

Promovendo o sucesso escolar: lições de práticas recentes

José L. C. Verdasca

CIEP-Universidade de Évora, 2012

(E-Book, Universidade Católica Portuguesa, Porto, no prelo)

1 Decorridos três anos do lançamento do Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE) começa a ser possível ter uma noção relativamente clara do seu impacto nas escolas que abraçaram o Programa e, por extensão, em outras escolas que de uma forma ou de outra foram incorporando e desenvolvendo modos de organização e soluções pedagógicas próprios e contextualizados. Na sua criação e decisão de alargamento em simultâneo a quase centena e meia de escolas estava, por um lado, a inquietação face à persistência dos resultados insatisfatórios apesar das diversas medidas adotadas ao longo de anos sucessivos na prevenção e combate ao insucesso e abandono escolares e, por outro lado, a convicção de que este combate teria forçosamente de envolver e implicar a escola e a comunidade escolar, procurando a sua responsabilização em definitivo na promoção de uma cultura escolar de equidade e qualidade que assegurasse a todos os alunos as condições de sucesso educativo.

A mais recente das medidas de recuperação e acompanhamento de alunos decorria do Despacho Normativo nº 50/2005, com a criação e aplicação de planos diversificados de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento, individualizados ou de grupo, bem como com o estabelecimento de percursos curriculares alternativos, uns e outros tendo em conta as necessidades dos alunos e os respetivos contextos de aprendizagem. Justificavam-no as elevadas e persistentes taxas de retenção e desistência no ensino básico e a estrutura assimétrica da sua distribuição em escolas e territórios.

Não obstante o conjunto de orientações decorrentes dos planos de recuperação e acompanhamento, dos recursos proporcionados às escolas para a prevenção do problema do insucesso, das estratégias de intervenção e das atividades e responsabilidades dos diversos atores, os resultados alcançados estavam longe das metas idealizadas. No ano letivo de 2005/2006, dos 230.088 alunos submetidos a planos de recuperação, ou seja, cerca de um quarto do total de alunos do 1º, 2º e 3º ciclos, somente 65% destes transitaram de ano. Em 2007/2008 viriam a ser submetidos a planos de recuperação 187.638 alunos, correspondendo a cerca de 25% da população total escolar do 1º, 2º e 3º ciclos, tendo apenas 75% destes alunos transitado de ano e 22% dos retidos encaminhados para outros percursos educativos e formativos.

Perante as dificuldades de concretização no ensino básico do princípio da universalidade escolar sucedida e do desafio do alargamento da obrigatoriedade escolar ao ensino secundário e aos dezoito anos era necessário e urgente um programa ágil e flexível de procedimentos de modo a que as finalidades da ação pretendida não ficassem reféns de teias burocráticas (Rodrigues, 2010). De certo modo, o PMSE projetou a uma escala alargada expectativas e o trabalho de escolas que já desenvolviam projetos de prevenção e combate ao insucesso e abandono escolares. O projeto Fénix no Agrupamento de Escolas de Beiriz, coordenado por Maria Luísa Moreira, e o projeto TurmaMais na Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz, coordenado por Teodolinda Cruz, protagonizaram e protagonizam, não obstante a evolução registada, as principais tipologias inspiradoras do PMSE. Em comum, o facto de

ambos os projetos beneficiarem do apoio do Ministério da Educação, estarem ligados e associados a Centros de Investigação de Universidades e merecerem a simpatia de outras instituições de relevo no panorama nacional e internacional que os promoveram e divulgaram na comunidade científica e na comunicação social, dando-lhes uma visibilidade que de outro modo não teriam e desafiando o Ministério da Educação a acompanhar os acontecimentos que as escolas e as comunidades escolares já tinham e têm em marcha na construção de respostas para os seus problemas fazendo uso inteligente e eficaz das suas margens de autonomia e dos seus recursos.

2 A construção política da educação tende a apoiar-se cada vez mais “no crescente uso de instrumentos de regulação, que incluem a produção e disseminação de conhecimento, estudando a sua produção, assim como a sua receção e reapropriação pelos atores para os quais são dirigidos.” (Barroso et al, 2007: 13). Estatísticas, dispositivos de informação e monitorização sobre as escolas, normas associadas a boas práticas, estudos, são alguns dos instrumentos referidos a este propósito e que tendem a ser compatíveis com políticas de autonomia das escolas públicas, de autoavaliação e avaliação externa das escolas e com a contratualização de metas educativas. Se “o Estado precisa de saber o que a nação sabe” Mangez (2011: 198), não é menos verdade que a Escola precisa de saber o que as escolas sabem. As escolas e as comunidades escolares precisam de conhecer as práticas que outras escolas desenvolvem, compreender e analisar os modos como trabalham e se organizam pedagógica e curricularmente e fazer deste conhecimento um conhecimento contextualizado e da sua gestão um recurso central que seja ele próprio usado como instrumento de governação.

Os desafios da equidade, eficiência e qualidade educativas são mais do que nunca objetivos centrais da política educativa qualquer que seja a escala territorial-administrativa e a governação escolar local precisa de centrar o foco da ação nesse desafio permanente que o tempo teima em arrastar consigo sem o sucesso esperado, não obstante os inúmeros programas e medidas na tentativa de prevenir e combater o insucesso e abandono escolares. De algum modo, e com maior ou menor maleabilidade, a contratualização de metas e objetivos com as escolas e a fixação de *benchmarks* marcou à escala nacional o lançamento e desenvolvimento de programas e medidas nesta linha. O Programa Mais Sucesso Escolar é de todos o caso mais recente e, porventura, talvez também aquele que mais incorporou e aprofundou este princípio beneficiando de um certo ‘distanciamento’ propositado da administração educativa central e regional na conceção, organização e monitorização do programa. Isso transformar-se-ia numa vantagem dando espaço às escolas, responsabilizando-as pelos seus resultados e, sobretudo, desafiando-as a mergulhar em profundidade na análise e discussão dos problemas, nas prioridades a definir e na construção das soluções organizacionais orientadas e em conformidade com as finalidades da ação, beneficiando de apoio e acompanhamento de pares com capital experiencial adquirido e de outros atores situados fora da linha hierárquica do ministério (Verdasca, 2011a).

Na base desta linha de pensamento está a convicção de que a escola, enquanto organização especializada, dispõe de uma forte componente de conhecimento, tecnologia organizacional e de uma tecnoestrutura própria para pensar, agir e controlar os processos de trabalho e

desenvolver práticas organizacionais e pedagógicas que tendem a favorecer as relações horizontais e a refletir a especialização funcional nas diversas agregações informais e constelações de trabalho, relações de proximidade e redes formais e informais de escolas e de grupos de docência que potenciam uma maior articulação, partilha e disseminação de práticas de melhoria, formação contextualizada, metodologias e instrumentos (Verdasca, 2010a). De um certo ponto de vista, uma tentativa de abordagem que teima em não se conformar com modos de agir e funcionamento da escola que se destacam pela ambiguidade e anarquia organizada ou mesmo por uma certa hipocrisia organizada (Lima, 1992; Estêvão, 1996; Brunsson, 2006; Costa, 2009; Martins, 2009; Azevedo, 2011). Antes está a tentativa de afirmação da autonomia das escolas e em especial o uso que se faz dela (Hutmacher, 1995) e, acima de tudo, a convicção de que as escolas dispõem de um relativo campo de manobra na esfera organizacional curricular e pedagógica e de distribuição de recursos docentes e paradocentes para orientar e desenvolver a sua atividade educativa (Verdasca & Cruz, 2006). Os modelos organizacionais escolares são por natureza plurais e diversificados e a sua construção social constitui um processo complexo (Lima, 1992), daí que o alargamento da tipologia de base TurmaMais a outras escolas “não poderia constituir-se numa espécie de réplica da experiência mãe, cerceadora da autonomia criativa e que mantivesse amarradas escolas e professores a silêncios inconformados. A opção de generalização (...) na base de um modelo parcial constituiu de novo um desafio acrescido (...) na exploração dos espaços abertos que as lógicas de ciclo incorporam e para as quais escolas e professores se mobilizam nas suas ‘constelações de equipas docentes plurianuais’. Um desafio que necessita de ser falado, vivido e afirmado na acção e que rompe com modos de funcionamento apoiados em soluções vagas e improvisadas para relançar novas reconfigurações dinâmicas e flexíveis, quebrando e desalinhando continuidades e jogos micropolíticos na formação rígida e imutável dos tradicionais agrupamentos de alunos e de distribuição de professores e direccionando para o ciclo de estudos e para as equipas docentes a chave da promoção do sucesso.” (Verdasca, 2011b: 10-11).

3 Decorridos três anos da implementação do PMSE continua a perdurar a ideia de uma caminhada cultural que tem constituído algo de novo na vida das escolas e que se foi construindo e afirmando, apesar de tudo, não por um qualquer e simples passe de mágica mas na base do trabalho e confiança recíproca dos atores escolares e da sua capacidade de apropriação de modos de organização e funcionamento que o uso inteligente das suas margens de autonomia e decisão lhes permitiu trilhar. Como observa Costa (2009), os discursos sobre a autonomia da escola apoiam-se sobretudo em princípios que os vários diplomas legais expõem nas suas bases preambulares mas não em realização empírica. A centração na escola, enquanto *locus* da ação educativa, constitui, desde o primeiro momento, uma característica do PMSE, não para reproduzir “a retórica política do Ministério e actuar tanto segundo esta retórica como ignorando-a (nível da escola), (...) e continuar a leccionar como sempre se fez (nível da sala de aula)” (Azevedo, 2011: 84), mas para romper com culturas escolares acomodadas a práticas anos e anos repetidas e que tendem a recusar, por excessiva mobilidade do corpo docente, por insegurança ou por quaisquer outras razões, outras dimensões e lógicas do projeto curricular da escola e do tempo letivo para o desenvolver.

Saltou-se do conceito de projeto-piloto circunscrito habitualmente a meia dúzia de escolas sob a vigilância e monitorização apertada e exclusiva da administração educativa para o conceito de projeto-transversal alargado a um número pouco comum entre nós de escolas participantes, com o apoio e acompanhamento de escolas-pares (escolas de referência), da administração educativa central e regional e de centros de investigação de universidades (Despacho nº 100/2010) e com o objetivo de “generalizar a utilização de estratégias pedagógicas, estimular as escolas a procurar as soluções para os seus problemas (...) baseadas no saber acumulado de escolas e professores e na motivação excepcional para superar os problemas do insucesso” (Rodrigues, 2010: 181).

Os pontos de partida de cada escola são diferenciados e a situação de cada uma face à escola vizinha é por vezes bem distinta. Mas também nem sempre assim é e nem por isso se aproximam nos resultados que conseguem obter com os seus alunos. Fatores de contexto de população e território, decorrentes das respetivas densidades de natureza cultural, social e económica, de distâncias e acessibilidades, expõem os sinais das diversidades e das desigualdades mas também das semelhanças e aproximações. A dominância social e cultural na escola evidencia-se nos resultados escolares através dos muitos e variados estudos empíricos, no passado e no presente, contrariando hipóteses de conjunturalidade e de circunstancialidade (Verdasca, 2002) e reafirmando sentidos de justiça educativa mediados por outros conceitos numa escola que no seu interior mobiliza “justiças e argumentações subsidiárias de princípios diferentes” (Estêvão, 2012: 177). Através das figuras 1 e 2 procuramos ilustrar o que acabamos de afirmar.

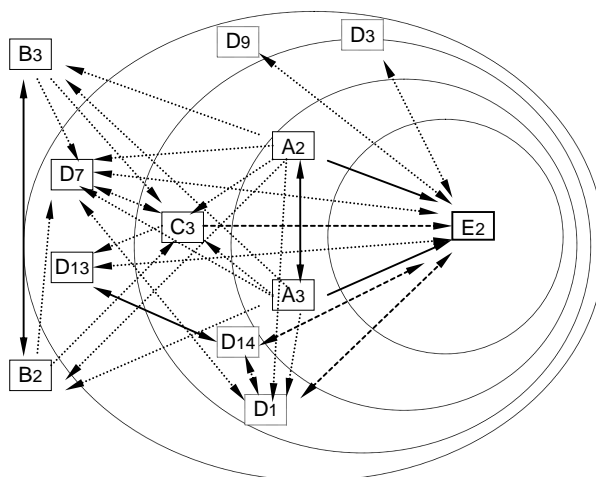


Figura 1- Teia estrutural da qualidade do sucesso escolar no 2º e 3º ciclos do básico (dimensão 1) ¹

(Extraído de J. Verdasca, 2002: 704)

¹ A construção das teias seguiu os seguintes procedimentos: 1) representação do índice ‘consequente’ no círculo central; 2) seleção dos índices do plano fatorial cujas correlações são iguais ou superiores a 0,200 (circundados por linha retangular a cheio); 3) disposição destes índices segundo um alinhamento horizontal por sectores circulares consoante os respetivos níveis de correlação em relação ao índice ‘consequente’; 4) representação de outros índices não pertencentes ao plano (circundados por linha retangular tracejada) que se intercorrelacionem com o índice ‘consequente’ pelo menos a um nível igual ou superior a 0,200; 5) as inter-relações são representadas por setas que expressam as diferentes intensidades.

Legenda (Figura 1): A2 - Estatuto social dos pais; A3 - Escolaridade da mãe; B2 - Acessibilidade escolar; B3 – Rural\Urbano; C3 - Paridade; D3 - Escola como espaço educativo-curricular desligado das necessidades do quotidiano; D4 - Escola como espaço socioeducativo criativo e humanizado; D7 - Implicação e determinação escolar; D9 - Ambiente escolar em casa; D13 - Absentismo E2 - Qualidade do desempenho escolar.

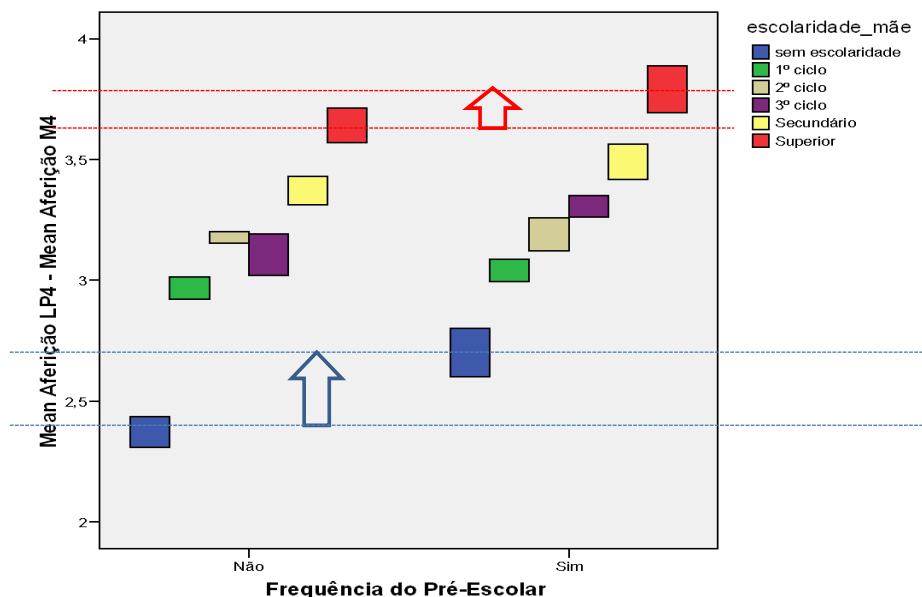


Figura 2- Resultados das provas de aferição (LP4-M4), pré-escolarização e nível de escolaridade da mãe

(Fonte: Verdasca, J. (CIEP-UE) – Estudos 1º CEB\Retratos Territoriais\Região Alentejo, 2008/09)

No primeiro caso (figura 1), um estudo realizado em 4 escolas e que abrangeu cerca de 1200 alunos do 2º e 3º ciclos do básico, as marcas da estruturalidade cultural e social parecem impor-se a tudo o resto fazendo submergir os efeitos da organização escola no desempenho escolar dos alunos perante fatores de contexto e enquadramento familiar. No segundo caso (figura 2), um estudo que abrangeu cerca de 3800 alunos, o efeito da pré-escolarização parece manifestar-se na redução da amplitude dos resultados escolares dos alunos obtidos nas provas de aferição de 4º ano, mas ainda assim incapaz de contrariar o peso da escolaridade da mãe na escalada do desempenho escolar em ambos os grupos, questionando “formas e métodos de trabalho que pressupõem a realização, acompanhamento e supervisão de toda a atividade educativa durante o tempo escolar diário que a escola dispõe, evitando atividades escolares fora desse tempo escolar que possam fazer perpetuar ou mesmo acentuar as desvantagens dos alunos de contextos mais desfavorecidos perante tarefas escolares para as quais dificilmente poderão ter em casa condições e meios de apoio que os coloquem em igualdade de situação na adequada realização dessas tarefas.” (Verdasca, 2010b: 49).

Porém, na figura 3 também se ilustra a diversidade de padrões de desempenho escolar como evidenciam por exemplo as amplitudes dos traçados de retenção e desistência e as irregularidades dos mesmos inter e intra municípios. Apesar das semelhanças ecológicas dos territórios e populações dos 30 municípios projetados e de, na maior parte dos casos, estarmos perante um único agrupamento de escolas por município, de agrupamento para agrupamento tende a sobressair a disparidade dos traçados para o mesmo ciclo de estudos e, no mesmo município, a disparidade dos resultados entre o 1º, o 2º e o 3º ciclos. O contraste

entre M5 e M8 ou entre M1 e M22, por exemplo, quatro municípios ecologicamente semelhantes nas suas densidades sociais e económicas de população e de extensão e acessibilidades, com um único agrupamento de escolas, afigura-se de difícil compreensão e explicação.

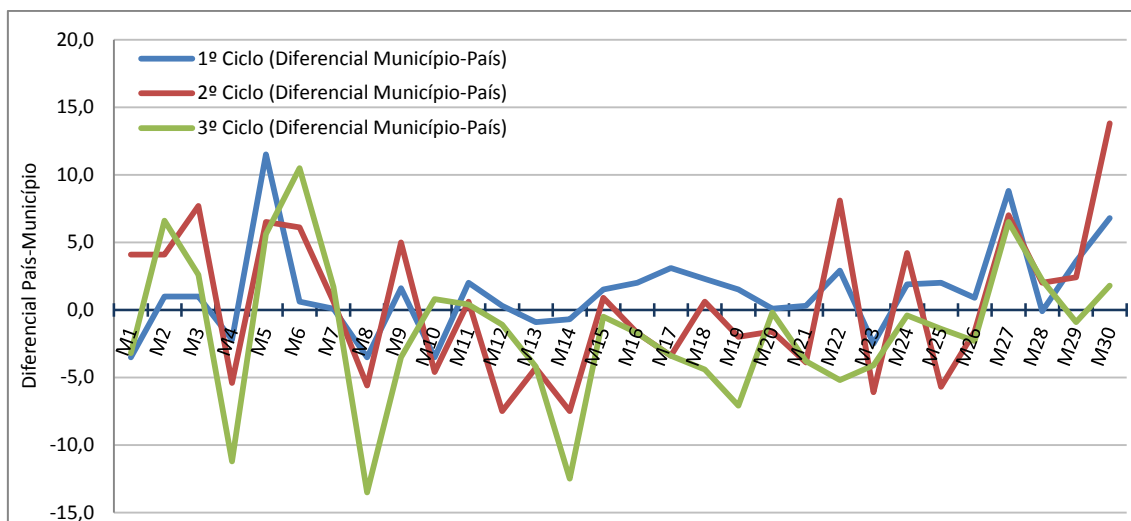


Figura 3- Taxas de retenção e desistência do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico (Diferença País-Município 2009/2010. Média País: 1ºC=3,5%; 2ºC=7,5%; 3ºC=13,5%).

4 O que pode cada escola fazer para melhorar a qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos seus alunos e simultaneamente não perder nenhum aluno constitui o motivo condutor que inspirou o PMSE. Com efeito, este foi concebido e reconhecido como “uma resposta para combater os níveis de insucesso, concebida pelas próprias escolas e que promove efectivamente a diferenciação pedagógica, apostando na prevenção do insucesso ao longo do ensino básico, salientam-se os princípios do trabalho colaborativo e da interacção com centros de investigação e universidades, que apoiam as escolas na construção, monitorização e na avaliação do desenvolvimento deste dispositivo.” (Despacho n.º100/2010). A sua base matricial alicerça-se nos seguintes eixos orientadores: 1) o ciclo de estudos como unidade de referência; 2) tecnologia organizacional e organização da escola; 3) a orientação aos resultados escolares dos alunos com contratualização de metas relativas de melhoria e de progresso; 4) a voz às escolas.

O ciclo de estudos como unidade base do sistema educativo

A lógica organizacional escolar centrada em ciclos de estudos está bem evidenciada quer no plano formal quer em ações e práticas organizativas concretas. “É a este propósito claro o sentido da Lei de Bases em diversos pontos do Art. 8º e a leitura e interpretação que dela faz Lemos Pires que na sua qualidade de parlamentar secretariou a subcomissão da Lei de Bases do Sistema Educativo, participou nos debates nela ocorridos e redigiu uma boa parte dos

artigos que nela vieram a ficar consagrados.” (Verdasca, 2011: 38). Vários exemplos podem ser apresentados em defesa desta ideia: “a organização e explicitação dos objetivos de forma individualizada e específica em relação à educação pré-escolar, ao ensino básico e a cada um dos seus ciclos, ao secundário e ao superior; os planos de estudo e a sua articulação e arrumação programática; a organização da docência e a sua estruturação em grupos de recrutamento diferenciados; a formação inicial e profissional de professores; a regulação com base em provas externa de aferição e exames nos finais de ciclo (4º, 6º, 9º e 11º/12º anos); a própria tipologia e lógicas de planeamento de equipamentos escolares e organização dos espaços.” (ibidem).

Por outro lado, e tal como têm sublinhado Formosinho & Machado (2009; 2012), Verdasca & Cruz (2006), Verdasca (2009; 2010; 2012), este redimensionamento temporal potencia a organização da escola na base de lógicas plurianuais nas suas dimensões curricular e de tempo escolar. Por exemplo:

- constituindo agrupamentos de alunos e equipas docentes na base do ciclo de estudos;
- assegurando maior responsabilização e eficácia das equipas docentes no apoio e acompanhamento do percurso escolar dos alunos e na conclusão do ciclo;
- fazendo emergir perspectivas inovadoras de flexibilização, reorganização e adaptação do currículo e da sua gestão e ajustamento no tempo;
- potenciando novas lógicas na afetação e distribuição dos recursos docentes e paradocentes.

Tecnologia organizacional e organização da escola

O processo de desarrumação e reorganização escolar baseia-se em novas conceções organizativas e tem implicações diretas e imediatas nas condições escolares de ensino e aprendizagem. Pressupõe:

- Autonomia organizacional escolar na flexibilização curricular e organização pedagógica, na distribuição de alunos e docentes e na afetação de outros recursos;
- Dinâmica organizativa flexível em termos de (re)agrupamento e (re)distribuição de alunos, potenciando uma maior e mais eficaz interação aluno-professor-aluno;
- Gestão direcionada e focada no acompanhamento e apoio direto a alunos, de acordo com as suas necessidades e capacidades, por forma a desenvolver em cada um hábitos e métodos de trabalho apropriados, bem como uma maior autoestima escolar;
- Equipas docentes, com ‘nomes e rostos’, tendo a seu cargo o acompanhamento das gerações escolares ao longo de todo o ciclo de estudos e a responsabilidade de os conduzir à conclusão do ciclo;
- Intercomunicação, implicação e corresponsabilização da comunidade escolar, decorrente dos diversos movimentos de agrupamento e reagrupamento de alunos e da necessidade de um maior estreitamento e regularidade de contacto com as famílias e com as próprias associações de pais e autarquias, no âmbito do acompanhamento e evolução da vida escolar dos alunos e das mudanças organizativas que o próprio processo implica;

- Rede de escolas tendo em vista a harmonização e articulação entre escolas e grupos de professores, a aferição de critérios e metodologias de trabalho, uma maior coesão profissional e o complemento de ações reguladoras externas.

Sobressai deste conjunto de aspetos o conceito de ‘tecnologia organizacional’ enquanto relação entre a organização e o processo tecnológico usado para organizar e promover o ensino e a aprendizagem em organizações escolares de natureza descentralizada, tendencialmente achatadas e informais e de elevada qualificação e especialização horizontal. Perante tais características, que grau de autonomia, responsabilidade, criatividade e flexibilidade nos processos organizativos pedagógicos e curriculares?

A primeira vez que utilizámos a expressão tecnologia organizacional associada à experiência TurmaMais foi em 19 de Novembro de 2007 no âmbito da *Conferência Internacional ‘Sucesso-Insucesso: Escola, Economia e Sociedade’* promovida pela Fundação Calouste Gulbenkian. A lógica organizativa do PMSE tende a apoiar-se em lógicas de tipo intensivo e bebeu dessa influência como foi reconhecido em despacho ministerial. “No processo de construção e maturação do Programa foi relevante o apoio da Direcção Regional de Educação do Alentejo, através do apoio ao desenvolvimento do Projecto Turma Mais. Considerando que se trata de uma resposta para combater os níveis de insucesso, concebida pelas próprias escolas e que promove efectivamente a diferenciação pedagógica, apostando na prevenção do insucesso ao longo do ensino básico, salientam-se os princípios do trabalho colaborativo e da interacção com centros de investigação e universidades, que apoiam as escolas na construção, monitorização e na avaliação do desenvolvimento deste dispositivo.” (Despacho n.º 100/2010, Preâmbulo).

Como sublinha Bilhim, “a tecnologia intensiva representa a resposta a um conjunto de diferentes contingências. A resposta exacta passa a depender da natureza e da variedade do problema a enfrentar, a qual não pode ser correcta e antecipadamente conhecida. (...) Neste caso a coordenação processa-se por ajustamento mútuo. (...) Neste tipo de tecnologia, em que se estabelece uma interdependência recíproca, a incerteza vai residir no próprio problema, dada a flexibilidade da resposta. Para responder a esta incerteza e a eventuais ocorrências a organização disponibiliza enorme número de recursos.” (2004: 284). Por exemplo: Cada coorte ou geração de alunos que inicia um ciclo de estudos não tem necessariamente de ser decomposta em unidades turma de imutabilidade definitiva, por mais argumentos de feição pedagógica que se possam esgrimir. É comum a continuidade pedagógica servir para manter inalterados, na transição para o 1º ciclo, os diferentes grupos de crianças da sala dos 5 anos na turma do 1º ano e anos mais tarde, na transição para o 2º ciclo, na turma de 5º ano e assim sucessivamente, desde que se cumpra o ritual do número de alunos em sala estipulado na lei, apesar disso traduzir, em última análise, situações de clara e perpétua homogeneização sociocultural e diferenciação negativa por via das zonas de residência nos meios urbanas ou, nos meios rurais, a diferenciação da formação dos grupos-turma por razões dos horários dos meios de transporte entre os alunos provenientes do ‘campo’ e os da vila ou cidade. A forma como se procede à organização e constituição das turmas não tem de ter necessariamente por base distribuições em agrupamentos internos de alunos de igual dimensão, diferentes professores das mesmas áreas curriculares de recrutamento, sem qualquer permeabilidade e

contacto entre si. Como escrevemos em outra parte, “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 sucedida. É por isso que não podemos desvalorizar a questão. Uma prática que se repete e prolonga entre nós no universo das escolas desde há dezenas e dezenas de anos com níveis de insucesso e abandono escolares elevados, mesmo em níveis da escolaridade básica obrigatória, afirma-se e reproduz-se por conter em si própria as condições favoráveis à sua perpetuação.” (Verdasca, 2011b: 44).

Orientação aos resultados e contratualização de metas

As lógicas de orientação aos resultados promovem a consensualização e contratualização de metas relativas de melhoria e de progresso tendo em conta os históricos de ano e de ciclo segundo um critério de melhoria relativa diferenciada por via da fixação de um compromisso que tem em conta a margem de crescimento disponível (Verdasca, 2009). Na sua essência está a ideia de que a qualidade dos processos adotados decorrerá dos resultados que se alcançam no quadro de um conjunto de recursos disponíveis e contratualizados, cabendo à escola a responsabilidade da sua gestão e dispondo de autonomia pedagógica na sua organização e afetação. A focalização na melhoria dos resultados escolares e na redução do abandono emerge como o principal desafio das escolas.

Não desistir de nenhum jovem, nem consentir que eles possam desistir de aprender e de se prepararem para o futuro, inscrevendo e alargando em cada comunidade escolar, junto dos jovens e das suas famílias e de todos aqueles que têm responsabilidades sociais na educação de uma comunidade, a convicção de que todos podem aprender e de que vale a pena aprender (Rodrigues, 2010), deve ser assumido como a principal missão de cada escola.

Associado ao princípio ‘agrupar e reagrupar para incluir’ (Verdasca, 2007, 2008, 2009), a exigência e a responsabilidade partilhada constituem elementos-chave para o êxito do processo, ademais quando a melhoria dos resultados escolares deve ser conseguida sem diminuição da fasquia de exigência. Sendo um processo que adquire complexidades e dificuldades acrescidas à medida que se caminha para níveis tendencialmente residuais de insucesso, têm sido propostos na dimensão académica (instrutiva) como principais marcadores de referência os seguintes:

- Evolução dos níveis de retenção global e por disciplina;
- Evolução da qualidade do sucesso global e por disciplina;
- Evolução das classificações nas provas de aferição e exames nacionais de 4º, 6º e 9º anos (Português e Matemática);
- Sobrevivência escolar e conclusão de ciclo com diferencial de tempo zero;
- Evolução da densidade de ofertas formativas não regulares equivalentes;
- Evolução dos diferenciais idade e ano de escolaridade;
- Projeção dos efeitos da experiência no ciclo de ensino seguinte.

À semelhança do desempenho instrutivo, também em relação aos comportamentos sociais e cívicos é possível listar um conjunto de indicadores de comportamento e conduta social escolar. Têm sido sugeridos neste domínio referenciadores como:

- ▶ Níveis de absentismo escolar;
- ▶ Ocorrência de incidentes críticos, participação disciplinar e respetivo grau de gravidade do incidente;
- ▶ Participação em projetos e outras iniciativas promovidas pela escola;
- ▶ Participação em estruturas formais e informais escolares.

A voz às escolas

No âmbito dos cinco seminários regionais TurmaMais realizados nos meses de junho e julho últimos para discussão e balanço do ano letivo 2011/12, terceiro ano da implementação do projeto nas escolas, recolheram-se testemunhos de diretores e subdiretores de escolas, coordenadores de escola do projeto, professores, encarregados de educação, cuja síntese na forma de vídeo-filmagem foi apresentada sob o título 'A Vez e a Voz das Escolas' no IV Seminário Nacional PMSE-TurmaMais realizado a 12 de julho na Universidade de Évora.

Procurando dar visibilidade ao pensamento das escolas participantes no projeto, selecionámos alguns desses testemunhos que apresentamos na forma de discurso direto transcrito de modo a mantermos total fidelização ao registo original e que estruturámos em torno de sete temas principais: constituição dos grupos e rotação temporária de alunos, equipas docentes e trabalho colaborativo, motivação para o trabalho e aprendizagem e responsabilização, avaliação e monitorização na lógica de ciclo e orientação aos resultados, expansão das práticas turmamais a toda escola, liderança, olhares externos.

Constituição dos grupos e rotação temporária de alunos

A equipa pedagógica chegou à conclusão que limitar o período de tempo relativamente a este grupo, depois àquele e fazer sempre da mesma maneira (...) x semanas para aquele, x semanas para o outro, seria demasiado limitador...

(Anabela Fernandes, Coordenadora do Projeto T+, Escola Secundária Miguel Torga, Bragança).

Os alunos pertencem a um ano e não a uma turma. Eles próprios sentiram que tinham três diretoras de turma e não uma diretora de turma. Quando uma dizia que era assim, a outra também dizia que era assim. (...) Deram muito valor às tutorias principalmente quando os alunos de 4 e 5 eram tutores dos (alunos) mais fracos...

(Carina Franco, Diretora do Agrupamento de Escolas A Lã e a Neve, Covilhã).

Ao longo do ano passámos a ter cinco grupos de trabalho. Cinco grupos de trabalho e deixámos de ter turmas...

(Anabela Ramos, Coordenadora do Projeto T+, Agrupamento de Escolas de Cuba).

Decidimos juntar em pares um aluno trabalhador e com mais facilidades com um aluno que tinha mais dificuldades na aprendizagem ou um aluno mal comportado com um aluno bem

comportado e isso a nível do comportamento teve muito bons resultados e a nível do aproveitamento também...

(Rita Eleutério, Coordenadora do Projeto T+, Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo).

Por que é que os alunos ganham quando estão na turma + ou quando estão na sua turma de origem? É bom clarificar isto! Ah, mas ele (o aluno) não está na turma +. Ele está no projeto e está a ganhar seguramente...

(Henrique Coelho, Diretor da ES Adolfo Portela, Águeda).

Acompanhamos com mais eficácia os melhores alunos. Não aprendi ainda a trabalhar e a fazer planos de desenvolvimento para os alunos de 4 e 5, mas sem dúvida que o projeto nos permitiu adaptar as estratégias ao nível do grupo de alunos que tínhamos à nossa frente...

(Antónia Palmeiro, Coordenadora do Projeto T+, Escola Secundária Ferreira Dias, Cacém).

Desde a primeira hora que sou um adepto do projeto. Para mim tem uma coisa fundamental que é não excluir alunos, ou seja, todos os alunos têm oportunidade de integrar a turma+ e tanto os alunos mais fracos como os melhores têm possibilidade de desenvolver outro tipo de competências...

(João Cabeleira, Diretor Adjunto do AE de Santa Iria, Tomar).

Os colegas e os professores agiam de outra maneira. Ela (a educanda) diz que aprendeu muito mais. Houve uma coisa que ela diz que achou pouco que foi pouco tempo...

(Encarregada de Educação).

O facto de estarem agrupados por nível, pelo menos para a minha filha, no 7º ano ficou logo empolgadíssima. Quando chegou ao final das seis semanas perguntou-me se não se poderia fazer um abaixo-assinado para frequentar a turma+ durante mais tempo...

(Encarregada de Educação).

(...) é também um projeto ótimo para a prevenção dos casos de indisciplina, porque tendo grupos mais reduzidos sempre, quer nas turmas-mãe quer na turma+, (...) a indisciplina tende a desaparecer...

(Antónia Palmeiro, Coordenadora do Projeto T+, Escola Secundária Ferreira Dias, Cacém).

A turma+ apresenta vantagens a nível de comportamentos. Ao separar alunos, os alunos que são mais problemáticos quando há rotação de grupos há separação dos alunos...

(Dulce Oliveira, Docente da Escola Secundária José Afonso, Seixal).

A criação de uma lógica de anos veio suprir uma série de problemas disciplinares. Os miúdos com a sua passagem pela turma+ nos diferentes grupos acabaram por se sentir num comportamento de ano. Em termos comportamentais, os problemas disciplinares diminuíram bastante na escola. Antes eram de turmas rivais, de turmas diferentes, depois passaram a ser todos do mesmo ano e todos amigos. Isto é um dado muito importante, especialmente num concelho (...) em que temos duas freguesias no litoral (...), uma freguesia rural profundamente desertificada e depois a sede do concelho em que estão especialmente as pessoas dos serviços. São realidades muito distintas, os miúdos vivem realidades muito distintas (...) e portanto esta questão da lógica de ano permitiu acabar com realidades e criar um espírito de grupo...

(José Manuel Abreu, Coordenador do Projeto T+, Agrupamento de Escolas de Grândola).

Pensamos que é importante manter as equipas pedagógicas ao longo do ciclo e é isso que temos feito. Os professores da turma+ serem também professores das turmas regulares é uma grande vantagem...

(*Carina Franco*, Diretora do Agrupamento de Escolas A Lã e a Neve, Covilhã).

Incentivámos e desenvolvemos a cooperação entre pares. Entre pares alunos e entre pares professores. Criou-se uma coesão e um conhecimento tão grande entre os professores da equipa pedagógica e é bom referir aqui que a equipa pedagógica das disciplinas intervencionadas foi a mesma ao longo dos três anos...

(*Antónia Palmeiro*, Coordenadora do Projeto T+, Escola Secundária Ferreira Dias, Cacém).

O facto de o grupo de docentes se ter mantido no geral desde o 7º ao 9º ano foi um dos fatores positivos para o sucesso do projeto...

(*Fernando Campos*, Coordenador do Projeto T+, Agrupamento de Escolas de S. Teotónio, Odemira).

A promoção do trabalho colaborativo é algo que o projeto relançou na organização escolar...

(*Conceição Lamela*, Diretora do Agrupamento de Escolas Abel Varzim, Barcelos).

A mudança de professor tornava-se inicialmente estranha porque a metodologia não era bem a mesma e o professor da turma de origem faz assim...

(*Anabela Fernandes*, Coordenadora do Projeto T+, Escola Secundária Miguel Torga, Bragança).

Os próprios pais, porque decorre da opinião dos seus próprios educandos, também apontam a mudança de professor como algo constrangedor numa ou noutra situação...

(*Conceição Lamela*, Diretora do Agrupamento de Escolas Abel Varzim, Barcelos).

Eu aqui vou ser um bocadinho dissonante. Pela experiência que temos acho que é exatamente ao contrário. Temos é que ter cuidado na escolha das pessoas que fazem parte das equipas pedagógicas...

(*Nuno Gomes*, Diretor do Agrupamento de Escolas Ovar Sul).

A mudança de professor tornava-se inicialmente estranha porque a metodologia e a estratégia não eram bem a mesma e o professor da turma de origem faz assim ... o outro faz de outra maneira...

(*Anabela Fernandes*, Coordenadora do Projeto T+, Escola Secundária Miguel Torga, Bragança).

Motivação para o trabalho e aprendizagem e responsabilização

(...) depois tivemos também a boa-nova que foi uma coisa que também já não nos acontecia há muito tempo. Tivemos aulas suplementares como todas as escolas fazem, desde que terminam as aulas até aos exames, e estavam 30 alunos na sala para terem apoio a Português e a Matemática...

(*Dina Fernandes*, Diretora do Agrupamento de Escolas Lima de Freitas, Setúbal).

Eu nunca vi como este ano tantos alunos a aproveitarem o seu tempo em ajuda partilhada, uns com os outros, na biblioteca ou nos espaços que eles entendessem dentro da escola. Havia uma pré-disposição para o trabalho...

(*Carina Franco*, Diretora do Agrupamento de Escolas A Lã e a Neve, Covilhã).

O aluno que assina um contrato passado um mês já não se lembra do que assinou (...) e se for uma coisa que ele vai vendo no seu dia a dia e que tem uma consequência prática naquilo

que é o valor final então vai começar a pensar mais vezes no contrato, naquilo que escreveu e naquilo que assinou...

(*Jorge Cancelinha*, Docente do Agrupamento de Escolas da Freixianda, Ourém).

Avaliação e monitorização na lógica de ciclo e orientação aos resultados

A dificuldade esteve em compreender que eu não sou dona da minha disciplina. Esse é que foi o maior problema. Que no conselho de turma eu proponho uma avaliação mas não sou dona dessa avaliação. O mais difícil para um professor é descentrar-se da sua disciplina. Não é entender que a progressão do aluno se faz ao longo de três anos ou ao longo de dois anos. É no fundo relativizar perante o conselho de turma o peso da sua disciplina...

(*Carina Franco*, Diretora do Agrupamento de Escolas A Lã e a Neve, Covilhã).

Para alguns docentes a avaliação segundo uma lógica de ciclo é considerada facilitismo, quando se ponderou no 7º ano que alguns alunos poderiam recuperar como o fizeram no 8º ano de algumas dificuldades que traziam do 7º ano...

(*Pedro Chico*, Coordenador do Projeto T+ no Agrupamento de Escolas de Ferreira do Zêzere).

Não estávamos tão habituados a trabalhar numa lógica de ciclo...

(*Humberto Nascimento*, Subdiretor do Agrupamento de Escolas de Murça).

A turma+ trouxe para nós o pensar, o pensar de facto que avaliação formativa temos e qual vamos passar a ter a partir daqui...

(*Anabela Ramos*, Coordenadora do Projeto T+, Agrupamento de Escolas de Cuba).

Foi uma prática que nós melhorámos consideravelmente. Toda a avaliação tem que ser formativa...

(*Henrique Coelho*, Diretor da ES Adolfo Portela, Águeda).

As avaliações, mesmo nos conselhos de turma intercalares são de facto quantificadas e isto para os pais tem tido ótima receptividade...

(*Dulce Oliveira*, Docente da Escola Secundária José Afonso, Seixal).

Ganhámos o hábito de darmos informações objetivas, claras, quantificadas aos encarregados de educação e aos alunos a ponto disso tornar a autoavaliação numa prática quase diária...

(*Antónia Palmeiro*, Coordenadora do Projeto T+, Escola Secundária Ferreira Dias, Cacém).

O próprio conselho pedagógico no momento da ratificação dos meninos com retenção repetida utilizou estes dados para pensar e refletir...

(*Ofélia Batista*, Coordenadora do Projeto T+, AE Lima de Freitas, Setúbal).

Houve resistência à divulgação de percentagens porque a maioria dos colegas continua a achar que (...) é expormo-nos demasiado aos pais e aos alunos...

(*Rita Eleutério*, Coordenadora do Projeto T+, Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo).

Uma mais-valia e novidade foi que, nos conselhos de ano, nas avaliações intercalares, começámos a ter avaliações percentuais de todas as disciplinas e não só das contratualizadas. E o que é que nós achamos que esta monitorização percentual das avaliações traz para os alunos e para a escola? Mais informação atempada, ou seja, uma tomada de consciência de todos os parceiros educativos...

(*Anabela Ramos*, Coordenadora do Projeto T+, Agrupamento de Escolas de Cuba).

Estamos com algum receio no 5º ano ... mas devo-vos dizer que tudo o que toca a percentagens e a ver preto no branco os alunos acabam por ser mais desafiadores que os professores...

(*Carina Franco*, Diretora do Agrupamento de Escolas A Lã e a Neve, Covilhã).

Ao participar neste projeto consegui compreender a importância em construir ferramentas práticas e de fácil leitura para melhor conseguir avaliar os meus alunos. As fichas de monitorização foram (...) mais eficazes do que os planos de recuperação por se tratar de informação mais clara, simples e direta...

(*Cláudia Coveiro*, Docente do Agrupamento de Escolas Padre Abílio Mendes, Barreiro).

E para isso contribuiu também a construção das grelhas de monitorização. (...) as grelhas de monitorização abriram o jogo no conselho de turma, abriram o jogo para os pais, clarificaram para os alunos. (...) Este foi um grande desafio, porque foi uma forma prática e funcionou para consciencializar e responsabilizar os alunos no seu processo de avaliação e aprendizagem e exigir mais do encarregado de educação...

(*Carina Franco*, Diretora do Agrupamento de Escolas A Lã e a Neve, Covilhã).

Penso que a avaliação numa lógica de ciclo foi o aspeto mais pacífico, porque de facto era uma falta de atenção. Os professores conseguiram ver grandes vantagens em olhar para o aluno no percurso de três anos...

(*Carina Franco*, Diretora do Agrupamento de Escolas A Lã e a Neve, Covilhã).

Foi muito bom termos o projeto Turma+ porque fez com que nós olhássemos de outra forma para os resultados. Escondemos muitas coisas ... e quando as coisas são menos boas ainda mais as escondemos...

(*Manuel Mourão*, Diretor do Agrupamento de Escolas de Grândola).

Acho que é uma grande vantagem deste projeto é ter ajudado as escolas (...) a pensar nos resultados, as eficácias e as eficiências...

(*Manuel Cabeça*, Presidente da Comissão Administrativa do Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo).

Conseguimos que este ano, no 7º ano de escolaridade, não houvesse nenhuma retenção...

(*Henrique Coelho*, Diretor da ES Adolfo Portela, Águeda).

A primeira tentativa de avaliação percentual aconteceu no fim do primeiro ano para agilizar a discussão das avaliações nas últimas reuniões. (...) Quando procurámos no ano seguinte alargar a todos anos e turmas regulares logo nas primeiras avaliações intercalares surgiram reações e dificuldades (...): primeiro não havia elementos de avaliação, ainda ninguém tinha elementos de avaliação; depois onde é que estava o despacho, a legislação em que nos baseávamos para pedir às pessoas que fizessem estas avaliações; todas as escolas da região faziam avaliações descritivas nesta altura invocando que a avaliação era formativa e portanto para ser formativa tinha obrigatoriamente de ser descritiva, não podia ter nenhum tipo de 'valor' ou percentagem, tinha de ser ou uma menção ou um texto. Mas teve esse mérito que foi fazer com que as escolas comesçassem a refletir sobre avaliação e toda a gente de repente começou à procura de documentos que tinha do ano de estágio sobre avaliação...

(*Margarida Duarte*, Diretora da Escola Secundária do Cartaxo).

Todo o 2º e 3º ciclo já está com estas metodologias e com estes instrumentos. Para o ano queremos começar com o 1º ciclo. O 2º e o 3º ciclos já estão com a avaliação (...) com as grelhas de monitorização, de definição de metas à semelhança do projeto...

(Carina Franco, Diretora do Agrupamento de Escolas A Lã e a Neve, Covilhã).

As nossas práticas foram sempre adotadas por todos os professores, não havia professores do projeto e professores sem ser do projeto...

(Alina Duarte, Coordenadora do Projeto T+, Agrupamento de Escolas de Mangualde).

Vocês com este projeto turma+ foram um fator de grande perturbação, de destabilização, de caos e de desordem na minha escola. Estou-vos a acusar diretamente disso ter acontecido no início deste projeto. Mas também vos quero agradecer por isso, porque isso levou a um resultado, a uma revolução reflexiva que nós fizemos sobre as práticas avaliativas e didáticas e isso tem-nos levado a um percurso...

(Nuno Gomes, Diretor do Agrupamento de Escolas Ovar Sul).

Estas práticas e o projeto por assim dizer já está em todo o 3º ciclo como está também no próprio ensino secundário...

(Henrique Coelho, Diretor da ES Adolfo Portela, Águeda).

A escola já alargou as práticas do projeto ao 1º, ao 2º e ao 3º ciclo...

(Ofélia Batista, Coordenadora do Projeto T+, AE Lima de Freitas, Setúbal).

Liderança (de topo e intermédia)

Percebi sempre que o dirigente máximo da organização se empenhe pessoalmente nisto...

(Francisco Soares, Diretor do Agrupamento de Escolas Neves Júnior, Faro).

É fundamental envolver os coordenadores de departamento. É tão importante como envolver os diretores de turma. Porque os diretores de turma (...) são o elo mais direto com os encarregados de educação e é muito importante fazer um trabalho com eles no sentido de prever, antecipar dúvidas e problemas que os encarregados de educação e os alunos possam vir a ter...

(Carina Franco, Diretora do Agrupamento de Escolas A Lã e a Neve, Covilhã).

Foi realmente um ano muito trabalhoso (...) com várias inovações. Mas também temos uma diretora que quando ela diz que é para se fazer ... cumpre-se, faz-se. E isso também é bom...

(Isilda Pinho, Coordenadora do projeto T+ na Escola Secundária Macedo Fragateiro, Ovar).

Deu para nós percebermos a importância das lideranças intermédias. O papel do diretor de turma foi fundamental na articulação comigo que coordenava, com a direção...

(Antónia Palmeiro, Coordenadora do Projeto T+, Escola Secundária Ferreira Dias, Cacém).

Olhares externos

A adequação do ensino, os ritmos de aprendizagem, a coerência entre ensino e práticas de avaliação foi entendida pelos inspetores (...) Já não é liturgia só da comissão de acompanhamento e dos professores da turma+, é também alguém de fora que vê méritos e vê qualidades neste caminho...

(Nuno Gomes, Diretor do Agrupamento de Escolas Ovar Sul).

Nós também fomos sujeitos à avaliação externa. Recebemos na 5ª feira o nosso relatório e de facto também foi muito valorizado o projeto e as grelhas e também nessa área tivemos muito bom...

(Carina Franco, Diretora do Agrupamento de Escolas A Lã e a Neve, Covilhã).

5 No esquema (figura 4) sintetizam-se os princípios base de organização escolar que a implementação do PMSE tem associados e que com diversas *nuances* as escolas têm desenvolvido e aprofundado em função dos seus contextos e das suas próprias leituras, interpretações e adaptações, quer na componente organizacional quer na componente pedagógica e relacional.

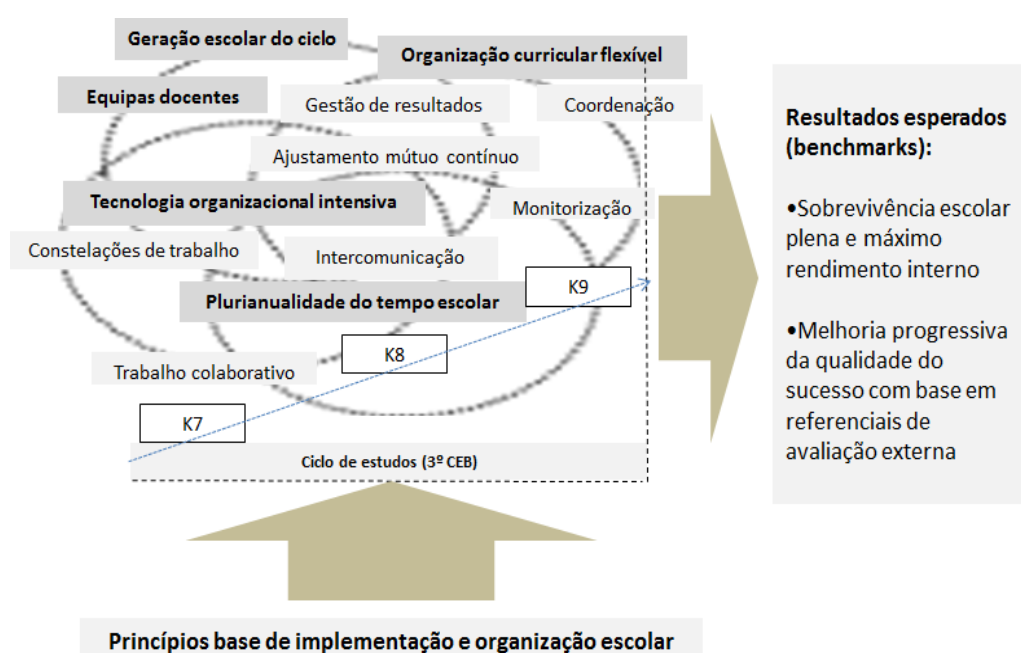


Figura 4- Ciclo de estudos e modos de organização escolar
(Extraído e adaptado de J. Verdasca, 2011: 42)

Como escrevíamos em outra parte “Algumas das ideias e reflexões deixadas são o resultado de uma certa caminhada cultural que está um pouco por aí, deixando marcas de entusiasmo e trabalho, outras vezes de desalento e dúvida, numa diversidade de intensidades e vivências feita de muitos nomes e rostos que, na maioria das vezes, sob o anonimato vivem e fazem acontecer nas escolas a essência da ação pedagógica, desafiando racionalidades e lógicas instaladas e lançando (novos) caminhos de resposta aos muitos e complexos problemas com que a escola se confronta todos os dias.” (Verdasca, et al 2012: 141).

A finalizar uma referência final ao relatório de avaliação intercalar (externa) do Programa (Calheiros & Lima, 2012), e que embora envolva apenas uma avaliação intercalar relativa ao período dos dois primeiros anos de implementação conclui que o PMSE está a atingir as metas a que se propôs e que tem resultados positivos mesmo em dimensões não contratualizadas,

nomeadamente, quer no que respeita à implementação ao nível de recursos, componente organizacional e componente pedagógica quer em relação ao seu impacto nas componentes referidas.

Referências:

- AAVV (2012). *A Vez e a Voz às Escolas, IV Seminário PMSE-TurmaMais* (vídeo-filme). Évora: CIEP-UE.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, J., Carvalho, L. M, Fontoura, M. & Afonso, N. (2007). As Políticas Educativas como objecto de estudo e de formação em Administração Educacional. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 4, 5-20.
- Bilhim, J. (2004). *Teoria Organizacional: Estruturas e Pessoas*. Lisboa: UTL-ISCSP.
- Brunsson, N. (2006). *A Organização da Hipocrisia - Os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: Edições Asa.
- Calheiros, M. M. & Lima, L., coords. (2012). *Avaliação do Programa Mais Sucesso Escolar. Relatório Final*. Lisboa: CIS-IUL.
- Costa, A. (2009). *Do Direito à Hipocrisia Organizada na Gestão das Escolas*. http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/158.pdf. (Acedido em 10 de Outubro de 2012).
- Estêvão, C. (1996). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização: na fronteira da sua complexidade organizacional* (Tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Estêvão, C. (2012). *Políticas e Valores em Educação: repensar a escola pública como um direito*. V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2012). Autonomia da escola, organização pedagógica e equipas educativas. In I. Fialho & J. Verdasca (orgs.). *TurmaMais e Sucesso Escola: fragmentos de um percurso* (pp. 45-58). Évora: CIEP.
- Hutmacher, W. (1995). A Escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In A. Nóvoa (coord.), *As Organizações Escolares em Análise* (pp. 45-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote-IIE.
- Lemos-Pires, E. (1995). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e Comentários* (2ª edição, revista). Porto: Edições Asa.
- Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar* (Tese de Doutoramento). Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho.
- Mangez, E. (2011). Economia, Política e Regimes do Conhecimento. In J. Barroso & N. Afonso (orgs.). *Políticas Educativas: mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp.191-222). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Martins, M. (2009). Gerencialismo e Quase-Mercado Educacional: a acção organizacional numa escola secundária em época de transição (Tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Rodrigues, M. L. (2010). *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*. Coimbra: Edições Almedina SA.
- Verdasca, J. (2002). Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução e Elementos Configuracionais Estruturantes (Tese de doutoramento). Évora: Universidade de Évora.
- Verdasca, J. (2007). TurmaMais: uma experiência organizacional direccionada à promoção do sucesso escolar. *Revista Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, Fundação Cesgranrio, 55, 241-254.
- Verdasca, J. (2008). TurmaMais: uma tecnologia organizacional para a promoção do sucesso escolar. In M. Villaverde Cabral (org.), *Conferência Internacional 'sucesso e insucesso: escola, economia e sociedade'* (pp. 139-176). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Verdasca, J. (2009). Programa Mais Sucesso Escolar: bases gerais de orientação. <http://www.slideshare.net/cristinacouto/pmse-bases-geraisdeorientacao>
- Verdasca, J. (2010a). Programa Mais Sucesso Escolar: um desafio na afirmação da autonomia da escola. In J. Azevedo & J. Matias-Alves, *Projecto Fénix: Mais Sucesso Para Todos* (pp. 32-35). Porto: FEP-UCP.
- Verdasca, J. (2010b). *Temas de Educação: administração, organização e política*. Lisboa: Edições Colibri.
- Verdasca, J. (2011a). O ciclo de estudos, unidade base da organização pedagógica da escola. In I. Fialho & H. Salgueiro (orgs.). *TurmaMais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos* (pp. 33-60). Évora: CIEP.
- Verdasca, J. (2011b). Prefácio. In I. Fialho & H. Salgueiro (orgs.). *TurmaMais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos* (pp. 7-12). Évora: CIEP.
- Verdasca, J. (2012). Projecto TurmaMais. In: J. Matos, J. Verdasca, M. Matos, M. E. Costa, M. E. Ferrão, P. Moreira, *Promoção do Sucesso Educativo, Projectos de Pesquisa* (pp. 89-142). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Verdasca, J. & Cruz, T. (2006). O projecto TurmaMais: dialogando em torno de uma experiência no combate ao insucesso e abandono escolares. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Universidade Católica Portuguesa, 5, 113-128.
- Verdasca, J., Cruz, T. & Fateixa, J. (2012). Em jeito de encerramento ... conversas de fim de tarde. In I. Fialho & J. Verdasca (orgs.). *TurmaMais e Sucesso Escola: fragmentos de um percurso* (pp. 139-141). Évora: CIEP.
- Despacho n.º 100/2010, de 5 de janeiro (*Diário da República*, 2.ª série, N.º 2).