

O CICLO DE ESTUDOS, UNIDADE BASE DA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA

José L. C. Verdasca

Universidade de Évora, Outubro de 2011

Resumo

O presente texto pretende contribuir para o debate da organização da escola para o sucesso e da importância do ciclo de estudos como unidade estruturante pelas suas implicações organizacionais e pedagógicas na flexibilização das dimensões curriculares e de plurianualidade do tempo escolar.

O Programa Mais Sucesso, medida de âmbito e alcance nacional, alicerçado em experiências em curso de promoção do sucesso escolar, iniciadas e afirmadas em escolas, como é o caso da TurmaMais, veio dar expressão à discussão sobre novas (velhas) lógicas de conformidade e à emergente e estratégica necessidade de pensar e organizar a escola em direcção ao que deve constituir o seu maior desafio: a sobrevivência escolar plena dos seus alunos e a melhoria progressiva da qualidade das aprendizagens e do sucesso escolar.

Palavras-chave: TurmaMais, organização escolar, ciclo de estudos, lógicas de conformidade, desempenho da escola, análises de coorte.

ÍNDICE

Introdução

Porquê e para quê o Programa Mais Sucesso

A emergência de (velhas) novas lógicas de organização escolar

A lógica do ciclo de estudos e a organização pedagógica da escola

Ciclo de estudos e lógicas de conformidade

Análise do desempenho da escola na lógica do ciclo de estudos

As dimensões da eficácia e eficiência escolares e a produção de indicadores de resultados

Eficácia e eficiência internas escolares

Recenseamento escolar e apuramento de indicadores: exploração de um caso prático

Considerações finais

Introdução

O sentido da escola actual é o de se afirmar como organização, de se abrir à comunidade e tomar parte na sua construção e de estabelecer para si própria, no âmbito das suas responsabilidades na afirmação do serviço público de educação, uma progressiva exigência da qualidade do ensino e das aprendizagens e qualificações.

O seu maior desafio é o de conseguir melhorar as aprendizagens e o sucesso escolar dos seus alunos e reduzir o abandono, não desistindo de nenhum jovem e fazendo tudo o que lhes for possível para evitar que possam desistir da escola. O alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano e até aos 18 anos (Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto) constituiu um sinal claro e inequívoco da importância atribuída à educação e formação dos jovens portugueses e à imprescindibilidade de rapidamente ser alcançada e realizada de forma sucedida a escolarização secundária. A responsabilidade das escolas e das famílias é agora acrescida, constituindo um imperativo que todos os alunos realizem uma escolaridade básica de qualidade para poderem prosseguir com êxito o seu percurso escolar e obter pelo menos uma qualificação de nível secundário.

O Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE) é uma medida de apoio às escolas e professores na organização do seu trabalho e no uso da sua autonomia para desenhar soluções e estratégias pedagógicas no combate ao insucesso e abandono escolares.

A dinâmica gerada e os consequentes compromissos abraçados pelas quase cento e trinta escolas que se lançaram nesse desafio evidenciam da parte destas o seu inconformismo relativamente aos problemas e dificuldades que enfrentam, mas também, e de uma certa maneira, uma atitude de recusa a lógicas e perspectivas de análise que têm encontrado nas metáforas da ambiguidade e da anarquia organizada a descrição e caracterização tipo da escola enquanto organização.

Não é demais recordar que o lançamento do Programa Mais Sucesso ocorreu entre meados de Maio e meados de Junho de 2009, um tempo de intensidades várias e de inúmeros desafios, em princípio pouco propício à adesão e mobilização de professores e dirigentes escolares a mais uma proposta de trabalho que o Ministério da Educação lhes acabara de lançar. Na verdade, este não era um tempo qualquer, mas um tempo em que se aguardava o resultado do primeiro grande concurso de professores por quatro anos, um tempo em que decorria pela primeira vez e de forma universal o período de eleição do director de escola ao abrigo do novo regime de regime de autonomia, administração e gestão (Decreto-Lei nº 75/2008), um tempo em que estava ao rubro a avaliação de desempenho docente e até o tempo em que as escolas estão concentradas nas provas de aferição e exames nacionais, um processo de grande responsabilidade e de elevado risco.

Apesar de um tal contexto, a força do Programa e a confiança que viria a inspirar junto de escolas e professores desencadeou uma forte adesão, que se traduziria em mais de quatrocentas candidaturas, cerca de 40% do universo das escolas, dada a abrangência do Programa Mais Sucesso se situar apenas ao nível do ensino básico.

Talvez o facto de se reconhecer e apontar como exemplo inspirador outras experiências organizacionais pedagógicas iniciadas e afirmadas em escolas, casos dos modelos Fénix na Escola de Campo Aberto, Beiriz e TurmaMais na Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz, de se estabelecer de imediato uma rede comunicacional directa e informal com a estrutura do Ministério da Educação responsável pelo lançamento do Programa e com a participação e o apoio directo, desde o primeiro momento, dos dirigentes e coordenadores das escolas de referência, gerou-se um movimento de grande proximidade, confiança e abertura que tornaria possível a cerca de cento e trinta escolas iniciar o Programa em Setembro de 2009 e celebrar os primeiros contratos com as direcções regionais de educação e instituições de ensino superior que ficaram responsáveis pela consultadoria científica.

Porquê e para quê o Programa Mais Sucesso Escolar

Na base da criação do Programa Mais Sucesso Escolar esteve o objectivo de “generalizar a utilização de estratégias pedagógicas, estimular as escolas a procurar as soluções para os seus problemas, fazendo um uso inteligente e eficaz dos recursos de tempo de trabalho dos professores” (Rodrigues, 2010: 181). Trata-se, por conseguinte, de um Programa focado na melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos e que reconhece e valoriza os projectos que algumas escolas já desenvolviam autonomamente, promovendo a diferenciação pedagógica e apostando na prevenção do insucesso ao longo do ensino básico. Assenta em princípios de trabalho colaborativo e valoriza a interacção com centros de investigação e universidades para reforço da credibilidade e da confiança social perante a comunidade educativa.

Em contrato celebrado para o efeito são reconhecidas competências à escola no âmbito da flexibilização curricular, organização pedagógica e gestão de recursos humanos, comprometendo-se a escola a melhorar em um terço o nível de sucesso escolar nos anos de escolaridade contratualizados e a integrar a rede de escolas Mais Sucesso e, neste âmbito, a dinamizar encontros e sessões de trabalho para apresentação e divulgação de resultados e disseminação de boas práticas.

O Programa Mais Sucesso situa-se numa linha de pensamento que concebe e entende as escolas como organizações especializadas, com tecnoestrutura própria e uma forte componente de conhecimento, capazes de estabelecer de forma clara e sem ambiguidades os seus objectivos e metas, afirmar e desenvolver de forma precisa e consistente tecnologia organizacional, conhecimento e práticas pedagógico-didácticas afirmadas e alargadas ao grupo de forma segura. Mas também formas de participação e envolvimento estáveis, implicando os seus principais actores nos processos de decisão e responsabilização.

De uma certa maneira, há como que uma recusa às metáforas da ambiguidade ou da anarquia organizada como modos de olhar, descrever e compreender a escola. Organizações como as escolas, com estruturas e lógicas de funcionamento que se aproximam bastante dos parâmetros de concepção inerentes a configurações estruturais do tipo “burocracia

profissional” ou mesmo “adhocracia” (Mintzberg, 1995), dispõem das condições para que as pessoas que nelas trabalham, os professores, controlem o seu próprio trabalho e actuem de maneira relativamente autónoma. Mas isso não significa que não exista coordenação entre eles, que os objectivos não possam ser claros e bem definidos para todos ou que as tecnologias assentem sistematicamente em processos de tentativa e erro e a participação dos seus membros seja fluida. Pelo contrário, uma boa parte da coordenação necessária é, desde logo, assegurada pela estandardização das elevadas qualificações e conhecimentos que os professores possuem, da sua formação e socialização, pelo que aprenderam a esperar uns dos outros.

Reiteramos, por isso, a ideia já por diversas vezes apresentada e na qual nos parece continuar a valer a pena insistir:

“No quadro da autonomia da escola e da sua esfera organizacional está a possibilidade de estruturar agrupamentos de alunos e equipas docentes na base do ciclo de estudos. Esta nova unidade estrutural curricular e a nova dimensão temporal que lhe está associada lança novos desafios no âmbito da gestão curricular, da (re)organização pedagógica dos agrupamentos internos de alunos e equipas docentes, da distribuição e afectação dos recursos humanos e potencia uma maior eficácia no apoio e acompanhamento do percurso escolar dos alunos e na conclusão de ciclo.” (Verdasca, 2009a).

Apesar de tudo, estamos conscientes de que a escola, apesar das muitas definições racionalmente suportadas, age por vezes na base de processos de aleatoriedade organizacional (Verdasca, 2008), onde o casuístico e o circunstancial estão por vezes presentes nos seus modos de funcionamento e de organização e nas suas formas de decidir. Como nos recorda Hutmacher (1995) a autonomia não significa, inevitavelmente, uma melhoria de qualidade, mas é o uso da autonomia que é determinante. E este uso depende da maneira como se pensa a escola, o seu lugar no sistema educativo, o seu modo de organização interna, a organização do trabalho, a partilha das tarefas e das responsabilidades, a atribuição dos recursos humanos e materiais, as estratégias de avaliação e as formas de regulação das relações de trabalho, como se compromete perante a comunidade.

A emergência de (velhas) novas lógicas de organização escolar

A lógica do ciclo de estudos e a organização pedagógica da escola

Quando nos debruçamos sobre o “edifício” do sistema educativo e a forma como está estruturado naquela que é a sua principal matriz referencial jurídico-normativa (Lei 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo) ou nas alterações que lhe foram sendo introduzidas através das Leis nº 115/97, nº 49/2005 e nº 85/2009, o ciclo de estudos sobressai como unidade nuclear agregadora e estruturante da sua arrumação. Esta lógica organizacional escolar centrada em ciclos de estudos está bem patente e evidenciada quer no plano formal quer em acções e práticas organizativas concretas.

Há mais de 20 anos que Formosinho (1988) e Lemos Pires (1988) sublinham a importância do Art. 8º da Lei de Bases do Sistema Educativo na definição e organização do processo de ensino na base de ciclos de estudos e das implicações organizacionais pedagógicas daí decorrentes em termos de objectivos específicos de ciclo, currículo, articulação e sequencialidade, regime de docência, formação de professores. Com efeito, é a este propósito claro o sentido da Lei em diversos pontos do Art. 8º e a leitura e interpretação que dela faz Lemos Pires (1988), que na sua qualidade de parlamentar secretariou a subcomissão da Lei de Bases do Sistema Educativo, participou nos debates nela ocorridos e redigiu uma boa parte dos artigos que nela vieram a ficar consagrados. São, na verdade, variados os exemplos que podemos convocar em defesa desta arquitectura organizativa: a organização e explicitação dos objectivos de forma individualizada e específica em relação à educação pré-escolar, ao ensino básico e a cada um dos seus ciclos, ao secundário e ao superior; os planos de estudo e a sua articulação e arrumação programática; a organização da docência e a sua estruturação em grupos de recrutamento diferenciados; a formação inicial e profissional de professores; a regulação com base em provas externa de aferição e exames nos finais de ciclo (4º, 6º, 9º e 11º/12º anos); a própria tipologia e lógicas de planeamento de equipamentos escolares e organização dos espaços.

Por outro lado, iniciativas recentes como as ‘Metas de Aprendizagem’ ou como as ‘Metas 2015’ projectam e consolidam de igual modo uma fidelização a lógicas organizativas na base dos ciclos de estudos. No caso das primeiras, estas concretizam-se no estabelecimento de parâmetros que definem de forma precisa e escalonada, ainda que articuladamente, as metas de aprendizagem para cada ciclo. No caso das segundas, quando se desenham projecções em cada escola da evolução dos resultados escolares até 2015, tomando por referência indicadores de qualidade educativa, de repetência e de desistência a observar em cada um dos ciclos de estudos.

Nas bases gerais de orientação do Programa Mais Sucesso está também sublinhado o princípio do ciclo de estudos como unidade organizativa de referência e afirmadas algumas das implicações organizacionais dele decorrentes. Esta apropriação é ainda mais intensa quando se acredita que a “Constituição de equipas docentes, com ‘nomes e rostos’, tendo a seu cargo o acompanhamento das gerações escolares ao longo de todo o ciclo de estudos e sendo cada equipa integralmente responsável pelo acompanhamento da coorte de alunos” (Verdasca, 2009a: 1), agiliza a gestão e a organização pedagógicas, potencia a coerência da organização e da gestão curricular com alinhamento dos respectivos programas, alarga e flexibiliza o leque de estratégias e soluções a adoptar e eleva a melhoria dos resultados escolares dos alunos e os ganhos de eficiência escolar.

O próprio conceito de “geração escolar” ou de “coorte escolar”, terminologia que mobilizamos desde há muito no âmbito do estudo e análise do desempenho da escola e da projecção de índices de eficácia e eficiência escolares ¹, é ela própria indutora da ideia de iniciação de um

¹ Apesar de desde 1993, no âmbito da dissertação de mestrado, utilizarmos já os conceitos, foi verdadeiramente em “Outros modos de olhar a escola”, capítulo do livro *Instrumentos de Diagnóstico e Planeamento Educativo*, publicado em 1995 pela Universidade de Évora, que esta linha de trabalho

percurso a realizar por cada geração ao longo de um período de tempo de vários anos lectivos, requerendo um acompanhamento das trajectórias de cada geração escolar e a monitorização dessa evolução.

Quando se sugere no documento “bases gerais de orientação do PMSE”, para efeitos de análise e discussão de resultados escolares, a utilização de indicadores como (1) a evolução das classificações em Português e em Matemática nas provas de aferição e exames nacionais do 4º, 6º e 9º anos, (2) a taxa de conclusão de ciclo com diferencial de tempo zero ($tCC_{t-k=0}$) ou (3) a projecção dos efeitos da experiência no ciclo de ensino seguinte, está intencionalmente afirmado o princípio do ciclo de estudos como unidade agregadora e organizativa de referência.

A TurmaMais é, de certo modo, não só uma tecnologia organizacional que se apoia nesse princípio, o princípio do ciclo de estudos como unidade nuclear estruturante, como contribuiu enquanto experiência afirmada no terreno e reconhecida como referência de sucesso, para a corroboração da sua adequabilidade e extensibilidade como factor organizacional pedagógico potenciador das condições para uma melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos. Com efeito, a experiência de acompanhamento do projecto TurmaMais reforçou desde muito cedo a nossa convicção sobre a importância da acção educativa e pedagógica ser pensada e estruturada na lógica do ciclo de estudos. Após dois anos da experiência TurmaMais, anos lectivos 2002/03 e 2003/04, focada apenas no 7º ano de escolaridade por ser este o ano de escolaridade crítico em termos de insucesso escolar, a Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz solicitava à Direcção Regional de Educação do Alentejo (DREA) o alargamento da experiência ao 8º e 9º anos de escolaridade, por forma a poder envolver e acompanhar durante todo o 3º ciclo cada uma das gerações escolares que iniciara o 7º ano.

Por um lado, na melhoria da articulação entre turmas e docentes por via da afectação aos professores de todas as turmas de um mesmo ano de escolaridade, incluindo a TurmaMais, mas também e por outro lado, na aceitação e autorização pela DREA da proposta de alargamento da experiência a todo o 3º ciclo, tornando possível durante todo o ciclo de estudos o acompanhamento da coorte de alunos pela mesma equipa docente, terão sido dados passos significativos em termos de condições organizacionais pedagógicas e gestão curricular pelas reconfigurações que potenciam, com reflexos visíveis na qualidade das aprendizagens dos alunos e na consequente afirmação e consolidação da experiência.

Esta mesma conclusão já tinha sido por nós explicitada quando, a propósito da equação organizativa do projecto TurmaMais, sublinhávamos:

“As equipas docentes e o reforço e afirmação das lideranças intermédias revelam-se um factor chave na deslocação do modelo de agrupamento ‘turma’ para o agrupamento ‘ano de escolaridade’ e deste para o ‘ciclo de estudos’ e nos realinhamentos e reconfigurações que as ‘novas’ distribuições de alunos e docentes requerem. Deste modo, pode a equipa cumprir uma das suas mais importantes funções: encontrar soluções de trabalho viáveis para as diferentes dinâmicas de grupo surgidas, orientando e desenvolvendo as actividades educativas de acordo com as características do grupo de alunos e os respectivos resultados.” (Verdasca, 2010: 58).

mereceu da nossa parte um especial destaque e deu suporte a sucessivos estudos e intervenções posteriores.

Uma evolução que, apesar de tudo, se consolida à medida que se vai rompendo com culturas escolares acomodadas e conformes a práticas anos e anos repetidas e que têm dificuldade em equacionar e aceitar outras dimensões e lógicas de espaço curricular e de tempo lectivo. De um certo ponto de vista, não deixa de ser compreensível que assim seja, quando em muitas das escolas, e em especial nas mais periféricas, a instabilidade provocada pela mobilidade de uma parte significativa dos docentes, em consequência dos concursos anuais, só em 2009 deixou de constituir a regra. Organizar a escola com base em lógicas de plurianualidade, quando um dos seus elementos-chave para qualquer mudança estava sujeito a mobilidade anual e sem garantia de continuidade, forçava naturalmente a opção por lógicas de organização e soluções conservadoras e mais seguras. É, por conseguinte, natural que nos conselhos de turma o jogo decisional da transição escolar dos alunos se equacione ainda com dificuldade e apreensão quando se lhes propõe fundar essa decisão ou desenhar soluções pedagógicas de recuperação e melhoria ancoradas noutras dimensões do espaço curricular e do tempo escolar plurianual e que as lógicas de organização na base do ciclo de estudos proporcionam.

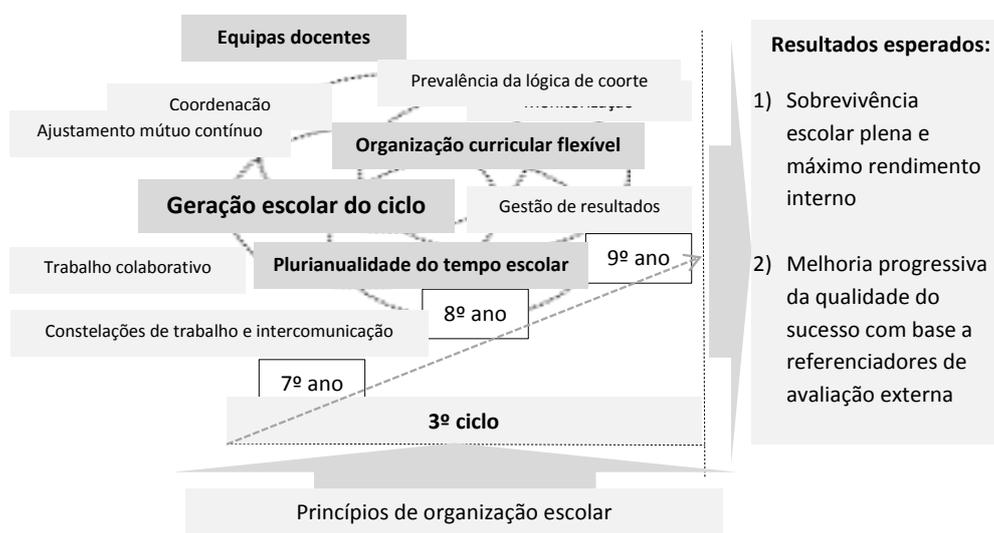


Figura 1: Ciclo de estudos e organização escolar para o sucesso

Esta nova lógica de pensar a organização escolar, que a TurmaMais e o Programa Mais Sucesso nas suas restantes tipologias transportam, constitui, de uma certa maneira, algo de novo na vida das escolas e também nas estruturas da administração educativa, cuja interiorização e apropriação não acontecem por simples passes de mágica, mas requerem das escolas e professores o uso inteligente da autonomia e uma permanente e enorme disponibilidade, vontade e persistência.

O facto de o alargamento a outras escolas não constituir propriamente uma réplica da experiência mãe e ter sido generalizado um modelo parcial TurmaMais que abrange de um modo geral duas a três disciplinas, quase sempre o Português, a Matemática e o Inglês, criou novos desafios de organização e obrigou em cada caso ao desenho e redesenho de soluções

contextualizadas e à reconfiguração de estruturas e grupos fundadas na análise das situações em concreto.

A opção por modelos parciais TurmaMais, de uma só disciplina ou de várias, em substituição do modelo pleno já vinha sendo sugerida e chegou mesmo a ser temporariamente implementada em outras escolas em 2007/08². Na verdade, demos um claro sinal a este propósito com a autorização do funcionamento da experiência TurmaMais no modelo parcial. Também o reiterámos quando, no âmbito da sua adaptação e reconfiguração, sustentávamos:

“O modelo pode abranger a totalidade do currículo escolar ou apenas parte dele; neste caso, integraria apenas as disciplinas mais críticas em termos de resultados escolares e só nestas disciplinas se processaria o movimento giratório dos alunos.” (Verdasca, 2009b:33).

À medida que a TurmaMais ia sendo conhecida e divulgada, despertando o interesse e a curiosidade de escolas próximas e distantes, tínhamos a plena noção que o seu provável alargamento a outras escolas poderia estar para breve. Era, portanto, necessário, por um lado, proteger a matriz original da experiência, dado ser improvável conseguir que viessem a ser asseguradas as condições necessárias para um acompanhamento de proximidade a essas escolas e, por outro lado, qualquer expansão por menos alargada que fosse implicaria sempre, sob pena da sua fragilização (ou mesmo inviabilização) à partida, a afectação de alguns recursos que poderíamos não estar em condições de garantir.

Por outro lado, esta reconfiguração tinha também a vantagem de obrigar a uma acção organizativa pedagógica mais focada, ou mais cirúrgica, se se preferir. No modelo parcial, há o desafio acrescido de fazer revigorar ainda mais a “tecnoestrutura” escolar (Mintzberg, 1995; Hutmacher, 1995), fazendo-a mergulhar em profundidade na análise e discussão dos problemas e dificuldades das diversas áreas curriculares, das opções e escolhas a fazer, desalinhando continuidades nos tradicionais agrupamentos de alunos nas unidades curriculares em causa e reorganizando e direccionando a equipa de docentes para outras dimensões do tempo lectivo.

As lógicas administrativo-organizativas da escola portuguesa (e não só) tendem a amarrar a organização da escola à decomposição das sucessivas gerações escolares (ou coortes) em unidades turma de tamanho uniforme e composição (quase) imutável, respeitando critérios legalmente definidos, mesmo nos detalhes de excepcionamento quando verificadas certas condições.

As práticas organizativas e administrativas das escolas têm demonstrado que aquilo que poderia ser tomado apenas como uma referência de carácter indicativo para apuramento dos recursos a afectar às escolas, transforma-se num modelo organizativo rígido e fechado, hierarquizado e disputado, para a constituição dos agrupamentos de alunos ou turmas e respectiva distribuição dos docentes. Uma visão e uma prática de organização escolar que torna a escola refém da sua própria rigidez gestonária e da teia burocrática onde se move.

² Foi o caso, por exemplo, do Agrupamento nº 1 de Portalegre, onde o modelo TurmaMais foi aplicado a turmas do 7º ano de escolaridade apenas na disciplina de Inglês, em 2007/08.

Cada coorte de alunos não tem necessariamente de ser decomposta em unidades turma de imutabilidade definitiva, por mais argumentos de feição pedagógica que se possam esgrimir. Calculados os recursos docentes e ‘paradocentes’ que a escola pode afectar com base no número de alunos das várias coortes escolares que a frequentam, a forma como se procede à sua organização não tem de ter necessariamente por base distribuições em agrupamentos internos de alunos de igual dimensão, diferentes professores das mesmas áreas curriculares de recrutamento, sem qualquer permeabilidade e contacto entre si.

Tem sido provavelmente a forma mais simples de organizar e fazer funcionar a escola e de distribuir e estabilizar os grupos de alunos e de professores, mas, apesar disso, não tem sido provavelmente a mais adequada na promoção do princípio da universalidade escolar sucedida. É por isso que não podemos desvalorizar a questão. Uma prática que se repete e prolonga entre nós no universo das escolas desde há dezenas e dezenas de anos com níveis de insucesso e abandono escolares elevados, mesmo em níveis da escolaridade básica obrigatória, afirma-se e reproduz-se por conter em si própria as condições favoráveis à sua perpetuação.

Ciclos de estudos e lógicas de conformidade

À semelhança do que propõe Hutmacher no quadro de um novo modelo de regulação dos sistemas de ensino, estes novos desafios forçam à transição “(...) de um controlo baseado na conformidade com as regras e as directivas impostas pela hierarquia para um controlo baseado na conformidade com os objectivos e as finalidades da acção” (1995: 56).

Numa avaliação da conformidade de processo, o que está especialmente em causa é a “(...) forma como os programas e acção da Administração Pública são desenvolvidos” (Bilhim, 1998: 127). Ao estar focalizada no processo e não no resultado final “este tipo de avaliação é o mais corrente e usado pelos serviços de auditoria e inspecção. É a preocupação com a legalidade que se torna determinante.” (*ibidem*).

O tradicional aprisionamento das escolas ao mundo das organizações do tipo burocrático, em grande parte, devido aos seus modos de regulação e de exercício do poder e em que “*a crença generalizada de que é justo obedecer às leis e às regras fixadas segundo procedimentos legais e formalizados*” (Hutmacher, 1995: 59-60), concorre, de certo modo, para as manter amarradas, tendendo a fazer das escolas mais uma espécie de modalidades, de meios e de instrumentos do que qualquer outra coisa. Todavia, como reconhece Hutmacher, os sistemas de ensino vivem tempos de alteração das suas formas de regulação mais compatíveis com processos de regulação baseados na conformidade das finalidades da acção e requerendo configurações escolares estruturais mais elásticas, do tipo burocracia profissional e não tanto do tipo burocracia mecânica.

Em lógicas de orientação aos objectivos e resultados a questão da conformidade desloca-se para os compromissos e metas que a escola contratualizou e se propôs alcançar num determinado período de tempo. Estamos perante novas lógicas de conformidade com consequências na organização da escola, cuja acção e regulação se tende a apoiar agora

noutras dimensões escolares e a alargar a novos protagonistas. Pais e empregadores, associações de clientes e associações de centros educativos ‘autónomos’, planeamento local e desenvolvimento de estratégias antecipatórias, eis alguns dos novos protagonismos apontados por Carneiro (1994), característicos do terceiro e quarto estádios de evolução dos sistemas educativos e que o autor designa de “orientado ao cliente” e “orientado à inovação” e aos quais se associam a ‘avaliação de resultados’ e a ‘avaliação de desempenho’ como um dos pares característicos. A escola dificilmente poderá escapar à aplicação de um tão célebre princípio da gestão pública moderna como é o princípio do *accountability*, ademais quando a emergência das formas parentocráticas escolares (Estêvão, 1998) ou o alargamento da esfera da municipalização, na linha de continuidade e de aprofundamento das formas de descentralização administrativa territorial ao campo da educação escolar, espreitam a oportunidade para a sua expansão e consolidação.

A conformidade aos objectivos e resultados depende de “níveis formais presentes no percurso escolar dos alunos (...) [e em] termos gerais, os resultados de realização educacional revelam o nível que os indivíduos (ou grupos de alunos) atingiram após um certo número de anos de escolaridade” (Bosker e Scheerens, 1995: 102). Reconhecem os autores que este género de procedimento se revela particularmente operativo e ainda assim aceitável mesmo nos casos em que os sistemas de educação e ensino integram diversos tipos de escola e desde que às mesmas não sejam atribuídos valores escolares e sociais diferentes.

Por outro lado, estas lógicas de conformidade aos objectivos e resultados pressupõem, também, pela sua própria natureza e definição conceptual, uma espécie de contrato e modelo de regulação diferentes das lógicas de orientação processual e uma conseqüente redefinição do sistema de relações entre “o poder político-administrativo (...) e os profissionais agrupados no seio dos estabelecimentos de ensino” (CERI/OCDE, 1989, citado em Hutmacher, 1995: 56). As implicações daqui decorrentes são um inevitável afrouxamento das relações de dependência e subordinação das escolas à administração educativa central em matéria pedagógica e uma separação menos clara, em especial no âmbito do *locus* decisional, dos seus diversos planos de acção e respectivas funções. Na verdade, cabe agora especialmente ao poder político-administrativo definir as finalidades e os objectivos a atingir, porém transmitindo um mínimo possível de directivas e afectando para o efeito um orçamento global às escolas.

De um modo geral, e não obstante as muitas evoluções ocorridas no que concerne às opções metodológicas em termos da análise da escola e das suas unidades organizativas estruturantes, o teor e orientação de alguns relatórios internacionais têm evidenciado alguma tendência para perspectivas produtivistas, com particular importância para os aspectos avaliativos da produtividade e da qualidade da educação.

A referencialização a produtos e resultados, como base de orientação das acções do Estado, parece constituir, na verdade, um dos aspectos a que as novas perspectivas e as modernas abordagens da Administração Pública têm vindo a dar grande ênfase e que aparece como uma ideia forte em muitos dos estudos e publicações de agências internacionais de desenvolvimento, como é o caso da OCDE. Como sublinha Pollitt, “As modernas abordagens ao tema da administração pública colocam grande ênfase na utilização de produções (*outputs*)

e de resultados (*impactos*) como fontes de orientação para a acção do Estado” (1998: 51). Com efeito,

“Espera-se que os organismos públicos, venham a orientar-se cada vez mais pelos resultados e não apenas pela mera obediência à lei (se bem que muitas normas continuem, obviamente, a ser necessárias). O controlo das entradas (*inputs*) e da tesouraria deixou de ser considerado fundamento adequado do financiamento e da gestão financeira no âmbito das modernas abordagens da administração pública. O lema da gestão contemporânea é ‘planear, executar, examinar’, sendo normalmente atribuído à avaliação um papel protagonista na fase de exame deste ciclo” (*ibid.*: 51-52).

A própria construção política da educação tende a apoiar-se “no crescente uso de instrumentos de regulação, que incluem a produção e disseminação de conhecimento, estudando a sua produção, assim como a sua recepção e reapropriação pelos actores para os quais são dirigidos.” (Barroso, 2007: 13). Estatísticas, dispositivos de informação e monitorização sobre as escolas, normas associadas a boas práticas, estudos, são alguns dos instrumentos referidos a este propósito pelo autor e que tendem a ser compatíveis com políticas de autonomia das escolas públicas, de auto-avaliação e avaliação externa das escolas e com a contratualização de metas educativas.

Análise do desempenho da escola na lógica do ciclo de estudos

O número de alunos de cada uma das coortes em movimento nos diversos ciclos de estudo constitui a referência de base para a negociação e afectação das horas de docência e apoio à docência e da actividade pedagógica e administrativa a atribuir à escola, cabendo a esta, no respeito dos princípios gerais do direito e da lei, desenhar e redesenhar com os recursos de que dispõe as configurações e reconfigurações organizativas pedagógicas que melhor sirvam as metas definidas e contratualizadas e o interesse educativo da comunidade.

Há um conjunto de pressupostos e conceitos nesta nova ‘geometria’ de organização escolar. O grupo turma ganha uma dimensão de ano de escolaridade, com todos os alunos dessa geração, e o tempo é o tempo lectivo do ciclo de estudos. A orientação aos resultados impele a escola para processos organizativos do trabalho escolar direccionados à melhoria contínua dos resultados. O desafio para cada escola é conseguir que a totalidade dos seus alunos em cada uma das gerações que inicia o ciclo de estudos o venha a concluir com uma qualidade máxima de sucesso num tempo máximo de anos lectivos igual ao número de anos curriculares desse ciclo de estudos.

Numa primeira fase os principais indicadores de medida dos resultados da experiência focavam-se (1) na repetência e sua evolução comparativamente a anos anteriores e (2) na evolução da qualidade do sucesso medida através da distribuição dos níveis de classificação alcançados. Estes indicadores são internos à escola e, de certa forma, da responsabilidade

exclusiva desta, não tendo lugar *ex ante* a aferição dos critérios de exigência a aplicar ou outros procedimentos de harmonização e comparação entre escolas.

A proposta que temos vindo a sustentar (Verdasca, 2008; 2010) e que aqui reiteramos funda-se no princípio do equilíbrio e da diversidade das fontes de medição dos resultados escolares e apuramento dos indicadores. Um equilíbrio e uma diversidade conjugada de fontes que valora, com base numa determinada ponderação, as dinâmicas evolutivas dos itinerários das gerações escolares ao longo dos ciclos de estudo, por um lado, e, por outro lado, a qualidade do desempenho dos alunos no final de cada ciclo apurada através de provas externas. Com efeito, ao nível do ensino básico, o objectivo da universalização da frequência escolar sucedida, medido com base em taxas de conclusão de ciclo num tempo em anos lectivos igual ao número de anos curriculares desse ciclo ($t-k=0$) ou índices de rendimento interno é, no mínimo, tão relevante como a qualidade dos resultados obtidos nas provas externas de final de ciclo nas disciplinas de Português e de Matemática. Ambos os referentes são importantes e de certa forma justos.

Através dos primeiros valorizam-se práticas pedagógicas e organizativas das escolas que fazem a diferença no combate aos factores de desigualdade socioeducativa, conseguindo através do seu esforço e criatividade a integração escolar e a sobrevivência plena de todos os seus alunos. Através do segundo, apura-se o desempenho da escola com base em fontes de informação e aferição externas e independentes, evidenciando os resultados conseguidos com os seus alunos e a sua posição relativa referenciada a determinados padrões de desempenho como pontos de referência, num determinado contexto territorial, sociocultural ou ecológico.

Apesar da falta de consenso e dos questionamentos frequentemente apontados sobre a validade e consistência de marcadores de desempenho inspirados em técnicas de *benchmarking*, a administração educativa chamou a si a iniciativa da introdução de dispositivos de controlo de qualidade educativa, invocando a questão imperativa da confiança social e da credibilidade externa das escolas e do sistema, supostamente garantidas por uma avaliação que passa a conferir o “estatuto de *fiel da balança*, de *selo de garantia* ou de *certificado de qualidade*.” (Lima, 1997: 55).

Madaus e Kellaghan (1992) alertaram há muito para o “efeito de refluxo negativo” quando a propósito da problemática da avaliação se referem a algumas das possíveis implicações dela decorrentes e relacionadas com o facto de a escolha dos conteúdos e da didáctica, devido a uma excessiva preocupação pelo sucesso nos exames, tender a sobrepor-se ao desejo de garantir uma educação de acordo com as concepções ideológicas e filosóficas educacionais vigentes e a natureza e conteúdo das finalidades educativas preconizadas em conformidade com tais concepções.

De acordo com as conclusões apresentadas por Madaus e Kellaghan é o exame que determina o currículo e não o inverso e, em consequência, desencoraja a experimentação pedagógica, limita a escolha das matérias a ensinar, entrava a liberdade no uso de metodologias e não contribui para a adesão da turma aos mais altos valores. Landsheere, numa clara alegação em defesa desta ideia, concluiria:

“(…) um ensino que, por exemplo, vise prioritariamente o sucesso em exames que se baseiam em conhecimentos factuais, corre o risco de o fazer à custa do desenvolvimento social, estético, afectivo e físico dos alunos. Esta influência pode exercer-se não só sobre o ano escolar a que o exame diz respeito, mas também sobre anos precedentes (esforço individual de um professor para defender a sua reputação, ou esforço colectivo para defender a imagem da escola). Por seu lado, os alunos logo que têm essa possibilidade optam, muitas vezes, mais em função das exigências de determinado programa, do que dos seus interesses reais.” (1997: 21).

Mas, por outro lado, contrapomos nós, a aplicação de provas nacionais estandardizadas pode conter virtualidades e gerar um efeito de refluxo positivo, ao orientar as escolas, professores, alunos e famílias para a preparação dos conteúdos considerados nucleares e abordagens pedagógicas já testadas e reconhecidas como mais eficazes.

Quanto mais estas questões nos inquietam e dividem, tanto mais ganha sentido e oportunidade a necessidade de salvaguardar o princípio do equilíbrio e da diversidade de fontes de apuramento do desempenho escolar. De outro modo, a evidenciação que vier a ser feita do trabalho das escolas e professores e dos resultados escolares alcançados com os seus alunos não reflectirá o esforço e o trabalho pedagógico levados a cabo pelas escolas e professores no âmbito da carta dos compromissos firmados com a comunidade escolar e a administração educativa.

Sustentamos a defesa do princípio do equilíbrio e da diversidade conjugada de fontes de apuramento em dados empíricos obtidos em escolas do Alentejo cuja análise parece indiciar uma certa tendência de correlação negativa entre as taxas de sobrevivência escolar geracional e as classificações obtidas em Português e em Matemática nos exames finais de 9º ano pelo grupo de alunos sobrevivente dessas gerações e que é, de certo modo, explicável por uma espécie de efeito depurador que quer a retenção quer o abandono acabam por exercer no grupo sobrevivente (Verdasca, 2008; 2010).

Como temos vindo a sublinhar, no reforço dos princípios anteriores e do estabelecimento de um quadro de maior justiça e ética educativas, é necessário respeitar e salvaguardar diferentes vertentes do problema. A frieza com que se divulgam *rankings* escolares descontextualizados e que tendem sistematicamente a ignorar e a desprezar outras dimensões avaliativas, justifica ainda mais este nosso posicionamento:

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

As interrogações que colocamos não nos deixam tranquilos, ademais quando perpassa por nós um certo sentimento de dúvida e incerteza. Na verdade, talvez não exista uma só resposta,

pelo facto de as mesmas não deverem desprezar elementos situacionais e de contexto ou a própria função social esperada da escola.

Na dúvida fica o conforto da procura de um ponto de equilíbrio que compatibilize e evidencie com coerência as finalidades estabelecidas para a educação escolar básica e que num contexto democrático e de cariz universalista não deixará de eleger também objectivos de socialização e coesão educativa e de igualdade de oportunidades.

Retomemos, pois, as sugestões já anteriormente apresentadas de basearmos a apreciação do desempenho escolar em indicadores de eficácia e eficiência interna e nos resultados obtidos nos exames finais de ciclo e, a partir da conjugação de ambos, projectarmos um índice sintético de desempenho escolar.

As dimensões da eficácia e eficiência escolares e a produção de indicadores de resultados

Eficácia e eficiência internas escolares

Uma escola eficaz é aquela que faz progredir os seus alunos mais do que o esperado, tendo em conta as suas características e condições à entrada; uma escola eficiente é aquela que o faz em menos tempo e com menos recursos.

O recurso a indicadores como a taxa de conclusão de ciclo ou o rendimento interno, indicadores propostos nas “Bases gerais de orientação do PMSE” e a apurar no âmbito do processo de monitorização e avaliação do Programa, remetem-nos para as análises de fluxos ou de coorte, tendo o ciclo de estudos como unidade de referência.

As análises de coorte, enquanto modelo analítico das trajectórias evolutivas dos alunos ao longo de um ciclo de estudos e dos respectivos acontecimentos demográficos escolares que lhes estão associados, projectam uma relação resultados/tempo³ que pode ser explorada em duas perspectivas distintas: 1) resultados obtidos por alunos, grupos de alunos, escolas, por unidade de tempo; 2) tempo consumido por alunos, grupos de alunos, escolas, para alcançar as metas fixadas.

Numa lógica de modelo fechado, os principais acontecimentos do estado da população escolar associados aos respectivos movimentos trajectoriais são a progressão, a repetência e o abandono e cuja transposição para a coorte de alunos permite o apuramento de indicadores de eficácia interna (índice de conclusão de ciclo, por exemplo) ou de eficiência interna (rendimento interno escolar, por exemplo).

Figura 2

Projectção do movimento da coorte de alunos pelo método simplificado,

³ Para um maior aprofundamento ver, a este propósito, J. Verdasca (2002), O modelo dos fluxos escolares, um dispositivo de análise do desempenho da escola (Cap. 3), em *Desempenho Escolar, Dinâmicas Evolutivas e Elementos Configuracionais Estruturantes*. Évora: Universidade de Évora (pp. 249-352).

com base nos acontecimentos diagnosticados sobre o estado da população escolar

K ₁	K ₂	...	K _n	Diplomados (D)
NI _{K1}	P _{K2} = p _{K1} AA _{K1}		P _{Kn} = p _{K2} AA _{K2}	D = p _{Kn} AA _{Kn}
AA _{K1} = NI _{K1} / r' _{K1}	AA _{K2} = P _{K2} / r' _{K2}	...	AA _{Kn} = P _{Kn} / r' _{Kn}	∑ AA _{Ki}

(Extraído de J. Verdasca, 2002: 338)

Legenda: K (ano curricular ou de escolaridade); NI (alunos inscritos pela 1ª vez ou novos inscritos); P (alunos que progrediram); p (índice de progressão); r' (efeito repetência); AA (Anos-aluno); D (diplomados).

O índice de conclusão de ciclo (icc)

Corresponde, em última análise, a um quociente de sobrevivência escolar (qse) e é o complemento da probabilidade ou quociente de “mortalidade escolar” (abandono escolar). Distingue-se do quociente de sobrevivência pelo facto de este ser utilizado para referências a anos curriculares intermédios do ciclo de estudos, enquanto que o índice coortal de conclusão de ciclo se reporta ao ciclo de estudos na sua globalidade. Informa da probabilidade que um qualquer aluno tem, ao iniciar um determinado ciclo de estudos, de vir a sair diplomado no final desse ciclo de estudos. O seu procedimento de cálculo baseia-se na relação entre o número de alunos que se diplomou no final do ciclo de estudos (diplomados) e o número de alunos novos inscritos ou inscritos pela primeira vez que integrou a coorte escolar no início desse ciclo de estudos (NI_{t₀}). Há ainda a distinguir se o acontecimento “diplomação” ocorreu num tempo (t) igual ao número de anos curriculares (k) do ciclo (t-k=0) ou se foram necessários mais anos lectivos para gerar a diplomação, ou seja, com diferenciais de tempo superiores a zero (t-k=1; t-k=2; ...). Expressa-se, simbolicamente, do seguinte modo: $icc = \frac{\sum D}{NI_{t_0}}$

O rendimento interno escolar (rie)

O rendimento interno, enquanto indicador de eficiência escolar, baseia-se numa relação do tipo output/input e, conseqüentemente, relaciona os resultados atingidos com os recursos que foi necessário mobilizar para conseguir um tal grau de realização. Traduz a capacidade em graduar, no mais breve período de tempo, o maior número de alunos e expressa-se através da relação entre o produto do número de anos curriculares do ciclo de estudos (k) pelo total de diplomados realizados (D) e o volume de anos-aluno (AA) efectuados para realizar aquele volume de diplomados. Simbolicamente, tem-se que:

$$rie = \frac{k \sum D}{AA}$$

Recenseamento escolar e apuramento dos indicadores: exploração de um caso prático

O método que utilizamos projecta longitudinalmente uma coorte fictícia de alunos a partir dos índices de progressão e repetência apurados com base em tabelas de recenseamento escolar. Utilizaremos neste exercício o modelo de diagrama simplificado e a projecção para apuramento dos índices de conclusão de ciclo e do rendimento interno escolar por género será feita com base em índices médios indiferenciados de progressão e repetência.

Tabela 1
População escolar recenseada por género ⁴

		3º Ciclo					
		7º ano		8º ano		9º ano	
		HM	H	HM	H	HM	H
2007 / 2008	1) Total dos alunos inscritos	69	33	72	27	69	28
	a) Total dos alunos inscritos pela 1ª vez	64	32	72	27	64	24
	b) Total alunos matriculados como repetentes (2ª ou +vezes)	5	1	0	0	5	4
	2) Total dos alunos aprovados no final do ano	63	31	68	26	65	26
2008 / 2009	Total dos alunos inscritos	81	32	67	32	71	25
	Total dos alunos inscritos pela 1ª vez	81	32	63	31	68	24
	Total alunos matriculados como repetentes (2ª ou +vezes)			4	1	3	1
	Total dos alunos aprovados no final do ano	72	28	56	28	64	24
2009 / 2010	Total dos alunos inscritos	78	43	83	33	68	32
	Total dos alunos inscritos pela 1ª vez	74	41	73	29	63	31
	Total alunos matriculados como repetentes (2ª ou +vezes)	4	2	10	4	5	1
	Total dos alunos aprovados no final do ano	75	41	81	33	59	28
2010 / 2011	Total dos alunos inscritos	68	38	79	42	90	37
	Total dos alunos inscritos pela 1ª vez	67	37	75	41	82	34
	Total alunos matriculados como repetentes (2ª ou +vezes)	1	1	4	1	8	3
	Total dos alunos aprovados no final do ano						

O cálculo dos índices de progressão, repetência e abandono a partir dos registos de recenseamento constantes da tabela 1, permite projectar os valores respeitantes à conclusão de ciclo e ao rendimento interno escolar.

Tabela 2
Eficácia e eficiência interna escolar por género com base em índices médios indiferenciados

⁴ Os dados constantes da tabela são reais e dizem respeito a uma escola secundária do Alentejo.

	HM	H	HM	H	HM	H		
p	0,925	0,933	0,958	0,963	0,904	0,921		
r	0,021	0,029	0,084	0,064	0,077	0,056		
	$K7_{HM}$	$K7_H$	$K8_{HM}$	$K8_H$	$K9_{HM}$	$K9_H$	Dip_{HM}	Dip_H
NI / P	100	101	94	97	99	100	97	98
AA	102	104	103	104	107	106	312	314
	HM	H						
Diplomados	97	98						
Novos Inscritos	293	298						
Repetentes	19	16						
Anos-aluno	312	314						
	HM	H						
icc	0,970	0,970						
$icc_{t-k=0}$	0,801	0,827						
rie	0,933	0,936						

No que respeita à dimensão avaliativa externa, os resultados dos exames de 9º ano a considerar dizem respeito ao mesmo período de tempo, ou seja, aos anos lectivos de 2007/08 a 2009/10.

Tabela 3
Exames de 9º ano: média Português-Matemática

Escolas	2007/08		2008/09		2009/10		Média	
	Nº alunos em prova	Classificação						
Escola X	131	3,27	135	3,32	135	2,62	134	3,07

Convertendo a classificação final média numa escala de zero a um, apura-se o valor de 0,614.

No respeito pelo princípio do equilíbrio atribuiremos igual ponderação à dimensão interna e à dimensão externa para o apuramento de um índice síntese.

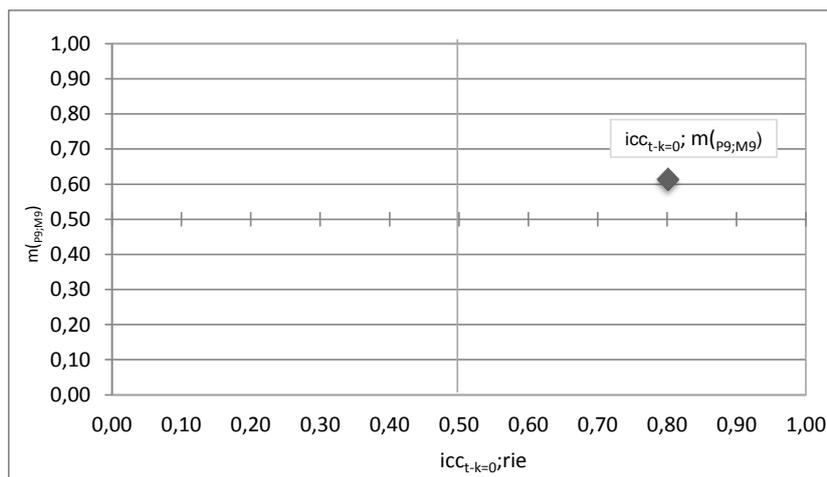
Assim, nos cenários conclusão de ciclo ou de rendimento interno e pontuações médias de exame tem-se, respectivamente:

$$icc_{(HM; t-k=0)}=0,801 \text{ e } m_{(P9;M9)}=0,614 = 0,708$$

$$rie_{HM} = 0,933 \text{ e } m_{(P9;M9)}=0,614 = 0,774$$

A intersecção dos resultados pode ser projectada graficamente (figura 3) e as respectivas coordenadas referenciam no sistema de eixos a posição da escola em termos de área preenchida num máximo de 1 e a margem de crescimento e melhoria a percorrer. Outro elemento de interesse e a sublinhar é a não perda de alunos em prova na Escola X. Quer pelas diagonais descendentes da tabela 1, quer pela comparação do número de alunos em prova nos vários anos lectivos regista-se uma evolução tendencialmente crescente. Apesar disso, observa-se um diferencial de cerca de 17% entre a conclusão de ciclo em três anos e a conclusão num tempo lectivo superior a três anos.

Figura 3
Projecção gráfica da posição relativa e margem de crescimento da escola



A posição relativa da escola é calculada através do produto dos índices anteriores e projecta neste caso uma realização de cerca de 50% da área total. O que representa efectivamente este valor quando se procede à sua comparação com outras escolas ecologicamente semelhantes em termos de contextos territoriais, demográficos, socioculturais? O que esteve na base de uma tão acentuada queda da escola, três vezes superior à média nacional, nos resultados dos exames em 2009/10 relativamente aos anos anteriores? Qual o desvio em cada uma das dimensões avaliativas relativamente às metas fixadas?

Considerações finais

Eis um conjunto de questões que as lógicas de ciclo incorporam e para as quais escolas e professores se mobilizarão nas suas “constelações de equipas docentes plurianuais” e com conhecimento próprio para definir metas claras e exequíveis. Uma constelação de equipas docentes que revigorou a tecnoestrutura escolar ao desenvolver e partilhar tecnologia organizacional e pedagógica, que rompeu com modos de funcionamento apoiados em soluções vagas e improvisadas para relançar novas reconfigurações apoiadas em lógicas dinâmicas e flexíveis, quebrando e desalinhando continuidades e jogos micropolíticos na formação rígida e imutável dos tradicionais agrupamentos internos de alunos e direccionando para o ciclo de estudos e para as equipas docentes a chave de promoção do sucesso.

Como acentuaria Lima (1998) “(...) os modelos organizacionais da escola são por natureza plurais e diversificados, em graus variáveis e mesmo no interior de uma dada escola” (p. 598), constituindo a sua construção social “(...) um processo complexo, dinâmico e plural que, à partida, não exclui definitivamente nenhuma categoria de actores” (*ibidem*), dado que estes, através das suas capacidades de interpretação e recriação, “(...) afirmam-se capazes de reproduzirem regras formais que lhes forem estabelecidas por outrem mas, igualmente, de produzirem novas regras (...) [e através da] força que lhes advém da acção (...) criar e recriar estruturas organizacionais” (*ibid.*: 599). Mas também a (re)pensar e delinear (novos) critérios e a testar (novas) soluções organizacionais pedagógicas compatíveis com um ideal de escola pública cujos objectivos estratégicos se apresentam vinculados ao nobre compromisso da

democratização e universalização de uma escolaridade básica sucedida e que promova de facto a integração escolar e social dos alunos. De um ideal de escola afirmada na ideia de "(...) organização democrática [que] necessita de ser falada, vivida e afirmada na acção (...) [enquanto] *locus* de produção de discursos, de regras, de orientações e acções, em direcção à autonomia e à *substantividade democrática* (...) incompatível com atitudes dogmáticas e com práticas elitistas e autoritárias" (Lima, 2000: 37).

Uma escola que parece afinal aproximar-se da metáfora da burocracia profissional ou mesmo da adhocracia pelo seu ambiente complexo e dinâmico, descentralização selectiva, especialização horizontal do trabalho, agrupamento de unidades na base das funções e mecanismos de coordenação que não se confinam mais e em exclusivo a processos estandardizados das qualificações dos seus profissionais, os professores.

Olhar e conceber o ciclo de estudos como uma 'nova' dimensão de espaço curricular e de tempo escolar plurianual, sentiu-se e viveu-se sobremaneira entre Julho e Setembro de 2009, nas várias sessões de trabalho realizadas com as escolas do norte a sul do país que concorreram ao Programa Mais Sucesso e que o viriam a integrar. E foi também nessa proximidade com as escolas, sempre reforçada e aprofundada num trabalho intenso e colaborativo que as equipas de acompanhamento da Escola Secundária de Estremoz, da Escola de Beiriz, da DGIDC, das DRE's e das Universidades têm vindo a desenvolver, conduzindo à construção e alargamento de laços de confiança e estabelecendo as bases de acção que permitiriam romper lógicas e práticas escolares instituídas e assentes ao longo de anos em "velhos" preconceitos e em lógicas de conformidade desajustadas.

O trabalho de proximidade das equipas de acompanhamento reforçou esse sentido e a confiança das escolas, facilitando e apoiando o experienciar de novos modos de organização curricular e pedagógica, de novas abordagens didácticas e avaliativas, ficando-nos a sensação de uma espécie de "caminhada cultural" cujas marcas as escolas sentem como suas.

Como afirmámos em outras partes, tudo isto requer convicção e perseverança na perseguição de um ideal, pois de outro modo não haverá motivo para fazer nada e mudar nada.

Referências

- BILHIM, J. (1998). Metodologia e técnicas de avaliação. *Acta Geral do I Encontro INA: a Avaliação da Administração Pública*. Oeiras: INA, pp. 125 - 132.
- BOSKER, R. & SCHEERENS, J. (1995). Definição de critérios, dimensão dos efeitos e estabilidade. Três questões fundamentais na investigação sobre a eficácia escolar. In: António Nóvoa (coord.), *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote-IIIE, pp 99-121.
- CARNEIRO, R. (1994). A dinâmica de evolução dos sistemas educativos: um ensaio de interpretação institucional. *Colóquio, Educação & Sociedade*, nº 6, pp. 13-60.

- ESTÊVÃO, C. (1998). *As Escolhas dos Pais em Educação: da parentocracia à astenia parental*. Braga: Universidade do Minho
- FORMOSINHO, J. (1988). Princípios para a organização e administração da escola portuguesa. In: CRSE. *A Gestão do Sistema Escolar*. Lisboa: ME, pp. 54-102.
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- HUTMACHER, W. (1995). A Escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: A. Nóvoa (coord.), *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote-IIIE, pp. 45-76.
- LEMOS-PIRES, E. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e Comentários*. Porto: Edições Asa.
- LIMA, L. (1997). Para uma análise multifocalizada dos modelos organizacionais de escola pública: o normativismo, a infidelidade normativa e o exercício da autonomia. *Lição de Síntese*. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: IEP/CEEP-Universidade do Minho
- LIMA, L. (2000). *Organização Escolar e Democracia Radical. Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Cortez Editora.
- MADAUS, G. & KELLAGHAN, T. (1992). Curriculum evaluation and assessment . In: P. W. Jackson (ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan, pp. 119-154.
- MINTZBERG, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- RODRIGUES, M. L. (2010). *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*. Coimbra: Edições Almedina SA.
- VERDASCA, J. (2002). *Desempenho Escolar, Dinâmicas Evolutivas e Elementos Configuracionais Estruturantes: o caso do 2º e 3º ciclos do básico nos municípios de Évora e de Portel*. Évora: Universidade de Évora.
- VERDASCA, J. & CRUZ, T. (2006). O projecto TurmaMais: dialogando em torno de uma experiência no combate ao insucesso e abandono escolares (em co-autoria). *Revista Portuguesa de Investigação Educativa*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, nº 5, pp. 113-128.
- VERDASCA, J. (2008). TurmaMais: uma tecnologia organizacional para a promoção do sucesso escolar. In: M. Villaverde Cabral (org.), *Conferência Internacional 'sucesso e insucesso: escola, economia e sociedade'*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 139-176.
- VERDASCA, J. (2009a). Bases Gerais de Orientação do Programa Mais Sucesso Escolar. <http://www.dgidc.min-edu.pt/pmse>.

VERDASCA, J. (2009b). O projecto TurmaMais: reagrupar sem segregar e melhorar resultados.
Revista *Noesis*. Lisboa: DGIDC-ME, nº 78, Julho-Setembro, pp. 32-35.

VERDASCA, J. (2010). *Temas de Educação: administração, organização e política*. Lisboa:
Edições Colibri.