



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

As dinâmicas do PROGRAMA MAIS SUCESSO, uma «revolução» silenciosa rumo ao sucesso escolar dos alunos – o projeto TurmaMais em turmas do 1º ciclo

Luís Alexandre Bordalo Lourenço

Orientação: Prof. Dr. José Lopes Cortes Verdasca

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização: Administração e Gestão Educacional

Dissertação

Évora, Março de 2014

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Doutor José Verdasca, pela amizade, disponibilidade e incentivo que sempre demonstrou e pela natureza e qualidade dos sempre oportunos comentários e sugestões.

À diretora do curso de mestrado, Professora Doutora Marília Favinha, pelos incentivos constantes que foi dando ao longo deste percurso académico.

Aos colegas Carlos Fernandes, Isabel Diogo e Jorge Costa, pelos diversos contributos ao longo da presente investigação.

Aos docentes e encarregados de educação envolvidos no projeto TurmaMais, assim como aos alunos das turmas envolvidas, pela forma como encararam esta nova metodologia de trabalho.

Ao Bruno e à Sara, por toda a perseverança durante estes dois anos de trabalho.

RESUMO

O sucesso escolar dos nossos alunos, assim como a sua qualidade, é certamente um dos grandes desígnios a que a escola dos nossos dias se propõe atingir, situação que está sempre presente nos discursos dos decisores políticos e no mundo mediatizado dos nossos dias. Assim, é necessário reunir todos os esforços, para que todos os atores educativos, gestores escolares, estruturas de gestão intermédia, professores/educadores, pais e encarregados de educação, e alunos, tenham condições de articular entre si estratégias e métodos que proporcionem condições aos alunos, para que de facto ele ocorra, não sendo nunca postos de parte os normativos vigentes e que regulam e regulamentam o sistema educativo.

A gestão participada e transformadora, conduz a processos de *empowerment* dos diversos actores da organização escolar. Estes processos fazem apelo aos actores escolares e à sua acção articulada e têm como propósito reforçar a profissionalidade na condução dos processos educativos, por via da negociação, da dinâmica de grupos, da dinamização de reuniões e eventualmente da criação de diferentes estruturas que possam ir ao encontro dos interesses, principalmente dos alunos e da rede educativa em que a escola se insere.

Neste âmbito, as dinâmicas do programa mais sucesso, e em particular o projeto TurmaMais, pode contribuir de uma forma muito positiva para o *empowerment* dos diversos actores em todo este processo, para um verdadeiro sucesso escolar dos alunos e para a construção de instrumentos reguladores do seu processo de ensino-aprendizagem, para que a principal missão a que a escola se propõe atingir seja conseguida, quer em qualidade quer cada vez em maior número.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Educativas; Sucesso Escolar; Organização Escolar; Gestão Escolar; Trabalho Colaborativo; Avaliação Formativa; Monitorização de Resultados.

ABSTRACT

“The dynamics of the program “mais sucesso”, a silent 'revolution' toward academic success of students - the TurmaMais project in classes of the 1st cycle”

The academic success of our students as well as their quality, is certainly one of the great designs that school of today is intended to achieve, a situation that is always present in the discourse of policy-makers and the mediated world today. Thus, it is necessary to gather all the efforts so that all education stakeholders, school administrators, management structures, intermediate, teachers / educators, parents and guardians, and students are able to articulate with each other strategies and methods that provide the conditions to students, so that in fact it occurs, is never discarded and the current regulations governing and regulating the education system.

The participatory and transformative processes of management, leads to empowerment of the several stakeholders of the school organization. These processes make appeal to school actors and their articulated action and are intended to enhance professionalism in the conduct of educational processes, through negotiation, the group dynamics, the facilitating meetings and eventually the creation of different structures that can go to the interests mainly of students and educational network where the school is located.

In this context, the dynamics of the program “mais sucesso”, and in particular the “TurmaMais” project can contribute in a very positive way for the empowerment of the several stakeholders in this process to a real academic success of students and the construction of regulatory instruments, the process of teaching and learning, so that the main mission of the school is intended to achieve is achieved, both in quality and in increasing numbers.

KEYWORDS: Educational Policies; School Success; School Organization; School Management; Collaborative Work; Formative Assessment; Monitoring Result.

Índice

Capítulo 1 - Introdução	10
1.1 - As Motivações.....	10
1.2 - Desafios.....	12
1.3 - O Problema.....	12
Capítulo 2 - Enquadramento Teórico	14
2.1 - Políticas educativas / Normativos Reguladores.....	14
2.1.1 – Políticas Educativas.....	14
2.1.2 – Normativos Reguladores.....	18
2.2 - Medidas de Descentralização e Autonomia.....	19
2.3 - O projeto Mais Sucesso Escolar: A TurmaMais.....	24
2.3.1 - Estruturas organizacionais/Modelos e técnicas de gestão educacional/Lideranças...24	
2.3.1.1 - Lideranças.....	26
2.3.2 - Equipas educativas: uma forma de organização pedagógica da escola.....	28
2.3.3 - Accountability – Uma lógica na prestação de contas.....	30
2.3.4 - Programa Mais Sucesso Escolar.....	32
2.3.5 - A Turma Mais.....	35
Capítulo 3 - Metodologia	40
3.1 – Contexto Educacional/Contexto do Estudo.....	40
3.1.1 – Contexto Educacional.....	40
3.1.2 – Contexto do Estudo.....	45
3.2 – Conceitos Metodológicos.....	47

3.3 – Os dados recolhidos.....	51
3.3.1 – Caraterização dos alunos envolvidos / Turmas de Controlo.....	51
3.3.2 – Monitorização dos resultados escolares.....	52
3.3.3 – Entrevistas Professores / Encarregados Educação.....	54
Capítulo 4 - Análise de Dados.....	56
4.1 – Caraterização das turmas intervencionadas / Turmas de Controlo.....	56
4.1.1 – Turmas Intervencionadas.....	56
4.1.2 – Turmas de Controlo.....	59
4.2 – Análise dos resultados escolares obtidos pelos alunos.....	63
4.3 – Entrevistas aos docentes e Encarregados de Educação.....	66
4.3.1 – Entrevistas aos Docentes.....	67
4.3.2 – Entrevistas aos Encarregados de Educação.....	73
Capítulo 5 - Conclusões/Recomendações	79
Referências Bibliográficas	85
Anexos	93
Tabelas/Caraterização das Turmas/Gráficos
<u>Tabela 1</u> – Número de Alunos/Turmas – Escolas 1ºCiclo do Agrupamento	46
<u>Tabela 2</u> – Sucesso Global dos Alunos do 2ºAno – 1Período (Port).....	94
<u>Tabela 3</u> – Qualidade do sucesso dos Alunos do 2ºAno – 1Período (Port).....	95
<u>Tabela 4</u> – Qualidade do sucesso dos Alunos do 2ºAno – 1Período (TMais-Port).....	96
<u>Tabela 5</u> – Qualidade do sucesso dos Alunos do 2ºAno – 1Período (TControlo-Port).....	97

<u>Tabela 6</u> – Sucesso Global dos Alunos do 2ºAno – 2Período (Port).....	98
<u>Tabela 7</u> – Qualidade do sucesso dos Alunos do 2ºAno – 2Período (Port).....	99
<u>Tabela 8</u> – Qualidade do sucesso dos Alunos do 2ºAno – 2Período (TMais-Port).....	100
<u>Tabela 9</u> – Qualidade do sucesso dos Alunos do 2ºAno – 2Período (TControlo-Port).....	101
<u>Tabela 10</u> – Sucesso Global dos Alunos do 2ºAno – 3Período (Port) / Retenções.....	102
<u>Tabela 11</u> – Qualidade do sucesso dos Alunos do 2ºAno – 3Período (Port)/Retenções.....	103
<u>Tabela 12</u> – Qualidade do sucesso dos Alunos do 2ºAno – 3Período (TMais-Port).....	104
<u>Tabela 13</u> – Qualidade do sucesso dos Alunos do 2ºAno – 3Período (TControlo-Port).....	105
<u>Tabela 14</u> – Sucesso Global dos Alunos do 2ºAno – Testes Intermédios (Port/Mat)	106
<u>Tabela 15</u> – Qualidade sucesso dos Alunos do 2ºAno – Testes Intermédios (Port)	107
<u>Tabela 16</u> – Qualidade sucesso dos Alunos do 2ºAno – Testes Intermédios (Mat)	108
<u>Tabela 17</u> – Qualidade sucesso dos Alunos do 2ºAno – Testes Intermédios (TMais – Port/Mat).....	109
<u>Tabela 18</u> – Qualidade sucesso dos Alunos do 2ºAno – Testes Intermédios (TControlo – Port/Mat).....	110
<u>Tabela 19</u> – Caraterização social/económica/social dos alunos – Escola A – 2A.....	111
<u>Tabela 20</u> – Caraterização social/económica/social dos alunos – Escola A – 2B.....	112
<u>Tabela 21</u> – Caraterização social/económica/social dos alunos – Escola B – 2A.....	113
<u>Tabela 22</u> – Caraterização social/económica/social dos alunos – Escola B – 2B.....	114
<u>Tabela 23</u> – Caraterização social/económica/social dos alunos–Escola D–1/2A (TControlo)	115
<u>Tabela 24</u> – Caraterização social/económica/social dos alunos–Escola E–2/3B (TControlo)	116
<u>Tabela 25</u> – Caraterização social/económica/social dos alunos – Escola F – 2B (TControlo)	117
<u>Tabela 26</u> – Caraterização social/económica/social dos alunos–Escola H–1/2A (TControlo)	118
<u>Gráfico 1</u> – Sucesso/Insucesso global dos Alunos do 2ºAno (1º/2º/3º Períodos)–Português	119
<u>Gráfico 2</u> – Qualidade do sucesso dos alunos do 2ºAno (1º/2º/3º Períodos) – Português.....	120
<u>Gráfico 3</u> – Qualidade do sucesso dos alunos do 2ºAno (1º/2º/3º Períodos) – Português (TMais).....	121

<u>Gráfico 4</u> – Qualidade do sucesso dos alunos do 2ºAno (1º/2º/3º Períodos) – Português (TControlo).....	122
<u>Gráfico 5</u> – Sucesso Global dos Alunos do 2ºAno (Testes intermédios – Port/Mat).....	123
<u>Gráfico 6</u> – Qualidade do sucesso dos Alunos do 2ºAno (Testes intermédios – Port/Mat)...	124

Capítulo 1 - Introdução

Este capítulo tem o propósito de indicar as minhas motivações para a realização deste trabalho, o seu objectivo geral e as respectivas questões de investigação que pretendo dar resposta. Será também referido o contexto educacional onde o estudo se insere, bem como uma breve caracterização das turmas onde foi realizada a recolha de dados, envolvidas na tecnologia organizativa Turma Mais, projeto onde ocupei o cargo de coordenador.

1.1 - As motivações

Desde os tempos em que frequentei o ensino básico, anos 80, nunca estive nos meus horizontes ser professor de Matemática. O meio escolar envolvente, parco em recursos humanos e tecnológicos talvez me tenham despontado o interesse pelas novas tecnologias. Tratava-se de uma região interior, situada no distrito da Guarda, sempre com falta de professores nas diferentes disciplinas, e onde um só docente leccionava diferentes áreas curriculares.

Quando terminei o 12º ano, tentei ingressar num curso superior de Engenharia, situação que não veio a ocorrer, por não reunir as condições necessárias à entrada nesse curso. Nesse mesmo ano, na escola onde realizei o meu percurso escolar no ensino básico, surgiu a oportunidade de leccionar a disciplina de Matemática a 4 turmas do 7º ano de escolaridade, oportunidade que aceitei desde logo, incentivada pelos meus familiares e por um professor do 8 e 9 ano que na altura leccionava as disciplinas de Matemática e Ciências Físico-químicas. Foi para mim uma experiência marcante, muito positiva, e que veio a marcar em definitivo o meu futuro. No ano seguinte, dei entrada na Universidade da Beira Interior – Covilhã, na licenciatura em Matemática/Informática, o que me proporcionou um estágio profissional como Analista/Programador de Sistemas Informáticos e durante 2 anos uma intensa actividade nesta área profissional. Como a actividade Matemática sempre esteve presente na profissão que abracei, recebia com alguma frequência solicitações de ajuda nos diferentes conteúdos da disciplina, por parte de amigos, filhos de colegas de profissão e antigos alunos, resolvi em definitivo enveredar por esta profissão, que até aos dias de hoje muitas situações de contentamento me têm proporcionado, e motivado para continuar, apesar dos muitos obstáculos encontrados, nomeadamente a relutância que alguns alunos, pais e colegas de profissão, têm perante a disciplina, e pela organização Escola.

Muitas outras motivações, estiveram presentes na escolha da minha profissão e do presente trabalho, nomeadamente: a diferente literatura generalista lida sobre a temática ao

longo destes anos; as constantes notícias/debates sobre a temática educativa presentes nos diferentes meios de comunicação social; os diferentes cargos que fui ocupando ao longo destes 16 anos de carreira, assessor de um órgão de gestão, coordenador de departamento curricular, diretor de turma, e presidente do Conselho Geral da escola onde me encontro em funções. A par destes cargos, que fui sempre exercendo com espírito de missão, sempre frequentei ações de formação contínua, no âmbito das diferentes temáticas relacionadas com a disciplina que lecciono, e com questões relacionadas com a administração e gestão escolar, tais como, Avaliação Interna, Auto-avaliação, Liderança Escolar, Projetos Educativos /Curriculares, e Estruturas de Gestão Intermédia, onde sempre foi possível a partilha de conhecimentos e experiências com os demais intervenientes.

Ao longo de todo este tempo que me encontro a leccionar, sempre pautei a minha forma de estar dentro e fora da sala de aula no sentido de motivar os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem e estabelecer uma boa relação pedagógica com os meus alunos, assim como, tentei envolver todos os atores educativos que de uma forma direta ou indireta se relacionam com a comunidade escolar, cuja principal incumbência, é a da obtenção de um verdadeiro sucesso escolar por parte dos nossos alunos.

O que leva um professor a investigar sobre um determinado assunto surge, não só pela sua curiosidade e necessidade em encontrar significados e respostas que apontem caminhos, mas também pelo interesse que a temática desperta na sua profissão, e na organização onde exerce funções. Uma investigação é um trabalho moroso que pressupõe a delimitação de questões, muitas das quais reformuladas pelos obstáculos que se encontram, ou até pelo facto de o tema enveredar por outro tipo de discussões nem sequer pensadas. A ideia, ainda instalada, de que uma investigação surge pronta a permitir uma leitura simples e acessível aos demais leitores é um pensamento erróneo de quem desconhece os bastidores e a dimensão do trabalho desenvolvido. A própria investigação, seja de natureza qualitativa ou quantitativa, não obedece a um percurso linear e o investigador que se encontra no terreno desenvolve uma perspectiva consideravelmente diferente de quem absorve a informação do produto finalizado.

A busca incessante de novas estratégias de ensino, novas tipologias de organização escolar, novas dinâmicas de gestão e administração escolar, o investimento em formação contínua, a participação em palestras e seminários, a partilha e a troca de experiências com colegas, foram e sempre serão focos de desenvolvimento que assumem um papel preponderante no meu percurso profissional.

1.2 - Desafios

O sucesso escolar dos nossos alunos, assim como a sua qualidade, é certamente um dos grandes desígnios a que a escola dos nossos dias se propõe atingir, situação que está sempre presente nos discursos dos decisores políticos e no mundo mediatizado dos nossos dias. Assim, é necessário reunir todos os esforços, para que todos os atores educativos, gestores escolares, estruturas de gestão intermédia, professores/educadores, pais e encarregados de educação, e alunos, tenham condições de articular entre si estratégias e métodos que proporcionem condições aos alunos, para que de facto ele ocorra, não sendo nunca postos de parte os normativos vigentes e que regulam e regulamentam o sistema educativo.

Numa lógica de modernização, em que se encontram implícitas a eficácia e a eficiência das organizações, observa-se algum esforço pela maior participação de todos os agentes/atores educativos, nomeadamente, no que se refere ao processo de autonomia, descentralização e mesmo democratização, conduzindo-nos, assim, a uma gestão participada. A gestão participada e transformadora, conduz a processos de *empowerment* dos diversos actores da organização escolar. Estes processos fazem apelo aos actores escolares e à sua acção articulada e têm como propósito reforçar a profissionalidade na condução dos processos educativos, por via da negociação, da dinâmica de grupos, da dinamização de reuniões e eventualmente da criação de diferentes estruturas que possam ir ao encontro dos interesses, principalmente dos alunos e da rede educativa em que a escola se insere.

Neste âmbito, as dinâmicas do programa mais sucesso, e em particular o projeto TurmaMais, pode contribuir de uma forma muito positiva para o *empowerment* dos diversos actores em todo este processo, para um verdadeiro sucesso escolar dos alunos e para a construção de instrumentos reguladores do seu processo de ensino-aprendizagem, para que a principal missão a que a escola se propõe atingir seja conseguida, quer em qualidade quer cada vez em maior número.

1.3 - O Problema

Vinte e cinco anos passados após a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), o sistema de ensino continua a proceder à seleção dos alunos durante o seu percurso (Justino, 2012) e a apresentar elevados níveis de insucesso escolar em todos os ciclos de estudo. 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 imprescindível 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 Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE) projetou a uma escala ampliada expectativas e o trabalho de escolas que já desenvolviam projetos de prevenção e combate ao insucesso e abandono escolares. 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 e, por outro, 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 (Verdasca, 2012).

A TurmaMais foi uma das metodologias adotadas no âmbito do PMSE, projetando a uma escala alargada expectativas e o modelo de organização pedagógica desenvolvido na Escola Secundária de Estremoz desde 2002/03. O estudo que nos propomos realizar decorrerá num Agrupamento de Escolas Básicas da região do Algarve, mais propriamente no 2º ano de escolaridade do 1º ciclo, em 4 turmas de um meio urbano, ano onde o insucesso se manifesta com mais intensidade neste ciclo de estudos.

Tendo em conta as minhas motivações e preocupações no que respeita a esta temática, defini como principais linhas de ação para este estudo, as seguintes questões:

- Quais as implicações da tipologia TurmaMais na organização pedagógica dos agrupamentos de alunos e na organização do trabalho dos professores?
- Que perceções têm os atores escolares sobre as implicações e impactos da utilização da metodologia TurmaMais na Escola?
- Que contributos e resultados introduziu o projeto TurmaMais na qualidade do sucesso escolar nos anos de escolaridade intervencionados?

No sentido de encontrar evidências para estas temáticas, será feita pesquisa documental, assim como entrevistas a alguns dos intervenientes neste projeto, tendo em conta as seguintes questões específicas:

- **Questão 1** - Os alunos das turmas visadas têm mais e melhor aproveitamento, relativamente aos seus congéneres do mesmo ano?
- **Questão 2** - Como é que os docentes encaram esta tipologia no que concerne ao trabalho colaborativo?
- **Questão 3** - Qual o grau de envolvência nesta orgânica, por parte das estruturas de gestão intermédia e de topo?
- **Questão 4** - Como é que os pais/encarregados de educação reagem a esta forma de organização escolar?

Capítulo 2 - Enquadramento Teórico

2.1 - Políticas educativas / Normativos reguladores

2.1.1 - Políticas educativas

O atual programa de governo do Ministério da Educação e Ciência, MEC (2011-2015), configura como prioridades para a execução da sua política educativa, as seguintes medidas:

“Concretizar a universalização da frequência da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário”;

“Alargar as oportunidades de qualificação certificada para os jovens e os adultos”;

“Promover a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e valorizar a escola pública”;

“Reforçar as condições de funcionamento, os recursos e a autonomia das escolas”;

“Valorizar o trabalho e a profissão docente”.

Estas medidas, justificam-se com a necessidade de combater a baixa escolaridade da população em idade escolar, assim como evitar um abandono escolar precoce, incrementando desta forma a qualificação de todos os jovens, ficando patente a ideia de um escola inclusiva. Também, surgem da vontade de estabelecer ligações com o tecido empresarial/económico, visando uma melhor integração dos alunos no mercado de trabalho, e por conseguinte garantir a valorização do ensino proporcionado e da formação profissional. Outras ideias patentes, prendem-se com a criação de um sistema de monitorização e análise que permita avaliar com exactidão o impacto das políticas de educação e formação, incluído as já implementadas, assim como melhorar a qualidade dos serviços, a redefinição do modelo de autonomia das escolas, a revisão do seu quando de financiamento orientando-o para os resultados escolares, e ainda fortalecer o papel das estruturas de supervisão, nomeadamente o da Inspeção Geral de Educação e Ciência. Poder-se-á concluir destas medidas, que o MEC pretende envolver de uma forma reflectida, responsável, motivadora e equitativa, a sociedade em geral, as organizações educativas, assim como os diferentes profissionais, no processo de educação e formação dos nossos jovens e adultos, para que tenham acesso a um cidadania plena e assim garantir o futuro do país.

Um desafio que está sempre presente na política educativa de muitos países, é o de *“proporcionar a todas as crianças e jovens o maior número de anos de escolaridade, nas*

melhores condições possíveis”, Rodrigues (2011), estando implícito nesta intenção o aumento do número de anos da escolaridade obrigatória, e da heterogeneidade da população escolar. As questões essenciais, perante este estímulo, serão: como garantir que todos os alunos aprendem?; Como assegurar que todos os jovens têm um trajecto escolar longo e de qualidade? ; Os diferentes atores educativos estão sensibilizados com os objetivos da escolaridade obrigatória e preparados para este desafio?; Existem condições e recursos suficientes, necessários à concretização deste desafio?. É sabido que durante um longo período de tempo, tem sido muito difícil que todos os alunos concluam com êxito o seu percurso escolar, mantendo-se elevados muito elevados os valores do insucesso e do abandono escolar, situação que é provocada pela forma como os próprios sistemas educativos se encontram configurados (Rodrigues 2011, Justino 2012).

Num passado, não muito recente, a escola tinha com principal incumbência, **alfabetizar, seleccionar e educar as elites**, altura em que o conceito de insucesso escolar não existia, assumindo-se como natural o processo de seleção. Com a massificação do ensino após o 25 de Abril de 1974, os objetivos da educação e os desafios que a escola passou a enfrentar mudaram, passando a ser mais exigentes e onde é imprescindível que todos os alunos frequentem a escola e que todos realizem uma verdadeira aprendizagem. Com estas mudanças, tornou-se necessário efectuarem-se alterações profundas no sistema educativo (Verdasca 2010, Rodrigues 2011, Barroso 2013), nos princípios orientadores da organização escolar, no estatuto e no papel dos professores, no trabalho pedagógico dos profissionais, nos recursos e instrumentos de ensino, e nas demais reivindicações e obrigações dos restantes atores educativos.

Segundo Rodrigues (2011), uma das principais transformações é a de que as escolas e os professores são julgados, em função da existência de um insucesso escolar reduzido e de quanto melhor forem os resultados escolares dos alunos, ficando claramente preterível a lógica da **prestação de contas**. Para a mesma autora, outra alteração profunda, é a exigência de integração da diversidade da população escolar, onde é necessário garantir que todos aprendam, mesmo aqueles que não têm propensão/motivação para tal, e que revelam as mais variadas dificuldades. Assim, a diversidade de problemas terá que obrigatoriamente exigir uma multiplicidade de soluções, dando lugar a uma nova geração de políticas mais inovadoras, que terão que necessariamente envolver todos os agentes educativos e as organizações escolares, no sentido de os dotarem de meios para acionarem as competências técnicas e profissionais na resolução dos mais variados problemas. No âmbito destas políticas, são destacados 3 planos de intervenção: **plano das convicções**, onde é necessário inculcar nos alunos, famílias, professores e demais atores educativos, que todos podem realizar um

verdadeira aprendizagem, obedecendo a padrões mínimos de exigência, e que a excelência deve ser estimulada nos melhores; **plano do conhecimento**, o qual terá que envolver os professores e as escolas, no sentido de os dotar de meios pedagógicos e didáticos, de ferramentas de ensino, e das melhores formas ou mais apropriadas a um ensino em contexto de diversidade; **plano da governabilidade**, destacando-se aqui as logicas de um bom funcionamento das organizações escolares, as questões das articulações entre as diferentes estruturas de lideranças nas escolas, bem como das relações entre as escolas e as estruturas de administração central e local, clarificando a assim o papel de cada um na sua ação educativa, ficando assim patente, uma maior exigência ao nível da autonomia profissional, organizacional e pedagógica, necessárias para enfrentar a diversidade e heterogeneidade nas diferentes situações. Perante estas novas políticas, torna-se imprescindível aplicar o conhecimento que existe sobre eficiência e eficácia das organizações na realidade escolar, estimulando o funcionamento por objetivos, a responsabilização e a prestação de contas, Rodrigues (2011).

É com frequência que são apontados nos discursos políticos, académicos, assim como na comunicação social, o debate de dois grandes temas em termos de política educativa: *«qual o nível de conhecimentos transmitidos e adquiridos nas escolas aos nossos alunos»*; *«qual o papel do Estado e da escola pública na estruturação, organização e financiamento do sistema educativo»*. Para Rodrigues (2010), tratam-se de questões que se têm sido constantemente debatidas ao longo dos tempos no desenvolvimento dos sistemas educativos, e que discorrem das imposições referentes ao desenvolvimento do conhecimento e da vida económica e social, ficando assim perceptíveis conflitos entre o nível de conhecimentos das novas gerações e das gerações que as precedem. Quanto ao segundo tema, a sua discussão foi iniciada na década de 80, e decorrem da influência das políticas neoliberais no que à educação diz respeito, diferenciando os meios de financiamento do ensino, e diferenciando os estatutos das instituições educativas responsáveis pela organização e prestação do serviço público. Destes dois temas, torna-se imperativo a existência de uma articulação entre as respetivas dinâmicas de ação, e que desde já se materializaram na elaboração dos *rankings* das escolas, na liberdade de escolha da escola por parte dos encarregados de educação, e na contratualização entre o Estado e a direção das escolas de objetivos relacionados com a prestação do serviço público de educação. A produção dos *rankings*, que tanta polémica tem trazido para o debate das questões das políticas educativas, tem desde já um uma virtude, colocou na agenda das escolas e dos professores a questão dos objetivos de melhoria dos resultados escolares dos alunos, estando ainda pouco estudado/materializado sobre o que fazer com as escolas do serviço público “menos boas”, no sentido em que a heterogeneidade da população escolar

pode acarretar prejuízos para as mesmas. Está desta forma lançado um enorme desafio em termos de política educativa, que é o de prosseguir no caminho da inclusão e da igualdade de oportunidades, defendendo e valorizando o serviço público de educação e a escola pública aberta a todos, não desprezando de forma alguma as questões da qualidade do ensino prestado, e com os conceitos de *equidade* e *eficiência* sempre presentes em todas as áreas de intervenção da organização escolar (Rodrigues 2010, CNE 2012, Pedreira 2013, Barroso 2013), com vista à governabilidade e sustentabilidade do sistema educativo.

Ainda neste âmbito, Verdasca (2011), refere a relevância da escola dos nossos dias, e respectivas relações com a sociedade, na medida em que tem de se afirmar como organização, tem de se abrir à sua comunidade no âmbito das suas responsabilidades de serviço público de educação, e estabelecer uma progressiva exigência da qualidade do ensino e das aprendizagens e nas qualificações dos seus alunos, com o intuito de promover o sucesso escolar e reduzir o seu abandono, combatendo também desta forma a grande insensibilidade social manifestada pelas elites portuguesas (Nóvoa 2013), e estando em consonância com o estipulado no ponto 1, artigo 74.º da Constituição da República Portuguesa, onde é referido que “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (AAVV 2012, Nóvoa 2013).

MacBeath et al. (2005), defendem que para a melhoria do sistema público de educação, os governos deverão pensar a reconfiguração do papel do Estado na sua administração, implementando medidas que diminuam o peso do centralismo e da burocracia estatal na gestão operacional das escolas públicas, através da transferência de competências para os níveis regional e local, e em especial para a própria gestão da escola.

Barroso et al. (2007), refere que nas políticas públicas de educação o que está em causa é o estudo de instrumentos de governação e seus referenciais, os sistemas de acção presentes no processo de decisão e execução, e o modo como a acção estatal é contextualizada e diversificada, deixando desde já transparecer, uma relação prolongada entre conhecimento específico e a acção pública na educação, o que poderá prejudicar a eficácia do próprio sistema educativo.

Colocar a aprendizagem no centro da vida escolar (Nóvoa 2013, Pedreira 2013, Barroso 2013), é outra ideia que não pode ser deixada de parte, uma vez que os atuais atores educativos têm incumbências que competem às famílias, às autarquias e restante sociedade em geral. É fundamental que a sociedade assuma missões que hoje estão na escola, e ao mesmo tempo é necessário que as diferentes estruturas de administração e gestão escolar explorem as potencialidades locais, regionais e outras, com o intuito de libertar a escola de

determinadas missões que atualmente lhe estão confiadas, nomeadamente o apoio social e familiar que muitos dos nossos alunos atualmente carecem.

2.1.2 - Normativos reguladores

Com a generalização do conceito de *regulação*, no âmbito das políticas educativas, ficou o Estado com outro estatuto, por vezes simbólico, no que concerne à condução destas políticas (Barroso 2005). As alusões que são feitas ao seu papel regulador, servem para circunscrever as propostas de “modernização” da administração pública, das práticas tradicionais de controlo burocrático pelas normas e regulamentos que foram, e ainda são, atributos da intervenção estatal. O mesmo autor, defende que multiplicidade de modos de regulação, faz com que a organização, equilíbrio ou transformação do funcionamento do sistema educativo, resultem mais da intervenção dos vários dispositivos reguladores, do que da aplicação directa de normas, regras e orientações provenientes do poder político. Os ajustes e reajustes que estes processos regulação sofrem, não são originados por imposições políticas, ideológicas ou éticas, definidas em sede própria, mas sim dos interesses, estratégias e lógicas de ação de diferentes grupos de atores educativos, através de processos de confronto, negociação e reorganização de objectivos e poderes.

Passados mais de 15 anos de vigência do Decreto-Lei n.º 115-A/98, da publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, e mais recentemente do Decreto-Lei n.º 137/2012, é possível afirmar-se que, no que ao regime de administração e gestão das escolas diz respeito, existe um grande défice de concretização de medidas tendentes ao reforço da autonomia das escolas.

Se, por um lado, os novos modos de regulação das políticas educativas clamam, no quadro de um serviço público nacional de educação, maior flexibilidade, adequação e eficácia da oferta educativa às necessidades específicas dos alunos e das suas comunidades de pertença, por outro lado, teimam a não ser tomadas medidas tendentes à descentralização municipal e de recomposição dos serviços centrais e desconcentrados do Ministério da Educação, o que vem contrariar o estabelecido na *Lei de Bases do Sistema Educativo*, no seu artigo 47, ponto 2, que refere a criação de uma estrutura a nível regional com o objectivo de integrar, coordenar e acompanhar a actividade educativa, com a *extinção/redução* no início de Setembro de 2011, das Direcções Regionais de Educação, e com sua concretização efectiva no final de 2012, tornando-as em Delegações de Serviços, reduzindo assim a sua autonomia, centrando algumas das suas competências nos serviços centrais do ministério da educação.

Assim, poder-se-á afirmar que no actual contexto das políticas educativas, assiste-se a uma alteração de estratégica da natureza e do sentido do controlo burocrático e administrativo, com um deslocamento da iniciativa, das estruturas desconcentradas (**Direcções de Serviços Regionais** – nova lei orgânica do Ministério de Educação e Ciência, abreviadamente designado por MEC - Decreto-Lei n.º 125/2011, Decreto-Lei n.º 266-G/2012, Portaria 29/2013), para o centro administrativo do Ministério da Educação e a uma articulação mais directa entre o nível central do sistema e a direcção das escolas.

2.2 - Medidas de Descentralização e Autonomia

Considera-se descentralizar, como um acto de transferência de poderes entre vários níveis de uma administração. Associado a este conceito, segundo Barroso (2005), surge o da “gestão centrada na escola” cujo desígnio é o de integrar um conjunto coerente e sistemático de medidas políticas, destinadas a diminuir a intervenção do Estado na prestação do serviço público de educação, através da criação de mecanismos, com consequências directas na transformação dos processos de financiamento, governo e gestão das escolas. Tendo em conta um prisma político, os mecanismos podem passar pela livre escolha da escola pelos pais dos alunos, pela concorrência entre escolas para a captação de alunos e recursos, e por regras de financiamento baseada no número de alunos. Do ponto de vista a gestão da escola, o conceito está associado à adopção de “modelos pós-burocráticos” de gestão privada, em contrapartida à centralidade e burocracia dos modelos tradicionais de gestão pública. Assim, há que ter em conta processos coerentes de gestão, como a formulação explícita de metas, elaboração de planos estratégicos para identificar prioridades de desenvolvimento, avaliação de resultados e controle de qualidade, tornando-se assim imprescindível aumentar a autonomia das escolas.

No momento atual, a autonomia da escola é apresentada como uma das principais soluções para a modernização e melhoria do sistema educativo (Silva 2004, Barroso 2005, Formosinho et al 2010), uma vez que está presente em todos os atos que se praticam na organização escolar, tanto do ponto de vista individual, como coletivo. Poder-se-á dizer que se define como o direito dos indivíduos ou das organizações dotarem-se das suas próprias regras e as suas próprias linhas de ação, mais do que obedecer a regras ou diretivas fixadas por outras entidades, ou seja, auto-regularem-se, consagrando a não dependência de outros e implicando concomitantemente as noções liberdade de escolha e de responsabilidade, não podendo numa ser confundida coma noção de independência. Sob o prima legal, autonomia escolar representa a capacidade que as organizações escolares dispõem de tomarem decisões

próprias, por parte dos seus órgãos e respectivas competências, em determinados domínios (estratégicos, pedagógicos, administrativos e financeiros), e que se exerce através de atribuições, competências e recursos, transferidos ou delegados de outros níveis da administração central ou local (Barroso 2005). O mesmo autor, defende que este conceito não se pode confinar apenas à questão legal, já que em domínios mais ou menos amplos, os normativos foram insuficientes para instituírem formas de autogoverno nas escolas, uma vez que resulta sempre da convergência de várias lógicas e interesses, políticos, de administração/gestão, profissionais e pedagógicos, que é necessário saber administrar, agregar e negociar. Poder-se-á assim dizer que, a autonomia escolar é um “campo de forças” onde se enfrentam e contrabalançam vários detentores de influência dos quais se destacam: o governo, a administração escolar nos mais diferentes níveis (central/regional), os professores, os alunos, os pais e demais membros da sociedade. Também, as medidas de reforço da autonomia das escolas são tidas num contexto mais alargado, como a *alteração do papel do Estado na educação*, inserindo-se no debate sobre o significado e alcance político das descentralização e das diversas propostas de modernização da administração pública, bem como sobre o papel que os diferentes atores educativos (dentro e fora da escola) são chamados a desempenhar.

Um outro desígnio, é que o de que não pode existir uma verdadeira “autonomia da escola” sem que os atores que dela fazem parte se identifiquem com esses princípios (Barroso 2005). Assim, o conjunto de políticas destinadas a estabelecer uma verdadeira autonomia para as organizações escolares, não se deve reduzir à produção de normativos regulamentadores para a partilha de poderes e para a distribuição de competências entre os diferentes intervenientes do processo educativo, devem dar primazia para a criação de condições e para a concepção de mecanismos que permitam, desobstruir as autonomias individuais e dar-lhes um sentido coletivo, e devem destacar a equidade do serviço prestado e a democraticidade no funcionamento do serviço público de educação. Em suma, a autonomia das organizações escolares não deve constituir um fim em si mesma, mas um meio, para que a escola dos nossos dias consiga atingir nas melhores condições os seus verdadeiros propósitos, a formação das crianças e dos jovens que frequentam a escola.

Segundo Lima (2011), o conceito de autonomia surge condicionado por discursos e por práticas que tendem a fazer apelo a diversas formas de execução de decisões do poder político central, que na maior parte dos casos estão em consonância face às regras de concretização também centralmente definidas, mas admitindo alguns ajustes capazes de garantirem, de forma mais eficaz, o cumprimento dos diferentes objectivos a que a Organização Escolar se propõem cumprir. Desta forma, cada unidade escolar poderia ser

compreendida como um estrutura orgânica de definição de políticas escolares, de elaboração de projectos educativos e de múltiplas decisões ao longo da sua estrutura hierárquica, tendo sempre como limite os normativos vigentes, instituídos pelo poder político.

Segundo Formosinho et al (2010), em Portugal entre 1996 e 2007, ao conceptualizarmos autonomia da Escola, devem ser tidas em conta várias dimensões: **dimensão formal**; **dimensão territorial**; **dimensão avaliativa** e **dimensão curricular**.

Quanto à primeira, é feita uma alusão a um reforço da autonomia da escola, quanto à comunidade que nela se encontra representada, onde é fundamental a existência de um órgão de administração, que integre representantes dos pais e da comunidade, diferenciado do órgão de gestão. O primeiro, segundo o Decreto-Lei n.º 115-A/98, com a denominação de Assembleia de Escola, tem como funções a definição das linhas orientadoras da escola e da representação da comunidade educativa. Quanto ao órgão de gestão, será responsável pela gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira. Ainda referente à primeira dimensão, surgem três instrumentos de por excelência referentes à autonomia das Escolas, o projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades, onde as escolas podem demarcar todas as suas políticas, tendo em conta a sua realidade.

No que concerne à segunda dimensão, territorial, surgem em 1996, os *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, como um instrumento poderoso para o conceito de autonomia, e eram localizados em áreas geográficas marcadas por graves problemas sociais, económicos e culturais. Entre 2002 e 2007, surgiram os Agrupamentos de Escolas, com órgãos de administração e gestão próprios, abrangendo vários ciclos de ensino, desde o pré-escolar até ao 3º ciclo do ensino básico, abrangendo a escolaridade obrigatória até aos 15 anos. Neste momento, encontra-se em estudo o alargamento desta tipologia organizativa ao ensino secundário, tendo em conta a escolaridade obrigatória até aos 18 anos.

No que diz respeito à dimensão avaliativa, trata-se de um processo de avaliação externa das escolas levado a cabo pela Inspeção Geral de Educação, abrangendo as diferentes áreas, os resultados dos alunos, a organização e gestão da escola, o ensino e aprendizagem, e o ambiente de escola, sendo produzido no fim um relatório contendo os pontos fracos e fortes observados, com recomendações destinadas a melhorar as condições de funcionamento da escola. Este processo baseia-se num conceito de desenvolvimento organizacional, e é visto como um importante estímulo à autonomia da escola.

Quanto à última dimensão, curricular, prende-se com a gestão flexível do currículo, onde a escola tem autonomia para implementar processos flexíveis, onde procura dar respostas diferenciadas e apropriadas às necessidades e às características de cada aluno, escola

ou região, tendo sempre como referente um currículo nacional elaborado pelo ministério da educação.

Ainda segundo o mesmo autor, surgem a partir do ano lectivo 2006-2007, os “contractos de autonomia” das escolas, que para além das dimensões atrás referidas, **formal**; **territorial**; **avaliativa** e **curricular**, são também caracterizados pelo recrutamento por parte da escola dos seus recursos humanos, e pelo exercício da autonomia na área financeira de equipamento e de instalações. Esta necessidade surgiu do facto, do sistema centralizado de recrutamento de professores ser um processo muito burocratizado e com pouco ou nenhum impacto nas escolas, e sem qualquer relação com as necessidades específicas das escola e do respectivo projecto educativo.

Um dos desafios para os agentes educativos no que concerne ao regime de autonomia e gestão das escolas, é o de uma maior responsabilização e da prestação de contas às de administração e à comunidade (Formosinho et al 2010). No que à administração diz respeito, a prestação de contas é o contraponto necessário à substituição da gestão direta e centralizada pelos normativos reguladores, quanto à comunidade, faculta informação necessária aos diferentes atores sociais no sentido de ser feita uma melhor escolha da escola a frequentar, de existirem garantias de qualidade do serviço público de educação, e de fomentar uma responsabilidade colectiva face à educação no âmbito político e social. Face a estes mecanismos de prestação de contas, as escolas também dispõem de formas de realizarem um diagnóstico da sua realidade e assim estabelecer estratégias de desenvolvimento organizacional, constituindo-se neste âmbito a avaliação interna como um valioso instrumento de gestão estratégica dos estabelecimentos escolares. Dos instrumentos de autonomia onde as escolas podem ver consagrados os seus princípios orientadores, destacam-se os seus projetos educativos, que não devem ser concebidos apenas em relação à noção de soberania e meio envolvente, mas acima de tudo com a ideia de interdependência, de abertura e de interação com entidades promotoras de projetos de carácter pedagógico, centros de formação contínua, instituições de ensino superior e centros de investigação.

Segundo Formosinho et al 2010, existem diferenças significativas entre os diferentes países da união europeia, no que respeita à estruturação dos sistemas educativos, contudo existe um ponto comum na agenda política, que é o papel da autonomia das escolas e dos professores no sistema público de educação. Os autores referem que num primeiro momento, o conceito emergiu numa conceção de descentralização, democracia e participação da comunidade educativa na vida escolar, tendo depois evoluído para políticas de modernização da educação que se inserem na pressão entre o mercado e o Estado com práticas similares às empresariais, de gestão por objetivos, e de liberdade de gestão para assegurar a obtenção de

resultados, associando a imagem da escola os recentes movimentos de melhoria, “escolas eficazes”, “melhoria eficaz”, e “reestruturação da escola”. Face a esta diversidade de políticas, podemos *falar mais de autonomias do que autonomia*, e em modos de capacitação das escolas para adoptarem competências mais alargadas.

O relatório CNE 2012, refere que não é possível desligar as políticas de autonomia e descentralização de um processo histórico complexo de transformação das funções da escola, desde uma matriz reconhecidamente elitista e repressora, para uma escola inclusiva capaz de garantir a qualificação e o sucesso de todos os cidadãos. Este processo de democratização, estruturante das sociedades actuais e ainda incompleto, ocorreu em Portugal num período tardio e tem tido um papel notável na transformação do tecido socioeducativo, apesar da difícil conjectura económica que atravessamos. O mesmo documento, menciona que estas políticas têm produzido mudanças significativas na gestão e regulamentação do sistema educativo português, contribuíram para uma democratização da sociedade portuguesa, e em particular para a melhoria dos desempenhos dos nossos alunos nas provas internacionais de competências entre 2000 e 2009, facto que não pode desvalorizado. É também relatado que a administração central tem deslocado competências para as autarquias e para as direcções das escolas, gestão de recursos materiais e humanos e outras valências, mas tem fortalecido a sua intervenção direta no campo pedagógico e na avaliação, ficando assim perceptível a ideia que a passagem de um estatuto de administrador para regulador ainda não está institucionalizada, e assim a continuidade do papel centralizador do Estado na gestão do sistema educativo. Atualmente as escolas e as autarquias estão mais predispostas e organizadas para reforçar o seu papel na administração/gestão dos recursos e projetos, sendo este um caminho indicado pelos estudos internacionais para a melhoria da qualidade educativa, desde que acompanhado por sistemas de monitorização e prestação de contas (Scheerens e Maslowsky, 2008; OCDE 2010; citados em CNE 2012).

No documento publicado em 2012, o CNE, recomenda que a concretização da autonomia das escolas, passa pela clarificação das competências da administração central, dos municípios e das escolas, condições imprescindíveis para uma crescente adequação entre processos e resultados. Neste campo de acção, é claramente mencionado que, o menos bom funcionamento das estruturas orgânicas existentes e as perdas de “produtividade” são originados pela permanente instabilidade e sobreposição legislativa, que desorientam e desajustam os atores educativos. É também feita uma alusão ao facto de ter de se fomentar a responsabilização dos municípios por todos os que residem nos seus territórios, por forma a encontrar caminhos consistentes que permitam melhores aprendizagens, sem marginalização dos alunos e sem propagação das desigualdades sociais.

Num âmbito mais concreto, as escolas são incentivadas à celebração de contratos de autonomia, tendo em vista a ampliação da responsabilidade dos processos e resultados educativos, assim como devem ser definidos de uma forma estável, o enquadramento financeiro e o financiamento das autarquias no domínio da educação de acordo com as reais competências descentralizadas e através de critérios transparentes e objectivos de âmbito nacional, tendo por base indicadores concretos (metas de escolarização, características sociais e geográficas, condições e tipologia do parque escolar). (CNE 2012, Barroso 2013)

2.3 - O projeto Mais Sucesso Escolar: A TurmaMais

2.3.1- Estruturas Organizacionais / Modelos e técnicas de gestão educacional / Lideranças

Com a massificação da escola após o final dos anos 70 do século passado, verificaram-se transformações qualitativas e quantitativas, que segundo Formosinho&Machado (2009), deixaram a descoberto a inadequação das estruturas organizacionais que ela comporta, com a finalidade de responder aos novos desafios e às finalidades para as quais é destinada. Até aqui, está associada à escola uma concepção técnico-burocratizada, segundo o modelo da administração pública centralizada, sendo um serviço chefiado por órgãos locais e que opera na tutela directa aos serviços centrais concentrados ou desconcentrados do Ministério da Educação. Os elementos da comunidade escolar estão inseridos da sua cadeia hierárquica, estão sujeitos ao poder disciplinar do Estado, não têm qualquer tipo de autonomia, e os serviços são dirigidos através de prescrições normativas. O mesmo autor, refere que com a introdução de alterações curriculares, demonstrou-se que não se consegue alterar a dinâmica internas das escolas por decreto, e que a escola consegue subsistir sob o modelo escolar da pedagogia transmissiva, e servido por um corpo de professores socializado numa cultura de ensino individualista.

Constata-se actualmente, que os professores são capazes de colaborar em torno de projectos, e estão receptivos à renovação das suas práticas profissionais, o que tem incentivado práticas de “ensino em equipa”, com reflexos na sala de aula e na estrutura organizativa da escola. Neste aspecto surge a necessidade da existência de um suporte organizacional que potencie o agrupamento flexível dos alunos, o desenvolvimento de

projectos de gestão integrada do currículo e a formação de equipas multidisciplinares de professores.

Na perspectiva de Lima et al. (2010), para compreender a escola como organização, é necessária que seja tida em conta a sua historicidade como unidade social, as suas especificidades em termos de políticos e objectivos educacionais, e não esquecendo o ponto de vista das tecnologias pedagógicas e estruturas de coordenação do trabalho dos docentes e dos respectivos alunos.

Para MacBeath et al. (2005), o desenvolvimento organizacional das escolas reclama medidas que estimulem a capacidade de gestão estratégica no seu interior, de modo a que possam acolher, e desenvolver, com eficiência e eficácia, o exercício de competências transferidas da burocracia do aparelho estatal. É ainda defendido por estes autores, que as escolas são “sistemas de acção concreta”, com uma dinâmica organizacional própria, que lhes permite por em prática as reformas prescritas, adaptando-as à sua lógica própria. Estas, podem ser consideradas factores de inovação com impacto potencial na qualidade do serviço educativo

Segundo, Estêvão (1998), a gestão tem caminhado sempre a par do planeamento, sendo esta uma das principais funções do gestor, e em particular do gestor escolar. A natureza do conceito tem evoluído ao longo das últimas décadas do século passado, passando de uma visão que se restringia às preocupações orçamentais, para uma visão onde foram realçadas também as capacidades de previsão. Para Mintzberg (1994) citado por Estêvão (1998), refere que “*o planeamento se apresenta como um processo baseado na análise que deve acompanhar a estratégia*”, e não antecede-la. Assim estratégia, pode ser entendida como um conjunto de decisões e acções que têm por objectivo assegurar a harmonia interna e externa de uma organização, movimentando todos os seus recursos.

Falar de gestão estratégica de escolas, e relacionar este conceito com a gestão empresarial, poder-se-á dizer que, segundo Estêvão (1998), existem dificuldades de pensar e actuar estrategicamente, em formular e executar estratégias, dada existência da «cultura de dependência» em que as decisões continuam a ser impostas pela administração central ou descentralizada, e só poderá ser resolvido, num contexto de autonomia das organizações escolares, onde seja possível investir mais na construção de estratégias diferenciadoras, claramente consignadas num projecto de escola, como por exemplo o projecto educativo, projecto curricular de escola ou planos de melhoria estratégicos.

2.3.1.1 - Lideranças

Em qualquer organização educativa, é necessário saber para onde se quer ir, e qual o melhor caminho a seguir, relativamente á sua missão de educar os jovens e adultos, ocupando as lideranças um papel fundamental nas dinâmicas organizativas, já que a ação dos líderes relativamente aos seus subordinados, a forma como eles norteiam o seu comportamento e exercem a sua autoridade, determinam resultados diferentes e proporcionam atitudes variadas no seio do seu grupo. Assim, e neste âmbito, as lideranças têm surgido como característica chave para a eficácia destas organizações (Figueiredo 2011). Para Silva (2010), a liderança é a ação que assegura a condução de um grupo na direção prevista, sendo o líder a pessoa a que a materializa, que indica o percurso, que fortalece o espirito de grupo, que assegura a motivação e a unidade na ação de todos os elementos.

O papel das diferentes estruturas de liderança, presidente do conselho geral, diretor, coordenadores de departamento, diretores de turma, coordenadores de diretores de turma, e outras estruturas criadas, está devidamente consagrado nos diferentes documentos orientadores, mas como cada uma delas tens características muito especificais, a forma como os respetivos atores educativos exercem a sua ação, deve corresponder às suas particularidades, enfatizando acima de tudo as suas vertentes educativa e pedagógica. Neste contexto, torna-se essencial que estes intervenientes no processo educativo adquiram novas competências e aptidões, conforme Whitaker (2000) refere:

“ O rápido aumento da evolução e ritmo da mudança tem alterado o metabolismo das escolas, exigindo uma capacidade acrescida para adaptação e modificação face a novas circunstâncias e ambientes. As escolas, como qualquer organização, estão aa ser submetidas a mudanças radicais relativamente à forma como o seu processo é conduzido. Um dos pontos mais significativos é a liderança, mais do que a gestão, precisa de ser encarada como o foco crucial para o desenvolvimento e crescimento institucionais nos próximos anos.”

Vários autores, entre os quais (Rego 1998, Jesuíno 2005, Rost & Smith in Rego 1998) fazem uma clara distinção entre gestão e liderança, conceitos que por vezes estão envoltos em alguma controvérsia. Liderança dá especial ênfase nas questões de relacionamento para o desenvolvimento organizacional, e para as inovações e renovações constantes que são exigidas pela própria sociedade, já a gestão, centra o seu interesse no planeamento, organização e controlo da ação educativa. É perceptível que não se deve enfatizar mais um conceito em detrimento de outro, mas sim complementa-los, já que ambos são necessários para a sobrevivência de qualquer organização, e a este nível, Rost & Smith in Rego (1998), elencam um conjunto de caraterísticas diferenciadas de ambos os conceitos, que ajudam a compreender melhor esta dicotomia:

Gestão	Liderança
<ul style="list-style-type: none"> ● É um relacionamento de autoridade; ● É levada a cabo com gestores e subordinados; ● Envolve a coordenação de pessoas e recursos para a produção e venda de bens e/ou serviços numa organização ● Requer coordenação de atividades para produzir e vender bens e/ou serviços que reflitam os propósitos da organização 	<ul style="list-style-type: none"> ● É uma influência de relacionamento; ● É levada a cabo com líderes e seguidores; ● Envolve líderes e seguidores que procuram mudanças reais na organização; ● Requer que as mudanças procuradas reflitam os propósitos mútuos de líderes e seguidores

(Adaptado de Rego, A. (1998). *Liderança das Organizações: teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp – 35)

Ainda neste âmbito, Cuban in Silva (2010), descreve pormenorizadamente os dois conceitos, e que nos ajudam a clarificar as suas diferenças:

“ Por liderança, entende-se a acção de influenciar os outros a alcançarem fins desejáveis. Os líderes são pessoas que inspiram objetivos, motivação e ações de outros. Frequentemente iniciam processos de mudança para alcançar objetivos já definidos ou novos desafios. A liderança envolve muita subtileza energia e capacidade de realização.

A gestão ocupa-se da manutenção eficiente e eficaz do funcionamento corrente de uma organização. Embora a gestão apresente frequentemente traços das características da liderança, no conjunto da função ocupa-se mais da manutenção do que da mudança. Ambas são importantes e o que torna uma ou outra determinante, são o contexto e o momento.”

Marques (2008), refere que não faz sentido desarticular cada uma destas características, muitos menos distingui-las superiormente, já que o mais importante é que um líder educativo tenha competências de gestão e de liderança.

No que concerne à forma como a liderança é praticada, Tschannen-Moran (2009), testemunha que uma escola com uma liderança assente em coercibilidade, autoritarismo, controle excessivo, formal e rígido, não favorece a confiança, o desenvolvimento profissional, a cooperação. Não consegue gerar confiança nem compromisso. Por oposição, a mesma autora provou que uma escola com uma liderança assente numa liderança flexível que sabe envolver os seus docentes e fomentar a confiança, a responsabilidade, encorajando-os a serem reflexivos e inovadores, gera a construção de um profissionalismo ativo.

Num estudo realizado por Tschannen-Moran (2009), em 80 organizações escolares dos Estados Unidos da América, que reflectiam uma teoria organizacional baseada na importância da liderança, promovendo mecanismos de gestão estratégica assente nos processos e na confiança, apostando no desenvolvimento do professor prático reflexivo, criando espaços de interseção para além de regras e responsabilidades formais, verificou-se que só através da

constante atualização, os professores terão acesso a novas dimensões de âmbito educacional, através de uma articulação entre a sua prática e a formação reflexiva.

Este processo confere aos docentes capacidades e competências e torna os sujeitos do seu próprio crescimento profissional, permitindo-lhes desenvolvimento e formação contínua. Também a participação ativa dos docentes na construção do seu próprio profissionalismo, passa também por uma visão estratégica da liderança na orientação que confere à organização escolar e à cultura organizacional de cada escola. Assim, a coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efetiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de atuação e estimule o empenhamento individual e coletivo na realização dos projetos de trabalho.

2.3.2 - Equipas Educativas: uma forma de organização pedagógica da escola

A criação de Equipas Educativas, visa racionalizar a utilização de recursos e equipamentos educativos, diminuir os inconvenientes da departamentalização do saber e da fragmentação do currículo, contrariar o individualismo docente e permitir uma gestão integrada do conhecimento.

Num estudo efectuado, Formosinho&Machado (2009), afirmam práticas de trabalho colaborativo pouco consistentes, falta de partilha de experiências e boas práticas pedagógicas, assim como, falta de tempos comuns para trabalho em conjunto e partilha de experiências, entre os docentes, traduzindo-se estas práticas profissionais, numa cultura profissional individualista pouco benéfica para a organização escolar.

Para os autores, constata-se que os professores são capazes de colaborar em torno de projectos, mas em relação à renovação das suas práticas profissionais ainda se encontram muito ligados às normas prescritas. Poder-se-á introduzir aqui uma perspectiva de “*profissionalismo interactivo*” e de “*ensino em equipa*”, que para ter visibilidade em contexto de sala de aula necessita de um suporte da organização onde os docentes estão inseridos, que promova o agrupamento flexível dos alunos, o desenvolvimento de projectos de gestão integrada do currículo e a constituição de equipas multidisciplinares de professores..

Formosinho&Machado (2009), consideram que para as medidas de “*profissionalismo interactivo*” surtirem efeito, são necessárias novas propostas de reestruturação das escolas que estejam relacionadas, com autonomia organizacional e profissional, com o «**empowerment**» dos diferentes elementos da organização escolar, e com a flexibilização curricular. Uma outra

prática associada a esta perspectiva, é o de “trabalho em equipa”, cujo desígnio é chamar para si orientações normativas com a finalidade das escolas constituírem equipas docentes, estando implícitas praticas como a gestão integrada do currículo, gestão do tempo, e gestão dos espaços e das actividades escolares. É também salientado, que com a evolução no processo de organização do ensino, surge a necessidade de que o currículo seja cumprido na sua globalidade, estando associadas a si, Equipas Educativas de desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os seus membros. Assim, para que a organização escolar se oriente por Equipas Educativas, é necessário que seja reconfigurada a sua estrutura de gestão intermédia, onde estas equipas sejam constituídas por um grupo de professores que trabalham em conjunto com um determinado grupo de turmas de alunos, preservando assim, as características de familiaridade, onde professores e alunos se conhecem mais facilmente, criando condições propícias para uma articulação horizontal no ensino, sem perder a coerência dos respectivos programas específicos. Desta forma, está subentendida por parte da Organização Escolar, o “reflectir na organização dos programas educativos, nos horários dos intervenientes, no agrupamento dos alunos, nos métodos de ensino, na equipa docente, nos materiais didácticos, e até na própria estrutura do edificio escolar” (cf. Orden, 1969, citado por Formosinho&Machado, 2009).

Segundo os autores, está aqui subjacente o conceito de “lideranças múltiplas”, cujo objectivo é concordar que a mudança se estabeleça no interior de cada equipa, e que evolua de dentro para fora mais do que de cima para baixo, promover a interacção profissional entre os docentes considerando a especificidade de cada um, e aliar a melhoria da escola ao crescimento do espírito de grupo à aprendizagem em equipa. Assim, e para que esta forma de organização do trabalho nas escolas tenha resultados visíveis e concretos, é imprescindível que cada equipa usufrua de uma autonomia nos diversos campos da ação docente: avaliação das necessidades; recolha de dados acerca de todos os intervenientes neste processo, com o intuito de se proceder a um diagnóstico concreto de todo o campo de ação; definição de objectivos, conteúdos, estratégias de ensino, desenvolvimento da actividades, organização de todos os recursos/materiais didácticos; definição dos critérios de avaliação; capacidade para gerar e gerir recursos, para além daqueles que são fornecidos; administração flexível do tempo escolar e planificação das actividades letivas e não letivas de modo a facultar um tempo adequado útil à aprendizagem dos alunos (Formosinho & Machado 2009). É também defendido que, esta configuração do trabalho em equipa, está incutido numa prespetiva de reestruturação da escola, de globalização do processo do ensino, de organização do ensino e trabalho docente e no fomentar do desenvolvimento dos profissionais envolvidos. Os líderes das estruturas de coordenação, devem ter uma articulação permanente com as lideranças de

topo, nomeadamente o director, assim como devem ter assento permanente nos Conselhos Pedagógicos das escolas.

2.3.3 - Accountability – Uma lógica na prestação de Contas

No seguimento das tentativas de implementação de políticas educativas que dão especial enfoque à lógica da prestação de contas pelos diferentes intervenientes no processo educativo (Rodrigues 2010, Rodrigues 2011, CNE 2012), parece-nos relevante expor aqui um conceito, que possui ainda pouca expressão em Portugal, mas que tem sido largamente debatido em países como a Inglaterra, Brasil, Estados Unidos, e outros da América Latina, que é o conceito de *accountability*, e que assenta sobretudo em 3 pilares estruturantes: **avaliação; prestação de contas; responsabilização** (Cardoso 2005, Afonso 2009, Afonso 2009a, Afonso 2012).

Accountability enquanto conceito e modelo a implementar, tem origem na gestão empresarial e diz respeito à prestação e contas centralizada nos resultados, numa lógica de racionalidade produtiva, económica e financeira, que aos poucos tem vindo a ser acolhido em domínios sociais como a educação e a saúde. (Cardoso 2005). No que à educação diz respeito, o recurso a modelos e técnicas de avaliação que permitem comparações globais de resultados e hierarquização de escolas, tem constituído o meio politicamente privilegiado de identificar os resultados das aprendizagens dos alunos, destacando-se a este nível, as provas de aferição, provas finais de ciclo, e exames nacionais do ensino secundários em disciplinas terminais. Assim, tem sido notório nos últimos anos, que os professores e as escolas tendem a estruturar os seus processos de ensino e aprendizagem em função dos modelos de avaliação que são exigidos pelo poder político, em detrimento do ensino e avaliação face à cada vez maior heterogeneidade da população escolar, e conseqüentemente às especificidades dos alunos.

Parece evidente que esta lógica da prestação de contas, tendo apenas por base os resultados das provas nacionais realizadas pelos alunos, sem inclusão das dimensões sociais e políticas, pode por em causa toda a orgânica dos processos educativos, tendo em conta a igualdade de oportunidades e o acesso à escola para todos os alunos, podendo também dar ênfase a efeitos ou imputações negativas e estigmatizantes, consubstanciando-se em formatos autoritários de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos (Afonso 2012). Perante esta forma de «pressão social», os professores tendem a ser menos tolerantes com os alunos oriundos de classes sociais mais carenciadas, provenientes de zonas com frágeis estruturas internas de apoio social, pondo em causa o princípio de uma escola que se quer

mais inclusiva, que previna e evite o abandono escolar, podendo transformar as escolas e os professores em simples meios de testagem de alunos.

Schedler (1999) citado por Afonso (2009), aclara as 3 dimensões estruturantes do processo de accountability, atrás referidas, “uma de informação, outra de justificação e uma outra de imposição ou sanção”, transparecendo logo à partida que a **prestação de contas** abrange as 2 primeiras, onde podem ser definidas como a obrigação ou o dever de responder a averiguações ou solicitações. As respostas às informações solicitadas, segundo o autor, não devem ser apenas discursivas, nem se devem esgotar no ato de informar, devem ter um carácter “impositivo, coercivo ou sancionatório”, pilar da **responsabilização**, pouco adequável às atuais acções/políticas educativas em Portugal. De referir ainda que, a **avaliação** neste modelo de accountability, visa essencialmente recolher e tratar diversos dados de uma forma fundamentada, de um modo objectivo, no sentido de produzir um juízo de produzir um juízo de valor sobre uma determinada realidade ou situação, em relação à prossecução de políticas, orientações, processos e práticas. No seguinte quando, o autor esquematiza de uma forma bastante sintética todo o modelo de accountability, elencando as principais acções a concretizar, e as diferentes fases da sua implementação:

Accountability	Avaliação	
	Prestação de Contas	<ul style="list-style-type: none"> ● Facultar informações; ● Conceder justificações; ● Produzir e divulgar relatórios de avaliação;
	Avaliação	
	Responsabilização	<ul style="list-style-type: none"> ● Imputação de responsabilidade e/ou imposição de sanções negativas; ● Assunção autónoma de responsabilidades; ● Capacidade de persuadir; ● Atribuição de recompensas materiais ou simbólicas; ● Avocação de normas de códigos deontológicos; ● Outras formas legais de responsabilização.

(Adaptado de Afonso, A. J. (2009). As Políticas Educativas e *accountability* em educação – subsídios para um debate ibero-americano. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09, pp. 60. Consultado em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20AAAFONSO.pdf> a 10 de Dezembro de 2012.)

Da análise deste quadro, podemos concluir que não existe em Portugal nenhum modelo de accountability no sistema educativo, podendo-se apenas falar em “formas parcelares de accountability” (Afonso 2009), tomando como exemplo: a actual avaliação de desempenho docente; os resultados dos alunos nas provas nacionais/exames de final de ciclo e respectiva elaboração de rankings escolares; o regime de autonomia e gestão das escolas, consagrado no Decreto-Lei nº137/2012 de 2 de Julho; o programa de avaliação externa das escolas. O sistema de *accountability*, e no que à responsabilização diz respeito, implica frequentemente uma teia complexa de relações, interdependências e reciprocidades, bem como hipóteses distintas de fundamentações (Afonso 2009a), destacando-se a este propósito a prestação de contas dos professores a várias instâncias hierárquicas do sistema educativo, incluindo outros elementos da comunidade, com especial destaque para os pais/encarregados de educação dos alunos. Assim, com a prestação de contas aos pais relativas ao sucesso escolar dos alunos, é expectável que os encarregados de educação fortaleçam e evoquem os cuidados com os métodos de aprendizagem dos seus educandos.

Mais importante do que as questões metodológicas, é imprescindível criar modelos democráticos e transparentes de accountability, com implicação direta para a valorização social, cultural e política dos processos de participação, negociação e justificação, a adopção de modelos explícitos de justiça e equidade, no campo social, avaliativo, e restante processo educativo (Afonso 2009a), com a desígnio de ser criada uma “cultura de transparência” de “responsabilização pelos resultados” e uma “generalização da avaliação nacional”, preconizadas pela actual coligação neoliberal e neoconservadora que governa o país, no que âmbito das suas políticas educativas, como projeto político, cultural e ético apto a fazer face aos estímulos do mundo contemporâneo (Afonso 2012).

2.3.4 - Programa Mais Sucesso Escolar

Com o objetivo de responder aos desígnios da escolaridade obrigatória, e ao conseqüente combate ao insucesso escolar, o Ministério da Educação lançou em 2009 o programa mais sucesso escolar (**PMSE**), que pode ser considerado como um modelo exemplar de uma “nova geração de políticas educativas” (Rodrigues 2011, Calheiros & Lima 2012). Na génese deste programa, estiveram as experiências inovadoras de organização escolar efectuadas no Agrupamento de Escolas de Beiriz, na Póvoa de Varzim, e na Escola Secundaria Rainha Santa Isabel, em Estremoz, que no quadro da sua autonomia e gestão

pedagógica mobilizaram diferentes estratégias pedagógicas, recursos e instrumentos de ensino, com a intenção de combater o insucesso escolar, recuperar todos os alunos com dificuldades de aprendizagem, e com a convicção por parte de todos os atores educativos que todos os alunos podem aprender. Estas experiências materializaram-se nos projetos de intervenção com diferentes tecnologias organizativas: «**Projeto Fénix**» e «**Projeto Turma Mais**». Ainda no âmbito do PMSE, surge a tipologia organizativa «**Híbrida**» (Calheiros & Lima 2012).

Segundo Rodrigues (2011), o desenvolvimento deste tipo de políticas exige que se criem mecanismos de avaliação externa dos resultados dos resultados e impactos do programa, assim como o seu acompanhamento por parte de equipas e centros de investigação, por forma a que as decisões políticas sejam tomadas, também, tendo por base as informações produzidas por estas entidades externas às escolas. Com a formalização do PMSE pelo ministério da educação, através do despacho 100/2010 de 5 Janeiro, intensificaram-se os princípios de diferenciação pedagógica, de prevenção do abandono no escolar, e do trabalho colaborativo entre docentes, assim como, o envolvimento ativo de toda a organização escolar e dos seus atores educativos, com o intuito de combater o insucesso escolar dos alunos (Orey 2012). No âmbito do trabalho colaborativo entre docentes, o autor afirma que as práticas têm que ser ensaiadas e trabalhadas, por forma a que sejam escolhidas aquelas que melhor potenciem e melhor se adaptem aos diferentes alunos e às suas reais necessidades de aprendizagem. Ainda neste âmbito, Fialho & Verdasca (2012), afirmam que o PMSE criou condições organizacionais e pedagógicas às escolas no quadro da autonomia, potenciando: “perspectivas inovadoras de flexibilização, e reorganização do currículo”; “organização pedagógica dos agrupamentos internos dos alunos e respetivas equipas docentes”; “novas lógicas na distribuição e afectação dos recursos humanos”.

Foi com a implementação do despacho normativo 50/2005, que previa a aplicação obrigatória de atividades pedagógicas de fortalecimento de aprendizagens a organizar pelas escolas para dar resposta às necessidades dos alunos, melhorando as aprendizagens e diminuindo o insucesso e o abandono escolares, que o Ministério da Educação (ME), tendo na legislatura atual a designação de Ministério da Educação e Ciência (MEC), que se começaram a concretizar as mudanças nos aspetos culturais instituídos nas escolas, no sentido de operacionalizar e modificar a prática dos professores na lógica do ciclo de estudos, e não na lógica de ano, necessárias para gerir o insucesso escolar ocorrido num grupo apreciável de alunos (Calheiros & Lima 2012, Verdasca 2012), que se consolidaram no surgimento do Decreto-Lei 41/2012, do Decreto-Lei 139/2012, e do Despacho Normativo 24-A/2012, todos eles fazendo alusões claras a medidas de promoção do sucesso escolar, contemplando

estratégias de diferenciação pedagógica, com o intuito de responder às necessidades individuais de todos os alunos. As autoras, atestam ainda que, com a implementação do PMSE, também tiveram mais visibilidade nas escolas, o ciclo de estudos como unidade análise, instrumentos de coordenação e regulação intra e inter-escolas, bem como a melhoria de resultados escolares, não abdicando da qualidade e exigências nas aprendizagens.

Com o decorrer destes últimos anos de aplicação das diferentes tipologias do PMSE, verificou-se que se está a construir nas escolas uma nova cultura educacional, com base no trabalho e na confiança dos atores educativos, na capacidade que estes têm de se adaptarem às novas metodologias organizativas, e do uso eficaz das autonomias que são dadas às organizações escolares, cultura esta, que se tem vindo a construir e a afirmar (Verdasca 2012).

No sentido de melhorar a qualidade das aprendizagens e dos respetivos escolares, e ao mesmo tempo de não perder nenhum aluno, o autor menciona que, o PMSE tem como base orientadora 4 pilares na sua ação: “O ciclo de estudos como unidade de referência”; “Tecnologia organizacional e organização da escola”; “A orientação aos resultados escolares dos alunos com contratualização de metas relativas de melhoria e de progresso”; “A voz às Escolas”. Quanto à lógica organizacional contemplada no 1º pilar orientador, poder-se-á dizer que a mesma já estava devidamente consagrada no plano formal, na lei de bases do sistema educativo (Lei 46/86), e que se tem vindo a afirmar ao longo do tempo, na organização e aclaração dos objetivos de forma individualizada e específica dos diferentes ciclos de ensino, na reorganização dos planos curriculares das diferentes áreas disciplinares, na organização dos grupos de docentes e respetiva estruturação em grupos de recrutamento diferenciados, na formação inicial e continua dos professores, na regulação do sistema com base nas avaliações externas das disciplinas terminais de ciclo (essencialmente Português e Matemática), e na lógica e tipologia do planeamento de equipamentos e espaços escolares (Verdasca 2012).

O segundo pilar, diz respeito ao método de reorganizar o trabalho das escolas baseado em novas conceções organizativas com implicações diretas e imediatas nas condições escolares de ensino e aprendizagem, visando essencialmente a formação de grupos de trabalho de professores e alunos, estando implícita uma autonomia organizacional escolar na flexibilização curricular e organização pedagógica (ibidem). Relativamente ao terceiro pilar orientador, o autor refere que esta lógica promove a consciência e a contratualização de metas de melhoria do progresso escolar dos alunos, tendo por base os resultados de todo o percurso escolar dos alunos, no sentido de ser fixado um compromisso para uma margem de crescimento. O último pilar, consubstancia-se nos relatos produzidos pelos diferentes atores educativos (AAVV 2012), professores, encarregados de educação, estruturas de gestão intermédia, estruturas de gestão de topo, que dão visibilidade às escolas participantes no

PMSE, e em particular às do projeto Turma Mais, em torno das seguintes práticas educativas: constituição dos grupos e rotação temporária dos alunos; constituição de equipas docentes visando o trabalho colaborativo; motivação para o trabalho, aprendizagem e responsabilização dos alunos; avaliação e monitorização na lógica de ciclo e sua orientação aos resultados escolares dos alunos; expansão das práticas Turma Mais a toda a escola; envolvimento das estruturas de liderança, de topo e intermédias; os olhares da Inspeção Geral da Educação e Ciência.

2.3.5 - A Turma Mais

O projeto Turma Mais, iniciou a sua atividade no ano letivo 2001/2002, na Escola Secundária Rainha S.ta Isabel em Estremoz com o objetivo de combater o insucesso escolar dos alunos e melhorar as suas aprendizagens. Passados quatro anos, a fundação Calouste Gulbenkian, após ter reconhecido o seu mérito, apoia o seu alargamento experimental a mais três escolas na região do Alentejo, e com criação e implementação do PMSE em 2009/2010, a tipologia organizativa Turma Mais, estende-se a mais de sessenta escolas/agrupamentos de escolas de norte a sul do país (AAVV 2012).

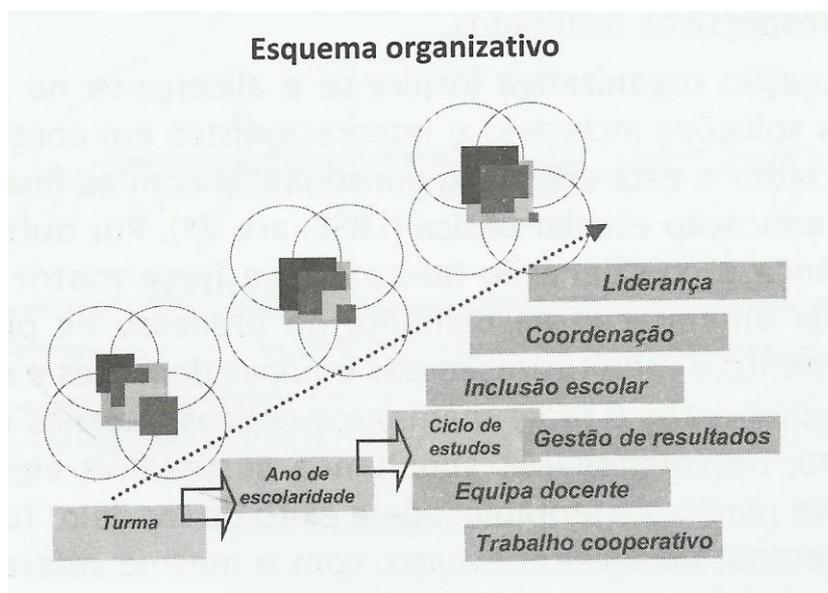
Quando é feita qualquer alusão a programas de combate ao insucesso escolar, costuma-mos associar sempre os alunos com mais dificuldades, contudo na tipologia organizativa Turma Mais, são contemplados todos os alunos, com base em duas ideias de mudança para a promoção do sucesso escolar: mudança na organização das turmas; mudança na articulação do trabalho entre os professores das equipas educativas. (Magro-C & Fateixa 2013). A primeira ideia de mudança, consiste na criação de uma turma sem alunos fixos que aglomera temporariamente alunos provenientes de várias turmas, respeitando critérios de homogeneidade quanto o seu desempenho escolar, por onde passam ao longo do ano letivo todos os alunos, e onde trabalham os mesmos conteúdos definidos no programa da disciplina (Calheiros & Lima 2012). Neste âmbito, Magro-C & Fateixa (2013), clarificam esta orgânica nos seguintes esquemas:



(In Magro-C, T. & Fateixa, J. A. (2013). "TurmaMais e a Promoção do Sucesso Escolar – Webin@r DGE da Informação ao conhecimento". Consultado em <http://webinar.dge.mec.pt/2013/02/20/turmamais-e-a-promocao-do-sucesso-escola>, a 13 de Junho de 2013)

Esta orgânica, possibilita aos professores trabalhar com alunos de turmas mais reduzidas e assim mais uniformes em termos de desempenho escolar, e adotar estratégias de diferenciação pedagógica, passíveis de responder às necessidades individuais de cada aluno.

A este propósito, Verdasca (2010), sintetiza o plano organizativo da tecnologia organizativa Turma Mais, do seguinte modo:



(In Verdasca, J. (2010). *Temas de educação: Administração, organização e política*. Lisboa: Edições Colibri. pp- 57)

O autor, aponta o facto de a escola dispor de margem de manobra na fixação dos critérios de constituição de grupos de alunos, e no uso de várias estratégias de trabalho causadoras de novas dinâmicas entre os diferentes atores escolares, potenciando desta forma melhores resultados escolares por parte dos alunos, fazendo com que a aprendizagem chegue a todos os alunos, e envolvendo todos os sectores da organização escolar.

A ideia de mudança na articulação do trabalho entre os professores, surge com a intenção de “mudar o figurino tradicional das relações profissionais entre docentes do mesmo grupo de trabalho”, “mudar a tomada conjunta de decisões da equipa educativa”, e “mudar a forma de estar e refletir coletivamente” (Magro-C & Fateixa 2013). Os autores, defendem que para esta medida ter resultados eficazes, a equipa educativa deve orientar a sua prática profissional, tendo por base quatro ideias chave: **“atuação uniforme sobre as atitudes e valores dos alunos”**, visando a definição de critérios objetivos de auto-regulação dos comportamento dos alunos, promovendo reflexões continuadas dos mesmos; **“monitorização dos resultados das aprendizagens obtidos”**, com o intuito de ser fornecida uma informação cada vez mais atempada e objectiva, aos encarregados de educação e aos alunos, da forma como as suas classificações (cognitivas/atitudinais) estão a evoluir, permitindo assim uma consciencialização mais explícita quanto aos objetivos a atingir; **“contratualização de novos**

resultados a obter”, tendo por objetivo, levar os alunos a acreditar que conseguem melhorar as suas aprendizagens e de uma forma mais eficaz; **“fomentar as práticas de avaliação formativa e do trabalho diário em sala de aula com os alunos”**, tendo por em conta a vantagens que a avaliação formativa acarreta na aprendizagens e nos resultados escolares dos alunos, elencadas no seguinte esquema:



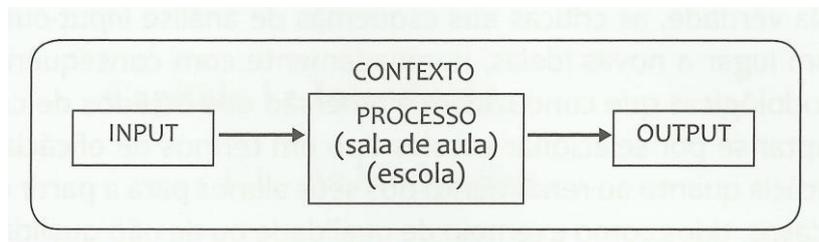
(In Magro-C, T. & Fateixa, J. A. (2013). “TurmaMais e a Promoção do Sucesso Escolar – Webin@r DGE da Informação ao conhecimento”. Consultado em <http://webinar.dge.mec.pt/2013/02/20/turmamais-e-a-promocao-do-sucesso-escola>, a 13 de Junho de 2013)

Volvidos dois anos da implementação do projeto Turma Mais, e superadas algumas contendas organizacionais e pedagógicas, que levaram a uma melhoria significativa dos resultados escolares, é essencial estabelecer um plano estratégico que conduza a uma melhoria eficaz nos resultados e à sua sustentabilidade (Fialho & Verdasca 2012). Ao mencionar o conceito de eficácia dos resultados escolares, não podemos deixar de referir as concepções de “Eficácia da Escola” e “Escola eficaz”, que estão associadas à “ideia de que a qualidade da escola, frequentemente, ligada à ideia de excelência, apenas pode ser alcançada com práticas eficazes orientadas no sentido do sucesso educativo, numa procura constante de compromisso e de satisfação plena das exigências/necessidades da comunidade educativa” (Fialho 2010, in Fialho & Verdasca 2012).

Segundo Verdasca (2011), uma escola eficaz, é aquela que faz desenvolver as capacidades dos seus alunos mais do que o esperado em relação às suas aprendizagens e resultados escolares, tendo em conta as suas capacidades e o seu contexto sociocultural, nunca podendo esta concepção ser dissociada da ideia de uma “Escola Eficiente”, que é aquela que a concretiza “em menos tempo e com menos recursos”;

Também neste âmbito, (Schreens 2004 in Fialho & Verdasca 2012), indica que o conceito está diretamente ligado aos “outputs” da escola, que são os resultados escolares médios obtidos pelos alunos no final de cada ciclo de ensino, internos e externos.

Este conceito, relativamente ao funcionamento das escolas, pode ser retratado do seguinte modo (Fialho & Verdasca 2012):



(In Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). O projeto TurmaMais no cenário da eficácia e melhoria da escola. In I. Fialho & J. Verdasca (Ogs.). *Turma Mais e Sucesso Escolar – Fragmentos de um percurso*. Évora: CIEP-Universidade de Évora, pp. 23)

Onde o “Input”, agrega os alunos, professores, currículos, programas das áreas disciplinares e os recursos materiais., e onde o “Processo” se refere às ações/práticas educativas no seio escolar, na sala de aula e na organização e gestão da escola, complementado com o “Contexto” onde a escola se insere.

Com a evolução do “movimento escolas eficazes”, ficaram evidentes dois contributos quando falamos de questões educacionais: combateu-se a ideia instalada na sociedade que a escola é impotente para contrariar as diferenças sociais dos elementos que a constituem (Fialho & Verdasca 2012); “trouxe uma nova esperança aos profissionais do ensino, levando-os a acreditar que são capazes de fazer alguma diferença na vida dos alunos” (Lima 2008 in Fialho & Verdasca 2012).

Decorridos três anos de implementação do PMSE, e em particular da tecnologia organizativa Turma Mais, (Calheiros & Lima 2012) no relatório apresentado no IV seminário nacional PMSE realizado na Universidade de Évora, referem que apesar de se tratar de uma avaliação intercalar, existem indicadores claros que “ **o programa está a atingir claramente as metas a que se propôs e que tem resultados positivos em dimensões não contratualizadas**”, e deixam também algumas recomendações que reforçam a mais valia deste programa para as organizações escolares: a manutenção de um sistema de candidaturas que permita às escolas ter a iniciativa de manifestar interesse em participar no PMSE; a manutenção da definição e contratualização de metas; manutenção da liberdade das escolas aderirem ao modelo organizativo que melhor se adapte à sua realidade; a manutenção da possibilidade das escolas se ajustarem e recriarem esta tecnologia organizativa; que seja mantido o recurso a créditos horários adicionais, por forma a serem usados pelas escolas mediante as suas estratégias pedagógicas; que seja dada continuidade ao surgimento de grupos flexíveis de alunos, sendo as suas respetivas turmas e ciclos de ensino, referenciadas como unidades de análise e de critérios de sucesso escolar, e como um fator de desenvolvimento e serenidade na

escola, promovendo desta forma o trabalho colaborativo entre pares. As autoras recomendam ainda, que houver a necessidade de serem estabelecidas prioridades, devem ser feitas apostas em escolas que: contratualizem o 1º ou o 3º ciclo; tenham um insucesso escolar considerável; que possuam mais de 20 % de alunos a receber apoio social escolar – escalão A; que façam parte de contextos predominantemente rurais. Num âmbito mais organizacional e pedagógico, o documento, refere que sejam reforçadas cinco áreas, que apesar de estarem referenciadas no modelo teórico, ainda não se sobressaíram quanto aos seus resultados: liderança e coordenação ao nível das escolas, quer ao nível de top, quer no intermédio; o envolvimento dos diretores nas diferentes estruturas de liderança, no sentido da sua responsabilização e empenhamento nas diferentes dinâmicas do projeto; motivar a participação do corpo docente na reflexão e definição de objetivos, de processos e resultados; formação de equipas educativas que trabalhem numa lógica de ciclo; fomentar a partilha e regulação Inter-escolas; fortalecer o envolvimento das famílias e encarregados de educação na vida escolar dos alunos.

Poder-se-á dizer que a tecnologia educativa Turma Mais, inova ao provocar na escola uma reflexão crítica das quatro ideias chave enunciadas, levando à sua reformulação para que se tornem uteis e eficazes, face aquelas que são as necessidades específicas de cada instituição escolar na melhoria do ambiente de trabalho e da qualidade das aprendizagens (Magro-C & Fateixa 2013). É também referido, que acarreta também para a organização escolar outros aspeto inovador, já que compreende que estes procedimentos isolados não produzem efeitos significativos, sendo consideradas apenas técnicas de trabalho, permitindo assim a criação de uma nova cultura de escola no sentido de melhorar as aprendizagens e resultados escolares dos alunos. Por fim, é mencionado um último aspeto inovador, que é o facto de centrar a promoção do sucesso escolar dos alunos em turmas menos heterogéneas. Em suma, o projeto reforça os espaços de autonomia pedagógica da escola valorizando a acção profissional das equipas educativas.

Capítulo 3 - Metodologia

3.1 – Contexto Educacional /Contexto do estudo

3.1.1 - Contexto Educacional

O estudo foi realizado num agrupamento de escolas da região do Algarve, que resultou da fusão no ano letivo 2012/2013 de dois agrupamentos, um num contexto mais urbano e o outro num meio mais rural, totalizando 12 unidades orgânicas com a seguinte distribuição:

Designação	Meio
Escola E B 2/3 Ciclo – Escola 1	Urbano (Sede do Agrupamento)
Escola E B 2/3 Ciclo – Escola 2	Rural
Escola EB 1Ciclo – Escola A	Urbano
Escola EB 1Ciclo – Escola B	Urbano
Escola EB 1Ciclo com Jardim de Infância – Escola C	Rural
Escola EB 1Ciclo – Escola D	Rural
Escola EB 1Ciclo – Escola E	Rural
Escola EB 1Ciclo com Jardim de Infância – Escola F	Rural
Escola EB 1Ciclo com Jardim de Infância – Escola G	Rural
Escola EB 1Ciclo com Jardim de Infância – Escola H	Rural
Jardim de Infância – Jardim 1	Urbano
Jardim de Infância – Jardim 2	Rural

(Unidades orgânicas do agrupamento)

Quanto ao número de alunos do agrupamento, e com base no relatório elaborado pela equipa de auto-avaliação, ele estava distribuído no final do ano letivo da seguinte forma:

Ensino Regular	Nº de alunos
Jardim de Infância	283
Pré - Escolar – Total	283
1º Ano	186
2º Ano	199
3º Ano	196
4º Ano	173
1º Ciclo – Total	754
5º Ano	203
6º Ano	212
2º Ciclo – Total	415
7º Ano	203
8º Ano	190
9º Ano	186
3º Ciclo – Total	579
Total	2031

(Distribuição dos alunos do agrupamento por ciclos de ensino)

O agrupamento, tinha também, alunos em percursos formativos alternativos:

TURMA PIEF	Alunos	CEF	Alunos	Turmas
1º ciclo	1	CEF Tipo II (1º ano)	21	1
2º ciclo	7	CEF Tipo II (2º ano)	14	1
3º ciclo	7			
Total	15	Total	35	2

(Distribuição dos alunos CEF/PIEF do agrupamento)

Tendo presente o comportamento demográfico e as características socioculturais e económicas da freguesia a ele associadas e considerando as informações colhidas a partir das fichas biográficas preenchidas pelos alunos e analisadas pelos Directores de Turma/Professores Titulares de Turma, constata-se existirem constrangimentos que afectam a comunidade educativa:

- No nível de escolaridade dos Pais e Encarregados de Educação é mais representativa a escolaridade equivalente ao 2º/3ºCiclo, destacando nos meios urbanos Encarregados de Educação com habilitações ao nível da licenciatura;
- Relativamente às categorias socioprofissionais, a maioria dos pais/encarregados de educação estão ligados à construção civil e aos serviços no sector do turismo. No que respeita às mães observa-se que, maioritariamente, são domésticas ou desenvolvem actividades na prestação de serviços domésticos e no comércio.

A maioria dos alunos ocupava os seus tempos livres a ver televisão, ouvir música ou simplesmente jogar computador. Quanto à actividade desportiva, verificou-se que esta, para além da representatividade que a escola ainda ocupa nesta matéria, se direcciona para os desportos oferecidos pelas colectividades, onde se destacam, a Ginástica Rítmica, o Hóquei em Patins, Futebol e Futsal. De assinalar que, fruto da estratégia de envolvimento com a comunidade por parte da escola sede do agrupamento, têm sido desenvolvidos inúmeros protocolos de cedência das instalações da escola com colectividades e associações socioculturais da freguesia, pelo que existe, em período pós-laboral, uma significativa oferta de actividades desportivas para a comunidade local que se desenvolvem no Pavilhão Gimnodesportivo da escola sede do agrupamento.

Este agrupamento de escolas, assumiu, aquando da sua entrada em funções no território educativo de, uma posição de centralidade relativamente ao trabalho até aí desenvolvido. Estabelecendo, desde logo, relações privilegiadas no que se refere à gestão da

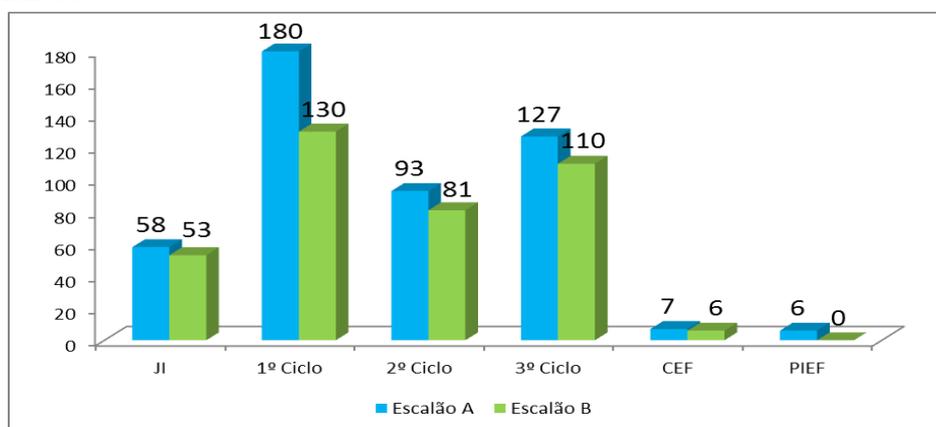
sua posição no espaço local de interdependência, com consequências visíveis no modo como se organiza a acção colectiva no interior da escola e no modo como é tratada a questão das desigualdades de oportunidades no interior do território educativo, o agrupamento recém criado desenvolveu estratégias, interna e externamente, tendo em vista a promoção da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar.

Um indicador relevante a referir, é o das diferentes nacionalidades dos alunos que compõem as diferentes estruturas orgânicas, destacando-se o elevado número de nacionalidades, para além da Portuguesa:

Nacionalidades	JI	1º Ciclo	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	CEF	PIEF	Total
África do Sul (ZA)	0	1	0	0	0	0	1	0	0	2
Alemanha (DE)	0	0	0	0	1	1	1	0	0	3
Argentina (AR)	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Bélgica (BE)	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Brasil (BR)	4	9	3	2	4	5	6	2	0	35
Bulgária (BG)	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Cabo Verde (CV)	0	4	1	3	2	0	1	3	0	14
China (CN)	1	0	0	0	1	0	0	0	0	2
Egito (EG)	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Espanha (ES)	0	1	0	0	1	0	0	0	0	2
França (FR)	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2
Guiné-Bissau (GW)	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2
Holanda (NL)	0	2	8	2	1	2	1	1	0	17
Irlanda (IE)	0	0	2	1	0	0	0	0	0	3
Itália (IT)	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Luxemburgo (LU)	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Marrocos (MA)	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
Moldávia (MD)	2	4	0	1	5	5	0	0	0	17
Reino Unido (GB)	0	13	4	3	8	6	3	1	0	38
Roménia (RO)	6	24	3	7	8	4	5	1	0	58
Rússia (RU)	0	3	0	1	0	0	1	0	0	5
S. Tomé e Príncipe (ST)	0	1	1	0	0	0	1	0	0	3
Suécia (SE)	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Suíça (CH)	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Ucrânia (UA)	8	9	1	3	2	1	4	2	0	30
Total	23	74	24	24	35	25	27	11	0	243

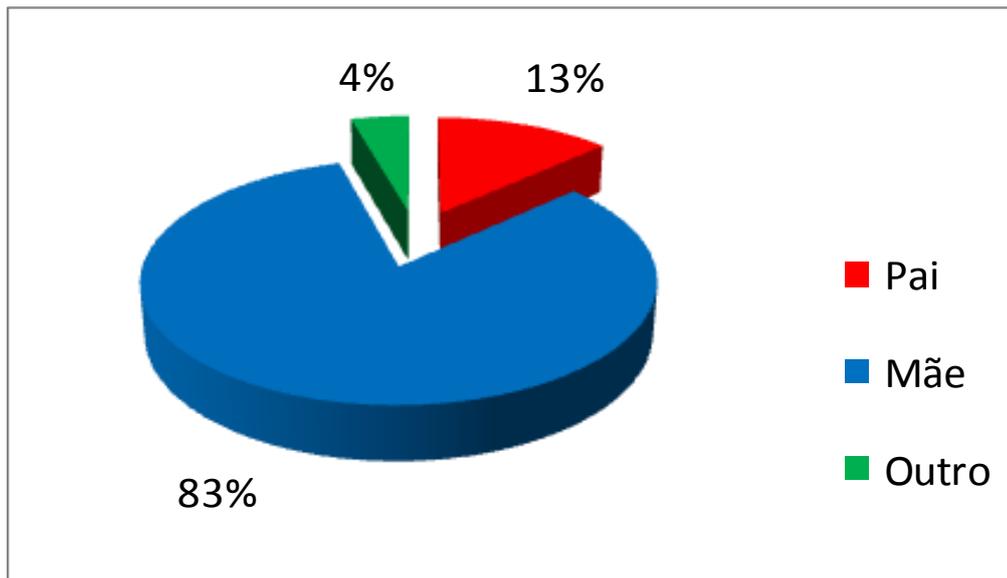
(Nacionalidades dos alunos do agrupamento)

Também o contexto socioeconómico é significativo, verificando-se um elevado número de alunos subsidiados:



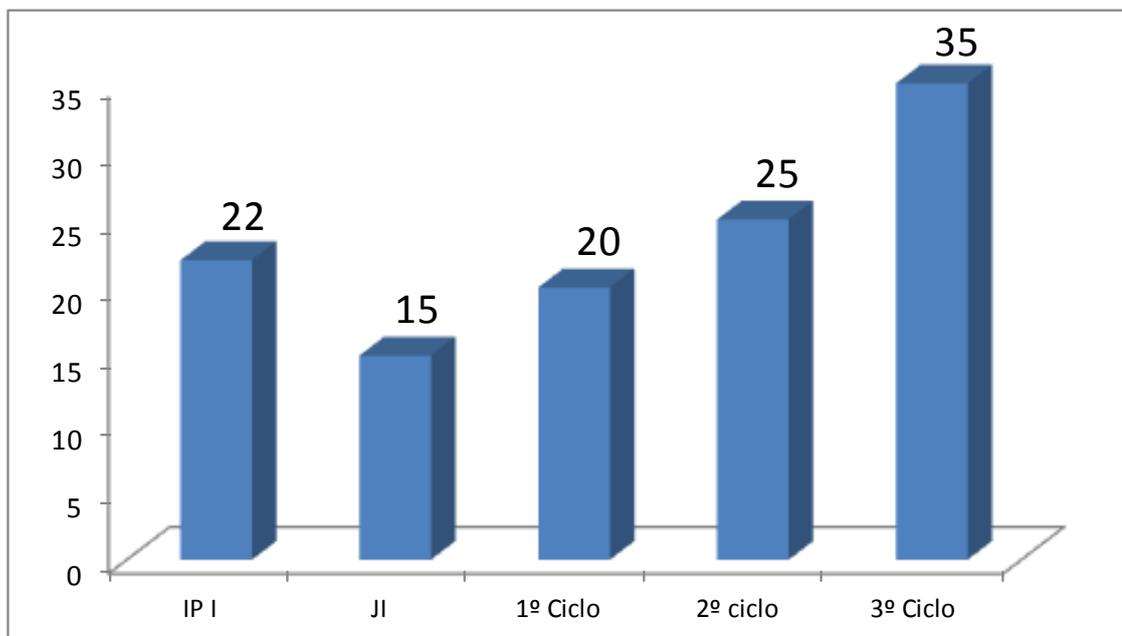
(Número de alunos com Ação Social Escolar – ASE)

Relativamente aos Encarregados de Educação dos alunos, verifica-se que a mãe, é na grande maioria dos casos a responsável familiar pela educação dos alunos:



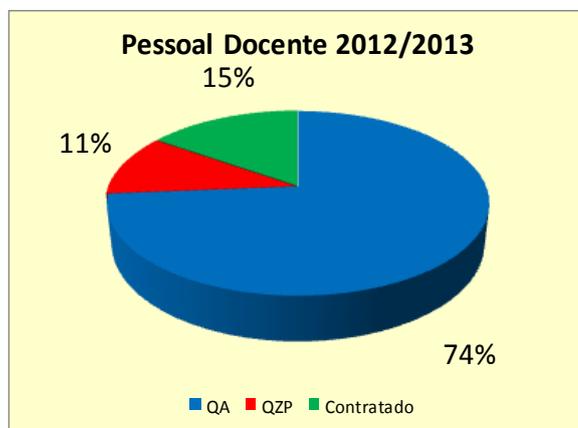
(Distribuição dos encarregados de educação dos alunos)

No que concerne a Alunos de Educação Especial, ao abrigo do Dec. Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, verifica-se também um número considerável, com especial destaque para os alunos da Intervenção Prioritária (**IP**), que na sua grande maioria é oriunda da unidade de multideficiência, que se situa nas instalações da escola sede:



(Alunos com necessidades educativas especiais do agrupamento)

Quanto ao corpo docente do agrupamento, é de notar que quase dois terços têm um vínculo contratual permanente, encontram-se distribuídos pelos demais ciclos, perfazendo um total de 175 professores e 8 técnicos/formadores especializados:



(Vínculo laboral do corpo docente)

Nível de Ensino	QA	QZP	Contratado
TOTAL do JI	11	4	4
TOTAL do 1ºCiclo	31	6	3
TOTAL do 2º Ciclo	35	3	6
TOTAL do 3º Ciclo	52	6	14

Psicólogos	2
Técnicos Especializados (CEF)	3
Técnicos Especializados (PIEF)	1
Terapeuta da Fala	1
Fisioterapeuta	1
TOTAL	8

(Vínculo laboral do corpo docente por ciclo de ensino)

Por fim, os recursos humanos não docentes, encontram-se distribuídos por todas as unidades orgânicas do agrupamento da seguinte forma:

Assistentes Técnicos	Assistentes Operacionais
34	95

(Corpo não docente do agrupamento por categoria profissional)

3.1.2 - Contexto do estudo

O PMSE, e em especial a tecnologia organizativa Turma Mais, teve início no ano letivo **2009/2010**, em todas as turmas do sétimo ano nas disciplinas de Português, Inglês, Matemática, Físico-Química, Ciências Naturais, e Geografia, no agrupamento cuja escola sede era a **escola 2**, situada em meio rural e tendo como escolas polo as **escolas E, F,G**, e o **Jardim 2**. Continuou com a sua implementação nos anos letivos subsequentes, **2010/2011** e **2011/2012**, tendo-se verificado bons resultados ao nível dos resultados escolares dos alunos (internos/externos), das dinâmicas de trabalho entre as várias equipas de trabalho (docentes e encarregados de educação), e uma boa aceitação por parte dos encarregados de educação.

No início da ano letivo **2012/2013**, e for força da junção dos dois agrupamentos, a direção da Comissão Administrativa Provisória (CAP), face à existência de mais um ano contratualizado com um crédito de dezasseis tempos letivos (**16 tempos**), decidiu implementar o projeto no **1º ciclo**, em **turmas do 2º ano** e na disciplina de **Português**, visto tratar-se de um ano com alguns problemas ao nível dos insucesso escolar dos alunos, e de ser uma disciplina central que no entendimento das professoras titulares de turma é onde os alunos revelam mais dificuldades.

Por razões alheias ao agrupamento, o projeto Turma Mais, apenas iniciou o trabalho com os alunos no final do mês de Novembro, tendo sido realizadas várias reuniões de trabalho, numa fase inicial com os elementos da Comissão Nacional de Acompanhamento do Projeto/ Equipa responsável da Direção Regional do Algarve (DREALG) – atualmente Direção de Serviços Regionais da Região Algarve (DSRAL) / Direção da CAP/ Coordenador do Projeto, e posteriormente com os professores titulares das turmas intervencionadas e encarregados de educação. Destacam-se destas reuniões de trabalho, a que foi realizada com os encarregados de educação e todos as equipas de trabalho envolvidas no projeto, dias antes de serem iniciados os trabalhos com os alunos, onde estiveram presentes um número significativo de Pais, os elementos da associação de pais, e onde as expetativas em relação ao projeto se revelaram muito elevadas, face às informações prévias fornecidas aos mesmos e à informação que alguns encarregados de educação já tinham dos resultados escolares de outros a alunos que estiveram sobre a influência desta metodologia organizativa.

O coordenador do projeto, realizou reuniões de trabalho com os professores intervenientes no projeto no final do 1º/2º/3º período, e nos momentos em que os grupos de alunos se alteravam, tendo também feito visitas regulares às escolas do 1º ciclo das turmas intervencionadas, já aquelas onde eram planeadas as estratégias ensino/aprendizagem a

realizar entre os alunos, professores titulares de turma, e professor Turma Mais, não tiveram a sua presença. No final do ano letivo realizou-se uma reunião final, onde estiveram presentes a direção da CAP, equipas educativas de docentes, e os encarregados de educação dos alunos intervencionados, onde foram divulgados os resultados obtidos pelos alunos e onde todos os presentes manifestaram a intenção do projeto continuar no ano letivo 2013/2014.

Relativamente ao projeto de investigação, centrou-se o processo de recolha de informações na pesquisa documental e realização de entrevistas semi-estruturadas, ambas as situações realizadas dentro do contexto de estudo, nas **turmas do 2ºA e 2ºB da escola A**, e nas do **2ºA e 2ºB, da escola B**, que estão agregadas ao Agrupamento de Escolas cuja sede se situa na **escola 1**. A distribuição dos alunos pelas respetivas turmas do 1ºciclo encontra-se espelhada na tabela 1:

Tabela 1 - Número de Alunos / Turmas - Escolas do 1ºCiclo do Agrupamento

	Ano	Turma	Nr.Alunos		Total Alunos
Escola A	1	A	26		206
	1	B	26		
	2	A	26		
	2	B	20		
	2º/3º	A	2	22	
	3	B	22		
	3º/4º	A	8	14	
	3º/4º	B	7	13	
	3º/4º	C	5	15	
Escola B	1	A	27		190
	1	B	20		
	2	A	26		
	2	B	26		
	3	A	27		
	3	B	20		
	4	A	21		
	4	B	23		
Escola C	1º/2º	A	7	13	33
	3º/4º	B	4	9	
Escola D	1º/2º	A	3	14	29
	2º/3º/4º	B	1	5	
Escola E	1	A	20		96
	2º/3º	B	22	5	
	3º/4º	C	22	1	
	3º/4º	D	2	24	
Escola F	1	A	22		95
	2	B	27		
	3º/4º	C	19	3	
	4º	D	24		
Escola G	1	A	22		64
	2º/3º	B	8	15	
	2º/4º	C	8	11	
Escola H	1º/2º	A	8	12	66
	3º	B	20		
	1º/4º	C	10	16	
Totais					779

Nota: Dados do início do ano letivo de 2012/2013

Foram criadas duas Turmas Mais, na **escola A** e na **escola B**, na primeira os alunos eram oriundos das turmas 2A e 2B, sendo na segunda escola, também do 2A e do 2B, respeitando critérios de homogeneidade quanto o seu desempenho escolar, conforme o esquema temporário seguinte:

Grupos	1º (+ +)	2º (- +)	3º (+)	4º (-)
Datas	27 Novembro a 11 de Janeiro	14 Janeiro a 08 de Fevereiro	14 de Fevereiro a 19 de Abril	22 de Abril a 14 de Junho

(Rotatividade dos grupos TurmaMais)

O primeiro grupo de alunos, correspondeu aos níveis de desempenho “Muito Bom”, e a alguns com “Bom”. Já o segundo grupo, tinha alunos com níveis de “Não Satisfaz”, e poucos com “Satisfaz”, por sua vez, o terceiro grupo tinha na sua maioria grupos de alunos com menções de “Satisfaz” e alguns de “Bom”. Por fim, o último grupo apenas abrangia alunos em riscos de retenção. De realçar que, apesar das menções atribuídas pelos professores aos alunos nas suas avaliações serem qualitativas, a direção da CAP em conjunto com o coordenador do projeto, decidiu tratar/monitorizar toda a informação/avaliação de uma forma também quantitativa, correspondendo o “Muito Bom” ao nível 5, o “Bom” ao nível 4, o “Satisfaz” ao 3, o “Não Satisfaz” ao 2, e o “Fraco” ao nível 1.

3.2 – Conceitos Metodológicos

Neste subcapítulo, descrevo e justifico a metodologia adoptada, as técnicas utilizadas para a recolha de dados e o processo inerente à sua análise.

Compreender o processo que envolve o acto de ensinar e os fenómenos que o sustentam, leva a que os investigadores, utilizando um procedimento indutivo de estudo, analisem conjuntos de relações e factos, possíveis de gerar informação, com vista a desenvolver teorias e a gerar conhecimento relevante para a prática educativa. A escolha de múltiplas fontes de informação e o estabelecimento de um contacto profundo com os sujeitos, em contexto natural, direcciona-os para uma perspectiva interpretativa dos acontecimentos. Os académicos da educação estão cientes de que a compreensão das acções implica uma observação profunda no “ambiente natural de ocorrência”, embora na opinião de Bogdan & Biklen (1994) o investigador não possa descurar do seu papel enquanto professor; há que ter em conta qualquer acto, palavra, gesto num determinado contexto de modo a facilitar um entendimento do que se investiga.

Na opinião de Bogdan & Biklen (1994), os investigadores utilizam diversos tipos de recolha de informação num leque diversificado, tendo todos têm algo em comum: “o seu trabalho corresponde à nossa definição de investigação qualitativa e incide sobre diversos aspectos da vida educativa”.

Na escolha das metodologias a utilizar num trabalho de investigação em educação, devemos ter em atenção a sua complexidade, e nesse sentido, como dizem Gómez & Meira (1995):

“[...] são precisas perspectivas metodológicas que captem as realidades educativas na sua complexidade, tal qual como se apresentam, com todas as suas particularidades e concreções, evitando formulações simplificadoras, abstractas e intelectualizadas. Neste sentido, considera-se que a mesma complexidade da educação deverá propiciar a complementaridade dos paradigmas, favorecendo a integração de diversas estratégias e procedimentos de investigação com o objectivo de obtenção de graus de abertura e de pluralidade conformes com a caracterização das próprias realidades educativas [...]”

Ao longo do presente trabalho, utilizou-se um plano de investigação qualitativa, mais concretamente o estudo de caso. Para tal pretendeu-se encontrar resposta para o seguinte problema:

“Que vantagens a tipologia turma mais, acarreta para a organização dos agrupamentos de alunos e para o trabalho dos professores numa instituição educativa?”, com base nesta questão central e nas recomendações elencadas por Calheiros & Lima (2012), o estudo foi dirigido para as seguintes questões de investigação, que serão operacionalizadas através de pesquisa documental e realização de entrevistas semi-estruturadas:

- **Questão 1** - Os alunos das turmas visadas têm mais e melhor aproveitamento, relativamente aos seus congéneres do mesmo ano?
- **Questão 2** - Como é que os docentes encaram esta tipologia no que concerne ao trabalho colaborativo?
- **Questão 3** - Qual o grau de envolvimento nesta orgânica, por parte das estruturas de gestão intermédia e de topo?
- **Questão 4** - Como é que os pais/encarregados de educação reagem a esta forma de organização escolar?

O trabalho realizado assume a forma de estudo de caso, porque se considera que as suas características encaixam, na perfeição, na definição apresentada por Yin (1988, in Carmo & Ferreira, 2008) para este tipo de investigação: a investigação focaliza-se num contexto real; vai ser apoiado em inúmeras fontes.

Ainda no âmbito de que é um estudo de caso, pretende-se que siga com rigor os aspectos característicos do mesmo e referidos por Merriam (1988, in Carmo & Ferreira, 2008; in Bogdan & Biklen 1994). Isto, porque se tem a consciência de ir trabalhar um contexto particular e bem definido; porque o estudo será apresentado sob a forma descritiva que se pretende rica, clara e elucidativa; porque se quer heurístico, de modo a compreender o fenómeno em análise, porque o caso não é estudado de forma isolada mas integra todos os aspectos que mantêm com ele uma maior ou menor proximidade.

No que diz respeito às *entrevistas*, temos a intenção de envolver todos aqueles que assumem de forma directa, responsabilidades na área da implementação do projeto, assim como os responsáveis por pôr em prática estas acções no terreno, direcção do agrupamento de escolas, professor coordenador dos departamento curricular envolvido, e professores envolvidos no projeto.

Assim, as entrevistas a aplicar, serão aos seguintes intervenientes:

No Agrupamento (<u>Escola Sede</u>)	Escolas Básicas – 1ºCiclo Escola A / Escola B
<ul style="list-style-type: none"> ● Presidente da CAP; ● Vice-presidente da CAP; ● Coordenador do Departamento 1º Ciclo; 	<ul style="list-style-type: none"> ● Professor da TurmaMais; ● Professor Titular do 2A – Escola A ● Professor Titular do 2B – Escola A ● Professor Titular do 2A – Escola B ● Professor Titular do 2B – Escola B ● 1 Encarregado de Educação, de cada uma das turmas intervencionadas; ● Presidente da Associação de pais;

(Docentes / Encarregados de Educação a entrevistar)

Quanto à **análise documental**, foi efetuada uma selecção e análise de documentos produzidos nas Escolas Básicas A e B, onde foi implementado o projeto TurmaMais, nas turmas referidas do 2ºano - 1ºciclo.

Pretendeu-se monitorizar o aproveitamento escolar dos alunos visados e cruza-lo com o dos seus congéneres do restante agrupamento, nomeadamente com as restantes turmas do 2ºano das escolas de todo o agrupamento, e ainda, os resultados dos testes intermédios às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. No que a este ponto diz respeito, importa fazer realçar um problema que tem que se evitar aquando da recolha de documentos e que, Morin denominou por “*nevoeiro informacional*” (1981 in Carmo & Ferreira 2008, p.41) e que impedem o investigador “*de visibilizar convenientemente a sociedade que pretende estudar*” (Carmo & Ferreira, 2008). Neste âmbito, há que evitar uma situação de excesso de informação, dada a quantidade de documentos e legislação que circula habitualmente.

Neste sentido, foi investigada a seguinte documentação:

No Agrupamento (<u>Escola Sede</u>)	Escolas Básicas – 1ºCiclo Escola A / Escola B
<ul style="list-style-type: none"> ● Registos de aproveitamento de todos os alunos das turmas do 1ºCiclo-2ºano, na disciplina de Português; ● Registos de aproveitamento de todos os alunos das turmas do 1ºCiclo-2ºano, na avaliação externa (testes intermédios) em Português e Matemática; 	<ul style="list-style-type: none"> ● Registos de aproveitamento de todos os alunos da turma do 1ºCiclo-2ºano, na disciplina de Português; ● Registos de aproveitamento de todos os alunos da turma do 1ºCiclo-2ºano, na avaliação externa (testes intermédios) em Português e Matemática; ● Caracterização social, económica e escolar dos alunos intervencionados.
<ul style="list-style-type: none"> ● Legislação sobre o Sistema Educativo e sua organização. 	

(Documentação a ser pesquisada)

Ainda relativamente às **entrevistas**, Bogdan & Biklen (1994), afirmam ser um meio utilizado para “ *recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo*”, sendo desta forma particularmente úteis para obter informações sobre aspectos não observáveis e para obter significados pessoais dos sujeitos entrevistados. Outro aspecto importante a ter em conta após a entrevista é segundo (Carmo & Ferreira, 2008), fazer registos sobre o comportamento verbal e não verbal do entrevistado, assim como sobre o ambiente em que a mesma decorreu, com o propósito de levantar hipóteses mais seguras sobre a autenticidade das respostas obtidas e sobre o grau de independência com que foram dadas.

3.3 – Os dados recolhidos

O presente estudo envolveu diferentes métodos de recolhas de dados, sendo possível agrupá-los em três categorias diferentes: caracterização social, económica e escolar dos alunos das turmas intervencionadas e das turmas de controlo; documentos de registo de avaliação referentes aos diferentes momentos, com vista à monitorização dos resultados escolares, e ainda as entrevistas aos diferentes intervenientes no processo.

Pretendeu-se que os diferentes instrumentos utilizados na recolha de dados permitissem a sua integração. Por serem elementos que sustentam a análise e interpretação das questões em estudo e atingem para o investigador uma dimensão relevante, desempenham um papel preponderante na investigação qualitativa. Esta recolha, pauta-se por um conjunto consistente de provas que visa a realização do trabalho efectuado e possibilita a abertura de caminhos a posteriores investigações.

3.3.1 – Caracterização dos alunos envolvidos / Turmas de Controlo

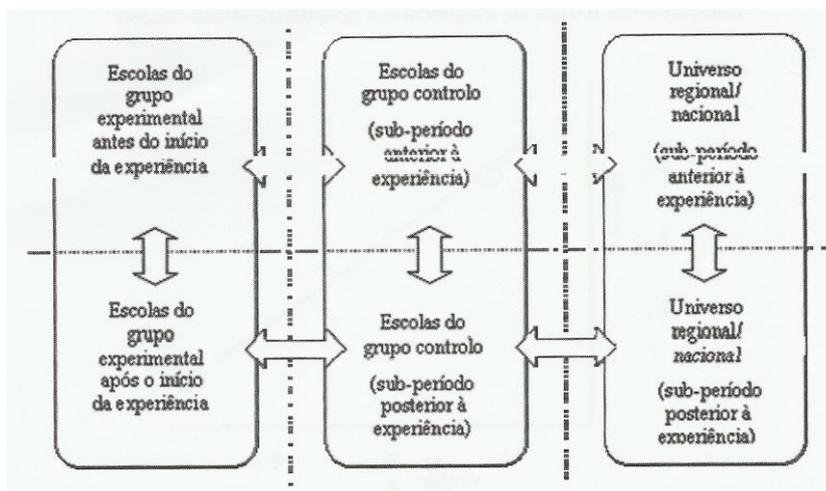
Por solicitação da direção da Comissão Administrativa Provisória (CAP) do agrupamento, os professores titulares das turmas preencheram uma tabela onde lhes era pedido um conjunto de informações detalhadas, visando a caracterização social económica e educativa dos alunos que as formavam, e com o intuito realizar um melhor enquadramento dos alunos no contexto da presente investigação, e preparar a escola/equipas educativas para a análise da evolução dos alunos “com base na comparação ao longo de uma série cronológica de um conjunto alargado de índices de desempenho” (Verdasca 2010).

Delas, constam dados referentes ao género, idade, situação de repetência, necessidades educativas especiais, situação económica (Ação Social Escolar – ASE), habilitações do pai e da mãe, tempo gasto no percurso de casa à escola, local onde a escola se insere, a frequência do ensino pré-escolar, classificações obtidas nas áreas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio nos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013, e o número de faltas do presente ano letivo.

No que diz respeito às turmas dos alunos intervencionados por esta tipologia organizativa (**tabela 19 – Escola A – 2A; tabela 20 – Escola A – 2B; tabela 21 – Escola B – 2A; tabela 22 – Escola B – 2B**), as respetivas tabelas contêm mais um elemento de análise que não está nas turmas do grupo de controlo (**tabela 23 – Escola D – 1/2A;**

tabela 24 – Escola E – 2/3B; tabela 25 – Escola F – 2B; tabela 26 – Escola H – 1/2A), que indica o número de vezes que o aluno frequentou o grupo temporário, situado fora da sua turma de origem (“**Nº Vezes Freq T+**”).

Nesta caracterização a existência de turmas de controlo (**Grupo de Controlo**), que neste caso não foram intervencionadas pelo PMSE e em particular pelo Projeto Turma Mais, fundamentam-se pelo facto de ser aconselhável a sua comparação com as dinâmicas do grupo intervencionado, com o intuito de incutir na escola a cultura de análise da evolução do desempenho dos alunos, preferencialmente recolhendo informação num período precedente à implementação do projeto, por forma a que seja possível realizar um leque variado de comparações com vista a uma maior consistência e credibilidade das conclusões a tirar, estendendo esta lógica a grupos/turmas de alunos com características semelhantes dentro da mesma organização educativa, a uma escala regional, e também nacional, mediante critérios definidos à partida, conforme o que está ilustrado no seguinte diagrama (Verdasca 2010):



(In Verdasca, J. (2010). *Temas de educação: Administração, organização e política*. Lisboa: Edições Colibri. pp- 122)

3.3.2 – Monitorização dos resultados escolares

Ao longo dos três períodos de implementação do projeto Turma Mais, o coordenador desta equipa educativa de trabalho, elaborou um conjunto de tabelas onde foram registados os resultados escolares dos alunos nos diferentes momentos de avaliação na área disciplinar de Português, disciplina intervencionada pelo projeto. No que diz respeito ao primeiro período de avaliação foi construída uma grelha relativa ao sucesso global das turmas do 2º ano de todo o agrupamento (**Tabela 2**), outra referente à qualidade do sucesso de todas as turmas (**Tabela 3**), e uma última referente à qualidade do sucesso das turmas intervencionadas (**Tabela 4**). O mesmo procedimento foi feito para as avaliações internas dos segundos e

terceiro período (**Tabela 6, Tabela 7, Tabela 8, Tabela 10, Tabela 11, Tabela 12**). Na última reunião de trabalho, para além de ser uma reunião final de período, serviu também para ser feita análise dos resultados globais obtidos pelos alunos de todas as turmas do 2º ano do agrupamento nos testes intermédios (TI) de Português e Matemática (**Tabela 14**), uma reflexão sobre a qualidade do sucesso na disciplina de Português obtida nos TI em todas as turmas (**Tabela 15**), uma análise sobre a qualidade do sucesso na disciplina de Matemática obtida nos TI (**Tabela 16**), e um estudo sobre a qualidade do sucesso na disciplina de Português e Matemática obtida nos TI nas turmas intervencionadas (**Tabela 17**). De referir que apenas no âmbito da presente investigação, foram elaboradas as mesmas grelhas referentes aos diferentes momentos de avaliação para as turmas de controlo - Grupo de Controlo (**Tabela 5, Tabela 9, Tabela 13, Tabela 18**). Estudar a qualidade do sucesso neste contexto, teve como objectivo uma análise exaustiva das diferentes classificações obtidas, o “Fraco” correspondente ao nível 1, o “Não Satisfaz” ao nível 2, o “Satisfaz” ao nível 3, o “Bom” ao nível 4, e o “Muito Bom” referente ao nível 5.

De referir que nos diferentes momentos de trabalho, os professores titulares de turma depararam-se pela primeira vez com este tipo de prática educativa, monitorização de resultados escolares, e mostraram-se receptivos à sua continuação, uma vez que com os meios tecnológicos ao dispor têm muito do seu trabalho facilitado.

Com o propósito de fortalecer a análise dos resultados escolares, foram também construídos gráficos com base nas tabelas de monitorização de resultados, contendo informação sobre os resultados escolares ao longo dos três períodos de avaliação, por forma a beneficiar de uma melhor perceção sobre a evolução dos mesmos: sucesso/insucesso global escolar dos alunos do 2ºano, na disciplina de Português ao longo do ano letivo (**Gráfico 1**); qualidade do sucesso dos alunos do 2ºAno em Português, durante os três períodos (**Gráfico 2**); qualidade do sucesso dos alunos das turmas intervencionadas no projeto na língua portuguesa (**Gráfico 3**); sucesso global conseguido pelos alunos de todas as turmas do 2ºano, nos TI em Português e Matemática (**Gráfico 5**); qualidade do sucesso obtido pelos alunos de todas as turmas do 2ºano, nos TI em Português e Matemática (**Gráfico 6**). Ainda a propósito do presente estudo, foi também elaborado o gráfico que diz respeito à qualidade do sucesso dos alunos do 2º ano na língua portuguesa, nas turmas de controlo – Grupo de Controlo (**Gráfico 4**).

Ainda neste contexto, estas ações educativas promovem a credibilidade e a confiança de todos os intervenientes neste processo educativo, onde a capacidade de demonstração de resultados é feita de uma forma progressiva e contínua, contribuindo assim para a melhoria dos resultados internos e externos dos alunos, responsabilizando os agentes educativos

envolvidos e respectivas organizações escolares, ficando perceptível o desígnio do “pleno compromisso com os resultados escolares dos alunos” e a lógica da “prestação de contas” (Favinha et al 2011).

Neste âmbito (Barroso 2005 in Favinha et al 2011), afirma que a monitorização de resultados escolares pode ser compreendida como um mecanismo de regulação numa instituição educativa, sendo o ato de regular visto como a forma de ajuste da ação educativa às finalidades estabelecidas, e que se operacionaliza sob a forma de normas e modos de agir.

3.3.3 – Entrevistas Professores / Encarregados de Educação

Com o objetivo de encontrar respostas para as questões de investigação definidas no subcapítulo 3.2) da presente investigação (**Questão 1, Questão2, Questão 3, Questão 4**), foram realizadas já no final do ano letivo, nos primeiros quinze dias do mês de Julho de 2013, entrevistas a professores e encarregados de educação, que estiveram diretamente ligados aos alunos das turmas intervencionadas no projeto. Relativamente aos professores, colaboraram com a investigação: a vice-presidente da Comissão Administrativa Provisória – CAP (**entrevista 1**); a coordenadora do departamento curricular do 1º ciclo (**entrevista 2**); a professora titular da turma do 2A da escola A (**entrevista 3**); a docente titular da turma do 2B da escola A (**entrevista 4**); a professora titular da turma do 2A da escola B (**entrevista 5**); a docente titular da turma do 2B da escola B (**entrevista 6**); o professor da turma mais (**entrevista 7**). De referir ainda que, estava inicialmente previsto ser feita uma entrevista ao presidente da CAP, mas visto ser um ano de transição e de alguma forma agitado face à fusão dos dois agrupamentos de escolas, o coordenador do projeto deparou-se com um volume excessivo de trabalho por parte do responsável máximo do agrupamento, e face à delegação de competências na vice-presidente neste âmbito, esta entrevista não se realizou.

Quanto aos encarregados de educação, participaram neste trabalho: a presidente da associação de pais (**entrevista 8**); 1 encarregado de educação de um aluno da escola A – 2A (**entrevista 9**); 1 encarregado de educação de um aluno da escola A – 2B (**entrevista 10**); 1 encarregado de educação de um aluno da escola B – 2A (**entrevista 11**); 1 encarregado de educação de um aluno da escola B – 2B (**entrevista 12**).

Para a realização destas entrevistas foram elaborados guiões diferenciados, contendo cada um cinco questões, e que serviram de base para a tentativa de obter respostas para as questões de investigação enunciadas, conforme o quadro que a seguir se apresenta:

Guiões das entrevistas

Professores

- ❶ Que implicações, a tipologia TurmaMais acarretou na organização pedagógica dos alunos?
- ❷ Que envolvimento, a tipologia TurmaMais acarretou na organização do trabalho dos professores?
- ❸ Qual a sua perceção da implementação do projeto e respetivo impacto no agrupamento?
- ❹ Quais os principais contributos que o projeto introduziu no que concerne ao sucesso escolar dos alunos das turmas intervencionadas?
- ❺ Qual a sua opinião relativamente à continuação/implementação do projeto TurmaMais em outros anos letivos no agrupamento?

Encarregados de Educação

- ❶ Como teve conhecimento do projeto TurmaMais? Qual a sua 1ª perceção?
- ❷ Como reagiu o seu educando ao saber que ia participar no projeto?
- ❸ Após o conhecimento dos diferentes momentos avaliação obtidos pelo seu educando, qual acha que foram os contributos do projeto?
- ❹ Qual o feedback que recolheu por parte dos professores envolvidos no projeto?
- ❺ Qual a sua opinião relativamente à continuação/implementação do projeto TurmaMais em outros anos letivos no agrupamento?

Capítulo 4 – Análise de Dados

O propósito do presente capítulo, consiste em identificar os aspectos importantes relacionados com os dados recolhidos, que surgiram no decorrer desta investigação. Os elementos de recolha foram, as tabelas de caracterização das turmas de alunos intervencionadas no projeto e das turmas de controlo, as grelhas e gráficos de monitorização dos resultados escolares, e as entrevistas realizadas aos professores das turmas intervencionadas e professor da turma mais, e ainda as entrevistas aos encarregados de educação. Em relação às entrevistas, a respectiva análise possibilitou a categorização pelas questões elaboradas nos guiões e sua ligação às questões de investigação efectuadas, onde se destacam as opiniões na primeira pessoa de todos os intervenientes.

4.1 – Caracterização das turmas intervencionadas /Turmas de Controlo

4.1.1 – Turmas intervencionadas

Tendo em conta os dados observados na **tabela 19**, verifica-se que os alunos na Escola A, da turma 2A, têm as seguintes particularidades:

- 10 Rapazes / 16 Raparigas;
- Maioria dos alunos tem 7 anos;
- 1 Aluno que se encontra a repetir o ano;
- Não tem alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE);
- Apenas 1 aluno reside em meio não urbano;
- A maioria dos alunos demora 5 minutos para se deslocar à escola, havendo alguns a gastar 20 minutos;
- 27% têm escalão A e 4% têm escalão B;
- Os pais têm na sua maioria o 12ºano/ As mães o 12ºAno, havendo algumas licenciadas;
- Todos os alunos frequentaram o pré-escolar;
- Todos frequentaram o grupo Turma+, havendo **2 alunos que repetiram** a sua frequência;
- Praticamente todos os alunos mantiveram os níveis às 3 principais áreas curriculares disciplinares, do 1º para o final do 2ºano, melhorando-os em muitos dos casos. Os 2 alunos que repetiram a frequência do grupo Turma+, conseguiram evitar a retenção;
- Registaram-se poucas faltas ao longo do ano por parte dos alunos, excetuando o aluno nº10, por motivos de doença, e o nº2, por razões de emigração;
- **Nenhum** aluno ficou retido no 2ºAno;

Relativamente aos dados analisados na **tabela 20**, tem-se que os alunos na Escola A, da turma 2B, têm as seguintes características:

- 12 Rapazes / 10 Raparigas;
- A maioria dos alunos tem 8 anos;
- 1 aluno encontra-se a repetir o 2º Ano;
- Não tem alunos com NEE;
- Apenas 2 alunos não residem em meio urbano;
- A maior parte dos alunos demora 10 a 15 minutos a chegar à escola;
- 15% dos alunos têm escalão A / 20% têm escalão B;
- As habilitações quer do Pai, quer da Mãe, da maioria dos alunos está ao nível do 12ºAno;
- Todos os alunos frequentaram o pré-escolar;
- Todos frequentaram o grupo Turma+, havendo **4 alunos que repetiram** a sua frequência;
- Registaram-se poucas faltas ao longo do ano por parte dos alunos, excetuando os alunos nº9, nº10, e nº15, por motivos de doença;
- A maior parte dos alunos mantiveram os níveis às 3 principais áreas curriculares disciplinares, do 1º para o final do 2ºano, melhorando-os em muitos dos casos. Dos 4 alunos que repetiram a frequência do grupo Turma+, conseguiram evitar a retenção, três deles;
- **Ficou retido** no 2ºAno, o aluno nº19. De realçar que o aluno nº16, que se encontrava a repetir o ano, e que repetiu a frequência do grupo Turma+, transitou para o 3ºAno. Ambos os alunos são de etnia cigana;

Quanto aos alunos analisados na **tabela 21**, tem-se que os alunos na Escola B, da turma 2A, têm as seguintes características:

- 13 Rapazes / 11 Raparigas;
- A maioria dos alunos tem 7 anos;
- 1 aluno está no mesmo ano, em relação ao ano transato;
- Não tem alunos com NEE;
- 5 dos 22 alunos que compõem a turma, residem em meio rural;
- A maioria dos alunos, demoram 5 minutos no seu percurso até à escola, existindo alguns a gastar 15 a 20 minutos;
- 9% dos alunos têm escalão A / 14% dos alunos têm escalão B;
- As habilitações dos pais (Pai e Mãe) são muito diversificadas, indo do 1ºciclo ao ensino superior, sendo que as habilitações das mães são superiores à dos pais;
- Todos os alunos têm frequência do ensino pré-escolar;
- Todos frequentaram o grupo Turma+, havendo **3 alunos que repetiram** a sua frequência;
- Registaram-se poucas faltas ao longo do ano por parte dos alunos, excetuando os alunos nº5, nº12, nº16, e nº17, por motivos de doença;
- A maior parte dos alunos mantiveram os níveis às 3 principais áreas curriculares disciplinares, do 1º para o final do 2ºano, melhorando em muitos dos casos, os níveis a

Português. Dos 3 alunos que repetiram a frequência do grupo Turma+, todos transitaram para o 3ºAno;

- Não se verificaram retenções nesta turma;

Por fim, nos dados dos alunos observados na **tabela 22**, verifica-se que os alunos na Escola B, da turma 2B, têm as seguintes singularidades:

- 14 Rapazes / 12 Raparigas;
- Maioria dos alunos tem 7 anos;
- 1 Aluno encontra-se a repetir o mesmo ano;
- Não tem alunos com NEE;
- 8 dos 26 alunos que a turma contem, residem fora do perímetro urbano;
- A maioria dos alunos gasta 5 minutos no seu percurso escolar, havendo alguns a despende 15,20 e 30 minutos;
- 12% dos alunos têm escalão A / 12% dos alunos têm escalão B;
- Em relação às habilitações literárias dos Pais (Pai e Mãe), existe um número considerável com o 6ºAno, e alguns com licenciatura, sendo que as mães possuem mais habilitações que os pais;
- Todos os alunos frequentaram o ensino pré-escolar;
- Todos frequentaram o grupo Turma+, havendo **4 alunos que repetiram** a sua frequência;
- O número de faltas dos alunos ao longo do ano é residual, sendo que as ocorridas foram por razões médicas;
- Os alunos revelaram ligeiras melhorias dos níveis obtidos nas 3 principais áreas curriculares disciplinares, do final do 1ºAno para o final do 2ºAno. Dos 4 alunos que repetiram o grupo Turma+, apenas 1 não obteve sucesso no final do ano letivo., sendo que este aluno era aquele que já se encontrava a repetir o ano, criança esta, de etnia cigana.
- Apenas se verificou a retenção de **um aluno** da turma no final do ano;

Assim, e tendo por base a **análise destas 4 tabelas** (Tabela 19,20,21,22), referentes às 4 turmas intervencionadas pelo projeto TurmaMais, observa-se em relação aos alunos, que temos:

- 49 Rapazes / 49 Raparigas; (**98 crianças intervencionadas**)
- Maioria dos alunos tem 7 anos;
- **4 Alunos** encontravam-se a repetir o mesmo ano;
- Não têm alunos com NEE;
- 16 dos 98 alunos, residem em meio não urbano;
- A maioria das crianças gasta 5 minutos no seu percurso escolar, existindo algumas a demorar entre 15 e 20 minutos;
- 15,75 % têm escalão A / 12,5 % têm escalão B;
- Todos os alunos frequentaram o ensino pré-escolar;

- A maioria dos pais (Pai/Mãe) tem como habilitações literárias o 6ºano e o 12ºano, existindo alguns com licenciatura. De realçar que as mães possuem habilitações superiores relativamente aos pais;
- Todos frequentaram o grupo Turma+, havendo **13 alunos que repetiram** a sua frequência;
- O número de faltas dos alunos ao longo do ano foi regular, sendo que as ocorridas, foram por razões médicas devidamente justificadas;
- A maior parte dos alunos melhoraram os níveis às 3 principais áreas curriculares disciplinares, do final do 1ºAno para o final do 2º. Dos **13 alunos** que repetiram a frequência do grupo Turma+, **conseguiram evitar a retenção onze crianças**. De referir que os 2 alunos que ficaram retidos no final do 2ºAno, eram de etnia cigana.
- Apenas se verificou a retenção de **dois alunos** das 4 turmas no final do ano;

4.1.2 – Turmas de Controlo

Com base nos dados observados na **tabela 23**, verifica-se que os alunos na Escola D, da turma 1/2A, têm as seguintes particularidades:

- 7 Rapazes / 5 Raparigas;
- Maioria dos alunos tem 8 anos;
- **3 alunos** encontram-se a **repetir** o 2ºAno;
- Não alunos com NEE;
- 3 dos 12 alunos que compõem a turma, não residem junto à escola;
- A maioria dos alunos despense cerca de 5 minutos no seu percurso escolar, existindo 3 deles a gastarem 30 minutos;
- 58 % têm escalão A / 17 % têm escalão B;
- As habilitações literárias dos pais situam-se ao nível do 4ºano, havendo alguns com o 9ºano. De realçar que as mães possuem habilitações superiores aos pais;
- 2 dos 12 alunos da turma, não frequentaram o ensino pré-escolar;
- O número de faltas registado foi residual, excetuando-se os alunos de etnia cigana, que se ausentam por alguns dias da escola, por razões associadas às atividades dos seus familiares;
- Os alunos revelaram ligeiras melhorias nos níveis obtidos no final do 2ºano, em relação ao final do 1º, relativamente às 3 principais áreas disciplinares. Contudo as disciplinas de Português e Matemática revelaram-se aquelas onde os alunos obtiveram resultados insuficientes. Em relação aos alunos que transitaram, os níveis das disciplinas melhoram em alguns casos.
- **7 dos 12 alunos** que formam a turma, **não transitaram** para o 3ºAno, sendo que 6 dessas crianças são de etnia cigana;

Depois de analisados os dados da **tabela 24**, observa-se que os alunos na Escola E, da turma 2/3B, têm as seguintes características:

- 8 Rapazes / 11 Raparigas;
- A maioria dos alunos tem 8 anos, havendo 3 alunos com 10 anos;
- Possui **3 alunos** que se encontram a repetir o mesmo ano;
- Tem 1 aluno com NEE;
- Todos os alunos residem na mesma localidade onde se situa a escola;
- Praticamente todos os alunos demoram cerca de 10 minutos no seu percurso escolar;
- 39% têm escalão A / 5 % têm escalão B;
- As habilitações literárias dos pais distribuem-se entre o 9º e o 12ºano, havendo alguns licenciados. De realçar que as mães têm habilitações superiores;
- 4 dos 19 alunos, nunca frequentaram o ensino pré-escolar;
- O número de faltas obtido pelos alunos é residual, excetuando 6 alunos de etnia cigana, que se ausentaram da escola por razões familiares associadas à atividades dos seus familiares (apanha de produtos agrícolas em explorações latifundiárias da região da Andaluzia-Espanha);
- Dos alunos que transitaram para o 3ºAno, quase todos melhoraram os níveis finais, às 3 principais áreas disciplinares no final do 2ºAno, comparativamente ao ano anterior;
- **6 dos 19 alunos ficaram retidos** no final deste ano letivo;

Encarando os dados da **tabela 25**, observa-se que os alunos na Escola F, da turma 2B, têm os seguintes particularismos:

- 8 Rapazes / 15 Raparigas;
- A maioria dos alunos tem 7 anos;
- Possui **1 aluno** a repetir o mesmo 2ºano de escolaridade;
- Não tem alunos com NEE;
- Apenas 7 dos 23 alunos residem na área circundante à escola;
- A grande parte dos alunos que compõem a turma, despende 15 a 20 minutos no seu percurso escolar;
- 17% têm escalão A / 4% têm escalão B;
- Todos os alunos residem na mesma localidade onde se situa a escola;
- A maioria dos pais (Pai/Mãe), tem como habilitações literárias o 12ºAno, havendo casos com licenciaturas. De realçar, o facto de as mães possuírem níveis de habilitação superior ao dos pais;
- O número de faltas ocorridas foi pouco significativo, estando justificadas aquelas que se verificaram por razões médicas;
- Dos alunos que transitaram, praticamente todos melhoraram os seus níveis às 3 principais áreas;
- **Apenas 1 aluno** não transitou para o 3ºAno;

Por fim, e tendo em conta os registos da **tabela 26**, observa-se que os alunos na Escola H, da turma 1/2A, têm as seguintes singularidades:

- 7 Rapazes / 5 Raparigas;
- A maioria dos alunos tem entre 7 e 8 anos;
- **Não tem** crianças repetentes;
- Não tem alunos com NEE;
- Apenas 1 criança reside fora da localidade onde se situa a escola;
- A maioria dos jovens demora entre 5 a 10 minutos no percurso até à escola;
- 17% dos alunos tem escalão A / 17% tem escalão B;
- A maioria dos pais (Pai/Mãe), tem como habilitações literárias o 12ºAno. De salientar, o facto de as mães possuírem níveis de habilitação superior ao dos pais;
- Todos os alunos registaram frequência do ensino pré-escolar;
- O número de faltas que foram ocorrendo ao longo do ano foi residual, encontram-se as mesmas justificadas por razões médicas, excetuando os alunos número 3 e 7 por razões familiares;
- Do final do 1ºAno para o final do 2º, mantiveram-se praticamente os níveis às 3 áreas principais de ensino, sendo que se verificaram melhores resultados a Matemática do que a Português.
- **Não se registou** nenhuma retenção no final do 2ºano nos alunos da turma;

Por fim, e resultante da **análise destas 4 tabelas** (Tabela 23,24,25,26), referentes às 4 turmas de controlo, verifica-se em relação aos alunos, que temos:

- 30 Rapazes / 36 Raparigas (**66 alunos observados**);
- Maioria dos alunos tem entre 7 e 8 anos, existindo alguns alunos mais velhos com 10 anos, tratando-se de crianças de etnia cigana;
- As 4 turmas no seu conjunto, **tinham 7 alunos** a repetir o 2ºAno;
- Apenas se registou 1 aluno com NEE;
- 11 dos 66 alunos, residem fora da localidade onde se situa a escola;
- Uma parte dos alunos despende cerca de 5 minutos no seu percurso escolar, existindo outros a gastarem de 15 a 30 minutos;
- 32,75% têm escalão A / 10,75% têm escalão B;
- Em relação à faltas dos alunos, o número ocorrido não foi muito significativo, estando as mesmas justificadas por razões médicas. Excetuam-se neste caso os alunos de etnia cigana, que se ausentam da escola por largos períodos de tempo, por razões familiares;
- As habilitações da maioria dos pais (Pai/Mãe), sobretudo no 4º, 9º e 12ºAno, havendo alguns com licenciatura. De salientar, o facto de as mães possuírem níveis de habilitação superior ao dos pais;

- 6 dos 66 alunos das turmas, **não frequentaram** o ensino pré-escolar;
- Os alunos revelaram ligeiras melhorias nos níveis obtidos no final do 2ºano, em relação ao final do 1º, relativamente às 3 principais áreas disciplinares. Contudo as disciplinas de Português e Matemática revelaram-se aquelas onde os alunos obtiveram resultados insuficientes. Em relação aos alunos que transitaram, os níveis das disciplinas melhoram em muitos dos casos. De realçar também, que em algumas turmas, verificam-se melhores níveis a Matemática relativamente ao Português.
- 14 dos 66 alunos das turmas, **não transitaram** para o 3ºano de escolaridade;

Fazendo uma análise comparativa aos **dois grupos de turmas**, turmas intervencionadas e turmas de controlo, podemos aferir que os resultados escolares dos alunos nas turmas intervencionadas foram bastante mais positivos que os dos seus congéneres. O facto do grupo TurmaMais ter sido frequentado pela segunda vez por 13 alunos, e que à partida estariam em risco de ficar retidos, contribuiu para que **apenas 2 alunos não transitassem para o 3ºAno**, situação que não ocorreu no outro grupo de turmas, onde **ficaram retidos 14 alunos**.

Realce-se o facto das escolas intervencionadas pertencerem a um meio urbano, e das turmas de controlo a locais com características rurais, os alunos das turmas intervencionadas despendem menos tempo que os seus colegas no percurso escolar, os pais dos alunos inseridos no projeto possuem habilitações académicas superiores em relações aos pais dos outros alunos, o número de alunos com Ação Social Escolar (ASE) nas turmas de controlo ser superior aos alunos intervencionados pelo projeto, os resultados escolares às 3 principais áreas curriculares do final do 1ºAno para o final do 2º é consideravelmente melhor nos alunos intervencionados pelo projeto. Tendo em conta estes factos, e o número de retenções ocorrido, poder-se-á concluir que a condição sociocultural das famílias e o meio ambiente onde os alunos residem, é um factor preponderante para o sucesso escolar dos alunos.

Refira-se ainda que o facto de terem sido escolhidas as turmas 2A e 2B da escola A, e 2A e 2B da escola B (grupos de alunos do projeto TurmaMais), e não outras, por razões de dispersão geográfica das diferentes escolas polo do agrupamento e conseqüente deslocação do professor TurmaMais, pelo facto de abranger o maior número de alunos possível a ser intervencionados por esta tecnologia organizativa, e ainda pelo facto de no entender da direcção da Comissão Administrativa Provisória (CAP), actual direcção executiva, os professores titulares daquelas turmas serem aqueles com o perfil mais adequado para as metodologias de trabalho que estão intrínsecas a este projeto. No que diz respeito às turmas do grupo de controlo, foram escolhidas aquelas que mais características comuns tinham com as turmas intervencionadas, principalmente pelo em número de alunos.

4.2 – Análise dos resultados escolares obtidos pelos alunos

A monitorização dos resultados escolares dos alunos foi uma prática constante ao longo deste ano letivo, por parte de todos os elementos deste grupo de trabalho, coordenador do projeto, professores titulares das turmas intervencionadas, professor TurmaMais, coordenador do departamento curricular do 1º ciclo, e em alguns momentos a vice presidente da Comissão Administrativa Provisória (CAP) do Agrupamento.

Assim, tendo por base o quadro apresentado, extraído do relatório elaborado pela equipa de auto-avaliação do Agrupamento, e o gráfico 1, construído à custa das tabelas 2, 6 e 10, poder-se-á dizer que o **sucesso global** atingido pelos alunos à disciplina de Português nas turmas do 2ºano, ano intervencionado pelo projeto TurmaMais, é bastante satisfatório considerando todos os anos curriculares, e terá certamente aspetos a melhorar, tendo em conta apenas o 1ºCiclo.

Contudo, e concebendo uma análise mais meticulosa ao gráfico 1, é visível ao

Análise dos resultados nas disciplinas de Português e Matemática

Ano escolaridade	2012/2013	
	POR	MAT
1º ano	86 %	90 %
2º ano	89 %	91 %
3º ano	96 %	94 %
4º ano	96 %	94 %
5º ano	88 %	72 %
6º ano	79 %	68 %
7º ano	77 %	58 %
8º ano	83 %	64 %
9º ano	72 %	73 %

(Sucesso global interno, em todos os anos de escolaridade)

longo dos 3 períodos letivos, uma clara evolução do sucesso dos alunos e a conseqüente diminuição do insucesso. Pode também observar-se, a partir da visualização das tabelas 2,6 e 10, que ao longo do ano letivo, o sucesso escolar global obtido pelos 98 alunos na disciplina de Português, num total de 191, das 4 turmas intervencionadas pelo projeto, foi sempre superior nos diferentes momentos de avaliação, face aquele que foi conseguido pelos congéneres das turmas não abrangidas, o que nos leva a dar ênfase aos benefícios que as dinâmicas do projeto acarretam para a obtenção do sucesso escolar.

No que concerne ao controlo da **qualidade do sucesso escolar** alcançado pelos alunos, houve a necessidade de transformar os parâmetros que habitualmente os professores atribuem aos alunos de qualitativos para quantitativos, passando o “Fracó” a ser nível 1, o “Não Satisfaz” para 2, o “Satisfaz” para 3, o “Bom” para 4, e o “Muito Bom” para 5, por forma a efetuar um tratamento mais eficaz das classificações obtidas. Neste âmbito, foram sendo construídas ao longo dos 3 períodos, várias tabelas de valores com as notas dos alunos, que deram origem aos seguintes gráficos, dando conta das diversas evoluções dos níveis: gráfico 2, criado a partir das tabelas 3, 7 e 10, e que traduz a evolução dos resultados dos 5 níveis em todas as turmas do 2ºAno do agrupamento; gráfico 3, concebido com base nas

tabelas 4, 8 e 12, e onde se observa o evoluir dos efeitos da aplicação do projeto TurmaMais nas 4 turmas intervencionadas; o Gráfico 4, gerado com o auxílio das tabelas 5, 9 e 13, que traduz os diferentes níveis obtidos pelos alunos das 4 turmas do grupo de controlo.

Assim, e para uma melhor análise dos resultados, concebeu-se o seguinte quadro, com o suporte dos 3 gráficos atrás consignados, onde o primeiro símbolo representa a evolução da percentagem final do 1º para o final 2º período, sendo o segundo o progresso do final do 2º período para o final do 3º.

	<u>Fraco</u>	<u>Não Satisfaz</u>	<u>Satisfaz</u>	<u>Bom</u>	<u>Muito Bom</u>
Qualidade sucesso em todas as Turmas					
Qualidade do sucesso nas turmas intervencionadas					
Qualidade do sucesso nas turmas do grupo de controlo					

(Evolução da qualidade do sucesso ao longo do ano letivo, nos diferentes grupos de alunos do 2º Ano)

Verifica-se que os níveis mais baixos nas turmas intervencionadas, foram sempre decrescendo ao longo dos 3 períodos, e os níveis de “Satisfaz e Muito Bom”, cresceram ao longo do ano, situação que não ocorreu na globalidade das turmas, e nas turmas do grupo de controlo, onde se registaram algumas oscilações. De realçar que nos níveis de “Bom”, conseguidos pelos alunos das turmas do projeto, registou-se um decréscimo quer, do final 1º para o final do 2º período, quer do final do 2º para o final do 3º período, contudo a percentagem final obtida de 24,93% é considerada bastante satisfatória, face à que se registou na globalidade de todas as turmas 25,47%, e ainda mais à que foi conseguida pelos seus congéneres do grupo de controlo, 11,68%. Relativamente às **diferentes percentagens finais** alcançadas nos 5 níveis, pelos alunos dos dois grupos de turmas em estudos registaram-se as seguintes diferenças:

	<u>Fraco</u>	<u>Não Satisfaz</u>	<u>Satisfaz</u>	<u>Bom</u>	<u>Muito Bom</u>
TurmaMais	0%	2,35%	31,85	24,93	40,88
Grupo de controlo	11,28%	16,45%	25,92	11,68	34,66

(Qualidade do sucesso no final do 3º período, nos grupos intervencionados e grupos de controlo)

Da análise deste quadro, onde se verifica que os alunos das Turmas intervencionadas atingiram melhores resultados em todos as classificações em relação aos seus colegas do grupo de controlo, poderemos afirmar uma vez mais, que as metodologias inerentes ao projeto implementado conduzem à obtenção de mais e melhor sucesso escolar.

Foram também realizados **testes intermédios nas turmas do 2ºano**, nas áreas disciplinares de Português e Matemática, elaborados pelo Ministério de Educação e Ciência – MEC, e realizados no final do mês Maio por todos os alunos do agrupamento. Tendo em conta o gráfico 6 e o relatório da equipa de auto avaliação, podemos observar as seguintes diferenças ocorridas, no que diz respeito ao sucesso global final conquistado:

	Português	Matemática
Sucesso Global Final (Relatório equipa de Auto Avaliação do Agrupamento)	89%	91%
Sucesso Global Final - TI (Testes intermédios realizados)	95,23%	90,61%

(Sucesso global na avaliação interna / avaliação externa)

Quanto à Matemática, resultados que podem ser considerados bastante satisfatórios, praticamente não se verificaram diferenças. Já em Português, área intervencionada pelo projeto TurmaMais, os alunos conseguiram melhores registos na prova nacional, comparativamente com os resultados finais internos, o que se poderá também afirmar que as dinâmicas do projeto implementado, contribuem significativamente para a obtenção de um bom resultado nas provas nacionais.

No que concerne à **qualidade do sucesso nesta prova nacional**, o gráfico 6, construído tendo por base as tabelas 15, 16, 17 e 18, estabelece uma comparação entre os 5 níveis existentes e os resultados obtidos pelos alunos nas turmas intervencionadas, nos alunos do grupo de controlo e no global de todas as turmas, tendo dado origem ao seguinte quadro:

	Fraco (Port/Mat)		Não Satisfaz (Port/Mat)		Satisfaz (Port/Mat)		Bom (Port/Mat)		Muito Bom (Port/Mat)	
Todas as turmas	1,63%	0,83%	3,14%	8,55%	22,95%	37,51%	47,69%	42,36%	24,59%	10,72%
Turmas intervencionadas	1,32%	0%	0%	8,01%	16,43%	28,55%	45,43%	52,95%	36,82%	10,49%
Grupo de Controlo	3,57%	0%	5,25%	13,48%	28,03%	39,83%	52,24%	35,18%	10,91%	11,50%

(Qualidade do sucesso na avaliação externa, nas áreas curriculares de Português e Matemática)

Destacam-se as turmas intervencionadas pelo projeto, no sentido em que nos níveis mais baixos têm resultados menores que os restantes dois grupos de alunos em estudo, e no nível mais elevado, “Muito Bom”, conseguiram melhores percentagens na disciplina de Português. Contudo, estes alunos nos níveis de “Satisfaz” e “Bom”, obtiveram resultados ligeiramente inferiores, apesar das percentagens obtidas 16,43% e 45,43% respetivamente, poderem ser consideradas como bons resultados. Quanto à Matemática, área disciplinar não intervencionada, as percentagens atingidas pelos alunos das turmas do projeto, foram melhores em todos os níveis com exceção do “Satisfaz” e do “Muito Bom”, embora as respetivas percentagens 28,55% e 10,49%, sejam bons resultados em comparação com aqueles conseguidos pelos alunos dos outros grupos.

Outro facto que se pode aferir deste quadro, é o de que na sua globalidade, as classificações na área disciplinar curricular de Português, são superiores em relação às conseguidas na Matemática, principalmente nos parâmetros de “Bom” e “Muito Bom”. Desta forma, poderemos considerar que, as metodologias inerentes ao projeto TurmaMais, podem ter contribuído para a obtenção de mais e melhor sucesso na prova nacional de Português, e que nas turmas onde o projeto foi implementado, o sucesso na Matemática pode ter-se ficado a dever em parte aos seus contributos.

4.3 – Entrevistas aos docentes e Encarregados de Educação

No contexto do presente trabalho, tendo por base as questões de partida definidas no capítulo introdutório, e as opções metodológicas adotadas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas a **7 professores** que estiveram envolvidos com as metodologias organizativas e pedagógicas do projeto TurmaMais, bem como a **5 encarregados de educação**, a presidente da associação de pais da escola sede do agrupamento, e um responsável de um aluno, de cada uma das 4 turmas intervencionadas.

Ambas as entrevistas, tiveram como propósito a procura de evidências para as seguintes questões de investigação:

- **Questão 1** - Os alunos das turmas visadas têm mais e melhor aproveitamento, relativamente aos seus congéneres do mesmo ano?
- **Questão 2** - Como é que os docentes encaram esta tipologia no que concerne ao trabalho colaborativo?
- **Questão 3** - Qual o grau de envolvência nesta orgânica, por parte das estruturas de gestão intermédia e de topo?

- **Questão 4** - Como é que os pais/encarregados de educação reagem a esta forma de organização escolar?

4.3.1– Entrevistas aos docentes

Com o propósito de encontrar respostas às questões descritas no subcapítulo anterior, todos os 7 docentes entrevistados, responderam às perguntas que a seguir se apresentam:

Pergunta 1 - Que implicações, a tipologia TurmaMais acarretou na organização pedagógica dos alunos?

Pergunta 2 - Que envolvimento, a tipologia TurmaMais acarretou na organização do trabalho dos professores?

Pergunta 3 - Qual a sua perceção da implementação do projeto e respetivo impacto no agrupamento?

Pergunta 4 - Quais os principais contributos que o projeto introduziu no que concerne ao sucesso escolar dos alunos das turmas intervencionadas?

Pergunta 5 - Qual a sua opinião relativamente à continuação/implementação do projeto TurmaMais em outros anos letivos no agrupamento?

Cruzando as respostas transcritas das entrevistas com as questões de investigação, podemos construir os seguintes quadros, que reportam a cada uma das 7 entrevistas, onde se podem observar evidências para o tema em estudo:

1º Entrevistado – Vice Presidente da CAP (Atualmente Subdiretora do Agrupamento)

Entrevista 1	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4	Pergunta 5
Questão 1		<ul style="list-style-type: none"> ● “Falei várias vezes com os professores das turmas, já que dou apoio a uma turma do 4º Ano de uma das escolas, e vi que as professoras estavam muito satisfeitas com o resultado do trabalho, e acharam que era muito mais fácil trabalharem assim, uma vez que ficavam com grupos mais pequenos dentro da sala e conseguiam trabalhar melhor com os alunos”; ● “Percebi que os meninos ao estarem integrados num grupo do mesmo nível conseguiram ter um melhor desenvolvimento, o que se comprova pelas tabelas dos resultados”; 		<ul style="list-style-type: none"> ● “Penso que pelo que se via no final do ano, as turmas tiveram um resultado bastante positivo, já que houve um sucesso muito perto dos 100%”; ● “É um projeto que faz com que os meninos aprendam mais e melhor”; 	<ul style="list-style-type: none"> ● “Eu penso que seria de dar continuidade às turmas que foram intervencionadas este ano, porque já que iniciamos no 2ºAno, dava para ver o resultado no fim do 4ºAno, e ver se tinha valido a pena”;
Questão 2	<ul style="list-style-type: none"> ● “A organização foi feita pelos professores das turmas, implicando mais articulação entre eles”; ● “Pareceu-me que não houve dificuldades da parte deles, conseguiram-nos organizar por grupos mais ou menos homogêneos”; ● “Quando era necessário faziam troca de meninos dentro dos grupos”; 		<p>“Os colegas do 1º ciclo mostraram interesse em saber como é que aquilo iria funcionar, perguntavam, e outros mostraram interesse que se fizesse com a turma deles, mas como já não tínhamos mais horas, já não podia ser”;</p>		<ul style="list-style-type: none"> ● “Se fosse possível alargar a mais turmas isso seria o ideal, agora não sei o que vamos ter em termos de disponibilidade horária para isso, o que até à data sabemos é que não há horas”;
Questão 3		<ul style="list-style-type: none"> ● “Foi necessário logo de início pedir mais um professor para fazer essa parte do trabalho com a turma +”; ● “Como havia horas atribuímos aquele trabalho específico, ao professor que veio trabalhar com aqueles alunos”; ● “Correu da melhor forma, já que as escolas 			

		intervenionadas eram próximas umas das outras, e não tínhamos de tomar em consideração mais a deslocação do professor”;			
Questão 4			<ul style="list-style-type: none"> • “Em 1º os pais ficaram logo a saber que iria acontecer esse tipo de trabalho, uma vez que fizemos logo uma reunião com os EE em conjunto com a Direção Regional”; • “ Teve visibilidade para pais, colegas e direção, já que no nosso gabinete fomos contactados várias vezes, para nos darem e receberem feedback do desenvolvimento do projeto”; 		

2ºEntrevistado – Coordenadora do Departamento Curricular do 1ºCiclo.

Entrevista 2	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4	Pergunta 5
Questão 1		<ul style="list-style-type: none"> • “ Acarretou ganhos significativos, e eu falo disso, principalmente ao nível da qualidade do trabalho desenvolvido com os alunos, já que estavam separados por nível de desempenho”; • “Esta forma de organização dos grupos, contribui imenso para o desenvolvimento dos alunos e para a sua motivação”; • “Foi um ganho muito significativo, já que também foram envolvidos em tarefas e projetos, que se não tivessem frequentado a turma +, jamais o conseguiram”; 	<ul style="list-style-type: none"> • “Principalmente eram os colegas que perguntavam o que era o projeto e como funcionava”; • “ Também os alunos de outras turmas queriam saber o que é que os alunos de várias turmas estavam ali a fazer 	<ul style="list-style-type: none"> • “Os melhores alunos desenvolveram algumas tarefas e projetos que de outra forma não seria possível”; • “Os alunos mais fracos também conseguiram fazer qualquer coisa a este nível, ou seja todos conseguiram trabalhar e aprender com mais qualidade”; • “Verificou-se claramente o crescimento dos alunos em termos do sucesso e das suas aprendizagens”; 	<ul style="list-style-type: none"> • “Sou apologista que se devia continuar a apostar no 1ºciclo, já que os ganhos são tantos, e assim apostava-se logo no início e havia uma continuidade”; • “Apostar logo no 1ºAno e leva-los até ao 9º, penso que seria um crescimento em termos de aprendizagens, e da própria autonomia dos alunos que seria com certeza diferente daquela que é hoje”;
Questão 2	<ul style="list-style-type: none"> • “ A organização e o funcionamento da turma + obedeceram ao esquema de agrupar os alunos por nível de desempenho”; • “A equipa de coordenação nacional, assim como da direção da escola, sempre nos deu abertura para aquilo que considerasse-mos melhor para os alunos”; 	<ul style="list-style-type: none"> • “Outra coisa positiva foi o trabalho dos professores, em que o trabalho funcionou sempre em conjunto, aquilo que se dava na turma + era sempre definido e acordado por todos, deixamos de fazer só as planificações em conjunto, para começar a pensar mais na sala de aula”; • “ Funcionávamos e apoiávamo-nos muito uns nos outros, principalmente com as tuas ajudas na produção daquelas grelhas que tanto jeito nos deu, já que na parte da estatística e dos gráficos não estamos habituados a trabalhar com aqueles cálculos todos”; 		<ul style="list-style-type: none"> • “Foi uma grande mais valia e não só para os alunos, eu considero que como professora também cresci bastante, fiz coisas que me foram permitidas devido aquele espaço de partilha com colegas, e alunos, que até hoje não tinha feito”; 	
Questão 3		<ul style="list-style-type: none"> • “Houve sempre abertura e uma ligação entre a direção e comigo própria, acompanharam sempre as diferentes sessões, na pessoa da vice presidente, o presidente da CAP apenas esteve na reunião com os EE, e agora com a decisão dele e da sua equipa, em continuar com o projeto apesar de não haver crédito horário para tal, parece que vai recorrer-se ao crédito da escola”; 			
Questão 4					<ul style="list-style-type: none"> • “No início, os pais mostraram-se algo relutantes ao facto dos meninos saírem da turma, mas julgo que com o passar do tempo, a maior parte das dúvidas foram-se dissipando”;

3ºEntrevistado – Professora titular da turma: 2ºA – Escola A.

Entrevista 3	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4	Pergunta 5
<p>Questão 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “ A turma +, uma vez que trabalhava por níveis de desempenho dos alunos, podia-se trabalhar de uma forma mais homogénea com estratégias direcionadas ao nível, e aprofundar mais alguns conteúdos no caso dos alunos de 5”; • “ As estratégias eram diversificadas, conseguia-se trabalhar de uma forma mais individualizada, os alunos podiam esclarecer melhor as suas dúvidas”; • “ Verifiquei que no fim os alunos das diferentes turmas tornaram-se mais amigos, cooperaram mais entre eles, e pareceu-me que no fim aquilo era só uma turma”; • “ Em termos de sucesso escolar, pela positiva acho que eles aproveitaram para desenvolver mais competências, principalmente os de nível 4 e 5, já que lhes foram proporcionadas estratégias que de outra forma seria mais difícil de acontecer”; 		<ul style="list-style-type: none"> • “ Inicialmente os alunos visados não gostaram muito acharam que estavam a ser catalogados, e rir para turma + com alunos de outras turmas com os quais não conheciam foi um pouco estranho, mas com o normal decorrer das aulas, tudo passou”; 	<ul style="list-style-type: none"> • “ Os alunos mais fracos que habitualmente não diziam nada, começaram a querer participar mais nas aulas, e a desinibir-se mais”; • “ Os melhores alunos quando regressavam às turmas de origem ajudavam os seus colegas”; 	<ul style="list-style-type: none"> • “ Sim, objetivamente penso que sim, e quanto mais cedo melhor, já que ganham métodos de trabalho e estudo numa fase inicial do seu percurso escolar, e mais facilmente superam as suas dificuldades”;
<p>Questão 2</p>		<ul style="list-style-type: none"> • “ Dá muito trabalho para os professores intervenientes, muitas reuniões, muita preparação de atividades diversificadas, muito trabalho ao nível da avaliação, já que não podemos usar só 2 testes, pelo que houve muitos momentos de avaliação”; • “ Fazem-se muitas atividades formativas, o que obriga os alunos a trabalhar mais um pouco”; • “ Veio alterar a forma como os professores avaliam os alunos, dando muito trabalho, mas o resultado final é muito positivo”; • “ AS reuniões eram muito positivas, toda a gente partilhava as suas experiências, e era uma forma de todos nós professores aprendermos também”; • “ Foi um projeto bem pensado e bem implementado, as pessoas quando entram naquele projeto a 100%, tornam-se mais próximas”; • “ Houve professores que não estavam no projeto e não o aceitaram bem, não conheciam a metodologia por não frequentarem as reuniões que nós fomos com os coordenadores nacionais”; 		<ul style="list-style-type: none"> • “ As turmas trabalhavam sempre em cooperação, os projetos trabalhados eram para além das turmas intervencionadas, para as restantes turmas do agrupamento, existiu sempre uma cumplicidade, entre os professores titulares, o coordenador do departamento e o coordenador do projeto”; 	
<p>Questão 3</p>					
<p>Questão 4</p>				<ul style="list-style-type: none"> • “ Os pais aproximaram-se mais um pouco da escola, porque queriam saber melhor como funcionava o projeto, e como fizemos muitas atividades, perceberam que a turma + era uma mais valia, porque os filhos eram mais apoiados, e com a turma mais reduzida tinham mais apoio individualizado nas suas aprendizagens”; 	

4ºEntrevistado – Professora titular da turma: 2ºB – Escola A.

Entrevista 4	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4	Pergunta 5
Questão 1	<ul style="list-style-type: none"> • “ Funcionávamos como uma grande turma que envolvia as várias turmas”; 	<ul style="list-style-type: none"> • “ Trabalhar por níveis, facilitava a nossa prática na sala com os alunos, e por estarem separados, permitia-nos trabalhar melhor as dificuldades que tinham, o que seria mais difícil de fazer se a turma fosse mais heterogénea onde não conseguíamos chegar a todos os alunos”; 		<ul style="list-style-type: none"> • “ Permitiu boas dinâmicas de grupo, e notei que no final do ano já não faziam distinção entre as turmas, davam-se todos bem”; • “ Em termos de aprendizagem, tinham oportunidade de ultrapassar as suas dificuldades dada a homogeneidade dos grupos, o que se repercutiu na avaliação final, nas dinâmicas de trabalho de grupo, e fiquei com a sensação de terem ficado bem preparados”; • “ Verificou-se a dinâmica dos alunos nos pequenos projetos de interdisciplinaridade, e ficaram mais aptos a trabalhar em grupo”; 	<ul style="list-style-type: none"> • “ No 1º ciclo continuaria a aconselhar, uma vez que os alunos ficariam mais aptos a trabalhar em grupo, e as dificuldades eram detetadas mais cedo no percurso escolar dos alunos, e estes começariam logo a ter outras dinâmicas de trabalho”;
Questão 2	<ul style="list-style-type: none"> • “ Foi benéfico porque nos permitia trabalhar em grupo, havia muitas dinâmicas de grupo, mesmo no pessoal docente”; • “ Houve uniformização dos critérios, atividades para as mesmas turmas, atividades interturmas, o que se veio a revelar muito benéfico”; 	<ul style="list-style-type: none"> • “ Penso que era mais fácil, chegamos a realizar reuniões onde obedecíamos aos mesmos critérios, e não nos tornávamos repetitivos”; 	<ul style="list-style-type: none"> • “ Foi positivo em termos de avaliação, já que nos permitiu uniformizar os critérios e as formas de avaliar nas disciplinas não intervencionadas”; 		<ul style="list-style-type: none"> • “ Gostei muito de trabalhar no projeto, acreditei nele e vi resultados na prática”;
Questão 3					
Questão 4					

5ºEntrevistado – Professora titular da turma: 2ºA – Escola B.

Entrevista 5	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4	Pergunta 5
Questão 1	<ul style="list-style-type: none"> • “ Com menos alunos na sala consegui chegar aqueles com mais dificuldades”; • “ Os alunos ficaram menos inibidos em participar”; • “ Aconteceu com um aluno meu que era aluno de Bom, e com autoestima em baixo, teve que regressar ao grupo inicial, porque na turma + nada fazia e regredia, e assim para não o perdermos, voltou à turma inicial”; • “ Com os grupos de nível conseguimos chegar mais aos alunos”; • “ No final da rotatividade dos grupos os alunos queriam voltar, e diziam, eu estou-me a esforçar e acho que já posso voltar”; • “ Foi uma lufada de ar fresco, já que tínhamos turmas mais pequenas e conseguimos chegar mais e melhor aos alunos”; 			<ul style="list-style-type: none"> • “ Eles ficaram muito felizes com os resultados, e em especial nos testes intermédios”; • “ Com menos miúdos foi possível trabalhar outras estratégias”; 	<ul style="list-style-type: none"> • “ Gostávamos muito de continuar no 3º ano e se possível nas turmas do 1º ano, já que quanto mais cedo os alunos ganharem métodos e hábitos de trabalho mais facilmente se trabalha com eles nos anos posteriores”;
Questão 2		<ul style="list-style-type: none"> • “ Trabalhamos muito mais em conjunto e em grupo. Não costumamos estar muito habituados a trabalhar em grupo, mas este projeto obrigou-nos de alguma forma a fazê-lo”; • “ Fizemos muitas estratégias em conjunto, coisa que antes não se fazia tanto”; • “ Discutimos em conjunto a evolução das aprendizagens”; 	<ul style="list-style-type: none"> • “ Os nossos colegas de departamento é que perguntavam, mas será que isto vai funcionar? Mas depois com os resultados obtidos perceberam que sim”; 		
Questão 3					
Questão 4			<ul style="list-style-type: none"> • “ Os pais que estiveram na reunião falaram com os outros pais e informaram-nos da forma como este projeto funcionava”; 		

6ºEntrevistado – Professora titular da turma: 2ºB – Escola B.

Entrevista 6	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4	Pergunta 5
Questão 1	<ul style="list-style-type: none"> • “ Os alunos participavam mais porque no grande grupo eles às vezes não iam a tempo”; • “ Os alunos menos brilhantes à partida, tiveram oportunidade de se destacar nas minhas aulas”; • “ Durante a rodagem dos grupos, os alunos estavam eufóricos já que todos queriam estar presentes, e houve até uma que me pediu para ir para o grupo, mas já não foi possível porque eram os que estavam em risco de retenção”; • “ Antes do projeto começar eles perguntavam várias vezes, então o tal professor nunca mais vem?”; 			<ul style="list-style-type: none"> • “ O entusiasmo foi grande e foi um grande estímulo principalmente para os mais fracos”; 	<ul style="list-style-type: none"> • “ Este programa deveria continuar até ao 4ºano e em mais áreas que não só o Português”;
Questão 2		<ul style="list-style-type: none"> • “ Obrigou-nos a trabalhar mais em conjunto, o que no fim foi muito positivo, já que nos conhecemos melhor e aprendemos mais coisas uns com os outros”; • “ Obrigou-nos a estar mais em contacto permanente uns com os outros para perceber a evolução dos alunos”; • “ Deveria ter repercussão nos restantes colegas por causa do trabalho em grupo”; 			
Questão 3		<ul style="list-style-type: none"> • “ Deveria ter repercussão nos restantes colegas por causa do trabalho em grupo”; 			
Questão 4			<ul style="list-style-type: none"> • “ Às vezes os pais vêm à escola por causa disto ou daquilo, e em relação ao projeto nunca vieram questionar nada”; 		

7ºEntrevistado – Professor TurmaMais.

Entrevista 7	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4	Pergunta 5
Questão 1	<ul style="list-style-type: none"> • “ Deu-se oportunidade de todos mostrarem as suas dificuldades e as suas curiosidades”; • “ A escolha dos níveis é muito sensível, porque se houver uma grande discrepância de conhecimento, pode provocar alguns problemas nos outros colegas”; 	<ul style="list-style-type: none"> • “ Tivemos muitas vezes de fazer o ajuste dos alunos nos grupos, já que acontecia pontualmente, o aluno ir para a turma +, não faziam qualquer atividade, mas no final do ano já se mostravam mais entusiasmados em frequentar o grupo”; • “ Às vezes os melhores alunos no Português, punham questões que me levavam a falar de outros conteúdos”; 	<ul style="list-style-type: none"> • “ Acho muito bem haver turmas mais pequenas e assim os alunos com mais dificuldade conseguiam aprender melhor”; 	<ul style="list-style-type: none"> • “ Verificou-se uma progressão continuada das aprendizagens e nenhuma regressão”; • “ O único problema foi o aluno do ensino especial que não conseguimos muito com ele”; 	<ul style="list-style-type: none"> • “ Se fosse possível continuar para o ano, era muito importante e bom que pelo menos a Matemática entrasse no projeto, já que os alunos ficariam com mais ajudas”;
Questão 2		<ul style="list-style-type: none"> • “ Havia professores que já trabalhavam em conjunto e foi mais fácil de formar os grupos e definir as estratégias a utilizar na sala de aula, onde fui muito apoiado”; • “ Onde não havia hábitos de trabalho, teve de haver mais conciliação de estratégias, teve de haver mais diálogo”; • “ Muitas vezes na turma +, apesar de estar a trabalhar o Português, via-me ao mesmo tempo a trabalhar conteúdos de estudo do meio”; 			
Questão 3					<ul style="list-style-type: none"> • “ Como o 1º ciclo é muito transversal em termos de conhecimentos, fazer o projeto só com uma disciplina é muito limitado, mas aí a direção terá que fazer mais pressão no ministério”;
Questão 4				<ul style="list-style-type: none"> • “ Dei por mim muitas vezes à saída das escolas a falar com os pais sobre como é que funcionava o projeto, e mesmo com pais de outras turmas que não tinham a turma +, que queriam saber como é que aquilo era”; 	

Tendo por base as transcrições das 7 entrevistas, realizadas aos professores, que constam dos quadros anteriores, poderemos referir que foram encontradas as seguintes evidências, para a as 4 questões de investigação em estudo: no que concerne **aos alunos**, ficou patente que o facto de se trabalhar com turmas mais homogéneas, os professores, conseguiram fazer um trabalho mais individualizado com os alunos, conseguindo melhorar os resultados daqueles com maior desempenho e desenvolver as algumas capacidades nos mais frágeis; conseguiu-se melhorar a motivação e o empenho das turmas, foi possível fazer com que a qualidade do trabalho desenvolvido pelos alunos aumentasse, melhorar as dinâmicas do trabalho em grupo, assim como se estimulou uma melhor relação interpessoal entre os alunos; os elementos das diferentes turmas demonstraram um grande entusiasmo ao frequentar os grupos da TurmaMais, querendo por vezes repetir a frequência no grupo, apesar da relutância inicial demonstrada por alguns pelo facto de terem de sair da turma de origem; foi também possível desenvolver com mais eficiência a interdisciplinaridade de conteúdos, estando por vezes os alunos envolvidos em projetos com outras turmas; outro facto evidenciado, prende-se com a escolha dos alunos que forma o grupo de rotatividade, uma vez que há que ter algum cuidado quanto à homogeneidade dos alunos, já que por vezes foi necessário fazer remodelações pontuais pelo facto dos alunos não corresponderem ao esperado; também foi realçado que seria benéfico continuar com esta metodologia organizativa, uma vez que quanto mais cedo os alunos ganharem métodos e hábitos de trabalho, melhoraram o empenho dentro e fora da sala de aula, e ganharem mais confiança em si próprios, mais e melhor sucesso conseguirão obter em anos posteriores, ficando assim satisfeitos com os resultados na avaliação interna e externa das suas aprendizagens, como foi o caso dos alunos intervencionados neste projeto.

Relativamente ao **trabalho colaborativo entre docentes**, foi notória uma maior articulação entre colegas, as planificações das actividades letivas e não letivas passaram a ser feitas em conjunto, as estratégias de avaliação utilizadas foram pensadas em grupo e utilizadas da mesma forma para todas as turmas, e adquiriram-se novos métodos de trabalho de grupo entre professores. Ficou patente também uma maior partilha de ideias e estratégias de abordagem aos conteúdos na sala de aula, a promoção da interdisciplinaridade entre conteúdos nas diferentes disciplinas, assim como cresceu o espírito de entre ajuda e amizade entre os docentes das turmas intervencionadas. Ainda neste âmbito, assinalou-se alguma curiosidade ao nível pedagógico e didático por parte dos docentes do departamento do 1º ciclo que não tinham TurmaMais, no sentido de quererem saber e até ter as suas turmas no projeto, de

como é que funcionavam as metodologias do projeto, situação que não pode ser considerada em virtude do crédito horário atribuído se encontrar esgotado.

Quanto ao grau de **envolvência das estruturas de gestão intermédia e de topo**, verificou-se um total interesse pelo projeto e um acompanhamento continuado nas reuniões onde estiveram presentes os elementos da comissão nacional proveniente da Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz, e onde se destacou a vontade de continuar com esta metodologia organizativa no agrupamento, apesar de não ter sido atribuído crédito horário para o projeto por parte do ministério da educação. Também ficou evidente por vontade expressa do corpo docente interveniente, que a este nível deveria existir mais pressão nas entidades competente no sentido de abrir o projeto a mais turma e outros anos de escolaridade.

Por fim, e no que diz respeito a **reacção dos Pais e Encarregados de Educação**, poder-se-á aferir que reagiram bem ao facto dos seus educando saírem da turma de origem para estar com outro professor, chegando em alguns casos a mostram alguma relutância inicial por razões de desconhecimento do mesmo. Manifestaram sempre interesse em acompanhar o desenvolvimento das atividades, já que quer os professores quer os membros da direção da CAP, estavam por diversas vezes a ser questionados sobre as dinâmicas do projeto, culminando com uma enorme satisfação em relação aos resultados escolares alcançados pelos seus educandos. Verificou-se também por partes destes, uma maior afluência à escola com o intuito estarem informados do normal funcionamento das atividades, e pelo facto de dialogarem entre si fora da escola, o que suscitou a curiosidade de outros encarregados de educação.

4.3.2– Entrevistas aos Encarregados de Educação

Com a intenção de ver respondidas as questões de investigação definidas para o presente estudo, todos os 5 encarregados de educação, responderam às perguntas que a seguir se mostram:

Pergunta 1 – Como teve conhecimento do projeto TurmaMais? Qual a sua 1ª percepção?

Pergunta 2 – Como reagiu o seu educando ao saber que ia participar no projeto?

Pergunta 3 – Após o conhecimento dos diferentes momentos de avaliação obtido pelo seu educando, qual acha que foram os contributos do projeto?

Pergunta 4 – Qual o feedback que recolheu por parte dos professores envolvidos no projeto?

Pergunta 5 - Qual a sua opinião relativamente à continuação/implementação do projeto TurmaMais em outros anos letivos no agrupamento?

Intersectando as respostas transcritas das entrevistas com as questões do estudo, podemos produzir os seguintes quadros, que reportam a cada uma das 5 entrevistas, onde se podem aferir evidências para o presente trabalho:

1º Entrevistado – Presidente da associação de pais da escola sede do agrupamento

Entrevista 1	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4	Pergunta 5
Questão 1		<ul style="list-style-type: none"> • “ No início tinha alguma dificuldade que aquilo era mais uma ajuda, dada a idade, mas percebi que se adaptou bem às mudanças do professor, e à rotatividade dos grupos, mas não notei nenhuma regressão em regressão em relação ao bom aluno que ele é”; • “ Falei com vários pais e que me disseram, o que queres que te diga, eles estão felizes, estão contentes, estão a aprender bem, e é isso que interessa”; 	<ul style="list-style-type: none"> • “ Percebi uma maior desenvoltura na forma como lia, como interpretava, e menos inibido a por dúvidas”; • “ Queria voltar a fazer parte do grupo turma +, porque eram menos meninos, e queria aprender mais coisas”; 	<ul style="list-style-type: none"> • “ O feedback que me dão é que o sucesso é quase 100%”; 	<ul style="list-style-type: none"> • “ Julgo que quanto mais cedo se implementar melhor, até mesmo no 1º ano, para eles não passarem para o 2ºano com falhas essenciais”;
Questão 2				<ul style="list-style-type: none"> • “ Não tive nenhum feedback negativo, por parte de qualquer professor”; • “ Houve um professor que não era da turma +, que me contou que havia lá 4 ou 5 alunos que também queriam frequentar a turma +, e eram alunos do 3ºAno”; 	
Questão 3					<ul style="list-style-type: none"> • “ Isto não pode ser um projeto à toa para finalizar agora, tem que ser dada continuação, e se o ministério não der crédito horário à escola, parece que ao que sei, a escola vai usar crédito próprio”;
Questão 4	<ul style="list-style-type: none"> • “ Através de outras escolas já sabia da existência destes programas, mas com a minha vinda à escola várias vezes, soube pelo presidente da CAP, e depois com o início formal na reunião com a Direção Regional e Professores”; • “ No princípio houve aquela desconfiança, dado ser u ma coisa nova na escola, mas por fim nada disso”; • “ Desde a hora que os outros pais não digam nada é porque está tudo bem”; 				

2º Entrevistado – Encarregado de Educação de um aluno da Escola A – 2ª

Entrevista 2	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4	Pergunta 5
Questão 1		<ul style="list-style-type: none"> • “ No inicio ficou um bocado receoso por ter de mudar de turma no português, mas acho que depois reagiu bem, até porque os outros coleuinhas já conhecia do recreio”; 	<ul style="list-style-type: none"> • “ Senti-o mais solto na leitura, e até me pedia nos hipermercados para comprar este ao aquele livrinho, adaptado à idade dele, que era para treinar mais”; • “ Com as melhoras no Português, a professora disse-me várias vezes que já interpretava melhor os problemas da Matemática”; 	<ul style="list-style-type: none"> • “ Daquilo que me apercebi nas reuniões, a professora dizia que este projeto era uma mais valia para os alunos”; 	<ul style="list-style-type: none"> • “ Julgo que devem continuar com o projeto, porque os miúdos adaptaram-se bem, e pode ser uma mais valia no que respeita ao facto dos alunos chegarem ao 4ºano e poderem obter bons resultados nos exames, sem nunca esquecerem aquilo que lá aprendem”; • “ Pode ser também uma forma de os começar a preparar para a passagem ao 5ºAno, já que vão ter vários professores, e à vezes pelo que sei a adaptação nem sempre é boa”;

Questão 2				<ul style="list-style-type: none"> • “ As vezes quando era preciso fazer alterações nos grupos, o meu filho dizia, olha mamã, hoje veio um menino novo, será que também vou sair?” 	
Questão 3	<ul style="list-style-type: none"> • “ Pela reunião convocada pela direção da escola, e o meu filho já me tinha dito em casa que íamos ter mais um professor”; 				
Questão 4	<ul style="list-style-type: none"> • “ No início pareceu-me que isto poderia ser visto como um castigo para os alunos, mas rapidamente percebi que não pelas reacções positivas do meu filho”; • “ Pensei que a rotatividade dos grupos podia prejudicar os alunos, uma vez que os alunos mudaram algumas vezes, cinco no total, pelo que me foi dito pela professora”; 	<ul style="list-style-type: none"> • “ Nós lutamos sempre por aqueles que têm insucesso, e neste momento há uma abertura para que haja equilíbrio, e por desenvolver competências nos bons alunos e melhorar as suas aprendizagens”; 			

3º Entrevistado – Encarregado de Educação de um aluno da Escola A – 2ºB

Entrevista 3	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4	Pergunta 5
Questão 1		<ul style="list-style-type: none"> • “ Aceitou bem, mas dizia que era melhor se fosse a matemática, já que diz que tem mais dificuldades”; • “ Mas pareceu-me que já consegue desenrascar-se melhor a matemática porque interpreta melhor os enunciados”; • “ Depois de frequentar o 2º grupo, já não queria sair mais da turma +”; 	<ul style="list-style-type: none"> • “ Ela a Português já era uma aluna de Satisfaz, com este projeto acho que a ajudou a ler melhor e melhorar na matemática, já que interpretava mais as perguntas”; • “ Se ela tivesse turma + a matemática, penso que ainda podia ter melhores resultados, já que na matemática estava a turma toda e às vezes não consegue participar mais nas aulas”; 		<ul style="list-style-type: none"> • “ Acho muito bem que continuasse para o ano e até ao 4ºano por causa dos exames, e que não se esquecessem da matemática”;
Questão 2					
Questão 3		<ul style="list-style-type: none"> • “ Já tinha ouvido falar deste projeto noutras escolas, mas na reunião fiquei a saber ao certo como funcionava”; 			
Questão 4	<ul style="list-style-type: none"> • “ Conheço a minha filha e sei que com estas crianças a mudança de rotinas não são boas, por isso tive algum receio e fiquei com um pé atrás”; • “ Tive receio porque poderia estar a acelerar o processo de crescimento natural das crianças em relação à entrada e saída da turma”; 			<ul style="list-style-type: none"> • “ Fui vendo com outros pais nas reuniões que as coisas estavam a correr bem, e por aquilo que a professora me dizia, não tenho nada a dizer de negativo”; • “ Acho que fizemos todos bem em dar o benefício da dúvida, uma vez que não conhecíamos bem o sistema da turma +, mas conhecíamos os professores envolvidos em termos humanos”; 	<ul style="list-style-type: none"> • “ Sei de pessoas amigas que tiveram filhos no 7ºAno, 8ºAno, 9ºAno na turma + e parece que também houve bons resultados, mas ai acho que a turma + tinha mais disciplinas”;

4º Entrevistado – Encarregado de Educação de um aluno da Escola B – 2ºA

Entrevista 4	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4	Pergunta 5
Questão 1	<ul style="list-style-type: none"> • “ Pela primeira vez alguém se preocupa com os bons alunos”; 	<ul style="list-style-type: none"> • “ Não notei nenhuma reacção negativa em especial, e no fim ela já me dizia, devíamos era ir mais vezes para a turma mais, o professor é fixe”; 	<ul style="list-style-type: none"> • “ Fiquei muito contente com as notas a Português, e não só, porque ela era muito preguiçosa na leitura e agora já me pede para comprar aqueles livrinhos nos supermercados”; • “ Dizia-me, olha mamã fui ter Português com outro professor e com meninos de outras turmas, e gostei de ter conhecido o outro professor”; 	<ul style="list-style-type: none"> • “ Alguns já não queriam voltar à turma de origem”; 	<ul style="list-style-type: none"> • “ Julgo que estas turmas deviam continuar para o ano, uma vez que já conhecem o sistema, e como deu tanto trabalho, e como os alunos tiveram tão bons resultados, era de continuar”; • “ Tenho um casal amigo que tem um filho que veio do anterior agrupamento que se juntou a este, que está agora no 10ºAno, e diz que os alunos estão muito bem preparados no Português e na Matemática, onde tiveram a turma + desde o 7ºAno até ao 9º, portanto era de apostar ai também”;

Questão 2				<ul style="list-style-type: none"> • “ Quando ia a reuniões com os professores, diziam que havia uma ou outra criança que tinha alguma relutância em mudar de turma, mas depois de conhecerem o sistema, e com a ajuda dos professores, as coisas correram bem”; 	
Questão 3		<ul style="list-style-type: none"> • “ Também na reunião recebemos bons conselhos dos senhores da Direção Regional e da Direção da Escola, em relação à forma como os alunos iam ser acompanhados, e como lidar com esta situação com os nossos filhos em casa”; • “ Disseram logo para dizermos aos nossos filhos que a turma + não é um castigo, mas sim, uma forma dos nossos meninos aprenderem mais”; 			
Questão 4	<ul style="list-style-type: none"> • “ Foi na reunião na escola, mas tive logo algum medo, porque não sabia como ela ia reagir à mudança do professor”; 			<ul style="list-style-type: none"> • “ Pelo que vi dos outros pais, acho que correu bem com todos”; 	

5º Entrevistado – Encarregado de Educação de um aluno da Escola B – 2ºB

Entrevista 5	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4	Pergunta 5
Questão 1		<ul style="list-style-type: none"> • “ No princípio ela não sabia muito bem aquilo das mudanças, mas como fui vendo boas reações ao novo professor não me preocupai tanto depois”; • “ Está muito contente porque ia fazer outras atividades com meninos das outras turmas, era o que me dizia”; 	<ul style="list-style-type: none"> • “ Senti que a autoestima dela melhorou muito, como tinha uma turma mais pequena, a vontade de participar mais nas aulas aumentou e melhorou, segundo a professora”; • “ Em casa ela mostrava-se muito entusiasmada em trabalhar com coleguinhas de outras turmas e dizia sempre o que ia fazer no dia seguinte, e chegou até a pedir para ficar sempre na turma +”; 		<ul style="list-style-type: none"> • “ Era muito bom que pudessem continuar para o ano mas a mais disciplinas, porque no 4º Ano veem os exames e era mais uma ajuda”;
Questão 2				<ul style="list-style-type: none"> • “ Não tenho nada a apontar de negativo, os professores sempre me puseram a par dos desenvolvimentos dela nas diferentes matérias, apesar da minha desconfiança inicial”; • “ Os outros pais diziam que correu tudo bem com os filhos deles, salvo um caso ou outro em que foi necessário trocar alguns meninos por causa da forma como aprendiam”; 	
Questão 3	<ul style="list-style-type: none"> • “ Foi na reunião da escola, e de já ter ouvido qualquer coisa sobre estes projetos”; 				
Questão 4	<ul style="list-style-type: none"> • “ Perguntei-me, será que estes projetos não irão prejudicar a turma mãe, já que os alunos já se conhecem desde o pré?”; • “ Tive uma outra filha que na passagem do 4º para o 5º ano, teve uma adaptação horrorosa, por ter vários professores”; • “ No dia da 1ª reunião fiquei um bocado confusa com a mudança temporária da turma, mas como a professora da minha filha disse logo que aquilo iam todos aprender as mesmas matérias e em turmas mais pequenas fiquei mais descansada”; 				<ul style="list-style-type: none"> • “ Esperemos que não seja mais um projeto como muitos, que o ministério deixe cair”; • “ Sei também que este projeto existe noutras escolas, mas em anos mais avançados, e a várias disciplinas. Porque não apostar na nossa escola também?”;

Partindo das transcrições destas 5 entrevistas, realizadas aos Encarregados de Educação, que constam dos quadros anteriores, poderemos mencionar que foram encontradas as subsequentes evidências, para a as 4 questões de investigação em estudo: no que concerne **aos alunos**, transpareceu uma clara evolução nas suas capacidades de leitura e que se veio

também a refletir em outras áreas em especial na matemática, uma maior desinibição em termos da postura em sala de aula no sentido em que os alunos participavam mais e expunham as suas dúvidas, mostraram-se muitos receptivos às mudanças, chegando em alguns casos a não querer sair do grupo TurmaMais, adaptaram-se bem ao novo docente e mostram bastante entusiasmo na atividades proporcionadas, revelando muitas vezes uma autoestima elevada. De realçar ainda a o facto de alguns alunos, por sentirem que estavam a desenvolver a suas capacidades de leitura, solicitarem aos seus pais a aquisição de pequenos livros adaptados à sua idade em espaços comerciais, e assim nas suas casas poderem exercitar mais este ato de aprendizagem.

Existe uma vontade clara por parte dos responsáveis dos alunos, em que esta metodologia organizativa se estenda a outras áreas curriculares, em especial na matemática, e a outros anos letivos, uma vez que perceberam claramente que existem ganhos significativos nas suas aprendizagens, nos resultados internos da sua avaliação e na avaliação externa promovida pelo Ministério da Educação. Outro dado revelante, é o de haver uma alusão clara a que o projeto se inicie o mais cedo possível no percurso escolar dos alunos, por forma a que, as suas dificuldades sejam detetadas o mais cedo possível, e poder lhes poder ser feito um combate eficaz, com o intuito de enfrentar o seu percurso escolar sem problemas de maior, e conseguir ultrapassar com mais facilidade as barreiras que certamente irão encontrar. Destaca-se ainda o facto, de um dos encarregados de educação ter mencionado que um dos seus educandos ter frequentado a TurmaMais ao logo de todo o 3º ciclo em várias à eras disciplinas noutra escola, e estar neste momento no ensino secundário com resultados muito satisfatórios nas suas disciplinas.

Relativamente ao **trabalho colaborativo entre os professores**, foi perceptível verificar por parte dos Encarregados de Educação, que existiam reuniões periódicas para remodelar a formação dos grupos, e conseguiu-se perceber que alguns alunos numa fase inicial revelaram alguma relutância em sair da sua turma de origem, mas com o normal funcionamento das atividades proporcionadas, com o bom relacionamento com o professor, e com o ambiente de aprendizagem criado dentro e fora da sala de aula, todas as dúvidas dissiparam-se. Também nas diferentes reuniões realizadas com os pais, os professores foram sempre fornecendo um feedback das aprendizagens dos alunos, assim como dos resultados nos diferentes momentos de avaliação interna e externa, situação que provocou muito agrado e satisfação por parte dos pais. No que diz respeito ao grau de **envolvência das estruturas de gestão intermédia e de topo**, ficou patente a importância atribuída a este projeto, uma vez que caso o ministério não atribua crédito horário, foi decidido dar continuação recorrendo a crédito próprio. Também a preocupação em informar os Pais dos alunos, em formato de reunião, da forma como o

projeto iria decorrer, assim como a de desmistificar e explicar todos os detalhes do seu funcionamento, convocando para uma 1ª reunião todo o corpo docente envolvido, assim como os elementos responsáveis dos projetos da Direção regional de Educação do Algarve (atualmente, Direção de Serviços), evidencia a importância que os seus responsáveis atribuíram ao projeto.

Quanto à **reação dos Pais e Encarregados de Educação**, poder-se-á dizer que existiu alguma incerteza quanto à dinâmica do projeto, e em particular ao facto dos seus educandos serem retirados temporariamente da turma mãe, talvez pelo facto do desconhecem, situação que se veio a dissipar, pelo conhecimento prévio dos docentes envolvidos, pelas reações positivas dos alunos às diferentes atividades realizadas dentro e fora da sala de aula, assim como dos resultados alcançados pelos alunos nos diferentes momentos, e em particular nos testes intermédios. Existe também uma clara alusão ao facto de entenderem que se trata de uma metodologia de trabalho, em que há uma preocupação clara pelos alunos com melhor desempenho, assim como, pelo desenvolvimento de competências nos alunos que habitualmente têm resultados menos bons. Outro dado apurado, diz respeito ao facto de alguns pais já saberem da existência deste tipo de projetos noutras escolas, contudo na reunião de apresentação realizada no início do ano letivo, muitos dos detalhes desconhecidos, ficaram clarificados.

Capítulo 5 – Conclusões / Recomendações

Definiram-se caminhos, percorreram-se trilhos, analisaram-se situações e no fim desta estrada de investigação é chegado o momento em que se torna possível apresentar as conclusões. Para as questões de investigação emergem respostas fundamentadas, identificam-se as implicações e surgem recomendações para eventuais investigações futuras. Recordarei o propósito deste estudo e os procedimentos adoptados de modo a clarificar as conclusões que pretendo evidenciar, fazendo uma breve síntese e descrição do mesmo.

O presente trabalho teve o desígnio na reflexão: que efeito as dinâmicas do programa mais sucesso escolar, em particular o projeto TurmaMais, produzem no sucesso escolar de alunos do 1º ciclo em turmas do 2º ano de escolaridade num agrupamento da região do Algarve, aplicadas em 4 turmas de 2 estabelecimentos escolares. Foi construído um quadro teórico tendo em conta um enquadramento sociopolítico e legal, recorrendo a uma abordagem das políticas educativas recentes no que respeita à administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, conducente à mudança e inovação de práticas organizativas do procedimento de ensino-aprendizagem dos alunos, e que pode e deve envolver cada vez mais todos os agentes educativos neste processo educativo.

A reflexão teórica assentou numa breve análise das políticas educativas atualmente implementadas no nosso sistema educativo, onde se destacam o combate à baixa escolaridade da população escolar, ao abandono escolar precoce, e a certificação da escolaridade dos alunos assente numa lógica de equidade, eficiência, e de prestação de contas relativamente aos resultados escolares dos alunos. Associadas a estas lógicas, estão presentes algumas medidas de descentralização e autonomia dos estabelecimentos de ensino público, dando ênfase a que autonomia ou autonomias existem nos nossos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, com relevo para autonomia formal, territorial, avaliativa ou curricular. Também enquadrados nestas práticas, estão os normativos em vigor que as regulamentam, assim como, toda uma tecnologia organizativa associada ao programa mais sucesso escolar, dando especial destaque ao ciclo de estudos como unidade de referência, à orientação das práticas organizacionais para os resultados escolares com a contratualização de metas a atingir, e ainda, dar “Voz às escolas”, com o intuito desta se organizar em função do seu contexto escolar, no que respeita à formação dos grupos de alunos, a todo um planeamento do seu método de ensino aprendizagem, aos critérios de avaliação a serem aplicados, e a uma

tentativa de estender esta metodologia organizativa aos restantes elementos envolvidos no processo educativos dos alunos.

Dentro deste programa, enquadra-se o projeto TurmaMais, onde se destacam as características das estruturas organizacionais existentes no nosso sistema de ensino, modelos e técnicas de gestão educacional, as lógicas das lideranças quer intermédias quer de topo, a formação de equipas educativas como uma forma de organização pedagógica da escola, e a problemática do «Accountability» numa lógica de prestação de contas, tendo como objetivos primordiais:

- A atuação uniforme por parte de todos os intervenientes no processo educativo, sobre atitudes e valores dos alunos;
- Monitorização dos resultados das aprendizagens dos alunos (classificações internas/externas);
- Contratualização de novos resultados a obter;
- Fomentar as práticas de avaliação formativa e do trabalho diário em sala de aula;

Este quadro teórico foi consubstanciado, com a questão central deste trabalho, que era encontrar resposta para o seguinte problema:

“Que vantagens a tipologia turma mais, acarreta para a organização dos agrupamentos de alunos e para o trabalho dos professores numa instituição educativa?”.

Após serem realizadas algumas apreciações teóricas sobre as temáticas supracitadas, partiu-se para o estudo empírico, que tomou a forma de estudo de caso, com características descritivas, com o objetivo de compreender com rigor o objeto de estudo dentro do seu contexto, procurando validade interna e significância ao trabalho realizado, uma vez que num estudo de caso desta natureza, dificilmente poderá ser atingida validade externa.

Foram realizadas 12 entrevistas semiestruturadas, sete a docentes, e cinco a encarregados de educação, analisadas exaustivamente as características socioeconómicas e de desempenho escolar de 8 turmas, 4 intervencionadas pelo projeto TurmaMais, e outras 4 pertencentes a um grupo de controlo, assim como, foram monitorizados todos os resultados escolares alcançados pelos alunos nos diferentes momentos de avaliação, 1º período, 2º período, 3º período, e testes intermédios nas disciplinas de Português (área disciplinar escolhida pelo corpo docente a ser intervencionada) e Matemática, respeitantes ao sucesso escolar atingido. No que diz respeito ao sucesso escolar, foi analisado o sucesso global, assim como a qualidade do sucesso, que se mediu através das percentagens de níveis 1, 2, 3, 4 e 5.

Os dados recolhidos tiveram o propósito de responder às seguintes questões, que tiveram origem na questão central, atrás mencionada:

- **Questão 1** - Os alunos das turmas visadas têm mais e melhor aproveitamento, relativamente aos seus congéneres do mesmo ano?

- **Questão 2** - Como é que os docentes encaram esta tipologia no que concerne ao trabalho colaborativo?
- **Questão 3** - Qual o grau de envolvimento nesta orgânica, por parte das estruturas de gestão intermédia e de topo?
- **Questão 4** - Como é que os pais/encarregados de educação reagem a esta forma de organização escolar?

Relativamente à **questão 1**, poder-se-á dizer que os alunos envolvidos no projeto, como estavam integrados em turmas mais homogêneas conseguiram ser alvo de um trabalho mais individualizado por parte dos professores, melhoraram as dinâmicas de trabalho de grupo, assim como a interdisciplinaridade entre os conteúdos nas diferentes áreas disciplinares, e como consequência verificou-se uma boa relação interpessoal. Demonstraram motivação nas atividades realizadas, empenho, e uma maior confiança em si próprios, tendo os alunos mais inibidos evidenciado mais anseio em participar nas atividades propostas. Quanto ao sucesso escolar atingido, pode-se dizer que alcançaram mais e melhor, quer na avaliação interna quer na externa, relativamente aos seus congêneres do grupo de controlo e restantes colegas de ano. Na sua globalidade, os dados mostram que o sucesso global nos alunos das turmas intervencionadas é superior aos restantes colegas, e a qualidade do sucesso que é medida pelos percentuais dos níveis 1, 2, 3,4 e 5, é mais baixa nos níveis 1 e 2, mais elevada nos níveis 3 e 5, e satisfatória no nível 4.

Quanto à **questão 2**, os docentes que pertenceram à equipa envolvida no projeto, referiram que passaram a ter mais trabalho, em virtude do aumento do número de encontros periódicos de docentes, contudo, foi mencionado que o resultado final foi compensador, no sentido em que passou a existir mais articulação, mais partilha de ideias e estratégias para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem dos alunos, elevando o espírito de entreajuda e amizade entre colegas. Ficou também patente, o facto de professores não intervenientes no projeto terem mostrado interesse nas suas metodologias em virtude, deste assunto ser motivo de diálogo em reuniões formais e informais.

No que diz respeito à **questão 3**, foi o notório o interesse e o empenho que as estruturas de liderança demonstraram, quer na continuação do projeto no agrupamento, quer no seu prosseguimento no ano letivo 2013/2014, em especial aos elementos da CAP (atualmente direção), na medida em que o acolheram e lhe deram toda credibilidade, já que no atual ano letivo usaram crédito horário próprio para atribuir 16 tempos letivos a um docente, atribuindo-lhe a responsabilidade de lecionar o grupo de rotatividade TurmaMais.

Por fim, no que concerne à **questão 4**, os encarregados de educação manifestaram alguma relutância inicial pelo facto dos alunos se ausentarem temporariamente da turma mãe,

e por desconhecimento das práticas e finalidades do projeto. Contudo, com o normal decorrer diferentes atividades e com os resultados atingidos pelos seus educandos na avaliação interna e externa, as dúvidas dissiparam-se, transformando-se em satisfação generalizada. Outro dado a salientar, prende-se com o facto de terem manifestado interesse em que o projeto continue em anos subsequentes e em mais áreas disciplinares, e se possível logo no 1º ano do 1º ciclo, com o objetivo das dificuldades eventualmente detetadas serem combatidas cada vez mais numa fase inicial do seu percurso escolar, e conseqüentemente os alunos poderem desenvolver mais e melhores competências de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho, conforme o estipulado na Lei 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 2.

Em suma, e no que concerne às três linhas de ação definidas no início da presente investigação, *“Quais as implicações da tipologia TurmaMais na organização pedagógica dos agrupamentos de alunos e na organização do trabalho dos professores?”*, *“Que perceções têm os atores escolares sobre as implicações e impactos da utilização da metodologia TurmaMais na Escola?”*, *“Que contributos e resultados introduziu o projeto TurmaMais na qualidade do sucesso escolar nos anos de escolaridade intervencionados?”*, poder-se-á afirmar que se registaram momentos de trabalho colaborativo entre docentes em várias vertentes, destacando a pedagógica e a organizativa. Os professores reagiram de uma forma muito positiva à lógica da prestação de contas, com base na monitorização dos resultados escolares alcançados pelos alunos, efetuada nos diferentes momentos ao longo do ano letivo.

Verificou-se ainda, um interesse notório por parte das diferentes estruturas de lideranças por esta metodologia organizativa de trabalho com os alunos, na medida em que acompanharam as várias de evolução do projeto, deram total confiança ao corpo docente para implementar as diferentes metodologias de trabalho com os alunos, e consentiram a permanência desta metodologia de trabalho no agrupamento, apesar do Ministério não ter atribuído crédito para tal. Relativamente às perceções dos diferentes «stakeholders», ficou patente alguma relutância inicial, mas como decorrer das diferentes dinâmicas implementadas, e com os resultados escolares atingidos, foi notória a satisfação dos alunos, a motivação dos professores, bem como, o contentamento dos encarregados de educação face ao avanço nas aprendizagens realizadas. Salientou-se também, a curiosidade por parte de professores não participantes no projeto, pelas diferentes dinâmicas do projeto, assim como pelos resultados conseguidos. No que diz respeito aos contributos e resultados alcançados pelo projeto, tendo como área disciplinar intervencionada o Português, ocorreram melhorias

significativas na leitura e interpretação de textos por parte dos discentes, e resultados escolares muito satisfatórios comparativamente aos seus congêneres do grupo de controlo e restantes colegas do mesmo ano de escolaridade. Outra evidência que ficou perceptível por parte dos alunos, prende-se com o facto de se ter verificado uma boa relação interpessoal entre os alunos, o que conduziu à inexistência de sanções de índole disciplinar.

Do conjunto de conclusões elencadas, ficaram algumas ideias que necessitam de um maior aprofundamento, ou até mesmo esclarecimento e que poderão ser retomadas em posteriores trabalhos de investigação. Assim, e tendo também por base as recomendações proclamadas por Calheiros&Lima (2012, p.254), seria importante identificar se esta metodologia organizativa se estendesse a outras disciplinas, a outros anos letivos, ou até mesmo a todo o agrupamento, os resultados alcançados por este estudo seriam semelhantes ao nível:

- Dos resultados a alcançar pelos alunos nos diferentes momentos de avaliação, dos seus processos de aprendizagem, assim como do desenvolvimento de competências sociais, sendo estes, oriundos de meios socioculturais e familiares menos favorecidos em relação aos alunos intervencionados neste projeto;
- Do estímulo da participação dos professores no que concerne ao trabalho colaborativo, com vista à promoção conjunta na reflexão de objetivos, processos e resultados, e na concepção de equipas educativas e a sua implementação segundo uma lógica de ciclo;
- Do empenho das estruturas de liderança intermédia ou de topo, no sentido em que este projeto exige mais coordenação e mais esforços de gestão, por forma a que estas estruturas não se ilibem ao nível da partilha de uma visão clara para a escola, da presença de expectativas claras relativamente aos objetivos da aprendizagem dos alunos, de uma supervisão continuada da qualidade do ensino, de um esforço em partilhar decisões, e ainda, da partilha e regulação inter-escolas;
- Do envolvimento dos encarregados de educação no desenvolvimento das diferentes dinâmicas escolares, em particular, na sua relutância/resistência inicial face a novas metodologias a serem promovidas, promovendo sessões de explicitação, estimulando uma cultura ativa de acompanhamento dos seus educandos, permitindo assim que o projeto TurmaMais atinga as suas finalidades, nas dimensões pedagógicas e organizacionais;

Com o alargamento da escolaridade obrigatória e com a ideia de uma escola inclusiva, desígnio presente em muitos discursos políticos e académicos, requer que a massificação da escola não se fique pela garantia de acesso, mas inclua a garantia de sucesso de cada um dos

seus alunos, obrigando-a a repensar os dispositivos de promoção do sucesso escolar e de prevenção do abandono.

A construção do sucesso escolar não se pode limitar ao desempenho dos alunos, mas também, à garantia do direito à educação, que implica, dentre outras coisas, uma trajetória escolar sem interrupções, o respeito ao desenvolvimento humano, à diversidade e ao conhecimento, reconhecer o peso das desigualdades sociais nos seus processos de acesso e permanência e a necessidade da construção de políticas e práticas de superação desse quadro.

Neste âmbito, podemos enquadrar as dinâmicas do programa mais sucesso, em particular o projeto TurmaMais, como uma «revolução» silenciosa rumo ao sucesso escolar dos alunos (Justino, 2012), na medida em que acarreta vantagens significativas para os alunos relativamente aos seus processos de aprendizagem, resultados escolares e acompanhamento escolar continuado, e para os demais agentes de todo este processo educativo, em particular para os responsáveis da organização escolar, que no quadro da sua autonomia conseguem assumir a centralidade do estabelecimento de ensino como eixo estratégico de intervenção nos processos de mudança. Considerar a escola como unidade estratégica no processo de mudança supõe a capacidade de abordar o estabelecimento de ensino como um todo, adotando uma perspectiva que afete toda a estrutura, o que aponta para o apoio ao desenvolvimento organizacional de cada escola e não para o apoio a inovações avulsas e isoladas.

Reconhecendo o carácter limitado deste estudo, esperamos, contudo, que as questões que ficaram em aberto possam representar, por um lado, elementos de reflexão para os actores educativos mais directamente envolvidos e, por outro, possíveis cenários para futuras investigações nesta área temática. Face a novas exigências sociais e culturais, a Escola, no seu todo, precisa saber melhor como se adaptar e organizar em função das reais necessidades dos alunos que são a sua razão de existir.

Referências Bibliográficas

Afonso, A. J. (2009). As Políticas Educativas e *accountability* em educação – subsídios para um debate ibero-americano. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09, pp. 57-70. Consultado em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20AAFONSO.pdf> a 10 de Dezembro de 2012.

Afonso, A. J. (2009a). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes standardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 2009, 13, pp. 13-29. Consultado em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/57> a 20 de Julho de 2013.

Afonso, A. J. (2012). Para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação. *Educação & Sociedade*, vol.33,n.119, Campinas Abril/Junho 2012. Consultado em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000200008&script=sci_arttext a 28 de Dezembro de 2012.

AAVV (2012). *A Vez e a Voz às Escolas, IV Seminário PMSE-TurmaMais* (vídeo-filme). Évora: CIEP-Universidade de Évora.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

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*, 04, pp. 5-20. Consultado em <http://sisifo.fpce.ul.pt> a 20 de Dezembro de 2011.

Barroso, J. (2013). “Debates Antena1 sobre o Estado Social – Educação, que futuro?”. Consultado em <http://www.rtp.pt/noticias/index.php?article=621583&tm=8&layout=123&visual=61>, a 23 de Janeiro de 2013.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem (2ª edição)*. Lisboa: Universidade Aberta.

Calheiros, M. M. & Lima, L., coords. (2012). *Avaliação do Programa Mais Sucesso Escolar. Relatório Final*. Lisboa: CIS-IUL.

Cardoso, C. – ESE de Lisboa (2005). “Accountability e igualdade de oportunidades em educação”. Consultado em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=149&doc=11072&mid=2>, a 9 de Agosto de 2013.

CNE – Conselho Nacional de Educação (2012). *Estado da Educação 2012 – Autonomia e descentralização*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Estêvão, C. (1998). *Gestão Estratégica nas Escolas*. Lisboa: IIE-Ministério da Educação.

Favinha, M.; Silvestre, M.J. & Magro-C, T. (2011). Monitorizar resultados para avaliar segundo uma lógica de ciclo: Tecnologia de suporte avaliativo do Projeto Turma Mais. In I. Fialho & H. Salgueiro (Ogs.). *Turma Mais e Sucesso Escolar – Contributos teóricos e práticos*. Évora: CIEP-Universidade de Évora, pp. 125-134.

Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). O projeto TurmaMais no cenário da eficácia e melhoria da escola. In I. Fialho & J. Verdasca (Orgs.). *Turma Mais e Sucesso Escolar – Fragmentos de um percurso*. Évora: CIEP-Universidade de Évora, pp. 17-44.

Figueiredo, O.M. (2011). “A organização escolar: Um perfil de liderança para o século XXI – Contributos dos liderados”. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti: Porto.

Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas – Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J.; Fernandes, A. S.; Machado, J. & Ferreira, H. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Gomez, J. C. & Meira, P. C. (1995). – A perspectiva ecológica: *Referências para o conhecimento e a práxis educativa*. In: CARVALHO, A. et al (Org.) – *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora

Jesuíno, J. C. (2005). *Processos de Liderança*, 4ª Edição. Lisboa: Livros Horizonte.

Justino, D. (2012). “Comentário e debate na sessão de trabalho: A vez e a voz das escolas” – *IV Seminário Nacional do PMSE - TurmaMais*. Évora: CIEP-Universidade de Évora.

Lima, L. (Org.); Silva, E. A. ; Torres, L. L.; Sá, V. & Estêvão, C. (2010). *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.

MacBeath, J.; Schratz, M.; Meuret, D. & Jakobsen, L. B. (2005). *A História de Serena – Viajando rumo a uma Escola melhor*. Lisboa: Edições ASA.

Magro-C, T. & Fateixa, J. A. (2013). “*TurmaMais e a Promoção do Sucesso Escolar – Webin@r DGE da Informação ao conhecimento*”. Consultado em <http://webinar.dge.mec.pt/2013/02/20/turmamais-e-a-promocao-do-sucesso-escola>, a 13 de Junho de 2013.

Marques, R. (2008). *Professores muy motivados: un liderazgo positivo promueve el bienestar docente*. Narcea, S.A. Ediciones.

MEC – Ministério da Educação e Ciência (2011-2015). “Prioridades para a política educativa do atual governo”. Consultado em <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/o-ministerio-e-os-memorandos/o-ministerio-e-os-memorandos.aspx>, a 31 de Julho de 2013.

Nóvoa, A. (2013). “Debates Antena1 sobre o Estado Social – Educação, que futuro?”. Consultado em <http://www.rtp.pt/noticias/index.php?article=621583&tm=8&layout=123&visual=61>, a 23 de Janeiro de 2013.

Orey, J.L.L. (2012). Trabalho colaborativo de docentes: a plataforma Moodle como suporte tecnológico para as equipas educativas do projeto TurmaMais. In I. Fialho & J. Verdasca (Ogs.). *Turma Mais e Sucesso Escolar – Fragmentos de um percurso*. Évora: CIEP-Universidade de Évora, pp. 89-102.

Pedreira, J. (2013). “Debates Antenal sobre o Estado Social – Educação, que futuro?”. Consultado em <http://www.rtp.pt/noticias/index.php?article=621583&tm=8&layout=123&visual=61>, a 23 de Janeiro de 2013.

Rego, A. (1998). *Liderança das Organizações: teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Rodrigues, M.L. (2010). *A Escola Pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Edições Almedina, SA.

Rodrigues, M.L. (2011). Desafios das políticas educativas. In J. Alves & L. Moreira (Org.), *Relatos que contam o sucesso*. Porto: FEP-UCP.

Silva, L. (2004). *Um crédito para a construção da Autonomia - Estudo nas escolas do Algarve (1999-2002)*. Loulé: Câmara Municipal de Loulé.

Silva, J.M. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas – Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Tschannen-Moran, M. (2009), “Fostering Teacher Professionalism in Schools: The role of Leadership Orientation and Trust”. Downloaded from eaq.sagepub.com by João Pissarra on October 13, 2010

Verdasca, J. (2010). *Temas de educação: Administração, organização e política*. Lisboa: Edições Colibri.

Verdasca, J. (2011). O Ciclo de Estudos, Unidade Base da Organização Pedagógica da Escola. In I. Fialho & H. Salgueiro (Ogs.). *Turma Mais e Sucesso Escolar – Contributos teóricos e práticos*. Évora: CIEP-Universidade de Évora, pp. 33-60.

Verdasca, J. (2012). *Promovendo o sucesso escolar: lições de práticas recentes*. 2º Ciclo de Seminários de Aprofundamento em Administração e Organização Escolar. Porto: Universidade Católica do Porto (no prelo).

Whitaker, P. (2000). *Gerir a Mudança nas Escolas*. Porto: Edições ASA.

Referências Legislativas

Decreto-Lei nº115-A/98 de 4 de Maio, *Diário da República – I Série A - Nº102*;
(Regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários).

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, *Diário da República – I Série - Nº4*;
(Define os apoios especializados a prestar na educação pré -escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social).

Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de Abril, *Diário da República – I Série – Nº74*;
(Regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários).

Decreto-Lei nº125/2011 de 29 de Dezembro, *Diário da República – I Série – Nº20*;
(Lei orgânica do Ministério de Educação e Ciência - MEC).

Decreto-Lei nº41/2012 de 21 de Fevereiro, *Diário da República – I Série – Nº37*;
(Procede à alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, no que respeita à efectivação de um ambiente de estabilidade e de confiança nas escolas, à desburocratização dos métodos de trabalho e à avaliação das práticas e dos processos administrativos aplicados à gestão da Educação).

Decreto-Lei nº137/2012 de 2 de Julho, *Diário da República – I Série – Nº126*;
(Regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários).

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho, *Diário da República – I Série – Nº129*;
(Adopção de medidas que passam, essencialmente, por um aumento da autonomia das escolas na gestão do currículo, por uma maior liberdade de escolha das ofertas formativas, pela atualização da estrutura do currículo, nomeadamente através da redução da dispersão curricular, e por um acompanhamento mais eficaz dos alunos, através de uma melhoria da avaliação e da detecção atempada de dificuldades).

Decreto-Lei nº266-G/2012 de 31 de Dezembro, Primeira alteração ao Decreto-Lei nº125/2011 de 29 de Dezembro, *Diário da República – I Série – Nº252*;
(Lei orgânica do Ministério de Educação e Ciência - MEC).

Despacho n.º 100/2010 de 5 de Janeiro, *Diário da República – 2ª Série – Nº2*.
(Criação da comissão de acompanhamento do Programa Mais Sucesso Escolar, onde são definidas as competências das várias entidades intervenientes que participam no apoio à operacionalização deste modelo organizacional, tendo em vista o apoio ao desenvolvimento de projectos de escola para a melhoria dos resultados escolares no ensino básico, com o objectivo de reduzir as taxas de retenção e de elevar a qualidade e o nível de sucesso dos alunos).

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro, *Diário da República – I Série- B Nº129*;
(Define no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, o acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos).

Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de Dezembro, *Diário da República – 2ª Série – Nº126*. Materializa a execução dos princípios enunciados no Decreto -Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho, definindo as regras de avaliação dos alunos que frequentam os três ciclos do ensino básico.

Lei 46/86 de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, *Diário da República – I Série - Nº237*.

Lei 115/97 de 19 de Setembro, Primeira alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), *Diário da República – I Série - Nº217*.

Lei 49/2005 de 30 de Agosto, Segunda alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), *Diário da República – I Série –A, Nº166*.

Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de Agosto: Sétima Revisão Constitucional da Constituição da República Portuguesa.

Portaria 29/2013 de 29 de Janeiro, *Diário da República – I Série – N.º20*;
(Define a missão, atributos e tipo de organização interna da Direção Geral de Estabelecimentos Escolares, nomeadamente das Direções Regionais de Serviços).

- TABELAS DE MONITORIZAÇÃO DOS RESULTADOS ESCOLARES
- TABELAS DE CARATERIZAÇÃO SOCIAL/ECONÓMICA/ESCOLAR DOS ALUNOS ENVOLVIDOS NO ESTUDO
- GRÁFICOS REFERENTES AO APROVEITAMENTO ESCOLAR EM DIFERENTES MOMENTOS