefícios educativos decorrentes de soluções organizacionais pedagógicas em torno de um critério de homogeneidade. São elas: o grau de expectativa dos alunos de baixo rendimento (e. g., Oakes, 1985; Schwarzer, 1982); a tendência para desenvolver um ensino de menor qualidade em grupos homogéneos de baixo rendimento (Oakes, 1985); o desenvolvimento de baixas expectativas tanto por parte de professores como de alunos em turmas homogéneas de nível inferior, autoconfirmando-se as profecias²¹ (Nachmias, 1977; Rist, 1977); processos de comparação social, conduzindo com frequência a potenciais situações de estigmatização e exclusão escolar e social (Mars & Parker, 1984; Bachman & O'Malley, 1986); afectação negativa da potência intelectual discente, em termos de autoimagem, motivações e expectativas, por parte de alunos integrados em turmas homogéneas de baixo rendimento (Bandura, 1982; Carver & Scheier, 1982).

Ao nível das percepções de eficácia e contrariando um pouco esta tendência, Dacal (1996), apoiando-se na investigação de Wilson & Schmits (1978), refere que tende a existir da parte dos administradores e professores uma percepção de maior eficácia instrutiva no caso das turmas formadas na base de um critério de homogeneidade.

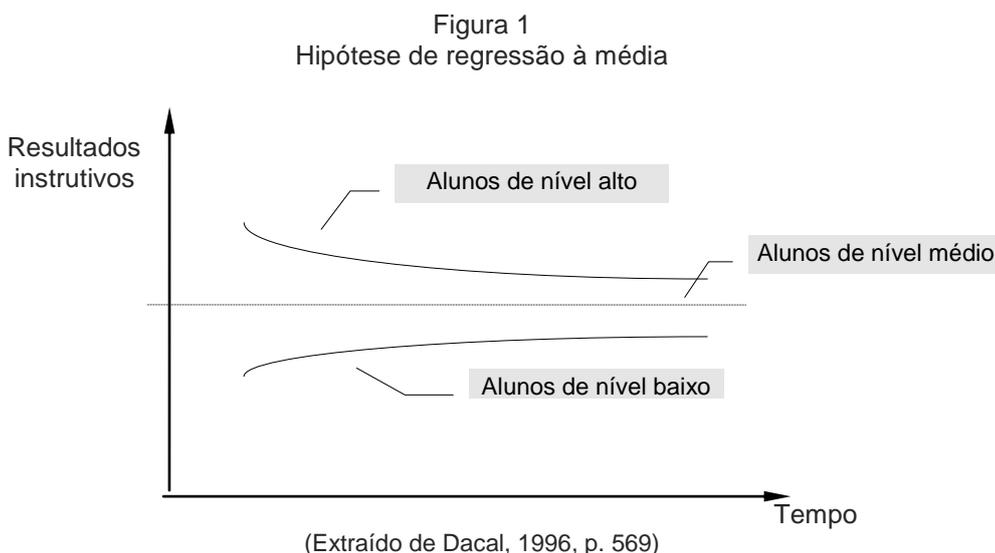
Também as investigações desenvolvidas por Webb (1982) vêm introduzir novos contributos quer no quadro das relações entre as características do grupo e o rendimento académico dos alunos de tipo médio ao evidenciar que os alunos de nível médio rendem mais nos grupos homogéneos, quer na relação entre as capacidades individuais dos alunos e os seus resultados, ao concluir que esta se expressa, nos grupos heterogéneos, segundo um traçado curvilíneo, no sentido de fazer corresponder um maior rendimento aos alunos de maiores capacidades seguidos dos de menor pontuação nesta característica e, nos grupos homogéneos, segundo uma correlação linear e positiva.

De um interesse deveras particular é a tese central de Newman (1989, referido em Dacal, 1996, pp. 569-570), segundo a qual as expectativas e o nível instrutivo dos alunos estão afectados pelo efeito de regressão face aos valores médios do grupo em que trabalham. Com efeito, de acordo com os resultados da investigação que publicaria em 1989, D. W. Newman organizaria as conclusões da sua investigação em torno de quatro grandes aspectos: i) autoconceito académico em Matemática; ii) expectativas de êxito em Matemática; iii) percepção discente ao nível da facilidade/dificuldade da Matemática; iv) resultados escolares. Retendo-nos apenas no último dos aspectos referidos, ou seja, nos resultados escolares, Newman concluiria que o tipo de classificação tem uma repercussão significativa nos resultados

²¹ Ocorreria aqui uma espécie de 'efeito pigmalião', como ficou conhecido na sequência das experiências levadas a cabo por Rosenthal e Jacobson.

escolares, sendo as suas conclusões parciais as seguintes: i) os alunos de nível superior obtêm melhores resultados quando estão integrados em turmas heterogéneas, todavia agrupando-se no interior destas em grupos homogéneos de alto rendimento; ii) os alunos de nível médio conseguem melhores resultados quando integrados em turmas homogéneas; iii) os alunos de baixo rendimento alcançam melhores resultados em classes heterogéneas.

Graficamente, a hipótese central de Newman é representada do seguinte modo:



Na base das soluções organizacionais pedagógicas que tendem a privilegiar a homogeneidade das turmas em torno de um ou vários critérios relacionados com as possibilidades de aprendizagem, daí resultando supostamente, e em consequência dessa homogeneidade, um maior qualidade do desempenho escolar, está segundo García (1989), o argumento de que o professor pode apoiar de maneira uniforme os seus alunos e dispor de mais tempo para estes, ao evitar dispersar a sua atenção e utilizar grande parte do tempo em acções mais individualizadas e que contextos estruturais de grande heterogeneidade, incontornavelmente tendem a fomentar. Para além da forte controvérsia que uma tal opção organizacional sempre suscita, porventura não tanto pelo facto de esta se apoiar num dado critério académico enquanto tal, mas sobretudo porque este acaba por estar frequentemente associado a aspectos de natureza social e cultural e a sua adopção conduz a situações de homogeneidade não apenas de natureza académica, mas também e frequentemente do 'tipo aristocrático e segregador' e, além do mais, comportando conformidades e soluções finais, de certo modo, passíveis de serem qualificadas de contraditórias com as concepções ideológicas e educativas actuais.

Uma das observações que García (1989;1993) introduz no debate, está relacionada com a reduzida perdurabilidade das soluções organizativas com base em critérios de homogeneidade de capacitação cognitiva, uma vez que essa estrutura inicial de homogeneidade, tenderá a perder-se ao fim de algum tempo. A sustentação de um tal postulado é feito com base nos resultados das investigações desenvolvidas por Chiland (1971) e Welkart (1972)²², segundo as quais os valores dos QI dos alunos

²² Referenciados em S. Molina Garcia (1989). A investigação de Chiland vem evidenciar que a distribuição dos QI de uma amostra de crianças no início da escolaridade básica se adequava perfeitamente aos pressupostos da clássica curva de Gauss-Laplace e que os resultados de uma mesma medição cinco anos mais tarde na mesma amostra de alunos, gerava uma distribuição bi-modal oposta ao que em estatística se define como distribuição normal. Por outro lado, os resultados da investigação de

são evolutivos, dependendo dessa evolução de múltiplos factores, pelo que a aplicação de um critério pedagógico de homogeneidade com base em certas variáveis, medidas em momentos temporais diferentes, por vezes com espaçamentos de um ou mais anos lectivos, revelaria a existência de grupos heterogéneos, mesmo que inicialmente estes tivessem sido constituídos na base de um critério de homogeneidade.

Na verdade, e tal como reconhece García, “Podríamos seguir poniendo ejemplos para convencer al lector de que, a la hora de la verdad, lo que existen son grupos heterogéneos de alumnos, a pesar de que se utilicen las técnicas más refinadas para lograr agrupamientos homogéneos” (1989, p. 204). A aceitação generalizada de que a heterogeneidade é uma realidade que não pode ser ignorada ganha um especial relevo a partir dos anos setenta e começa a mobilizar em sua defesa diversos grupos de pedagogos (García, 1989, 1993). Em consequência, as propostas começam a incorporar agora orientações no sentido não tanto da procura de soluções organizacionais pedagógicas homogéneas, mas muito mais no sentido de potenciar estratégias didácticas mais individualizadas e flexibilizar ao mesmo tempo os grupos em função das exigências implícitas e próprias dos diversos tipos de objectivos e actividades inerentes às turmas heterogéneas.

Efectivamente, as consequências decorrentes dos novos figurinos organizativos, agora desejada e assumidamente heterogéneos em termos de capacitações cognitivas, não se fariam esperar e cedo se viria a colocar o problema da progressão automática, de modo a salvaguardar-se a heterogeneidade das capacitações intelectuais, mas não necessariamente heterogeneidades de interesses e motivações próprias dos alunos de diferentes idades e, conseqüentemente, frequentemente associadas aos distintos patamares de desenvolvimento, em que por via dessas diferenças etárias, aqueles se encontram. Esta questão mereceria, aliás, de S. Molina García o seguinte posicionamento²³:

“Cuando hablamos de heterogeneidad de los agrupamientos de alumnos siempre nos referimos a procesos cognitivos, pero no a comunidades de intereses que son fruto de las edades cronológicas correspondientes a los distintos estadios evolutivos. (...) una solución sensata al problema de los grupos heterogéneos de los alumnos en la enseñanza básica (...) [es] realizar el agrupamiento respetando las edades cronológicas de los alumnos, pero aceptando al mismo tiempo que la enseñanza debía ser personalizada (...). De ahí el que se exigiera también la promoción automática de los alumnos de un curso a otro. Exigencia que, indudablemente, no podía significar el que todos los alumnos de un curso alcanzaran los mismos niveles en las distintas áreas curriculares. Lo único que quería decir es que el profesor tenía que aceptar esa heterogeneidad y, en consecuencia, programar estrategias didácticas individualizadas” (1989, pp. 204-205).

Welkart (1972) vê no mesmo sentido da anterior, permitindo assim sustentar que a homogeneidade inicial de um grupo de alunos tende a desaparecer com o tempo. Cf. S. Molina Garcia, 1989, pp. 200-201.

²³ Também entre nós, a questão da progressão automática se viria a transformar, porventura, numa das mais polémicas que a Reforma do Sistema Educativo Português faria suscitar na transição dos anos oitenta para os anos noventa e em torno da qual, pese embora, a sua aceitação por parte de individualidades com responsabilidades governativas (casos do Ministro da Educação e do Secretário de Estado da Reforma Educativa de então) e o seu reconhecimento viesse inclusivamente a ser consagrado em diplomas legais, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo nunca chegaria verdadeiramente a um consenso sobre esta matéria. Cf. Patrício (1998b) e também Afonso (1998).

5 - A missão institucional educativa como referente organizacional dos factores 'dimensão' e 'estrutura composicional' da turma

A instrução e a socialização como dimensões referenciadoras

O debate da missão institucional da escola de hoje e, em particular, quando este se situa ao nível de um segmento como é o da escolaridade básica obrigatória, remete-nos, no quadro das ideologias educativas das modernas sociedades democráticas, para novas e inevitáveis (re)definições da tradicional função educativa escolar, sob pena dos seus desideratos institucionais educativos formalmente decretados, estarem, por vezes, longe de corresponder às verdadeiras funções educativas que a escola actual tende a desempenhar e a assumir²⁴. Por outro lado, no plano das variáveis organizacionais escolares, a invariável emergência de perfis configuracionais estruturantes não pode deixar de contracenar com o esvaziamento das teses reclamadoras dos 'efeitos de escola' e conduzir ao fazer emergir de novos eixos potenciais para a recusa frontal de um certo fatalismo antecipado que outras teses e perspectivas tendem sistematicamente a sustentar. A manipulação dos factores 'dimensão' e 'estrutura composicional' da turma podem conduzir a novos desafios organizacionais pedagógicos, quando por via de uma intervenção escolar na construção de soluções organizativas se acredita poder estar a contribuir para a edificação de uma escola social e culturalmente mais justa e, em última análise, verdadeira e substantivamente mais democrática. Na 'assunção conjecturativa' de que, na esfera organizacional, a escola dispõe, ou poderá passar a dispor, de um campo de manobra considerável na definição e estabelecimento dos critérios de constituição das turmas e que a 'dimensão' e a 'estrutura composicional' constituem algumas das variáveis organizacionais passíveis de planificação, organização e controlo pelas escolas com relevância e influência determinantes no desempenho dos alunos e das turmas.

Os referentes orientadores fundam-se na Lei de Bases do Sistema Educativo, mais precisamente no seu artigo 7º, do qual emergem duas grandes finalidades, a socializadora e a cultural-instrutiva e que passamos a considerar aglutinadoras e estruturantes do processo organizativo:

²⁴

Com efeito, estes tendenciais e inevitáveis reajustamentos de papéis, ao nível do político e do sociológico, muito por imperativo das novas lógicas e contextos dos tempos de modernidade, recolocam uma forte centralidade à importância da análise das finalidades da escola, dado que muitas das suas finalidades tradicionais parecem não só já não corresponder com precisão, como não abarcar na totalidade um conjunto de funções que efectivamente a escola é chamada a realizar. No quadro das opções e ideologias tradicionais educativas referidas estão finalidades políticas e de socialização política, finalidades culturais, de transmissão de cultura, estruturação de conhecimentos, de formação e capacitação profissional, finalidades socializadoras, de vinculação aos valores, de legitimação da ordem social, finalidades económicas e produtivas, finalidades de selecção social e de concessão de *status*, finalidades personalizadoras e de inovação, mas também finalidades igualizadoras e de mudança social. A referencialização explícita às funções de custódia, de acolhimento, de apoio, de atendimento e assistência social, no sentido daquilo que Hargreaves (1998) considera conduzir a uma já notória intensificação do trabalho do professor por via da progressiva tendência de acréscimos de trabalho social na escola básica de hoje decorrente de um conjunto de acções e intervenções que tendem a ocupar uma parte bastante significativa do tempo escolar em missões educativas mais situadas no âmbito social e familiar do que propriamente no âmbito instrutivo. A este respeito vejam-se, entre outros, autores como Musgrave (1979), Formosinho (1988), Cabanas (1989), Arroiteia (1991).

i) o eixo 'socializador', conferindo um destaque determinante ao colectivo social e à importância da integração e enquadramento de cada indivíduo na esfera do colectivo através de linguagens, valores e comportamentos comuns. As opções e as soluções organizacionais preconizadas ao nível dos critérios 'dimensão da turma' e 'estrutura de composição social e cultural' são estrategicamente determinados por uma maior ou menor determinação socializadora relativamente à função da escola, na medida em que cada aluno tende a ser mais ou a ser menos perspectivado como um elemento relativamente ao qual cabe à escola integrar em padrões comuns de comportamento e valores. Consoante se eleja e assuma mais ou se eleja e assuma menos este firme propósito e determinação relativamente àquilo que deve ser a principal finalidade da escola, assim tenderemos a deslocarmo-nos respectivamente mais para o pólo positivo ou para o pólo negativo do eixo socializador;

ii) o eixo 'cultural-instrutivo', a que corresponde no essencial um objectivo de pendor predominantemente instrucional, académico e técnico, fortemente valorizador dos aspectos estritamente instrucionais e considerando de importância menor outras actividades que estejam fora deste âmbito. As preocupações essenciais são agora assegurar a transmissão do património cultural de conhecimentos e técnicas de geração em geração. Consoante a intensidade e ênfase colocadas, assim tenderemos a posicionarmo-nos no quadro das soluções organizacionais a preconizar num quadrante onde uma tal perspectiva está mais ou está menos salvaguardada.

A conjugação do quadro analítico anterior com os resultados da investigação relativamente ao efeito dos factores dimensão e estrutura composicional da turma na qualidade dos resultados e ainda com os nossos próprios resultados em relação à influência determinante no desempenho de um conjunto de invariantes estruturais exteriores à escola e que esta não controla, em particular, nos domínios do cultural e do social, levou-nos à formulação de um cenário conjectural que configura para cada um dos quadrantes gerados pela intersecção dos eixos 'socializador' e 'cultural-instrucional' diferentes combinatórias de soluções organizacionais cada uma delas tendentes a maximizar as respectivas lógicas subjacentes.

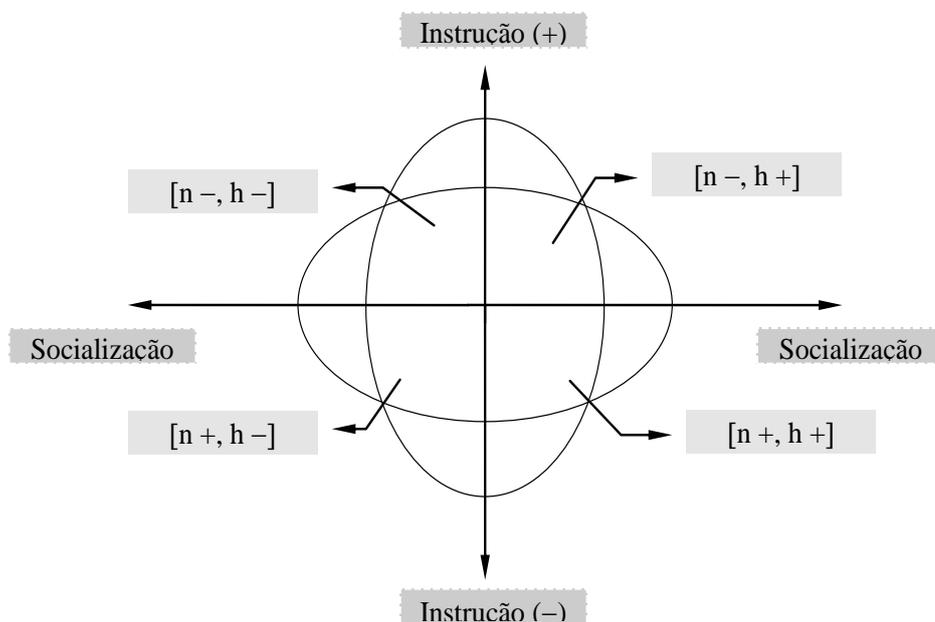
Com efeito, na base da tese do choque de racionalidades está o pressuposto de que não só as finalidades socializadora e instrutiva são pelo menos em parte contraditórias como o é também a ligação entre as concepções de racionalidade económica e axiológica aos critérios de constituição das turmas, dada a pelo menos aparente incompatibilidade entre a opção político-administrativa por turmas de heterogeneidade social e cultural e de grande dimensão com as concepções implícita (eficácia interna) e explícita (eficiência interna) de produtividade escolar.

Do esquema depreendem-se quatro lógicas político-organizacionais distintas dirigidas à resultante da intersecção dos dois eixos de finalidades educativas mais relevantes ao nível da educação escolar básica. Essas quatro lógicas entrecruzam-se com orientações e critérios organizacionais que advogam ao nível da constituição das turmas outras tantas combinações das categorias dicotómicas dos factores em questão.

No primeiro quadrante, resultante da intersecção dos pólos positivos dos eixos 'socialização' e 'cultural-instrutivo', está subjacente uma certa utopia escolar de 'igualização integracionista' e um certo 'ideal ideológico' de uma espécie de coexistência maximizante daquelas duas funções escolares. Decorrente da forte aposta em simultâneo nas vertentes socializadora e cultural-instrutiva da escola, preconiza-se a formação de alunos activos e interventivos, que perseguem ideais comuns, que conciliam valores pessoais com valores institucionais, que preservam a coordenação e a harmonização do grupo e do todo social. Apesar de uma forte implicação na vertente escolar instrutiva, a chave para a solução dos problemas passará sempre incontornavelmente pelo atendimento e satisfação das necessidades

das pessoas. A hipótese que formulamos é a de que esta cultura de integracionismo social e de cidadania, simultaneamente orientada face ao social e ao instrutivo, encontra na combinação cartesiana $[n-, h+]$ (turmas pequenas e social e culturalmente heterogéneas) uma solução potenciadora e adequada a um tal cenário configurativo. De certa forma, adaptando a tese da regressão à média de Newman (1989, referido em Dacal, 1996) aos factores dimensão e estrutura cultural e social da turma, podemos admitir que um tal propósito é mais fácil e coerentemente conseguido num quadro de ideologias educativas democráticas por via de soluções organizacionais que advogam turmas de menor dimensão, todavia social e culturalmente heterogéneas e em que o primeiro dos elementos tenderia a responder especialmente ao eixo instrutivo e o segundo mais propriamente à potenciação e desenvolvimento de atitudes verbais e comportamentais de aceitação, partilha e concertação de linguagens, valores, normas, culturas.

Figura 2
Componentes educativas e perfis composicionais



Legenda: n (dimensão da turma); h (heterogeneidade cultural da turma).
(extraído de J. Verdasca, 2002, p. 783)

O segundo quadrante, na intersecção do pólo positivo do eixo 'cultural-instrutivo' e do pólo negativo 'socializador' radica numa lógica organizacional de cariz marcadamente otimizante, cujas principais características são uma orientação face aos resultados, a existência de poucos valores comuns, de actividades individuais e de territórios individualizados e competitivos, pouca comunicação e em que cada um está especialmente preocupado consigo próprio, não tendo lugar ou tendo muito pouco qualquer tipo de preocupação com os outros. O par cartesiano $[n-, h-]$ constitui uma solução hipotética que minimiza o choque das racionalidades em confronto. De resto, a configuração cartesiana 'turmas pequenas e culturalmente homogéneas' subentende uma certa ideia de 'integração social por diferenciação meritocrática escolar' e tende a sacrificar o social ao instrutivo.

A solução 'turmas de grandes dimensões e homogéneas', configurada no terceiro quadrante pelo par [n+, h-], conduz manifestamente a consequências 'selectivas marginalizantes'. Com efeito, a resultante que parece afigurar-se estrategicamente mais compatível no quadro dos critérios organizacionais pedagógicos da formação das turmas no quadrante de intersecção dos pólos negativos dos eixos 'instrução' e 'socialização' — e que corresponde porventura a um certo 'real político-administrativo' no que respeita às orientações da administração educativa relativamente à componente dimensão da turma e a uma certa lógica micro-política e administrativa local no que respeita a agregações sociais e culturais de tendência homogeneizante —, é aquela que torna mais problemática por via do factor dimensão a obtenção de níveis elevados de aproveitamento escolar e que ao nível da escola tende a optar por soluções mais do tipo 'balcanizadas' quando se faz prevalecer na constituição das turmas, por opção própria ou por pressão de actores influentes, um critério de diferenciação sócio-cultural. As turmas com um tal perfil, e cujos resultados relativamente às duas vertentes em análise correspondem ao terceiro quadrante, são constituídas em grande parte por elementos que tendem a perspectivar a escola como algo que não faz parte das suas estratégias individuais e que contribuirá muito pouco, quer por uma certa prevalência e pressão de lógicas imediatistas ou por quaisquer outras razões, para os seus cenários ocupacionais futuros. Ao não atribuírem uma especial importância ao mérito escolar por entenderem que o jogo no campo escolar é um jogo que à partida está confinado ou pelo menos tem muito de pertenças sociais, dão de certo modo o flanco a uma certa legitimação organizacional para a implementação nas escolas de soluções macro-políticas de racionalidade administrativa e micro-políticas de balcanização cultural, de consequências e contornos previsivelmente selectivos e marginalizantes.

Um quarto quadrante que configura uma, de certo modo problemática, pretensão de integracionismo social apesar de um défice em termos de desempenho instrutivo. Esta duplicidade, pelo lado instrutivo sociologicamente selectiva e, pelo lado do social, politicamente integracionista, encontra porventura nas lógicas de aparência e de presunção escolares, típicas das imagens organizacionais escolares (neo)institucionalistas, um dos seus principais suportes interpretativos. A solução organizacional coadunante a um tal cenário é uma solução do tipo [n+, h+], isto é, turmas de grande dimensão e social e culturalmente heterogéneas, a qual se afigura particularmente hábil em conjunturas de debilidade económica e orçamental e sem que a face integracionista socializante da escola saia minimamente beliscada. Estas, até certo ponto, 'utopias institucionais', de pendor racionalista-demagógico, ocultam na esfera político-administrativa uma certa 'selectividade integracionista', uma vez que os resultados das opções político-administrativas tomadas, para além de dificuldades de mensuração que verdadeiramente só se manifestam a prazo, se caracterizam ainda, por esse facto, por uma forte diluição das responsabilizações e acabam, em última análise, sob o pretexto do imperativo da racionalidade económica e da relevância social, por potenciar a perpetuação de lógicas e estruturas de dominância social e cultural na escola e, conseqüentemente, de contribuir através de soluções organizacionais preconizadas sob o signo da racionalidade administrativa e heterocultural, para a reprodução social e cultural.

As soluções organizacionais equacionados anteriormente face a cada um dos quadrantes têm subjacente os seguintes cenários hipotéticos:

i) independentemente do grau de heterogeneidade cultural das turmas em termos da sua estrutura de composição social, as turmas de menor dimensão

conseguem em média melhores resultados escolares do que as turmas de maior dimensão.

Esquemáticamente,

$[n-, h+]$	>	$[n+, h+]$
$[n-, h-]$		$[n+, h-]$

ii) as turmas social e culturalmente mais heterogéneas sobre-representam a função escolar de socialização comparativamente às turmas menos heterogéneas qualquer que seja a sua dimensão.

Esquemáticamente,

$[n-, h+]$	>	$[n-, h-]$
$[n+, h+]$		$[n+, h-]$

Numa primeira abordagem aos cenários hipotéticos estabelecidos, começemos por observar o comportamento individual de cada um dos factores organizacionais 'dimensão' (n) e 'estrutura composicional' (h) face às vertentes instrutiva e socializadora.

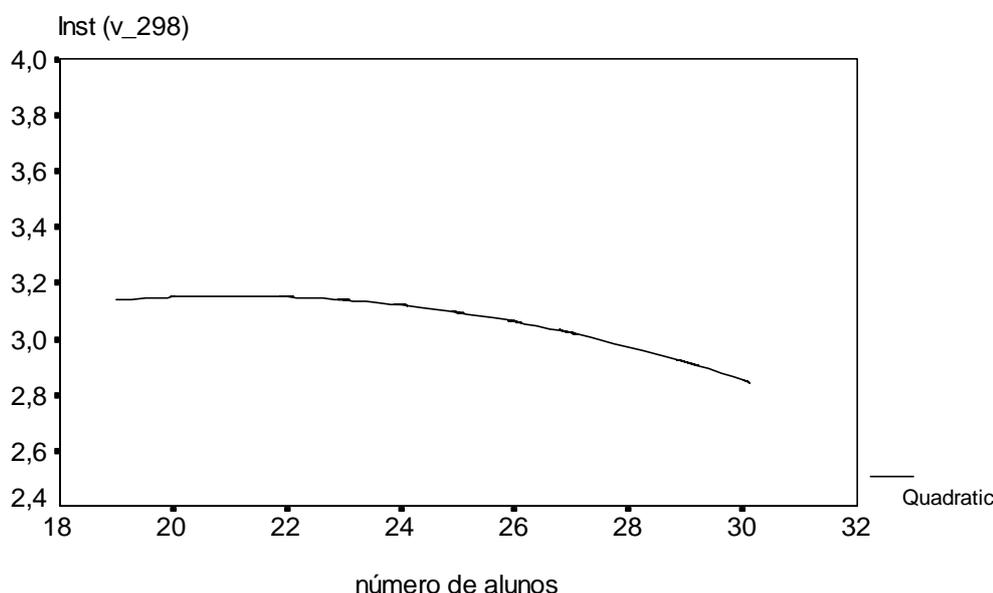
6 - Proficiência instrutiva e função escolar de integração social e sua relação com a dimensão e a estrutura composicional da turma

Nestas linhas finais deixamos um olhar sobre a turma a partir dos resultados obtidos a partir das classificações finais do 3º período e das respostas apuradas a partir de uma amostra de 1244 alunos agrupados em 50 turmas do 2º ciclo (15) e do 3º ciclo (35), distribuídas por 4 escolas básicas e secundárias do Alentejo Central ²⁵.

²⁵ A proficiência instrutiva, também aqui designada de qualidade instrutiva ou de desempenho instrutivo, surge na base de dados SPSS com a designação 'inst v_298', sendo por conseguinte essa a designação que utilizaremos. Relativamente à perspetivação da função escolar a variável aparece designada na base por 'soc v_168'. Quanto aos factores dimensão e estrutura composicional da turma, estes são dados respectivamente pelo número de alunos de cada turma e pelo coeficiente de variação relativa do índice a3 (escolaridade da mãe) através das indicações percentuais de variabilidade nessas turmas, sendo que a um maior coeficiente de variabilidade corresponde um maior grau de heterogeneidade cultural. De referir ainda a natureza paramétrica das variáveis uma vez que as unidades de análise são agora as turmas e as expressões das respectivas variáveis nessas turmas estão indicadas em termos quantitativos absolutos ou relativos. As análises de verificação da normalidade das variáveis em teste ao revelarem por um lado quocientes de distribuição simétrica e de achatamento mesocúrtico menores que 2 e, por outro lado, que em termos de homocedasticidade os grupos a constituir têm n's iguais ou aproximadamente iguais, consideram-se reunidas condições mínimas ao desenvolvimento de análises paramétricas.

Gráfico ...

Desempenho instrutivo e dimensão da turma



$$(R^2 = 0,070; F[2, 47] = 1,781; p = 0,180)$$

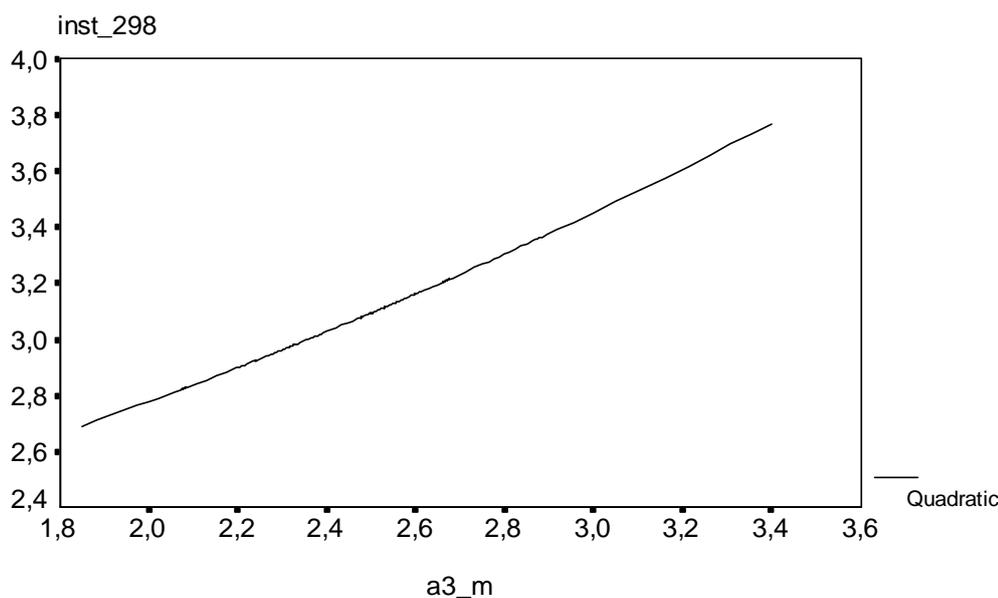
A aplicação do modelo quadrático de regressão permite concluir que, apesar da correlação negativa entre as variáveis, as variações ao nível da dimensão da turma explicam apenas 7% da variância dos resultados. Com efeito, como se depreende da curva alisada correspondente à função quadrática $\hat{Inst} = 1,486 + 0,159n - 0,004n^2$, e ainda que seja de salientar que o nível de desempenho tende a diminuir à medida que aumenta o número de alunos por turma, o efeito do factor 'dimensão' da turma não é estatisticamente significativo a um nível de 0.05, pelo que não se confirma o primeiro dos cenários hipotéticos formulado.

Aprofundando a questão através da introdução na análise da estrutura composicional da turma, tomando como referente a escolaridade das mães (variável $a3_m$)²⁶, uma vez que esta variável se revela habitualmente determinante quer no desempenho global escolar quer na qualidade dos desempenhos, conclui-se que também a proficiência instrutiva da turma é bastante sensível em relação ao seu ambiente cultural, como se pode constatar pelos efeitos altamente significativos em termos estatísticos que o método de alisamento curvilíneo evidencia.

Gráfico

Desempenho instrutivo e estrutura composicional cultural da turma

²⁶ Relativamente à escolaridade da mãe o nível 1 traduz uma situação correspondente ao 4º ano de escolaridade ou menos, o nível 2 ao 6º ano, o nível 3 ao 11/12º e o nível 4 a uma formação de nível superior (bac., lic, ...).



$$(R^2 = 0,443; F[2, 47] = 18,691; p = 0,000\dots)$$

A partir do gráfico anterior e da respectiva equação de modelização da estrutura composicional da turma ($\hat{Inst} = 1,934 + 0,251(a3_m) + 0,085(a3_m)^2$), depreende-se que o efeito desta variável na qualidade dos resultados escolares é deveras surpreendente e não pode ser de forma alguma ignorado, sob pena de enviesamento desses mesmos resultados, qualquer que seja a unidade institucional/organizacional em análise.

Com efeito, as diferenças médias de desempenho são de tal ordem de grandeza que passar em termos da estrutura composicional da turma de uma escolaridade média das mães situada ao nível do 4º ano para uma escolaridade média de 6º ano tem como consequência um acréscimo no desempenho instrutivo médio de 0,506 pontos (+22,3%), de um ambiente médio de 6º para 11º/12º ano, um acréscimo de 0,676 (+24,4%), de 11º/12º para nível superior (bac, lic. ou outros), de 0,846 (25,5%). A comparação directa das situações extremas, ou seja, de uma situação de escolaridade média das mães ao nível do 4º ano para uma situação de nível superior, quase produz uma duplicação nos resultados médios da turma ($\hat{Inst}[a3_m=1] = 2,270$; $\hat{Inst}[a3_m=4] = 4,298$).

Ora, quando se analisa o comportamento do factor 'dimensão da turma' na globalidade, no quadro do intervalo de valores da amostra (19 - 30), o efeito máximo da variável não vai além dos 15,4% ($\hat{Inst}[n=20] = 3,066$; $\hat{Inst}[n=30] = 2,656$), o que corresponde a um valor que é cerca de 6 vezes inferior ao efeito produzido na qualidade dos resultados escolares da turma pela sua estrutura composicional em termos do ambiente social e cultural dos alunos que a constituem. Porém, pela importância desta variável nos resultados, justifica-se proceder a uma análise dos possíveis efeitos do factor dimensão em turmas de diferentes estruturas composicionais culturais.

O efeito do factor 'dimensão' no desempenho instrutivo consoante a estrutura composicional cultural das turmas²⁷

Comparativamente à situação de análise na globalidade realizada anteriormente, o ajustamento gerado da aplicação do modelo de regressão denota um acréscimo de influência do factor 'dimensão da turma' nos resultados escolares médios, no caso das turmas de ambientes culturais escolarmente mais baixos e correspondentes a um nível de escolaridade das mães que se situa em torno do 6º ano.

Apesar dos resultados não serem estatisticamente significativos a um nível de probabilidade de erro inferior a 0.05, são-no com um grau de confiança superior a 90%, o que não deixa de ser revelador da influência que a dimensão da turma tende a ter na qualidade instrutiva em turmas com estas características culturais. Com efeito, a partir do alisamento gráfico ou da equação quadrática de ajustamento que lhe corresponde ($\hat{Inst}=1,797+0,143n-0,004n^2$) verifica-se que, neste tipo de turmas, um aumento de 20 para 25 no número de alunos traduz-se num decréscimo de resultados de - 6.1%, de 25 para 30 de - 13.4% e de 20 para 30 de - 18,6%.

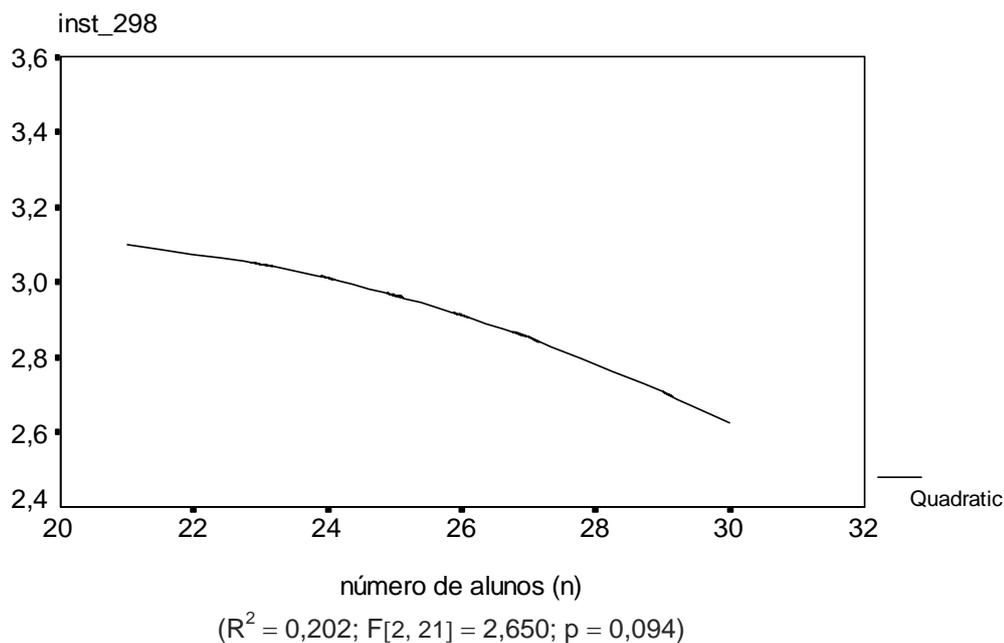
Configura-se assim uma estrutura onde à medida que aumenta o número de alunos por turma o desempenho não só decresce como tende a verificar-se uma ligeira aceleração no decréscimo do desempenho.

Gráfico

Efeito do factor dimensão no desempenho instrutivo em turmas cuja escolaridade média das mães se situa no 6º ano

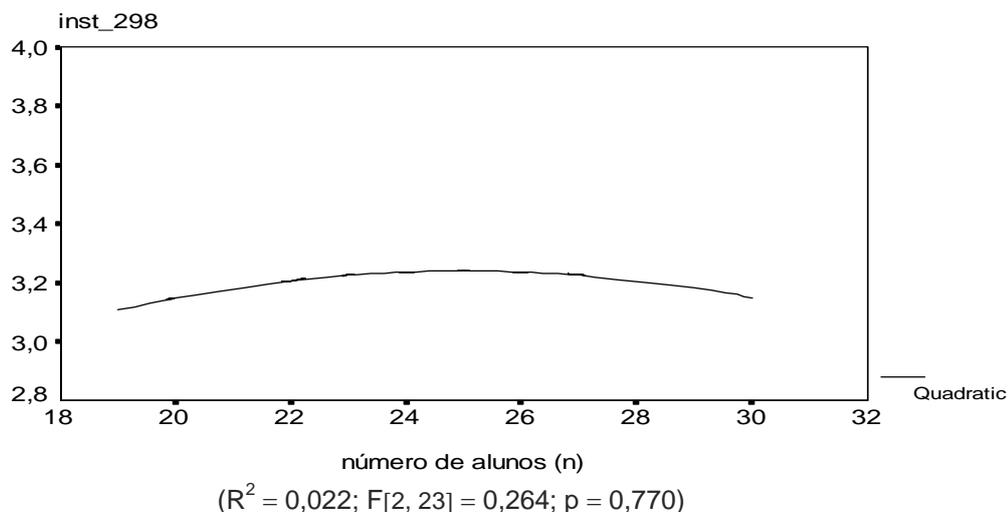
²⁷

O desenho de pesquisa utilizado implicou a constituição de dois grupos de turmas de ambientes culturais diferentes. Optou-se pela criação de dois grupos equilibrados em termos do seu número de elementos, usando para o efeito o parâmetro mediana da variável escolaridade da mãe (mediana = 2,50). A aplicação deste critério conduziu a um resultado satisfatório quer no que respeita ao equilíbrio do número de elementos (24 e 26) quer no que respeita às características de cada um dos grupos. Assim, no que respeita às turmas do grupo 1, predomina uma escolaridade média das mães correspondente ao 6º ano, com uma variabilidade relativa de 7.1% e uma configuração que em termos médios de mínimo e máximo se situa entre uma escolaridade de 4º classe e de quase 9º ano. No que respeita às turmas do grupo 2, em número de 26, a média das escolaridades situa-se no 11º/12º anos, com uma variabilidade relativa de 8.3%, e uma configuração que em termos médios de mínimo e máximo se situa entre o 9º ano e o ensino superior. Destacam-se assim três características essenciais e que parecem conferir ao resultado alguma sustentabilidade em termos de análise: em primeiro lugar, uma clara diferenciação instrutiva entre os dois grupos; em segundo lugar, uma dispersão relativa semelhante e consequentemente indicativa de um equilíbrio semelhante em termos da heterogeneidade cultural-instrutiva de ambos os grupos; em terceiro lugar, um igual equilíbrio relativamente à dimensão dos grupos.



Em relação ao grupo de turmas de escolaridade mais elevada (grupo 2), os resultados da análise evidenciam o desaparecimento dos efeitos da dimensão da turma no desempenho instrutivo. De facto, tal como se depreende do perfil gráfico do modelo de ajustamento, cuja equação é para este grupo dada pela expressão $\hat{Inst}=0,943+0,184n-0,004n^2$, a dimensão da turma não produz neste caso variações estatisticamente significativas nos resultados instrutivos. Na verdade, ainda que em termos globais seja de referir a existência de uma pequena quebra de - 5.3% nos resultados quando o número de alunos da turma sobe de 20 para 30, não podemos deixar de sublinhar o facto de se registar um acréscimo de desempenho de +0.07% quando esse número de alunos sobe de 20 para 25.

Gráfico
Efeito do factor dimensão no desempenho instrutivo em turmas
cuja escolaridade média das mães se situa no 11º/12º ano

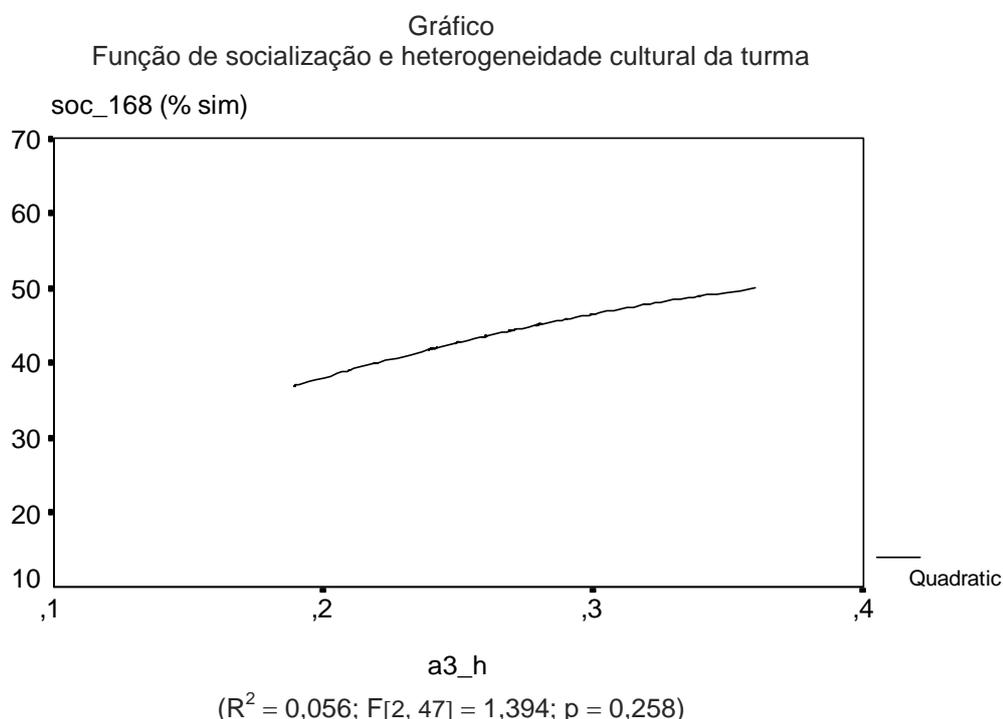


Em jeito de comentário final relativamente a esta questão, registre-se ainda que as turmas do grupo 1, apesar de mais afectadas pela variável dimensão têm em média mais alunos (25,42) do que as turmas do grupo 2 (24,38). É certo que tais diferenças são em média de 1 aluno apenas e não têm significado estatístico. Apesar disso, não podemos deixar de sugerir, até no âmbito de futuras agendas de investigação, a necessidade de um aprofundamento relativamente a esse pequeno sinal empírico diferenciador, no sentido por exemplo, da eventual confirmação ou não de ocorrências decorrentes de meras 'circunstancialidades ou acasos organizacionais' ou se de algo mais, nomeadamente de eventuais consequências ao nível do campo escolar da adopção de políticas e medidas de acção saídas dos jogos micro-políticos de alguns actores locais influentes.

Heterogeneidade cultural e função escolar de formação e integração social

Como referimos atrás, o que está agora em causa é verificar até que ponto é que as turmas com um maior grau de heterogeneidade cultural sobre-representam ou não a função escolar de cidadania e de integração social.

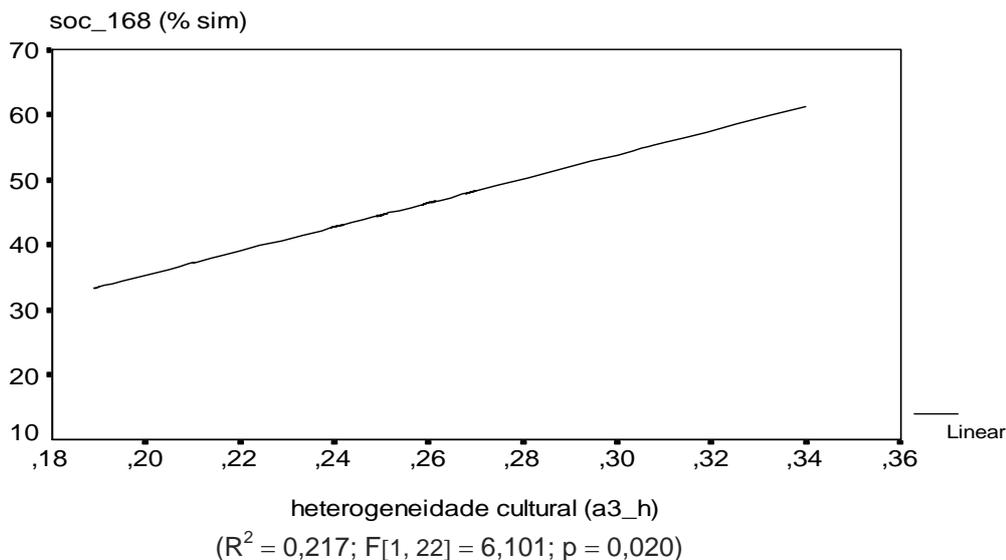
Embora a relação entre as variáveis não seja significativa, a partir do perfil de ajustamento exibido podemos todavia admitir que se desenha uma certa tendência no sentido de uma maior adesão ao enunciado de que 'a escola serve para formar cidadãos aptos para a vida em sociedade' por parte das turmas culturalmente mais heterogêneas.



Se observarmos em separado o comportamento dos grupos 1 e 2, por corresponderem a turmas cujos alunos provêm de contextos familiares com diferentes graus de cultura escolar, constatamos que esta questão ganha novas *nuances* configurativas.

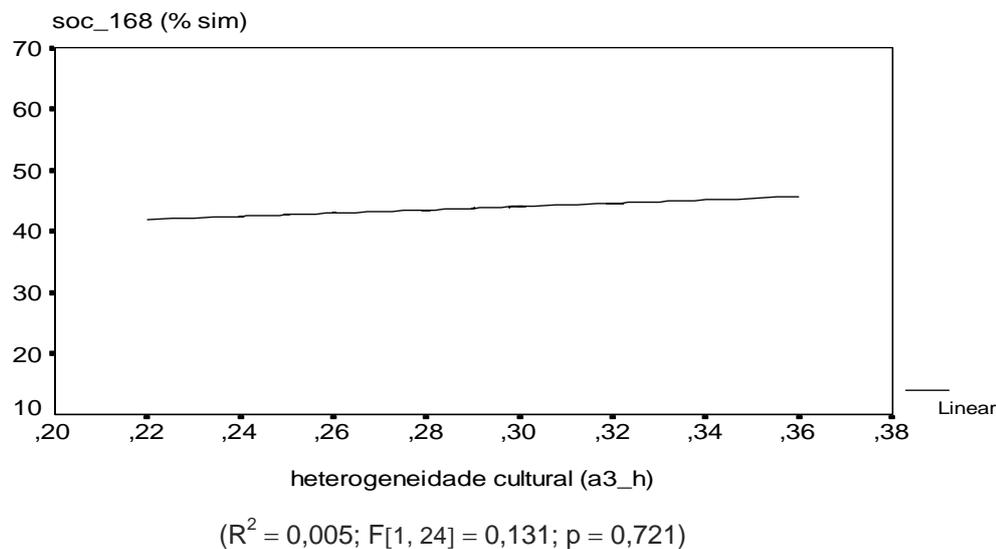
Assim, por exemplo, nas turmas do grupo 1, podemos continuar a sustentar o cenário hipotético que preconizava um reforço da imagem da função de cidadania da escola à medida que aumenta o grau de heterogeneidade da turma. Na verdade, o modelo de ajustamento evidencia diferenças estatisticamente significativas, no sentido de um claro reforço das indicações desta função escolar nas turmas constituídas por alunos em que as escolaridades das mães no intervalo médio 4º ano-9ºano são mais diversificadas.

Gráfico
 Função de socialização e heterogeneidade cultural
 nas turmas de cultura escolar mais baixa



No que concerne ao grupo 2, os resultados apurados não permitem comprovar essa imagem na medida em que as variáveis manifestam relativamente uma à outra uma quase total insensibilidade nas turmas deste grupo.

Gráfico
 Função de socialização e heterogeneidade cultural
 nas turmas de cultura escolar mais elevada



Mais uma vez o contexto cultural familiar emerge como um aspecto decisivo, agora no que respeita aos aspectos atitudinais face à escola e em particular a um maior ou menor reconhecimento do papel desta na integração e inclusão sociais, uma vez que o factor heterogeneidade revela um comportamento diferenciado em relação àqueles aspectos consoante os grupos de enquadramento cultural das turmas.

Tendo em conta estes resultados, ganha assim todo o sentido que no quadro do plano de pesquisa delineado se proceda à introdução na análise da variável escolaridade da mãe como variável concomitante²⁸.

7 - Homogeneidade *versus* heterogeneidade: uma questão em aberto

Na sequência dos resultados apurados quer em relação à qualidade instrutiva do desempenho quer no que respeita à função socializadora da escola, parece lógico admitir-se que as turmas com ambientes culturais escolares mais elevados por via das respectivas escolaridades das mães tendem a originar desempenhos igualmente mais elevados e, do mesmo modo, as turmas de ambientes culturais escolares mais fragilizados tendem a valorizar mais o papel da escola como factor de inclusão e integração escolares. Por outro lado, na esfera organizacional da escola e no âmbito do seu espaço de intervenção, quer esta se situe no plano decisional, quer assuma apenas uma natureza mais consultiva, estas variáveis apresentam-se com uma natureza bem diferente. No caso da 'dimensão da turma' ou dos critérios de heterogeneidade cultural, está-se em presença de variáveis escolares tipicamente internas, na medida em que são passíveis de manipulação por parte da escola ao nível dos diversos modos composicionais e daí podendo resultar algumas interferências nos resultados médios instrutivos que a turma pode vir a alcançar. No que diz respeito ao contexto cultural familiar, a situação é diferente uma vez que este é um factor extrínseco à escola e relativamente ao qual esta não tem espaço de manobra, a não ser, por exemplo, na forma como planifica e organiza a distribuição dos alunos pelos diversos agrupamentos internos a constituir.

Para efeitos de análise detenhamo-nos apenas na vertente instrutiva do problema por ser em relação a esta dimensão do desempenho escolar que o contexto cultural familiar do aluno se revelaria configuracionalmente estrutural.

Em causa está a necessidade de conhecer se as diferenças observadas na qualidade do desempenho dos quatro grupos composicionais cartesianos ($[n, h]$) são ou não estatisticamente significativas. Comparemos então os resultados antes e

²⁸ Uma variável concomitante é uma variável quantitativa ou pelo menos considerada como tal para efeitos de análise e que está correlacionada com a variável dependente mas não com o factor o que conduz a uma redução da variância não explicada entre os grupos e, conseqüentemente, a uma diminuição do erro do modelo. Pestana e Gageiro (1998) nas explorações que desenvolvem com aplicação das técnicas SPSS referem-se aos três pressupostos que a análise *Ancova* assume, para além dos exigidos na *Anova* e que são: "1) (...) a regressão de Y em X é a mesma para cada grupo. A heterogeneidade dos coeficientes de regressão dá-se quando existe interacção entre a variável concomitante e o factor. Estudos feitos sugerem que a *Ancova* é relativamente robusta a violações neste pressuposto para o modelo com um factor fixo (...). 2) Existe uma associação linear entre a variável concomitante (X) e a variável dependente (Y). A não linearidade ao enviesamento dos estimadores dos efeitos (...). 3) As variáveis concomitantes são fixas e não contêm erros de medida" (pp. 192-193). Referem-se ainda Pestana e Gageiro ao facto de a credibilidade dos resultados da *Ancova* ser maior quando existe pouca diferença nas médias antes e após a introdução da variável concomitante.

depois da introdução da variável concomitante ²⁹, procedendo à aplicação do *One Way Anova* e à análise do teste F.

Como se depreende dos resultados, as médias observadas dos respectivos grupos composicionais não são significativamente diferentes a um nível inferior a 0.05, não se verificando portanto o efeito das combinações 'dimensão e heterogeneidade das turmas' na qualidade dos resultados quando se considera apenas o modelo com este factor.

Quadro
Desempenho médio por perfil composicional [n, h]

Grupo	Média	DP
Grupo 1 [n-, h-]	3,07	0,20
Grupo 2 [n-, h+]	3,17	0,25
Grupo 3 [n+, h-]	2,98	0,37
Grupo 4 [n+, h+]	3,08	0,27
Total	3,08	0,29

$$(F[3, 46] = 0,9516; p = 0,424)$$

A aplicação do procedimento *Ancova* requer como referimos atrás a verificação dos pressupostos da homogeneidade das rectas de regressão (não correlação entre a variável concomitante (escolaridade da mãe) e o factor [n, h] e ainda a linearidade entre aquela e o desempenho.

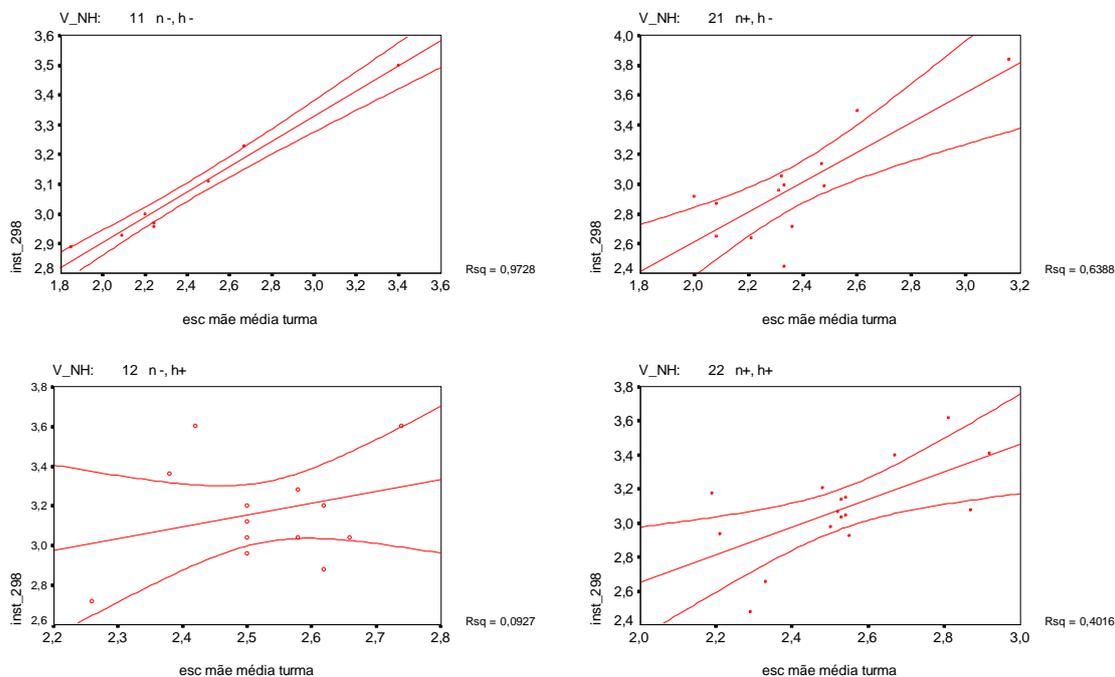
Como se depreende pela observação e análise dos traçados gráficos e dos próprios coeficientes de determinação dos respectivos modelos de ajustamento linear em cada um dos grupos, apenas no caso do grupo [n-, h+] a linearidade entre as variáveis não se confirma ($F [1,12] = 1,11; p = 0,312$). Um outro pressuposto importante neste tipo de análise é a não existência de interacção entre o factor 'dimensão-heterogeneidade' e a variável concomitante 'escolaridade da mãe'. De facto assim acontece, pelo que fica salvaguardado o pressuposto de homogeneidade das rectas de regressão ($F [3, 42] = 1,61; p = 0,201$).

²⁹ O prosseguimento da análise implica a verificação dos pressupostos de simetria e de homocedasticidade. No quadro seguinte mostra-se que todos os grupos apresentam distribuição simétrica:

Grupo [n-, h-] n = 8 Skewness = 1,55 S.E. Skewness = 0,78	Grupo [n-, h+] n = 13 Skewness = 0,42 S.E. Skewness = 0,62	Grupo [n+, h-] n = 13 Skewness = 1,06 S.E. Skewness = 0,62	Grupo [n+, h+] n = 16 Skewness = - 0,30 S.E. Skewness = 0,56
--	---	---	---

No que concerne à homogeneidade de variâncias a aplicação do Teste de Levene mostra que a hipótese de nulidade não foi rejeitada (Estatística = 0,504; gl1 = 3; gl2 = 46; p = 0,681).

Gráficos 114 ... 117
Ajustamento linear entre o desempenho instrutivo e o grau de escolaridade da mãe por perfil composicional



O modelo de análise *Ancova* permite testar a igualdade dos desempenhos (Y) nos diversos grupos composicionais cartesianos (Factor) após se retirar de Y o efeito da variável concomitante 'grau de escolaridade da mãe' (X). As hipóteses são:

Ho: As médias dos grupos $[n, h]$ não diferem significativamente ($\mu_{[n-,h-]} = \mu_{[n-,h+]} = \mu_{[n+,h-]} = \mu_{[n+,h+]}$);

Ha: Após se ter controlado o efeito da variável 'escolaridade da mãe', existe pelo menos um grupo $[n, h]$ com desempenho diferente dos restantes grupos ($\exists \mu_i \neq \mu_j, i \neq j$).

Os resultados obtidos através da análise da covariância evidenciam que apesar dos efeitos do factor 'combinatória dimensão e heterogeneidade' não se revelarem em relação ao desempenho estatisticamente significativos a um nível de 0.05, registou-se uma notória evolução no poder de influência nos resultados do factor $[n, h]$, uma vez que a probabilidade de equívoco associada à rejeição da hipótese de nulidade é agora de 0.170 contra os anteriormente 0.424 e a própria variação dos resultados passa a ser explicada pelo modelo em 51,7%.

Um outro aspecto que concorre para a credibilidade do modelo é a semelhança entre a média global da variável concomitante e as respectivas médias marginais nos vários grupos do factor e em que, conforme se depreende da análise, os resultados não são significativamente diferentes ($F[3, 46] = 1,25; p = 0,301$).

Quadro
Análise dos efeitos do factor 'dimensão-heterogeneidade' da turma
no desempenho escolar com controlo da variável 'escolaridade da mãe'

Teste de Significância - variável dependente: médias finais (var. 298)						
Fonte de variação	SQ	gl	MQ	F	Signif.	Poder
v_nh (dim-hetero)	,24	3	,08	1,76	,170	,425
a3_m (esc. mãe)	,98	1	,98	21,12	,000	,994
a3_m * v_nh	,22	3	,07	1,61	,201	,391
Erro	1,95	42	,05			
Modelo corrigido	2,08	7	,30	6,42	,000	
Total corrigido	4,03	49	,08			
R ² ajustado =	,517					

Regressando ao esquema proposto atrás e apesar das diferenças entre os grupos não deverem ser consideradas significativas do ponto de vista estatístico, as sequências decrescentes dos perfis cartesianos em termos do desempenho instrutivo em cada um dos grupos de escolaridade são:

Grupo 1: menor escolaridade das mães

$$[n-, h+] > [n-, h-] > [n+, h+] > [n+, h-]$$

Grupo 2: maior escolaridade das mães

$$[n+, h-] > [n-, h-] > [n+, h+] > [n-, h+]$$

As sequências anteriores evidenciam claramente no primeiro dos casos uma certa tendência para a maior relevância da dimensão da turma e no segundo caso para a hegemonia do elemento 'menor heterogeneidade cultural' da turma. Com efeito, observando e comparando os diversos resultados dos diversos perfis deste primeiro sub-grupo, conclui-se por um lado que os perfis extremos correspondem aos pares cartesianos $[n-, h+]$ e $[n+, h-]$, respectivamente com o melhor e o pior desempenho do grupo de turmas de menor escolaridade das mães e por outro lado, que apenas no caso do perfil $[n-, h+]$, os resultados da turma superam a média dos resultados das turmas do grupo de maior escolaridade.

Ambas as situações denotam convergências com outros resultados anteriores, uma vez que, reconhecida e comprovada a significativa relevância do contexto cultural familiar no desempenho escolar, perante situações de fragilidade da referida variável ao nível da turma, a quebra de desempenho escolar que daí tende a decorrer é contrabalançada, em primeiro lugar, pelo efeito da redução do número de alunos e, em segundo lugar, pelo efeito de heterogeneidade. Em relação ao primeiro dos efeitos, ele situa-se na linha de algumas das conclusões da investigação realizada, em particular quando se acentua que a dimensão da turma funciona na relação indirecta da intensidade da relação pedagógica, do potenciar das interações verticais e horizontais e das oportunidades de aprendizagem e conseqüentemente daí decorrendo uma interacção significativa entre a dimensão da turma e a qualidade de ensino (Dacal, 1996). Em relação ao segundo dos efeitos, uma possível interpretação

está sustentada na tese da regressão à média de Newman (1989, Dacal, 1996); uma outra, numa espécie de efeito de indução automática do grau de escolaridade da mãe nos resultados escolares, na medida em que um maior índice de heterogeneidade significa neste caso maior diversificação cultural por via da presença na turma de mais alunos cujas mães têm escolaridades mais elevadas do que a média da turma e que associado a uma menor dimensão da turma produz um efeito diferenciador positivo nos resultados.

No concernente à segunda sequência a questão é similar à anterior, ou seja, para além de que todos os sub-grupos incluídos no grupo 2, independentemente da dimensão e do grau de heterogeneidade, apresentam um desempenho escolar médio significativamente superior ao desempenho escolar médio do grupo 1, a menor heterogeneidade cultural antecipa-se à dimensão da turma. No caso das turmas com estas características culturais, mais do que a dimensão da turma, é o menor grau de heterogeneidade que tende a marcar o andamento, na medida em que uma maior heterogeneidade significa agora maior diversidade cultural por via da incorporação de alunos de ambientes culturalmente mais fragilizados e isso transforma-se de forma automática numa quebra de desempenho.

Enquanto variáveis organizacionais do foro escolar interno, a dimensão da turma e a maior ou menor heterogeneidade cultural não configuram uma composição cartesiana totalmente invariante face ao desempenho, parecendo a solução organizativa a preconizar, no quadro de um cenário de optimização instrutiva, depender em grande parte do padrão estrutural social e cultural das unidades turma a constituir.

8 - Desempenho escolar da turma e combinatórias composicionais optimizantes

De acordo com as orientações legais em vigor, na organização das turmas devem combinar-se critérios de natureza pedagógica com aspectos de racionalidade na utilização de recursos, nomeadamente tendo em conta as características das instalações e as situações especiais de aprendizagem.

Apesar de todo um novo discurso político-administrativo no quadro de um cenário organizacional que tende a configurar o sistema educativo e as escolas num estágio de orientação ao cliente e onde os princípios da prestação de contas e da racionalidade dos recursos ganham uma centralidade dominadora e tendencialmente absorvente de tudo o resto, a verdade é que ao nível dos critérios e das soluções preconizadas não se observa convergência com muitas das soluções efectivamente adoptadas nas escolas.

A análise do desempenho escolar e da produtividade escolar não só conduziu à sinalização de um conjunto de variáveis organizacionais exógenas ao processo, como evidenciou que estas exercem um poder de interferência nos resultados tanto ou mais decisivo que o poder das variáveis endógenas. Na verdade, confrontada perante a presença de tais variáveis, o que a escola pode e deve fazer no campo organizacional, até para sua própria salvaguarda, é a identificação e sinalização dos principais factores exógenos de desempenho por forma a que as tendencias prestações de contas com que virá a ser confrontada nos próximos tempos possam ser apenas responsabilizantes daquilo que lhe é atribuível na esfera organizacional e não relativamente a outros aspectos que não lhe são verdadeiramente imputáveis.

Ao nível da turma a situação não difere substancialmente, importando por isso indagar até que ponto é que a questão se afigura ou não de contornos semelhantes. Se o padrão for semelhante e a qualidade dos resultados for no essencial uma questão de qualidade social e cultural em grande parte exterior à escola, resta-lhe

pouco mais do que proceder organizacionalmente a optimizações combinatórias de acordo com os pactos sociais e educativos acordados no quadro das ideologias e das políticas educativas instituídas qualquer que seja o nível político-administrativo do *locus decisional*.

A classificação hierárquica das turmas foi efectuada com base nas nove variáveis/índices seguintes ³⁰:

- sexo-género (H)
- escolaridade da mãe (A3)
- heterogeneidade cultural (A3_h)
- acessibilidade escolar (B2)
- dimensão (n)
- repetente ('r)
- absentismo (D13)
- função escolar de integração social (soc_168)
- desempenho escolar (inst_298)

Algumas destas variáveis são no plano organizacional escolar simultaneamente perspectivadas como tipicamente exógenas, caso do sexo-género, ou como endógenas, caso do critério que presidiu à distribuição dos alunos nas turmas por sexo-género; outras ainda, são variáveis atitudinais e comportamentais.

A análise de *clusters* foi o modelo adoptado para a classificação hierárquica das turmas, por se pretender como principal objectivo o agrupamento dos dados de forma a proporcionar a identificação de semelhanças e o reconhecimento de padrões de configurações similares, ou seja, uma espécie de taxonomia numérica na identificação de grupos homogéneos (Norüsis, 1994b).

No quadro dos diversos cenários optou-se com recurso à análise do 'dendograma' por uma partição em seis classes ou grupos, passíveis de serem descritos através de um perfil, e que passamos a caracterizar ³¹.

Grupo I

O grupo I integra 11 turmas que representam 22% da amostra, cujas principais características são as seguintes:

i) são turmas com um desempenho instrutivo abaixo da média geral, com os níveis de absentismo mais elevados (média de faltas por aluno = 74) e que menos reconhecem o papel socialmente integrador da escola;

ii) têm em média uma ligeira predominância de alunos do sexo masculino e no essencial não diferem do padrão geral quanto ao peso da heterogeneidade cultural e da acessibilidade escolar. Em relação ao ambiente cultural familiar medido através da escolaridade das mães, a percentagem de baixas escolaridades está compreendida entre 50% e 71%;

iii) são turmas com uma dimensão superior à média e em que a percentagem de repetentes é semelhante aos valores registados no grupo normal.

Em suma, o elevado absentismo e a grande dimensão das turmas constituem os dois principais traços distintivos deste grupo.

Grupo II

³⁰ Para uma informação detalhada sobre as variáveis e respectivos procedimentos de apuramento, ver J. Verdasca (2002), *Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução e Elementos Configuracionais Estruturantes*, Cap. IV, pp. 361-441.

³¹ Para informação mais aprofundada, ver J. Verdasca (2002), Apêndices XV e XVI, pp. 957-965.

O grupo II, com uma única turma reúne as seguintes características:

- i) é uma turma com bom desempenho e que é constituída maioritariamente por uma população escolar feminina (52%), com um capital e ambiente cultural familiar superior à média e com uma estrutura composicional cultural ligeiramente mais heterogénea que a grande maioria das turmas;
- ii) os seus alunos, para além de serem muitos, não desfrutam de um grau de acessibilidade fácil, pelo menos em termos da distância diariamente percorrida e do tempo gastos no acesso à escola;
- iii) por último, podemos considerá-la com uma relativamente baixa incidência de repetentes.

Grupo III

É dos seis grupos induzidos o maior dos grupos com 29 casos, correspondendo assim a cerca de 58.0% da amostra. Uma maior heterogeneidade cultural, um bom nível de acessibilidade escolar e um desempenho satisfatório constituem os seus principais traços distintivos. Para além destes aspectos, outros há ainda a referir como sejam a predominância neste grupo de públicos femininos e uma menor dimensão das turmas comparativamente aos valores médios globais.

Grupo IV

Assiduidade, baixa repetência, maior capital cultural familiar, maior acessibilidade e maior desempenho escolar são alguns dos principais aspectos que caracterizam o grupo IV, um grupo com 4% dos casos e que inclui 2 turmas. Outros aspectos igualmente importantes e que lhe configuram um certo padrão distintivo em relação a outros grupos são o relativo reconhecimento da função escolar de integração social, um menor número de alunos, uma ligeira supremacia masculina e uma menor heterogeneidade cultural em relação aos ambientes familiares dos alunos dessas turmas.

Grupo V

O grupo V é formado por 6 turmas (12% dos casos). Caracteriza-se por um baixo desempenho, um elevado absentismo e uma estrutura composicional onde os repetentes estão bem representados (40,2%) e o reduzido capital cultural dos alunos está praticamente generalizado à totalidade das unidades deste grupo (mínimo = 67% - máximo = 100%). Uma dimensão acima da média, uma ligeira prevalência da masculinidade e uma reduzida heterogeneidade cultural são outros dos elementos a destacar neste grupo.

Grupo VI

Faz parte deste grupo uma única turma marcada por um baixo desempenho escolar e onde 3 em cada 5 alunos são repetentes. Outros elementos importantes em termos de estrutura composicional são a masculinidade, o fraco ambiente cultural da turma, a sua reduzida dimensão e um certo reconhecimento do papel da escola na formação e integração social do aluno.

Em jeito de síntese resumimos no quadro seguinte os resultados apurados correspondentes aos seis grupos induzidos da partição em classes.

Tomando para efeitos de análise apenas os dois melhores e os dois piores clusters em termos de desempenho (var. inst_298), constata-se que os grupos que correspondem a esta situação são respectivamente os grupos IV e II e os grupos V e VI.

As variáveis utilizadas na classificação podem situar-se a dois níveis. As seis primeiras podem ser tomadas como variáveis de estrutura composicional e as três últimas como uma espécie de variáveis consequentes activas, na medida em que da

sua diferente distribuição pelas turmas podem decorrer diferentes efeitos em termos dos respectivos indicadores de saída, nomeadamente indicadores atitudinais, enquanto predisposições verbais face a determinados aspectos escolares (soc_168), indicadores de acção comportamental (assiduidade-absentismo (D13)) e indicadores de desempenho escolar (inst_298).

Quadro
Grupos induzidos pela partição em classes

	Geral	cl_1	cl_2	cl_3	cl_4	cl_5	cl_6
H *	49,4	51,4	48,0	45,7	59,3	56,9	69,6
A3 - *	60,4	58,7	43,0	59,3	13,0	85,3	73,0
A3 h+ *	27,0	27,0	29,0	28,0	23,0	21,0	34,0
B2+ *	58,1	59,2	4,0	62,8	77,0	36,0	57,0
n (dim)	24,9	26,5	26,0	24,0	24,5	26,5	23,0
rep *	23,8	22,6	16,0	20,8	8,5	40,2	62,0
soc_168 *	44,0	31,0	38,5	49,0	59,2	36,7	60,9
D13	42,3	74,0	46,0	30,9	11,0	52,7	22,0
inst_298	3,1	2,9	3,6	3,2	3,7	2,8	2,8

* Valores em percentagem

Legenda: H (população escolar masculina); A3 (escolaridade da mãe);
A3 h (heterogeneidade cultural); B2 (acessibilidade escolar); n (dimensão);
rep (repetentes); soc_168 (perspectivação da função escolar);
D13 (absentismo); inst_268 (média final de aproveitamento escolar).

Apurando as médias dos grupos de clusters dois a dois em relação a cada uma das variáveis referidas e procedendo ao cálculo dos quocientes entre essas médias em cada um dos grupos verifica-se que somente no que respeita à distribuição de repetentes e de alunos cujas mães têm escolaridades reduzidas se registam quocientes em sintonia com os quocientes de desempenho instrutivo nesses grupos, confirmando-se assim linhas tendenciais anteriores que colocavam em variáveis exteriores à escola as principais fontes de variação dos resultados.

Acresce ainda, para além de todos estes aspectos, que as quatro escolas através das suas diversas turmas estão incorporadas nos dois grandes grupos de *clusters* de desempenho escolar positivo e negativo constituídos, confirmando-se assim mais uma vez que, mais do que as variações inter-escolas, quer por via das disparidades de desempenho entre os alunos quando comparados entre si, quer por via dos desníveis registados entre as suas unidades orgânicas nucleares (as turmas), são as variações de resultados intra-escola que tendem a emergir verdadeiramente.

Em jeito de conclusão, parece ficar reforçada a ideia da emergência da turma como unidade organizativa nuclear e onde o impacto da aplicação de determinados critérios e soluções organizacionais pedagógicos tendem a afigurar-se determinantes na qualidade dos resultados escolares e, conseqüentemente, como mecanismo a incluir no combate ao insucesso e abandono escolares.