

**Os caminhos do resgate:
a importância de novas modalidades de organização pedagógica da escola**

José Matias Alves, João Formosinho, José Verdasca

(...) Neste capítulo introdutório, seja-nos permitido destacar alguns pontos que serão retomados e aprofundados pelos diferentes autores:

1. A turma é uma unidade básica da mudança se queremos praticar formas de escolarização mais sucedida. De forma mais precisa: a alteração do modo de agrupar os alunos, do modelo de turma única, rígida, fixa, imutável é uma condição *sine qua non* para a melhoria da eficácia do ensino.

Esta é uma matéria sensível e delicada. Existem algumas evidências empíricas de que a grande heterogeneidade dentro das turmas em todo o tempo curricular impede as aprendizagens dos alunos que precisam de uma pedagogia mais próxima e mais atenta e limita a aprendizagem dos alunos que poderiam progredir de forma mais rápida. O professor, sozinho ou em práticas de coadjuvação, tem dificuldade em diferenciar as propostas de ensino e adequá-las aos diversos grupos que coexistem na sala de aula.

Por isso, recorre-se, por vezes, à tentação de criar grupos permanentes com a máxima homogeneidade possível, criando-se no mesmo ano de escolaridade, o que vulgarmente se designa como as turmas dos fracos (que na gíria estudantil rapidamente assumem a designação de burros), dos médios e dos bons ou muito bons.

Embora esta prática possa ser do agrado de um número indeterminado de docentes e escolas, não podemos deixar de chamar a atenção para os riscos que esta pseudo-solução comporta: a desigualdade de oportunidades de sucesso tenderá a crescer, a estigmatização gerada por essa estratificação faz baixar expectativas de professores e alunos (consumando-se o “efeito de Pigmalão” e de profecia que se autorrealiza, a qualidade dos processos e dos resultados diminui, os níveis de coesão de “comunidade educativa” tenderão a baixar, a cultura profissional de colaboração terá mais dificuldade de coexistir porque cada um tem de resolver o seu “problema”. Daqui chegamos, rapidamente, a uma escola com diferentes velocidades e com climas escolares potencialmente balcanizados.

A opção assumida pelas diferentes formas organizacionais aqui narradas e problematizadas afasta completamente esta hipótese. Do que se trata, seja nas equipas educativas, seja nos projetos TurmaMais e Fénix, é eleger a turma como objeto de reconfigurações sucessivas, assumindo geometrias variáveis e perfis de agrupamento múltiplos, grupos diferenciados e flexíveis que permitam colocar todos os alunos em processos de aprendizagem. E mais aprendizagens de todos gera comunidades mais integradas e realizadas.

2. Para que a escola seja, de facto, pública – leia-se, para todos, sem qualquer distinção de acesso e máxima promotora do sucesso possível - tem, obrigatoriamente, de mudar de ‘gramática’. Há demasiadas escolas do Estado (e também particulares e cooperativas) que

são pouco públicas porque não souberem ensaiar, praticar, monitorizar e avaliar essas mudanças.

Com isto não pretendemos sustentar que tem de se mudar todas as regras da gramática organizacional, como por exemplo, está a ensaiar a pioneira Finlândia e os Colégios Jesuítas da Catalunha. O que os diferentes capítulos desta obra mostram é que uma alteração numa das variáveis acaba por ter efeitos nas demais e isso tem efeitos positivos nos modos de fazer aprender os alunos.

Veja-se o caso das equipas educativas: organizar um grande grupo de alunos por ano de escolaridade (mesmo mantendo as turmas e a figura do diretor de turma), alocar uma equipa de professores a esse ano e dando-lhe a liberdade de gerir de forma autónoma as aprendizagens dos alunos, através da criação, em determinados tempos curriculares, de grupos flexíveis de alunos que precisa aprender algo de específico é algo que pode ter efeito benéficos em diversas dimensões organizacionais e pedagógicas.

Veja-se ainda o ecossistema pedagógico da TurmaMais (de algum modo também replicado, em algumas das suas dimensões, pelo projeto Fénix): não se trata apenas de fazer mover grupos de alunos com perfis similares pela *TurmaMais*; trata-se de intervir na construção e definição de critérios relacionados com atitudes e valores, na monitorização dos processos e resultados das aprendizagens, na promoção regular e sistemática do trabalho reflexivo, na contratualização dos resultados da aprendizagem, no reforço do trabalho de carácter formativo.

3. Os modos de trabalhar dos docentes (e dos alunos) têm de se inscrever em paradigmas mais interativos e colaborativos. Como se sabe, a complexidade dos desafios que os educadores e professores enfrentam, os altos níveis de incerteza em larga medida resultantes de um público instável e imprevisível e de uma tecnologia fluída e incerta nos seus resultados aconselham a que o modo de trabalhar evolua para modelos mais interativos e colaborativos.

É certo que todas as modalidades apresentadas nesta publicação recorrem, necessariamente, a novos modos de trabalho docente de natureza mais colaborativa. Por exemplo, o projeto Fénix exige que os docentes das turma-base e os docentes dos ninhos trabalhem de forma muito articulada. Os docentes que asseguram as aprendizagens na TurmaMais têm obrigatoriamente de se reunir e de estudar em conjunto os trajetos e as composições dos diferentes grupos.

Mas, a este propósito, as equipas educativas assumem talvez uma acrescida possibilidade de concretizarem este desiderato. Tendo um tempo comum para planearem a ação, partilharem informações sobre os mesmos alunos, decidirem sobre as aprendizagens que é necessário promover junto de grupos específicos, deliberarem sobre estratégias de ensino eficazes, adotarem modalidades e instrumentos de avaliação convalidados teremos condições para gerar o reconhecimento mútuo, alicerçar a confiança e a entreaajuda que pode ser uma alavanca poderosa do desenvolvimento profissional e organizacional.

4. O currículo tem de “deixar de ser uniforme, pronto-a-vestir e de tamanho único para todos”, e admitir espaços e tempos “de gestão autónoma”, dentro do tempo prescrito. Não se trata já de “dar mais tempo”, de acrescentar mais tempo ao tempo semanal já bastante

preenchido e que tenderia a tornar os alunos reféns da escola. Do que se trata é da 'equipa educativa' diagnosticar as necessidades e as potencialidades dos alunos do grande grupo e num lapso de tempo semanal organizar o ensino para grupos específicos de aprendizagem, "dando mais a quem precisa de mais" e "dando menos (ou outra coisa) a quem precisa de menos".

É evidente que esta deliberação da equipa só pode ser tomada se os professores conhecerem muito bem os alunos, souberem organizar um sistema de diagnóstico que permita fazer a constituição e a gestão dos grupos flexíveis. Num cenário destes deixa de ser viável "dar a matéria a todos", no mesmo espaço e no mesmo tempo e escrever um sumário em papel químico.

Argumentar-se-á: mas isso é um modelo pedagógico e organizacional muito mais exigente em termos profissionais. Obriga-nos a conhecer mais e melhor cada um dos alunos, a realizar diagnósticos mais coerentes e consistentes, a monitorizar os percursos e as aprendizagens, a praticar uma diferenciação sistemática, a personalizar e a pessoalizar a educação. E é obviamente mais fácil "dar (e sumariar) a matéria e o programa", porque estas ações não nos conferem a quota-parte de responsabilidade na promoção das aprendizagens dos alunos.

Mas se a opção for por uma prática mais profissional que esteja efetivamente ao serviço das pessoas dos alunos, das suas aprendizagens, da sua realização pessoal, académica e social, não teremos, a nosso ver, alternativa. Sublinhamos, contudo, que não é uma alternativa solitária e sofredora. Trabalhando em Comunidades de Profissionais de Aprendizagem, agindo de modo mais interativo e colaborativo este desafio pode ser enfrentado e vencido com provável gratificação profissional.

5. No "ecossistema pedagógico" têm de coabitar dimensões multinível: ao nível macro, ao nível meso e ao nível micro. As políticas educativas devem realizar movimentos de "baixo para cima e de cima para baixo", numa dialética de conhecimento e reconhecimento permanentes. Ao nível organizacional assumem centralidade as questões das lideranças de topo e intermédias, o reconhecimento das várias racionalidades sempre presentes nas organizações educativas e das micropolíticas sempre em ação e reação; e ao nível da sala de aula (para além dos modos de trabalho pedagógico a que já aludimos) assumem uma grande importância a relação pedagógica, as estratégias de ensino, o clima de aula e a avaliação formadora.

(...)

In J. Formosinho, J. Alves e J. Verdasca (org.), *Nova Organização Pedagógica da Escola Pública* (pp. 13-18). Porto: Fundação Manuel Leão (ISBN: 978-989-8151-39-1).