

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

O PROJETO TURMAMAIS, ALGUNS FATORES DE EFICÁCIA E MEDIDAS DE COMBATE AO INSUCESSO ESCOLAR

Isabel Fialho ifialho@evora.pt - Portugal, Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UE)

Hélio Salgueiro hsalgueiro@uevora.pt - Portugal, Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UE)

Ana Maria Cristóvão alc@uevora.pt - Portugal, Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UE)

RESUMO

O **Projeto TurmaMais** (PTM) foi lançado em 2009 pelo Ministério da Educação (ME), de Portugal, integrado num programa de combate ao insucesso escolar - Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE). A implementação do PTM nas escolas é acompanhada por equipas de docentes que disponibilizam apoio científico e pedagógico em áreas consideradas prioritárias para garantir que as escolas alcançam as metas de sucesso contratualizadas com o Ministério da Educação.

Neste texto não pretendemos discutir o insucesso e abandono escolares mas antes apresentar uma reflexão sobre medidas organizacionais de combate ao insucesso escolar, promovidas nas escolas com PTM. Tendo por base as diretrizes de política educativa e estudos sobre a eficácia e melhoria das escolas centramos a nossa reflexão no conceito de **ciclo de estudos**, subjacente nos documentos nacionais de política educativa e em dois fatores de eficácia amplamente reconhecidos como tal na investigação sobre a eficácia das escolas: a **monitorização de resultados** e o **trabalho colaborativo**.

Começamos por fazer uma breve contextualização da problemática do insucesso escolar e caracterização do Projeto TurmaMais. Prosseguimos com a discussão da avaliação na lógica do ciclo de estudos, tendo por base o suporte legislativo e as práticas organizacionais das escolas, em seguida

apresentamos os pressupostos teórico-conceituais, enquadrados no movimento das escolas eficazes, que sustentam o trabalho de acompanhamento das escolas com o PTM, designadamente, o uso da monitorização dos resultados como processo de regulação e a constituição de equipas educativas que desenvolvam o seu trabalho apoiado em práticas colaborativas. Por último apresentamos alguns resultados alcançados pelas escolas com PTM. A concluir tecemos considerações gerais sobre o trabalho de acompanhamento do PTM e os resultados alcançados.

Palavras-chave: monitorização de resultados, ciclo de estudos, trabalho colaborativo, Projeto TurmaMais

1. INTRODUÇÃO

As sociedades pós-modernas requerem das escolas capacidade de abertura, flexibilidade e reflexão sobre qual o seu papel na formação dos cidadãos, ao mesmo tempo que exigem respostas eficazes para públicos crescentemente heterogéneos e nas situações mais diversificadas (Cid & Fialho, 2011). É neste panorama que surge a questão do insucesso e do abandono escolares e da melhoria das competências básicas de literacia, recorrente nas políticas e nos discursos educativos de vários governos e organismos internacionais. Com efeito, em Portugal, a partir de meados dos anos 90, do século passado, estes tornaram-se problemas nacionais de grande visibilidade. A divulgação de estudos internacionais, como o TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) e o Pisa (Programme for International Student Assessment), vieram evidenciar o fraco desempenho dos estudantes portugueses, colocando Portugal no grupo de países com piores resultados. Desta situação nos dá conta o mais recente relatório da OCDE sobre políticas de avaliação em Portugal, no qual é discutido o problema da retenção dos alunos (um dos indicadores do insucesso escolar), que no caso de Portugal apresenta uma das taxas mais altas dos países da OCDE (35% dos alunos de 15 anos declaram ter repetido um ou mais anos).

Para responder a este problema, a comunidade educativa, investigadores e decisores políticos têm-se mobilizado na criação de várias medidas políticas,

na tentativa de elevar os níveis de qualidade na educação. Uma das mais recentes foi a adesão de Portugal ao programa da União Europeia – Quadro Estratégico de Cooperação Europeia em matéria de Educação e Formação (EF2020) –, que define os objetivos comuns para os sistemas de educação e formação europeus até 2020, e ao Projeto Metas Educativas 2021, da Organização de Estados Ibero-americanos. Decorrente destes compromissos de convergência em relação aos princípios enunciados e a algumas das metas definidas, o Ministério da Educação lançou em 2010-2011 o Programa Educação 2015 que estabelece as metas e indicadores de qualidade educativa a alcançar até 2015.

De entre os projetos nacionais em curso destacamos o Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE) lançado em 2009 pelo Ministério da Educação (ME) que inclui três modelos organizacionais diferentes, o Projeto TurmaMais, o Projeto Fénix e Projeto Escolas Híbridas. Este Programa visa apoiar o desenvolvimento de projetos de escola orientados para a melhoria dos resultados escolares no ensino básico, com o objetivo de reduzir as taxas de retenção e elevar o nível de sucesso dos alunos (Despacho n.º 100/2010 de 5 de Janeiro).

O presente texto centra-se no Projeto TurmaMais que tem como principal objetivo conseguir criar condições organizacionais e pedagógicas que levem à melhoria efetiva das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos, apostando na prevenção do insucesso escolar no ensino básico. Assenta em pressupostos do movimento das escolas eficazes (Fialho, 2012b) e valoriza a interação com centros de investigação e universidades para reforço da credibilidade e da confiança social perante a comunidade educativa (Verdasca, 2011, p.35).

O PTM constitui um projeto inovador centrado na escola, assumido como um projeto das escolas, de natureza flexível e aberta, cuja implementação e desenvolvimento são acompanhadas de forma sistemática por equipas de apoio externo criadas para o efeito. O trabalho de acompanhamento e assessoria visa apoiar as escolas na criação de competências e de capacidades internas geradoras de mudança e garantir as condições para a sustentabilidade das mudanças, ou seja a capacidade para as escolas

continuarem a adaptar-se e a melhorar perante os novos desafios e as novas exigências (Fialho, 2012b).

Acreditamos que as mudanças educativas que visam ter efeitos e impacto na vida da escola, terão de ser geradas a partir do seu interior. Assim, as equipas de acompanhamento/apoio têm desenvolvido a sua ação no sentido de capacitar as escolas para a mudança e melhoria, incidindo nas dimensões organizacional e pedagógica com o objetivo de implicar os professores na (re)construção de uma nova cultura de escola, sustentada na análise reflexiva dos processos de organização e gestão e das práticas em sala de aula (Fialho, 2012a).

Os estudos sobre o insucesso e o abandono escolares têm evidenciado que estes fenómenos são o resultado de um processo cumulativo que, frequentemente, tem início nas fases iniciais do percurso escolar dos alunos. No relatório da OCDE sobre políticas de avaliação em Portugal (Santiago et al., 2012), são apontadas algumas consequências da retenção dos alunos que importa destacar: incompatibilidade com uma visão em que o aluno é o centro do sistema de ensino; promove a estigmatização que vai contra a necessidade de os professores terem expectativas altas sobre os alunos, se estes tiverem a opção da repetição; por último salienta-se que a reprovação não é uma estratégia educativa eficaz além de que levanta problemas importantes de equidade, pode melhorar o desempenho temporariamente mas ao longo do tempo o atraso na aprendizagem acumula-se, gera baixa autoestima, deteriora a relação com os pares, aumenta a alienação da escola e a probabilidade de abandono escolar, aumenta o tamanho das turmas, cria problemas orçamentais, e sustenta problemas de equidade no sistema educativo, sendo, no todo, uma estratégia ineficaz e cara com custos sociais importantes.

Só há uma forma de contrariar esta tendência, é através da intervenção imediata dos agentes educativos aos primeiros sinais de desinteresse dos alunos pela escola. Trata-se de uma atuação ao nível da prevenção que requer práticas sistemáticas de monitorização de vários indicadores, designadamente a assiduidade, o cumprimento de tarefas, os comportamentos desafiantes e/ou disruptivos, os resultados escolares, etc. A monitorização constante das dificuldades e necessidades que os alunos manifestam ao longo do seu

percurso escolar evita o impacto cumulativo de acontecimentos negativos resultantes da não satisfação dessas necessidades e/ou não superação dessas dificuldades. Por conseguinte, a monitorização sistemática é reconhecida por diversos investigadores como um dos fatores de eficácia, relativos à escola com maior impacto nos resultados escolares dos alunos. Contudo, uma monitorização eficaz exige algumas condições, como a existência de “equipas educativas” (Formosinho, 2012) responsáveis pela constituição dos grupos de aprendizagem, que colaborativamente façam o acompanhamento dos alunos ao longo do seu percurso escolar, ou pelo menos que esse acompanhamento seja assegurado por ciclo de escolaridade.

2. BREVES APONTAMENTOS SOBRE O PROJETO TURMA MAIS

O Projeto TurmaMais tem como base a criação de uma turma *ad hoc* sem alunos, designada TurmaMais, que acolhe por períodos determinados de tempo, geralmente seis semanas, grupos de alunos com resultados escolares semelhantes, provenientes de diversas turmas do mesmo ano de escolaridade (Figura 1). A passagem dos alunos pela TurmaMais é efetuada de forma controlada e previamente estabelecida, acontecendo geralmente em cinco momentos ao longo do ano letivo (Figura 2).

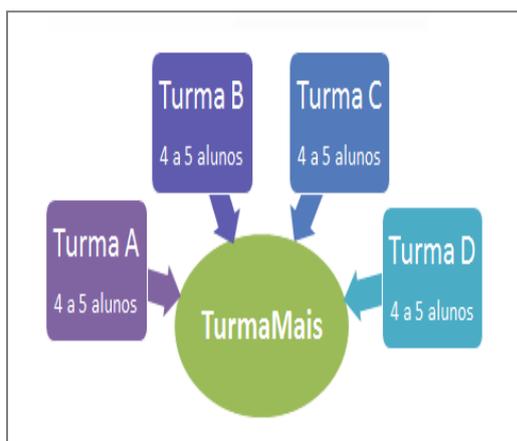


Figura 1. Modelo organizacional da constituição da TurmaMais.

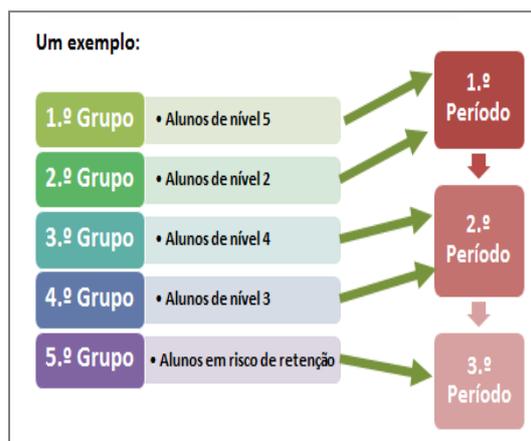


Figura 2. Metodologia organizacional da TurmaMais.

As equipas docentes são responsáveis pela organização da TurmaMais, com base em critérios previamente definidos, sendo o “nível de desempenho” o

mais utilizado na constituição dos grupos TurmaMais. Assim, cria-se um espaço colaborativo onde é possível apresentar propostas de trabalho mais adequadas às necessidades dos alunos, aumentar a coesão e entreajuda entre os alunos do mesmo ano e a equipa docente que os acompanha (Verdasca, 2012). O modelo organizacional dos grupos-turma do PTM pressupõe o carácter pontual, mas devidamente programado, da constituição de “grupos de nível” ao longo do ano letivo.

Atualmente, o modelo implementado, em cada escola, abrange entre duas e quatro disciplinas, designadamente a Língua Portuguesa, a Matemática e o Inglês e até dois anos de escolaridade. É dada liberdade às escolas de escolherem as disciplinas que consideram mais críticas em termos de resultados escolares, e só nestas disciplinas se processa o movimento giratório dos alunos pela TurmaMais. Assim, as escolas envolvidas no PTM têm autonomia para combinar as variáveis disciplinas, anos e grupo de alunos, de acordo com o que pensem ser a melhor forma para atingir os níveis de sucesso contratualizado com o Ministério da Educação.

3. A AVALIAÇÃO NA LÓGICA DO CICLO DE ESTUDOS, DO SUPORTE LEGISLATIVO À PRÁTICA

As primeiras referências legislativas à avaliação na lógica do *ciclo de estudos* encontram-se na Lei 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), na qual, o ciclo de estudos surge como unidade nuclear e estruturante.

O ensino básico compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos. (n.º 1 do artigo 8.º)

A articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico. (n.º 2 do artigo 8.º)

Os objectivos específicos de cada ciclo integram-se nos objectivos gerais do ensino básico, nos termos dos números anteriores e de acordo com o desenvolvimento etário correspondente. (n.º 3 do artigo 8.º)

Seis anos após a publicação desta lei, foi publicado o Despacho Normativo n.º 98-A/92 em que se reafirma a avaliação na lógica do ciclo de estudos, onde se sublinha que “o efeito da avaliação sumativa é, por norma, a progressão dos alunos” (n.º 51) e se acrescenta que “a decisão de retenção tem sempre carácter excepcional” (n.º 54).

Em 2001, a publicação do Decreto-lei n.º 6/2001, que estabelece a gestão flexível do currículo, mantém o essencial desta visão ao determinar que “a evolução do processo educativo dos alunos no ensino básico assume uma lógica de ciclo” (n.º 1 do artigo 14.º).

O Despacho Normativo n.º 30/2001, que revoga o Despacho Normativo n.º 98-A/92, dando coerência ao novo plano curricular criado pelo Decreto-lei n.º 6/2001, no seu preâmbulo, reforça “a valorização de uma lógica de ciclo” para efeitos de avaliação discente.

No Despacho Normativo n.º 1/2005, que estabelece os princípios e os procedimentos da avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico, lê-se, no Preâmbulo, que “retomam-se e reforçam-se agora, os princípios já expressos no Despacho Normativo n.º 30/2001, como[...]a valorização de uma lógica de ciclo, potenciando-se os seus aspectos mais positivos”. Este despacho define, como primeira grande finalidade da avaliação, “sustentar o sucesso de todos os alunos” (alínea a) do n.º 3) e aponta para o entendimento da avaliação segundo uma lógica de ciclo de estudos. Esclarece, ainda, que um dos princípios da avaliação das aprendizagens é o da “valorização da evolução do aluno” (alínea d) do n.º 6).

Por fim, o Despacho Normativo n.º 50/2005, no seu Preâmbulo, afirma que “atendendo à dimensão formativa e sumativa da avaliação, a retenção deve constituir uma medida pedagógica de última instância, numa lógica de ciclo e de nível de ensino”.

A ideia da avaliação segundo a lógica de ciclo de estudos, iniciada em 1986 pela LBSE e reforçada por outros diplomas legislativos, 25 anos depois, continua por cumprir, pois as escolas portuguesas manifestam sérias dificuldades na sua operacionalização e subsistem práticas que se afastam desta determinação.

A reforçar a lógica organizacional do ciclo de estudos acresce o recente compromisso assumido por Portugal no âmbito do Quadro Estratégico EF2020

da UE e do Projecto Metas Educativas 2021 da OEI, do qual resultou o Programa Educação 2015, que estabelece as metas de qualidade educativa a alcançar até 2015, tendo por base projeções da evolução dos resultados escolares, tomando por referência indicadores de qualidade educativa, de repetência e de desistência a observar em cada um dos ciclos de estudos.

Avaliar os alunos tendo em conta a evolução das suas aprendizagens numa lógica de ciclo de estudos plurianuais, e não apenas com base no seu desempenho anual, continua a ser um dos grandes desafios desde a publicação da LBSE.

O Programa Mais Sucesso também assume o princípio do ciclo de estudos como unidade organizativa de referência,

no quadro da autonomia da escola e da sua esfera organizacional está a possibilidade de estruturar agrupamentos de alunos e equipas docentes na base do ciclo de estudos, por forma a assegurar maior eficácia no apoio e acompanhamento do percurso escolar dos alunos e na conclusão de ciclo. Esta nova unidade estrutural curricular e a nova dimensão temporal que lhe está associada lança novos desafios no âmbito da gestão curricular, faz emergir perspetivas inovadoras de flexibilização, reorganização e adaptação do currículo, potencia novas soluções em termos de (re)organização pedagógica dos agrupamentos internos de alunos e respetivas equipas docentes, gera novas lógicas na distribuição e afetação dos recursos humanos (Verdasca, 2009, citado em Verdasca, 2011, p. 37).

Nesta lógica “o grupo turma ganha uma dimensão de ano de escolaridade, com todos os alunos dessa geração, e o tempo é o tempo letivo do ciclo de estudos (...) O desafio para cada escola é conseguir que a totalidade dos seus alunos em cada uma das gerações que inicia o ciclo de estudos o venha a concluir com uma qualidade máxima de sucesso num tempo máximo de anos letivos igual ao número de anos curriculares desse ciclo de estudos” (Verdasca, 2012, p. 48). Deste modo, estão *subjacentes* os conceitos de *eficácia e de eficiência escolares*. Enquanto que uma escola eficaz é aquela que faz progredir os seus alunos mais do que o esperado, tendo em conta as suas características e condições à entrada; uma escola eficiente é aquela que o faz em menos tempo e com menos recursos.

4. A MONITORIZAÇÃO DOS RESULTADOS COMO PROCESSO DE REGULAÇÃO

A monitorização tem sido apontada, em diversos estudos, como um dos fatores de eficácia das escolas (Mortimore et al., 1980 e Rosenholtz, 1985, citados em Dacal, 1992; Sammons et al., 1997 e Stoll & Mortimore, 1997, citados em Gois & Gonçalves, 2003; Gray et al., 1999, Scheerens, 2004). O uso sistemático da monitorização de resultados tem traduzido a introdução de uma lógica de análise de progressão controlada por ciclo de estudos, diferente da lógica que tem como mero fim a retenção ou progressão do aluno, no final do ano letivo (Favinha, Silvestre & Magro-C, 2011).

O Projeto TurmaMais tem subjacente o princípio de ciclo de estudos como unidade organizativa, por conseguinte, o processo de monitorização e avaliação dos resultados, remetem para análises de fluxos ou análises de coortes que permitem apurar indicadores de **eficácia interna** (e. g. índice de conclusão de ciclo) ou de **eficiência interna** (e. g. rendimento escolar interno).

A eficácia interna tem por base o índice de conclusão de ciclo, que informa da probabilidade que um aluno tem, ao iniciar um determinado ciclo de estudos, de concluir com sucesso esse ciclo de estudos. O cálculo da eficácia interna baseia-se na relação entre o número de alunos que se diplomou no final do ciclo de estudos (diplomados) e o número de alunos novos inscritos ou inscritos pela primeira vez que integrou a coorte escolar no início desse ciclo de estudos. Há ainda a considerar se a “diplomação” coincidiu com o número de anos letivos do ciclo ou se foram necessários mais (Verdasca, 2011).

O rendimento escolar interno, enquanto indicador de eficiência escolar, traduz a capacidade em “diplomar”, no mais breve período de tempo, o maior número de alunos e expressa-se através da relação entre o produto do número de anos letivos do ciclo de estudos pelo total de diplomados e o volume de anos-aluno efetuados para realizar aquele volume de diplomados (Verdasca, 2011).

Os índices de eficácia e de eficiência internas são indicadores de sucesso tão válidos quanto os rankings dos resultados escolares. Enquanto os primeiros permitem medir a capacidade de as escolas se organizarem para lidarem com fatores de desigualdade socioeducativa e de garantirem a eficácia e eficiência

escolares, os segundos medem o desempenho da escola com base nos resultados conseguidos pelos alunos em provas externas de final de ciclo. Ainda que este indicador possa considerar variáveis contextuais como as habilitações médias dos pais/encarregados de educação, profissões dos pais, escalão A da ação social escolar, que permitem o cálculo do “valor esperado” para as escolas, garantindo maior equidade e justiça; é fundamental perceber que fatores contribuíram para esses resultados, mantendo controladas variáveis de contexto. Assim, a conjugação de ambos os indicadores permite um melhor conhecimento do serviço educativo prestado pelas escolas, traduzido em resultados e em processos. Esta é sem dúvida uma questão essencial que importa discutir pois, como afirma Verdasca,

de um certo ponto de vista, parece tolerável que uma escola que apresenta a exame a geração escolar completa ou quase completa que iniciou o ciclo de estudos possa não vir a conseguir uma tão boa prestação dos seus alunos como uma outra escola que no decorrer do ciclo depurou ou pouco fez para evitar a depuração de uma parte significativa do grupo geracional inicial. (...) Se dos alunos de uma geração se apresenta em exame apenas uma pequena parte, porque os restantes já abandonaram, ficaram retardados no seu itinerário escolar ou mudaram de rede formativa, é bem provável que o grupo sobrevivente possa vir a desempenhar bem melhor em exame do que os de uma outra coorte escolar que não sofreu neste percurso depuração e se apresenta na sua totalidade a prestar provas. O que se deve valorizar mais, a primeira ou a segunda das situações? (Verdasca, 2008: 172-173).

Numa lógica de cruzamento de informação entre a avaliação interna e a avaliação externa a que os alunos são, nas nossas escolas, submetidos, pede-se às organizações escolares que alcancem taxas de sucesso escolar cada vez mais elevadas, ao mesmo tempo que continua a defender-se que a escola é para todos (inclusiva e de excelência, portanto) e cada vez por mais tempo (Favinha, Silvestre & Magro-C, 2011, p. 132).

Diversos estudos (Ball, 2002; Gusmão & Ribeiro, 2009) revelam que os mecanismos de monitorização devem constituir uma prática organizacional das escolas. Assim, exige-se que cada escola assuma uma estratégia coletiva e efetiva de monitorização de práticas e de resultados, que não pode, obviamente, deixar de ser partilhada com todos os demais agentes educativos

(Fialho et al, 2011). Foi no sentido de se criar uma profunda reflexão no interior das escolas com Projeto TurmaMais, sobre o modo como se poderia operacionalizar a avaliação segundo a lógica do ciclo de estudos, que estas foram incentivadas a desenvolver processos sistemáticos de monitorização das aprendizagens dos alunos. Esta era uma necessidade que se impunha às escolas com PTM que contratualizaram com o Ministério da Educação taxas crescentes de sucesso escolar.

5. AS EQUIPAS EDUCATIVAS E O TRABALHO COLABORATIVO

Definidos os princípios e fundamentos do conceito de monitorização dos resultados, coloca-se a questão: Como podem as escolas melhorar o envolvimento dos diversos atores educativos nas práticas de monitorização dos resultados dos alunos?

Tendo em conta que associada à lógica de ciclo de estudos surge a ideia de “coorte escolar” como indutora de iniciação de um percurso a realizar por cada geração de alunos ao longo de um ciclo de estudos que inclui vários anos letivos; o acompanhamento das trajetórias de cada geração escolar e a monitorização sistemática dessa evolução, ao longo de cada ano letivo, constitui uma exigência incontornável. Para responder a esta exigência, no PMSE defende-se a “constituição de equipas docentes, com ‘nomes e rostos’, tendo a seu cargo o acompanhamento das gerações escolares ao longo de todo o ciclo de estudos e sendo cada equipa integralmente responsável pelo acompanhamento da coorte de alunos” (Verdasca, 2011, p. 39).

A escola portuguesa tende, no entanto, a perpetuar práticas organizacionais de decomposição das sucessivas gerações escolares (ou coortes) em unidades turma de tamanho uniforme e composição (quase) imutável, respeitando critérios legalmente definidos. Esta

tem sido provavelmente a forma mais simples de organizar e fazer funcionar a escola e de distribuir e estabilizar os grupos de alunos e de professores, mas, apesar disso, não tem sido provavelmente a mais adequada na promoção do princípio da universalidade escolar. Na verdade, cada coorte de alunos não tem necessariamente de ser decomposta em unidades turma de imutabilidade definitiva (Verdasca, 2011, p.44).

A aceitação de outras dimensões e lógicas de espaço curricular e de tempo letivo, que a TurmaMais e o Programa Mais Sucesso transportam, constitui algo de novo na vida das escolas, cuja interiorização e apropriação requer estabilidade do corpo docente para garantir o acompanhamento das coortes de alunos e o rompimento com culturas escolares rotineiras acomodadas.

Nesta nova reconfiguração, “as equipas docentes e o reforço e a afirmação das lideranças intermédias revelam-se um fator-chave na deslocação do modelo de agrupamento ‘turma’ para o agrupamento ‘ano de escolaridade’ e deste para o ‘ciclo de estudos’” (Verdasca, 2012, p.117). “Deste modo, pode a equipa cumprir uma das suas mais importantes funções: encontrar soluções de trabalho viáveis para as diferentes dinâmicas de grupo surgidas, orientando e desenvolvendo as atividades educativas de acordo com as características do grupo de alunos e os respectivos resultados” (Verdasca, 2010, p. 58).

Para acompanhar a evolução da aquisição de competências e saberes ao longo do ciclo de estudos, é determinante uma prática continuada de registos avaliativos, bem como a sua partilha entre os docentes do Conselho de Turma. A recolha e registo sistemático das avaliações dos alunos, nas suas diferentes dimensões, permite aos docentes efetuarem leituras verticais por disciplina e, ao Conselho de Turma, leituras transversais do progresso dos alunos. Estes dados analisados em diferentes momentos de avaliação, ao longo do ano, potenciam a tomada de decisões profundamente refletidas e sustentadas, designadamente sobre o benefício da transição/retenção de cada aluno.

Com efeito, “o uso sistemático de metodologias concertadas no campo da monitorização de resultados tem traduzido a introdução de uma lógica de análise de progressão controlada em segmento de ciclo de estudos, diferente da lógica onde essa regulação não se faz” (Favinha, Silvestre & Magro-C, 2011, p.132).

6. ALGUNS DADOS DAS ESCOLAS COM PROJETO TURMAMAIS

Porque os dados são importantes e porque é necessário prestar contas do trabalho realizado, este texto não ficaria completo se não apresentássemos alguns dados e resultados alcançados pelas escolas com PTM. Contudo,

importa sublinhar que os resultados não foram influenciados apenas pelos fatores de eficácia discutidos neste trabalho; na verdade, há muitas outras variáveis e fatores de eficácia que foram trabalhados nas escolas mas que não foram aqui discutidos. Esses fatores encontram-se em outras publicações (Fialho, 2012b e Fialho & Verdasca, 2012).

6.1. Anos de escolaridade intervencionados

O PTM permite que cada escola selecione, em cada ano letivo, as disciplinas e anos de escolaridade que pretende intervencionar. Apresentamos alguns dos dados recolhidos nos dois primeiros anos do PTM (2009/2010 e 2010/2011), designadamente dos anos de escolaridade e disciplinas intervencionados, do número de alunos envolvidos e dos resultados escolares obtidos.

No ano letivo de 2009/2010 o projeto funcionou em 67 escolas, tendo sido contratualizados 79 projetos de intervenção (12 escolas intervencionaram dois anos de escolaridade), distribuídos por todos os anos de escolaridade do ensino básico, com exceção dos 3.º e 4.º anos. No ano letivo de 2010/2011, 63 escolas mantiveram esta tipologia organizacional, englobando 73 projetos de intervenção (10 escolas intervencionaram dois anos de escolaridade), distribuídos por todos os anos de escolaridade do ensino básico, com exceção do 1.º e 4.º anos (Tabela 1).

Tabela 1. Turmas e alunos nas escolas com Projeto Turmas (2009/2010 e 2010/2011)

Ano de escolaridade	2009/10			2010/11		
	Total de alunos em escolas com TM	Total de alunos em TM		Total de alunos em escolas com TM	Total de alunos em TM	
		N	%		N	%
1º Ano	198	124	63%			
2º Ano	333	219	66%	307	136	44%
3º Ano				246	123	50%
4º Ano						
5º Ano	1667	1109	67%	136	136	100%
6º Ano	192	177	92%	772	762	99%
7º Ano	4061	3845	95%	712	610	86%
8º Ano	328	326	99%	3129	2854	91%
9º Ano	326	250	77%	581	420	72%
Total	7105	6050	85%	5883	5041	86%

(Fonte: DGE – Ministério da Educação)

6.2. Disciplinas intervencionadas

No ano letivo de 2009/2010, foram realizadas 251 contratualizações distribuídas por nove disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Inglês, Francês, História, História e Geografia de Portugal, Geografia, Ciências da Natureza e Físico-Química. No ano de 2010/2011, o número de contratualizações diminuiu para 243 e, para além das nove disciplinas, foi contratualizada a disciplina de Ciências da Natureza.

No gráfico 1 apresentamos os valores percentuais de cada uma das disciplinas intervencionadas nos dois anos do projeto. Pela análise do gráfico, observa-se que a disciplina mais intervencionada pelas escolas foi a Língua Portuguesa, logo a seguir vem a Matemática e o Inglês. As restantes disciplinas correspondem a 21% das intervenções no primeiro ano do projeto e 22% no segundo ano.

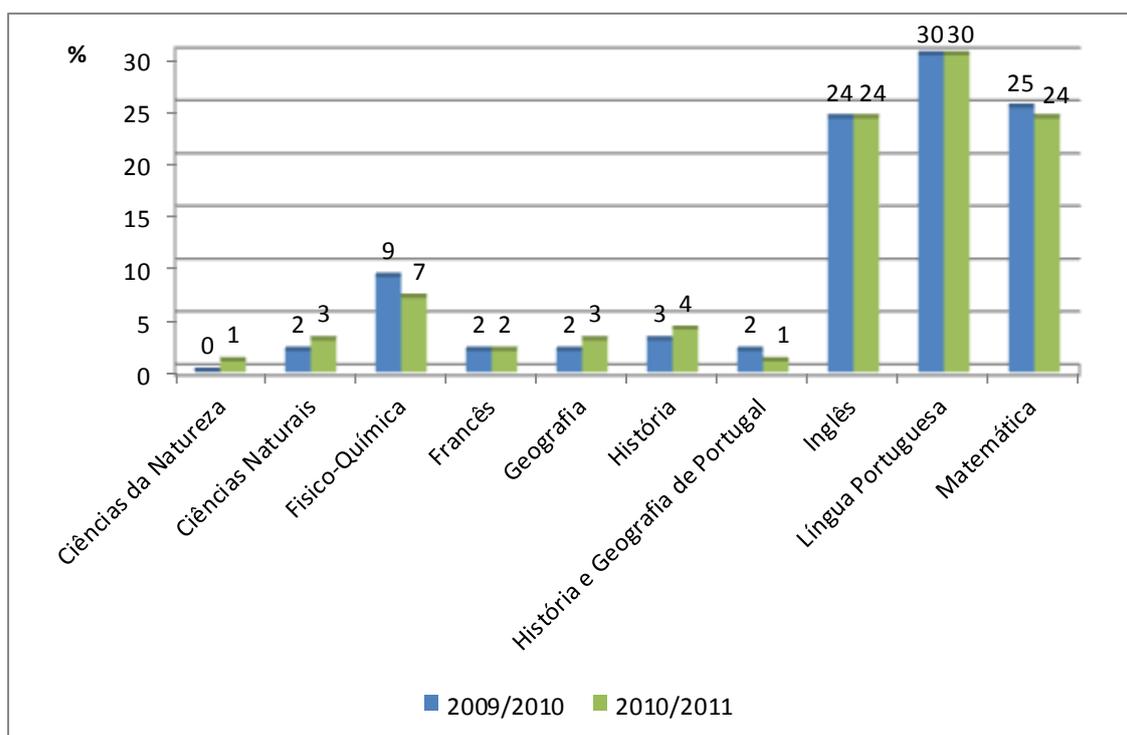


Gráfico 1. Percentagem de disciplinas contratualizadas (Fonte: DGE – Ministério da Educação)

O gráfico 2 ilustra a percentagem de disciplinas intervencionadas por escola, nos dois anos do projeto. Verifica-se que mais de metade das escolas intervencionou quatro disciplinas, em 2009/2010, o número máximo de

disciplinas intervencionadas por escola foi de cinco e, em 2010/2011, 11% das escolas intervencionaram entre 6 e 9 disciplinas.

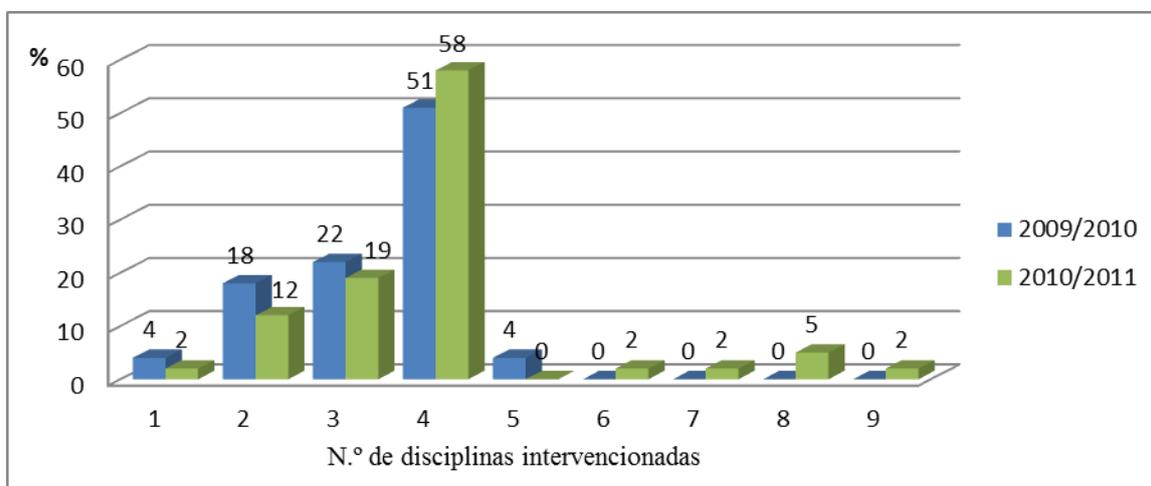


Gráfico 2. Distribuição do número de disciplinas intervencionadas por escola. (Fonte: DGE – Ministério da Educação)

6.3. Alunos

No que se refere aos alunos (Tabela 1), o número total de alunos em escolas com PTM foi de 7105 em 2009/2010 e de 5883 em 2010/2011, esta diminuição justifica-se pela redução do número de escolas intervencionadas. Porém, a percentagem de alunos envolvidos nas TurmasMais subiu ligeiramente, de 85% para 86%.

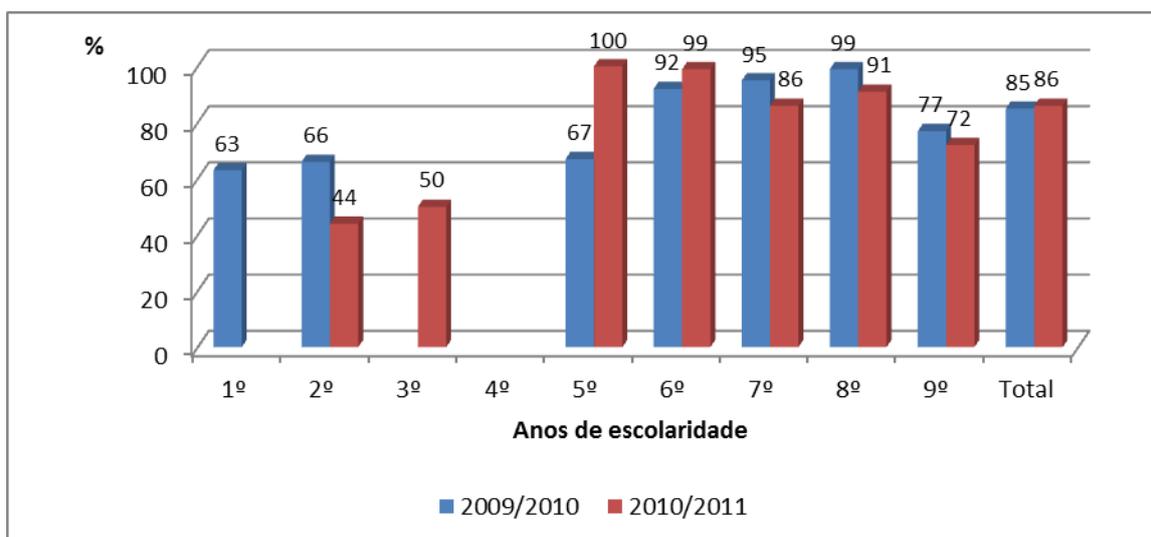


Gráfico 3. Percentagem de alunos envolvidos em TurmasMais. (Fonte: DGE – Ministério da Educação)

No gráfico 3 podemos observar que a percentagem de alunos envolvidos no PTM é mais expressiva entre os 5.º e 9.º anos. No primeiro ano de projeto, foram os 6.º, 7.º e 8.º anos que tiveram uma frequência mais elevada de alunos (entre 92% e 99%). No 2.º ano do projeto, foram os 5.º, 6.º e 8.º anos que registaram frequências mais elevadas (entre 91% e 100%).

6.4. Resultados escolares

Tendo com base o conceito de melhoria eficaz das escola como aquela que promove o desenvolvimento integral de todos e de cada um dos seus alunos mais além do que seria previsível, tendo em conta o seu rendimento inicial e a sua situação social, cultural e económica e que consegue uma melhoria contínua na coorte de alunos.

O gráfico 4 mostra a evolução dos resultados, nos dois anos do PTM, a partir do sucesso histórico. Os resultados foram agrupados por ciclo, sendo que o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) inclui os 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos; o 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB) inclui os 5.º e 6.º anos e o 3.º Ciclo do Ensino Básico (3.º CEB) inclui os 7.º, 8.º e 9.º anos. Os dados relativos aos resultados escolares, ainda que sejam apresentados de forma grosseira, permitem evidenciar que, quando considerado pela perspetiva de sucesso escolar, entendido como progressão de ano, o PTM permitiu alcançar progressos consideráveis.

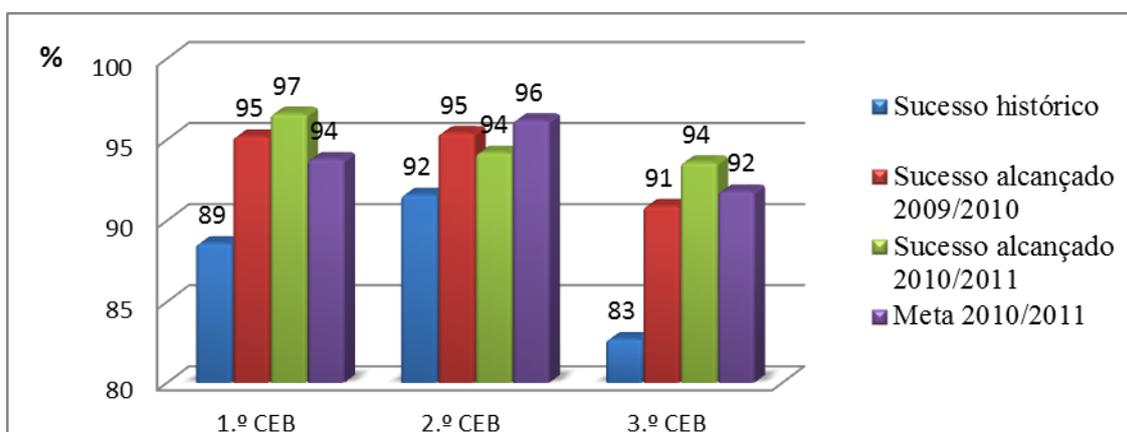


Gráfico 4. Evolução do sucesso académico no PTM. (Fonte: DGE – Ministério da Educação)

O sucesso histórico (média das taxas de sucesso nos quatro anos anteriores ao PTM, ou seja, 2005/2006, 2006/2007, 2007/2008 e 2008/2009) apresentava o valor mais baixo no 3.º CEB (83%), e o valor mais elevado no 2.º CEB (92%). No 1.º CEB, verificou-se uma melhoria acentuada dos resultados nos dois anos do projeto, com a meta de sucesso contratualizada em 2010/2011 (94%) a ser ultrapassada e registando-se um ganho de 8%. No 2.º CEB houve uma melhoria dos resultados no primeiro ano do projeto e uma ligeira diminuição no segundo ano; apesar de não ter sido atingida a meta contratualizada em 2010/2011 (96%), registou-se um ganho de 2%. No 3.º CEB assinala-se uma melhoria do sucesso, mais acentuada no primeiro ano do projeto do que no segundo, sendo também aqui ultrapassada a meta contratualizada em 2010/2011 (92%), com um ganho em relação ao sucesso histórico, de 11%.

No gráfico 5 são apresentados os dados de 41 escolas que nos dois anos do projeto mantiveram o PTM em anos de escolaridade consecutivos, permitindo avaliar os resultados em termos de coorte de alunos.

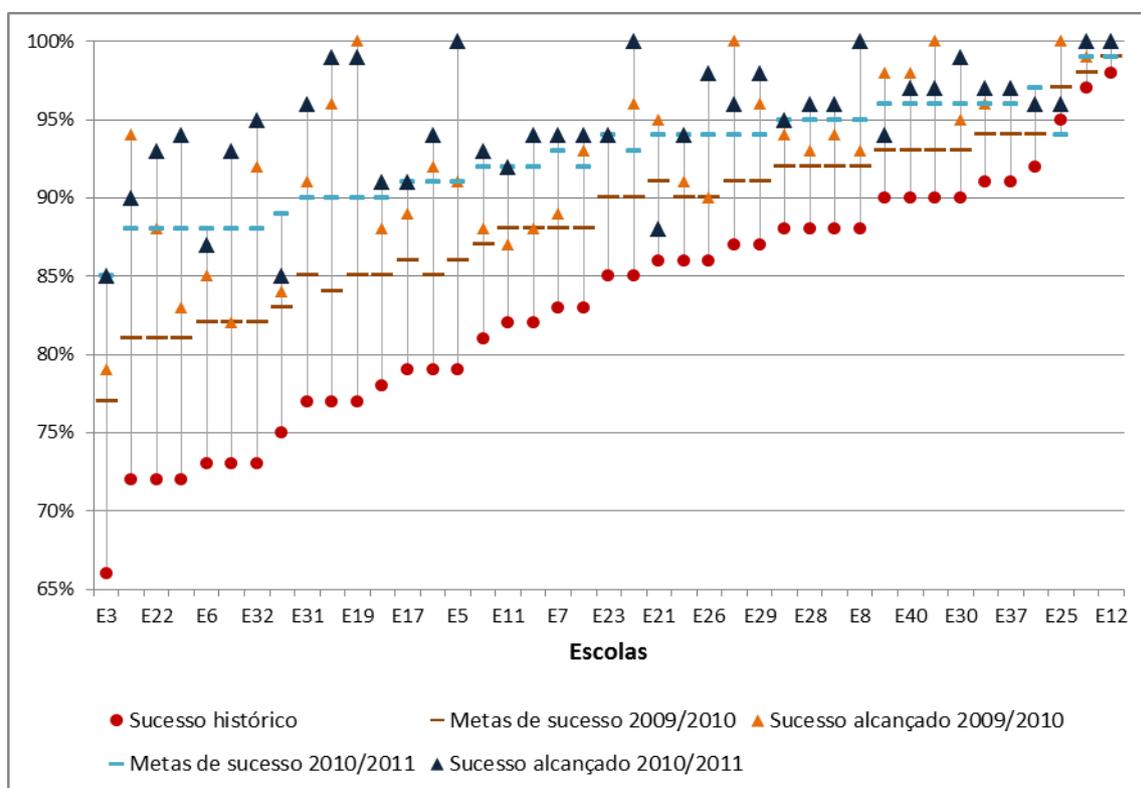


Gráfico 5. Distanciamento dos resultados entre o ponto de partida, metas contratualizadas e sucesso alcançado. (Fonte: DGE – Ministério da Educação)

No gráfico observam-se as diferenças entre o sucesso histórico (média dos quatro anos anteriores ao PTM) nas disciplinas contratualizadas, a média das metas contratualizadas em 2009/2010 e 2010/2011 e a média dos resultados alcançados nos respetivos anos. A leitura do gráfico evidencia o elevado número de escolas que superaram as metas contratualizadas, ainda que tenham sido poucas as que alcançaram 100% de sucesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O clima de proximidade entre as escolas e as equipas de apoio, a abertura e disponibilidade, a vontade das escolas em experienciar novas formas organizacionais e pedagógicas têm sido o motor das mudanças na cultura da escola, visíveis na melhoria do sucesso e na diminuição do abandono escolar.

O PTM veio dar expressão à discussão sobre novas (velhas) lógicas de conformidade e à emergente e estratégica necessidade de pensar e organizar a escola em direção ao que deve constituir o seu maior desafio: a sobrevivência escolar plena dos seus alunos e a melhoria progressiva da qualidade das aprendizagens e do sucesso escolar (Verdasca, 2012).

Os resultados obtidos nos dois primeiros anos de PTM permitiram fazer um balanço positivo, com os dados a apontar para uma melhoria progressiva do sucesso escolar. Ainda não dispomos de todos os dados do ano letivo de 2011/2012, contudo, estamos conscientes de que este trará algumas surpresas, ainda que expectáveis, pois importa sublinhar que a melhoria alcançada nos dois primeiros anos do PTM foi, na generalidade, conseguida sem diminuição do nível de exigência e, como sublinha Verdasca (2012), a melhoria progressiva dos resultados é um processo que “adquire complexidades e dificuldades acrescidas à medida que se caminha para níveis tendencialmente residuais” (pp.140-141). Por outro lado, muitos alunos encontravam-se a frequentar o último ano do ensino básico, pelo que realizaram provas de avaliação externas (exames nacionais) em Língua Portuguesa e em Matemática. Estas para além de apenas medirem aspetos cognitivos, não têm em conta variáveis pessoais e contextuais que são

avaliadas ao longo do percurso escolar dos alunos e acabam por ter influência nos resultados finais, quando se considera a coorte de alunos.

É na procura do sucesso escolar, entendido não apenas no sentido restrito de sucesso académico, mas numa perspetiva holística de desenvolvimento global e multidimensional, que configuramos o papel das equipas de acompanhamento, enquanto recursos mobilizadores e motivadores capazes de capacitarem conjuntamente os professores e as escolas a criarem mecanismos de autoregulação no sentido de otimizarem recursos e garantirem um trabalho que conduza à melhoria e consolidação do sucesso dos alunos e que lhes permita a sustentabilidade do progresso e da melhoria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alaiz, V., Gonçalves, M. C. & Barbosa, J. (1997). Implementação do modelo de avaliação no ensino básico. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ball, S. J. (1994). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), 03-23.
- Cid, M. & Fialho, I. (2011). Critérios de avaliação. Da fundamentação à operacionalização. In I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs). *TurmaMais e sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora, pp. 109-124 (ISBN: 978-989-8339-10-2).
- Dacal, G. G. (1992). *Centros Educativos Eficientes*. Barcelona: PPU S.A.
- Favinha, M.; Silvestre, M. J. & Magro-C, T. (2011). Monitorizar resultados para avaliar segundo a lógica de ciclo: tecnologia de suporte avaliativo do Projeto TurmaMais. In I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs.). *TurmaMais e sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos*, pp.125-134. Évora: Universidade de Évora.
- Fialho, I. (2012a). Introdução. In I. Fialho & J. Verdasca (Orgs.). *TurmaMais e Sucesso Escolar: fragmentos de um percurso*. Évora: Universidade de Évora.
- Fialho, I. (2012b). Projeto TurmaMais, do insucesso escolar à eficácia e melhoria das escolas. In L. L. Santos et al. (Orgs.). *X Colóquio sobre questões curriculares & VI Colóquio luso brasileiro de currículo. Desafios contemporâneos no campo do currículo*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Fialho, I.; Cid, M.; Silvestre, M. J. & Gomes, S. (2011). Avaliação, escola e excelência. Índicios organizacionais de uma relação. *Atas do XI Congresso da AEPEC*, Universidade de Évora.

- Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). O projeto TurmaMais no cenário da melhoria eficaz da escola. In I. Fialho & J. Verdasca (Orgs.). *TurmaMais e Sucesso Escolar: fragmentos de um percurso*, pp. 17-44. Évora: Universidade de Évora.
- Góis, E. & Gonçalves, C. (2005). *Melhorar as escolas: práticas eficazes*. Porto: Edições Asa.
- Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S. & Jensson, D. (1999). *Improving Schools. Performance & potential*. Buckingham: Open University Press.
- Gusmão, J.; Ribeiro, V. (2010). Uma leitura dos usos dos indicadores da qualidade na educação. *Cadernos de Pesquisa*, 40 (141), 823-847.
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A. & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*, OECD. Acedido em 28 de outubro de 2012 em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Verdasca, J. (2010). *Temas de Educação: administração, organização e política*. Lisboa: Edições Colibri.
- Verdasca, J. (2011). O ciclo de estudos, unidade básica da organização pedagógica da escola. In I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs.). *TurmaMais e sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos*, pp.33-60. Évora: Universidade de Évora.
- Verdasca, J. (2012). Projeto TurmaMais. In E. Alves, M. Leónidas & M. Torres (Orgs.). *Promoção do sucesso educativo. Projetos de pesquisa*, pp.89-142. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.