

# TurmaMais e Sucesso Escolar

fragmentos de um percurso



## Organização

Isabel Fialho  
José Verdasca



© dos autores

Título: TurmaMais e Sucesso Escolar: fragmentos de um percurso

Organização: Isabel Fialho & José Verdasca

Autores: Dina Fernandes, Isabel Fialho, Isilda Lemos, João Formosinho, José Alberto Fateixa, José Augusto Pacheco, José Luís d'Orey, José Manuel Abreu, José Verdasca, Conceição Lamela, Maria Esperança Campos, Natércio Afonso, Ofélia Baptista, Paulo Lisboa, Sandra Figueira, Teodolinda Magro-C.

Capa: Hélio Salgueiro

Composição e Revisão: Ana Cristóvão & Hélio Salgueiro

Design e Paginação: Márcia Pires

Impressão e Acabamento: Tipografia Lousanense

Tiragem: 500 exemplares

ISBN: 978-989-8339-13-3

Depósito Legal: 346149/12

Julho de 2012

Reservados todos os direitos de publicação total ou parcial por  
Centro de Investigação em Educação e Psicologia da  
Universidade de Évora

# Índice

- 5 **Prefácio**  
*António Borralho – Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora*
- 7 **Introdução**  
*Isabel Fialho – Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora*
- 11 . 102 **PARTE I . Eficácia e Melhoria das Escolas: autonomia e organização pedagógica, currículo e gestão intermédia, regulação, formação e comunidades de prática**
- 13 **Nota Introdutória**  
*José Verdasca – Universidade de Évora*
- 17 **O projeto TurmaMais no cenário da melhoria eficaz da escola**  
*Isabel Fialho – Universidade de Évora*  
*José Verdasca – Universidade de Évora*
- 45 **Autonomia da escola, organização pedagógica e equipas educativas**  
*João Formosinho – Universidade do Minho*
- 59 **Do normativo à narratividade curricular. Para uma análise da intervenção do Diretor de Turma no quadro da avaliação institucional**  
*José Augusto Pacheco – Universidade do Minho*
- 75 **As Metas de Aprendizagem: Fundamentos e Características de um Instrumento de Regulação na Política Educativa**  
*Natércio Afonso – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa*
- 89 **Trabalho colaborativo de docentes: a plataforma Moodle como suporte tecnológico às equipas educativas do projeto TurmaMais.**  
*José Luís d’Orey – Universidade de Évora*

- 103 . 138 **PARTE II – Discursos e Percursos na Construção do Sucesso**
- 105 **Nota Introdutória**  
*José Verdasca – Universidade de Évora*
- 109 **O Projeto Mais Sucesso Escolar – TurmaMais no Agrupamento de Escolas Abel Varzim – Relato de uma experiência de trabalho colaborativo**  
*Maria Esperança Campos – Coordenadora do PMSE-TM*  
*Paulo Lisboa – Assessor da Direção que acompanha o PMSE-TM*  
*Conceição Lamela – Diretora do Agrupamento de Escolas Abel Varzim*
- 117 **Boas práticas educativas – A utilização do Moodle no Agrupamento de Escolas Monsenhor Miguel de Oliveira**  
*Isilda Lemos – Professora da TurmaMais- História*  
*Maria João Cartaxo – Coordenadora do projeto*  
*Nuno Gomes – Diretor do Agrupamento de Escolas Monsenhor Miguel Oliveira*
- 125 **AprenderMais com a TurmaMais – Agrupamento de Escolas Lima de Freitas – Setúbal**  
*Dina Fernandes – Diretora do Agrupamento de Escolas Lima de Freitas*  
*Ofélia Baptista – Coordenadora do Projeto TurmaMais*  
*Sandra Figueira – Docente de Língua Portuguesa do Projeto TurmaMais*
- 137 **Mais olhares sobre a TurmaMais – Agrupamento Vertical de Escolas de Grândola**  
*José Manuel Abreu – Coordenador do Projeto TurmaMais*
- 139 **Em jeito de encerramento... conversas de fim de tarde**  
*Teodolinda Magro-C – Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz*  
*José Alberto Fateixa – Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz*  
*José L. C. Verdasca – Universidade de Évora*

## Prefácio

O Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UE) é uma Unidade de Investigação e Desenvolvimento (I&D) organizada em torno de dois grupos de investigação: A) Políticas Educativas, Territórios e Instituições (com duas linhas de investigação: A1) Territórios, Comunidades Locais e Diversidades e A2) Escolas e Políticas Educativas: Administração, Organização e Avaliação) e B) Educação, Competências e Inclusão (com três linhas de investigação: B1) Ensino, Aprendizagem, Competências e Sucesso Académico; B2) Inclusão Educativa e Social e B3) Arte, Educação e Comunidade.

O CIEP-UE tem um protocolo estabelecido com o Ministério da Educação e Ciência para fazer o acompanhamento científico dos projetos dos Agrupamentos de Escolas/Escolas de tipologia TurmaMais, no âmbito do Programa Mais Sucesso Escolar (MSE) enquadrado na linha de investigação Escolas e Políticas Educativas: Administração, Organização e Avaliação. No entanto, a evolução da tipologia TurmaMais extravasou o âmbito meramente organizacional assumindo, também, uma dimensão didático-pedagógica assente no quadro teórico da linha de investigação onde o CIEP-UE desenvolve grande parte da sua investigação Ensino, Aprendizagem, Competências e Sucesso Académico.

O primeiro livro da TurmaMais, lançado em 2011, com o título “TurmaMais e sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos”, centrou-se em questões organizacionais e na temática da avaliação das aprendizagens, tema que emergiu da reflexão sobre as práticas que ocorrem em sala de aula. Este segundo livro “TurmaMais e Sucesso Escolar: Fragmentos de um Percurso” reflete o esforço dos intervenientes no sentido de uma mudança e

melhoria efetiva das escolas tendo como objetos de avaliação e de análise a organização escolar e o sucesso educativo. O grande objetivo é a construção de uma cultura de escola assente na reflexão fundamentada dos processos de organização e gestão, incluindo aqui a gestão curricular e das práticas em sala de aula onde ocorrem o ensino, a aprendizagem e a avaliação que, em muita medida, são condicionados pelos modelos de organização e gestão das escolas.

Trata-se de um livro em que na primeira parte estão patentes vários textos de carácter teórico com incidência nas temáticas organizacionais e diretamente relacionadas com o sucesso escolar e na segunda, depoimentos reflexivos e fundamentados sobre as práticas organizacionais e de sala de aula.

Os aspetos focados neste livro pretendem dar a conhecer parte do investimento levado a cabo, e que se pretende continuar a investir com os intervenientes no terreno, bem como divulgar os objetos basilares que constituem o acompanhamento científico da tipologia TurmaMais do Programa Mais Sucesso Escolar.

António Borralho

*Diretor do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da  
Universidade de Évora (CIEP-UE)*

## Introdução

As estratégias de implementação de qualquer inovação externa só terão impacto e efeito nas escolas quando conseguem integrar as propostas das escolas. As mudanças podem ser prescritas, legisladas mas só quando os professores sentem e compreendem a mudança, é que se mobilizam para esta. As medidas de política educativa que visam operar mudanças “não chegarão a torna-se parte ativa das escolas e a promover uma melhoria, se não colocarem os professores no papel de agentes de desenvolvimento curricular e (se não) provocarem um *desenvolvimento organizativo interno das escolas*” (Bolívar, 2003, p.22).

As mudanças educativas que visam ter incidência real na vida da escola, terão de ser geradas a partir do seu interior, a comissão de acompanhamento do Projeto TurmaMais, através dos representantes da Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz e do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-EU), têm desenvolvido a sua ação no sentido de capacitar as escolas para a mudança e melhoria, incidindo nas dimensões organizacional e pedagógica com o objetivo de implicar os professores na (re)construção de uma nova cultura de escola, sustentada na análise reflexiva dos processos de organização e gestão e das práticas em sala de aula. Em alternativa a uma inovação técnico-burocrática prescrita externamente pretende-se “comprometer ativamente os professores, redesenhar os contextos laborais que lhes possibilitem criar conhecimento, aumentá-lo e melhorar a ação educativa da escola” (Bolívar, 2003, p. 24)

A investigação mostra-nos que a inovação centrada na escola é a que melhor pode contribuir para a mudança efetiva porque

assenta em quatro pressupostos: i) a melhoria é inseparável do contexto de ensino, o conhecimento é gerado na prática, num processo contínuo de revisão/análise; ii) a mudança traduz-se, numa relação próxima e direta entre os que concebem, decidem e realizam; iii) a inovação constrói-se num processo de melhoria contínua e desenvolvimento profissional em contraponto a desenhos prescritos/ímpostos; iv) o professor assume o papel de reconfigurar/recriar o currículo em resposta às necessidades do contexto.

O projeto TurmaMais integrado num programa de política educativa de combate ao insucesso escolar (Programa Mais Sucesso Escolar), é assumido como um projeto das escolas, de natureza flexível e aberta, cuja implementação e desenvolvimento têm sido acompanhadas de forma sistemática, o que a nosso ver constitui uma das mais valias do projeto, corroborando a ideia de que “os serviços de apoio externo, consultoria, acompanhamento ou assessoria (...) [constituem] um recurso necessário para facilitar a utilização do conhecimento educativo nos processos de ensino e potenciar as boas práticas (Bolívar, 2012, p.159). É nesta perspetiva que configuramos o apoio desempenhado pela equipa de acompanhamento da Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz e do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

As condições para a inovação e melhoria estão criadas, o clima de proximidade entre as escolas e as equipas de apoio, a abertura e disponibilidade, a vontade de experienciar novas formas organizacionais e pedagógicas estão instaladas e as mudanças na cultura da escola são visíveis nos resultados alcançados pela maioria das escolas.

Neste segundo livro reunimos contributos de professores e investigadores que estiveram, ao longo do último ano, ligados ao Projeto TurmaMais, numa abordagem de complementaridade entre académicos e práticos da educação. Enquanto os primeiros dão conta dos fundamentos teóricos que sustentam a ação, os segundos apresentam testemunhos das suas práticas numa perspetiva divulgação e de partilha de saberes e de experiências.

Para dar sentido a esta lógica, o livro está organizado em duas partes, a primeira, – **Eficácia e Melhoria das Escolas: autonomia e organização pedagógica, currículo e gestão intermédia, regulação, formação e comunidades de prática** – reúne cinco textos de autores individuais e coletivos que abordam temáticas organizacionais e pedagógicas que conferem sustentabilidade ao trabalho de acompanhamento do Projeto TurmaMais. A segunda parte – **Discursos e Percursos na Construção do Sucesso** – inclui textos da autoria de professores de quatro Agrupamentos de Escolas de diferentes regiões do País que, através de narrativas, contam as suas experiências, vivências e sentimentos, numa pluralidade de olhares sobre realidades diferentes. A terminar, uma entrevista aos responsáveis da Escola Secundária Rainha Santa Isabel do Estremoz que fazem um balanço de três anos de acompanhamento do projeto TurmaMais.

Uma palavra de agradecimento a todos os professores e professoras, Diretores e Diretoras de Escola que têm acreditado no projeto TurmaMais e que, animados pelo otimismo e entusiasmo de quem acredita que a escola pode fazer a diferença, continuam a lutar com enorme convicção, empenho e determinação, pelo sucesso dos alunos e pela melhoria e renovação da cultura das nossas escolas.

Isabel Fialho  
*Centro de Investigação em Educação e Psicologia*  
*Universidade de Évora*



**PARTE I – Eficácia e Melhoria das Escolas:  
autonomia e organização pedagógica, currículo e gestão intermédia, regulação, formação e comunidades de prática**



## Nota Introdutória

Esta primeira parte integra cinco textos de autores diversos e que em diferentes contextos e momentos participaram de vários modos nas reflexões e debates que a aplicação e desenvolvimento nas escolas do Programa Mais Sucesso Escolar-TurmaMais tem proporcionado.

A abrir, “O projeto TurmaMais no cenário da eficácia e melhoria da escola”, um texto da autoria de *Isabel Fialho e José Verdasca*, no qual se oferece uma reflexão focada na problemática e melhoria da escola e se explora o conceito de eficácia da escola, apresentando-se alguns dos estudos que têm marcado o movimento das escolas eficazes e da melhoria das escolas. Num certo sentido, as perspetivas concetuais apresentadas servem como cenário de fundo dos percursos que estão a ser trilhados por dezenas de agrupamentos e escolas, por vezes com avanços e recuos, e que impõem de algum modo a necessidade de transportar para o debate questões relacionadas com a autonomia das escolas e a organização pedagógica, currículo e direção de turma, regulação, formação e comunidades de prática.

Em “Autonomia da escola, organização pedagógica e equipas educativas”, tema da primeira conferência do III Seminário Nacional PMSE-TurmaMais, *João Formosinho e Joaquim Machado* analisam e exploram as transformações na escola básica, o conceito de escola básica como serviço público, os novos desafios da organização do processo de ensino por turmas independentes versus equipas docentes, mas também aspetos em torno da coordenação e gestão do processo de ensino/aprendizagem e acompanhamento dos alunos.

A segunda conferência “Do normativo à narratividade curricular, para uma análise da intervenção do Diretor de Turma” proferida por *José Augusto Pacheco* serviu de mote a problematizações em torno da não definição de currículo às culturas curriculares e dimensões do diretor de turma no sucesso dos alunos. Dá ainda conta dos resultados de investigação recente e que tendem para a sobrevalorização, no trabalho do diretor de turma, das dimensões organizacional e pedagógica face à dimensão curricular, mas também de sinais de apropriação por parte dos coordenadores dos órgãos intermédios de gestão dos referenciais da avaliação externa do domínio da prestação do serviço educativo.

A conferência de encerramento do III Seminário, intitulada “As Metas de Aprendizagem, fundamentos e características de um instrumento de regulação na política educativa”, da responsabilidade de *Natércio Afonso*, conduz-nos para análises sobre as metas de aprendizagem enquanto instrumento técnico-pedagógico no espaço público da profissão docente e de novo para os impactos esperados no quadro da política pública de promoção da eficácia do ensino e do sucesso escolar. Mas também como instrumento de regulação baseado no conhecimento e numa lógica de governança, privilegiando nas palavras do conferencista “o *soft power*, fazendo apelo à influência e à persuasão (e promovendo) escolas e professores a co-construtores das políticas, legitimando-as e dispensando os mecanismos tradicionais da pressão normativa e inspetiva”.

A encerrar a primeira parte, “*Trabalho colaborativo de docentes e a plataforma Moodle como suporte tecnológico às equipas educativas do projeto TurmaMais*”, da autoria de *José Luís d’Orey*, com especial ênfase para duas dimensões de análise: a colaboração e cooperação docentes, condicionantes de melhoria da qualidade do sucesso escolar dos alunos; o trabalho colaborativo de equipas educativas no âmbito do programa Mais Sucesso Escolar – Turma Mais. Depois de uma reflexão acerca das possíveis vantagens e desvantagens da plataforma LMS – Moodle para a produção, em equipas de docentes, de recursos educativos em ambiente digital e para a partilha de experiências profissionais diversificadas no âmbito do PMSE, apresentam-se os resultados

de um projeto de formação que teve como finalidade principal promover a utilização de plataformas de gestão de aprendizagem (LMS), estimulando a colaboração e a cooperação docentes, para a produção de recursos de avaliação educativa e outros recursos educativos com a finalidade de melhorar a qualidade do sucesso.

José L. C. Verdasca  
*Universidade de Évora*



# O projeto TurmaMais no cenário da eficácia e melhoria da escola

Isabel Fialho\*

José Verdasca\*

## Introdução

O conhecimento sobre os fatores que contribuem para a eficácia e melhoria das escolas constitui cada vez mais uma preocupação de pais, professores, alunos e decisores políticos. Esta tem sido uma das áreas em que a investigação em educação tem investido nas últimas décadas na tentativa de encontrar resposta para a questão – a escola faz a diferença no sucesso educativo dos alunos?

Ultrapassadas algumas questões organizacionais e pedagógicas que têm conduzido a uma melhoria de resultados, evidenciada nas taxas de sucesso alcançadas pelas escolas nos dois anos do projeto TurmaMais, impõe-se agora uma ação estratégica que conduza a uma melhoria eficaz dos resultados e à sustentabilidade dessa melhoria. Este artigo pretende oferecer um quadro conceptual sobre os movimentos da eficácia e da melhoria da escola no sentido de abrir oportunidades de reflexão sobre as possibilidades de melhorar a eficácia das escolas através de medidas de política educativa nas quais se inscreve o Projeto TurmaMais.

No primeiro ponto do texto – O CONCEITO DE EFICÁCIA DA ESCOLA – abordamos

o conceito de eficácia em contexto educativo, na perspetiva de diferentes autores. No segundo ponto – ESTUDOS SOBRE A EFICÁCIA E MELHORIA DAS ESCOLAS – fazemos uma trajetória ao longo dos últimos 40 anos do século passado dando conta de

\*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora.

estudos realizados em importantes campos de pesquisa educacional: movimento das escolas eficazes, movimento da melhoria das escolas e movimento da melhoria eficaz da escola. Finalizamos este texto com algumas ideias-chave e reflexões que visam contribuir para uma maior compreensão e apropriação das questões relacionadas com a eficácia e a melhoria levantadas ao longo do texto.

## O conceito de eficácia da escola

A ideia de “escola eficaz” surge, frequentemente associada a outras concetualizações – “escola de excelência”, “boa escola”, “escola de qualidade”. Por outro lado, “a ideia de qualidade da escola surge, frequentemente, associada à ideia de excelência, que 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). Não é nosso propósito estabelecer a distinção entre estes conceitos, mas apenas procurar clarificar o conceito de eficácia em contexto escolar. Segundo Scheerens (2004), a eficácia refere-se aos desempenhos da escola em termos de outputs, os quais podem ser medidos em relação ao nível médio dos alunos no final do ciclo de escolaridade ou em termos de valor acrescentado. Outro conceito associado à eficácia é o conceito de eficiência, sendo esta considerada como “eficácia a custo mínimo” (Scheerens, 2004, p.16). Venâncio e Otero (2003) consideram eficiente, a escola que “utiliza os recursos de modo a obter a maior rentabilidade, significando altas taxas de utilização de equipamentos ou elevado número de alunos transitados” (p.41).

Encontramos na literatura diversas definições de escola eficaz, reveladoras de posições teóricas situadas em diferentes paradigmas investigativos, para Edmonds (1979) a escola eficaz é aquela onde não existe qualquer relação entre os antecedentes familiares dos alunos e o seu sucesso. Mortimore et al. (1988) definem escola eficaz como aquela onde os alunos progredem mais do que

seria esperado, tendo em consideração as suas características à entrada. Mais recentemente Sammons, Hillman e Mortimore (1995) introduzem o conceito de valor acrescentado<sup>1</sup> definindo a eficácia da escola em termos do valor extra que esta adiciona aos resultados dos seus alunos, comparativamente com escolas que servem populações semelhantes.

O critério do valor acrescentado apoia-se no pressuposto de que “os alunos têm antecedentes, aptidões para aprender, ambientes familiares e grupos de pares distintos, e que isso já influenciou as suas competências e os seus conhecimentos, quando ingressam numa instituição” (Lima, 2008, p.34). Assinala-se que este conceito é atualmente reconhecido de forma consensual, entre a maioria dos investigadores, como o mais adequado para medir a eficácia das escolas (*ibidem*).

Para Gray *et al.* (1999), o conceito de eficácia pode assumir diferentes significados, que se associam a três formas principais de medir o desempenho de uma escola: 1) situar o desempenho da escola relativamente um padrão nacional; 2) considerar o perfil dos alunos que frequentam a escola, sendo a eficácia determinada pela capacidade de a escola desenvolver o potencial dos seus alunos para além daquilo que seria esperado, dadas as características destes quando iniciaram o percurso escolar nessa escola; 3) determinar a capacidade de a escola melhorar a capacidade referida em 2.

## Estudos sobre a eficácia e melhoria das escolas

Os estudos sobre a eficácia da escola situam-se na segunda metade do século XX apoiados em paradigmas e metodologias diferentes. Tendo como pano de fundo estes estudos encontramos três grandes movimentos investigativos: *eficácia da escola*, *melhoria da escola* e *melhoria eficaz da escola* (Alaiz Gois e Gonçalves, 2003) que têm coexistido ao longo do tempo.

---

1. Traduz-se no “impulso que uma escola dá ao sucesso dos seus alunos, para além do que eles já trazem em termos de sucesso anterior e de outras características iniciais” (Lima, 2008, p. 33)

Enquanto o primeiro movimento se tem centrado “na qualidade e equidade da educação de modo a compreender porque é que umas escolas se revelam mais eficazes que outras, se os resultados são consistentes ao longo do tempo e quais as características que se encontram associadas a essas escolas” (*ibidem*, p.34); o movimento da melhoria da escola centra-se nos processos que as escolas desenvolvem para obterem melhores resultados e sustentarem a sua melhoria; o movimento da melhoria eficaz resulta de uma síntese integradora dos movimentos anteriores, ou seja, valoriza os resultados (ligados à eficácia) e os processos de mudança que conduzem a esses resultados (ligados à corrente da melhoria).

As preocupações dos governos com a garantia da igualdade de oportunidades numa sociedade marcada por acentuadas diferenças económicas e raciais, suscitou nos anos 60 e 70 do século passado, diversos estudos. Em meados dos anos 60, nos Estados Unidos e em Inglaterra, são publicados os resultados de estudos em larga escala, realizados a pedido do poder político com o objetivo de avaliar o grau de concretização da igualdade de oportunidades em matéria de educação. Estes estudos amplamente divulgados ficaram conhecidos pelo Relatório Coleman (1966) e Relatório Plowden (1967), respetivamente.

O estudo *Equality of educational opportunity* (Coleman et al., 1966) analisou a relação entre o sucesso escolar dos alunos e os seus antecedentes sociais e étnicos. Os resultados revelaram que: i) as diferenças de sucesso entre alunos de diferentes grupos sociais, tendiam a manter-se e por vezes, acentuar-se ao longo da escolaridade, ii) existiam maiores diferenças entre os alunos de uma mesma escola do que entre alunos de escolas distintas. Por conseguinte, a conclusão a que os autores chegaram foi a de que a diferença nos resultados escolares se relaciona mais com a condição social das famílias do que com os recursos escolares disponíveis. Enquanto que o relatório Coleman destaca a importância do estatuto social das famílias, o relatório Plowden identifica a linguagem, a socialização familiar e as atitudes parentais como as variáveis mais influentes nos resultados escolares (Lee, 1989).

Embora o enfoque destes estudos não estivesse no “efeito escola”, pretendia-se perceber qual a proporção do desempenho dos alunos que podia ser atribuído à escola e qual era atribuível aos seus contextos socio-familiares. Tratava-se de analisar a relação entre características da escola e o desempenho dos alunos, verificando se a escola cumpria com a função democratizadora ou se reproduzia as desigualdades sociais.

Estudos posteriores, tendo como principais protagonistas Jencks (1972), Smith (1972) e Mayeske (1973), referenciados por García (1998), a partir de reanálises dos dados recolhidos sob a direção de Coleman *et al.* (1966) viriam a corroborar resultados anteriores no sentido de que as escolas explicam percentagens reduzidas do rendimento académico. A estes trabalhos juntam-se outros que sublinham a incapacidade de a educação poder compensar os problemas criados pela sociedade (Bernstein, 1970), ou ainda a capacidade limitada da escola em competir com fatores hereditários (Jensen, 1969).

Estas conclusões suscitaram fortes críticas por parte de autores como Lezotte, Edmonds e Ratner (1974), referidos por García (1998), Edmonds (1979), os quais sugerem a superação do modelo inicial ‘caixa negra’ para começar a considerar-se algumas variáveis do processo. Se, para alguns teóricos os resultados só vieram confirmar a importância, evidenciada em estudos de menor amplitude, do papel central das condições sociais das famílias nos resultados escolares, para outros, os resultados são questionáveis, por considerarem um leque restrito de características escolares e por apresentarem importantes deficiências de ordem metodológica. Das fragilidades apontadas destacam-se as seguintes: o modelo *input-output* que compara os alunos à entrada de um estabelecimento de ensino com os resultados que apresentam à saída do mesmo foi considerado inadequado para medir o “efeito escola”, as variáveis consideradas dizem pouco sobre os aspetos da escola que podem influenciar o sucesso dos alunos<sup>2</sup>, o desconhecimento das características dos alunos

---

2. O “fator escola” considerado no estudo de Coleman refere-se a um campo restrito de características escolares: o número de livros existentes na biblioteca da escola, a data de construção do edifício, a formação dos docentes, os seus salários e

quando entram para a escola não permite medir o incremento no sucesso produzido pela escola (Lima, 2008).

Na sequência destes estudos, no final dos anos 70 instalou-se na comunidade académica a descrença na capacidade da escola intervir no sentido de restabelecer os princípios da igualdade de oportunidades, mas também o interesse em “quebrar a «caixa negra» que é a escola, ao examinar as características relativas à sua organização, à sua forma e ao seu conteúdo, aparece como traço essencial das investigações sobre as escolas eficazes” (Scheerens, 2004, p. 39).

Apesar da polémica e das fortes críticas, é negável o contributo destes estudos para a investigação sobre os “efeitos da escola”, “estimulando muitos investigadores a procurarem melhores métodos para distinguir a influência dos antecedentes dos alunos sobre os seus resultados escolares, comparativamente com a parte que pode ser atribuída, especificamente, à escola que frequentam” (Lima, 2008, p.25).

A par das críticas a investigação prossegue na tentativa de identificar os fatores que originavam as diferenças de resultados entre escolas, tendo sido verificado que o rendimento dos alunos também era influenciado pelo “efeito de escola”.

## Eficácia da escola

Paradoxalmente, foram estes estudos que negaram o efeito da escola no sucesso dos alunos que despoletaram, nos anos 80 do século XX, o *movimento das escolas eficazes* que procura identificar as características e os modos de funcionamento que as tornam mais eficazes, no pressuposto de que as escolas “podem ter uma influência nas performances dos alunos, quaisquer que sejam as características sociais do seu público” (Duru-Bellat,

---

o montante das despesas por aluno (Scheerens, 2004). Todavia, este estudo também considerou “as percepções da escola produzidas pelos próprios actores (por exemplo: o sentido de controlo do aluno, o seu auto-conceito, ou a percepção que o professor tinha sobre a natureza da escola” (Lima, 2008, p.23) – variáveis que foram posteriormente reanalisadas em estudos subsequentes, que vieram por evidência o seu contributo significativo nas variações de sucesso registadas entre escolas.

2002, p. 21). Por conseguinte, a escola passa a ser encarada como um fator potencial de promoção do sucesso ou do insucesso educativo dos alunos (Lima, 2008).

A maioria dos estudos sobre eficácia recorre ao modelo *input-process-output*, retirado da teoria dos sistemas, que explica o funcionamento da escola (figura 1).

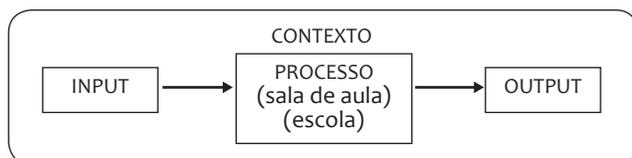


Figura 1. Modelo representativo do funcionamento das escolas

Neste modelo, o *input* corresponde aos alunos, professores, currículo, programa, recursos; o *output* designa os resultados alcançados pelos alunos no final de determinados ciclos de escolaridade; o *process*, por sua vez, traduz tudo o que acontece no seio da escola, tanto a nível micro (sala de aula) como a nível meso (organização e gestão da escola), a completar o modelo está uma dimensão ambiental ou contextual.

O principal objetivo destes estudos foi ilustrar o impacto do *input* pertinente sobre o *output*, dito de outro modo, é “quebrar a «caixa negra» para revelar os factores de processo<sup>3</sup> ou de transformação que são «operantes», assim como o impacto exercido pelas condições contextuais” (Scheerens, 2004, p. 30).

No fundo este movimento procura resposta para a questão: Por que é que a escola A tem melhores desempenhos que a escola B, quando não existem diferenças relevantes na população escolar destas duas escolas? A resposta a esta questão difere de acordo com as variáveis consideradas nos diferentes ramos de investigação. Assim,

os economistas concentram-se nos recursos, bem como no montante das despesas por aluno. Os especialistas em psicopedagogia

---

3. Na literatura estes estudos assumem a designação de “estudos processo-produto”.

interessam-se pela gestão da sala de aula; por exemplo pelo tempo consagrado às tarefas e pelas variáveis associadas às estratégias pedagógicas. Os especialistas em educação geral ou em sociologia da educação analisam os aspectos relativos à organização da escola, tal como o estilo de direcção. (Scheerens, 2004, p.14)

Na verdade, as críticas aos esquemas de análise *input-output* deram lugar a novas ideias, nomeadamente com consequências metodológicas que conduziram à emersão dos estudos de caso, ao optar-se por seleccionar escolas tipo em termos de eficácia ou ineficácia quanto ao rendimento dos seus alunos para a partir desses casos, tidos como exemplo de qualidade ou de não qualidade, se estudarem possíveis fatores de influência como, por exemplo, a liderança, o clima escolar, o nível de expectativas, entre outros.

As principais conclusões destes estudos levaram à identificação de um conjunto de características que no plano da linha de pesquisa sobre escolas eficazes e efeitos de escola são uma resultante do modo como cada escola associa as suas características gerais de estrutura e funcionamento. Segundo estas perspectivas as diferentes associações ligadas a outros fatores organizacionais, nomeadamente princípios, finalidades e objetivos, práticas pedagógicas escolares e culturas e ambientes de cada escola e comunidade educativa, conferem-lhes uma dimensão e identidade próprias e capaz de influir no seu próprio desempenho.

O estudo de Brookover *et al.* (1979), “Schools can make a difference” foi um dos primeiros trabalhos no âmbito do movimento das escolas eficazes a que se seguiram muitos outros, referenciados em Scheerens (2004), designadamente, Purkey e Smith (1983), Ralph e Fernessey (1983), Levine e Lezotte (1990), Scheerens (1992), Creemers (1994), Reynolds, Hopkins e Stoll (1993), Sammons, Hillman e Mortimore (1995) e Cotton (1995), verificando-se “um consenso relativamente grande entre estes estudos sobre as principais categorias de variáveis suscetíveis de constituírem condições capazes de reforçar a eficácia” (Scheerens, 2004, p. 40). Com base nestes estudos, Scheerens identifica cinco fatores comuns às escolas eficazes: “direcção pedagógica afirmada, tónica assente sobre as aprendizagens de base,

ambiente disciplinado e seguro, alto nível de expectativas face a desempenhos dos alunos e avaliação frequente da sua progressão” (2004, p. 50).

Na primeira metade da década de 80, a partir dos trabalhos de Madaus (1980), Edmonds (1983) ou de Purkey e Smith (1983), a pesquisa desloca o ângulo de incidência para a identificação das dimensões que caracterizam as escolas eficazes, começando a enumerar-se traços e padrões de funcionamento escolar característicos destas escolas e a vincular-se o ambiente escolar e o *ethos* de cada estabelecimento de ensino ao rendimento dos alunos. Ganham, assim, uma especial relevância os aspectos relacionados com o clima escolar, a direcção e liderança das escolas, as normas e metas educativas, a estabilidade do corpo docente, as questões relacionadas com a ordem e a disciplina e o nível de expectativas em relação ao rendimento.

No quadro 1 é apresentada uma síntese de dez fatores “operantes” e respetivas componentes, que resultou da análise de dez estudos empíricos sobre eficácia da escola, realizada por Scheerens e Bosker (1997).

Quadro 1. Fatores e respetivas componentes suscetíveis de reforçarem a eficácia da escola

FATORES DE EFICÁCIA	COMPONENTES
Resultados, orientação, alto nível de expectativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prioridade expressamente dada ao domínio das disciplinas de base</li> <li>• Alto nível de expectativas (à escala da escola)</li> <li>• Alto nível de expectativas (à escala do docente)</li> <li>• Estatísticas relativas aos resultados dos alunos</li> </ul>
Direcção pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualidades gerais do dirigente</li> <li>• O director do estabelecimento serve de fonte de informação</li> <li>• Tomada de decisão individual ou participada</li> <li>• O director do estabelecimento enquanto coordenador</li> <li>• Controlo global dos processos intervenientes na turma</li> <li>• Tempo consagrado ao papel educativo e administrativo</li> <li>• Conselho e controlo da qualidade dos docentes no quadro da turma</li> <li>• Iniciativa e apoio a favor da profissionalização do pessoal</li> </ul>
Consenso e coesão no seio do pessoal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Natureza e periodicidade das reuniões e consultas</li> <li>• Domínios de cooperação</li> <li>• Satisfação face à cooperação</li> <li>• Importância atribuída à cooperação</li> <li>• Indicadores de uma cooperação conseguida</li> </ul>
Qualidade dos programas/Possibilidades de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fixação das prioridades em matéria de programa</li> <li>• Escolha dos métodos e dos manuais</li> <li>• Aplicação dos métodos e dos manuais</li> <li>• Possibilidades de aprendizagem</li> <li>• Satisfação face ao programa</li> </ul>
Ambiente na escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambiente disciplinado</li> <li>• Importância concedida à disciplina</li> <li>• Regulamento escolar</li> <li>• Punições e recompensas</li> <li>• Absentismo e abandono</li> <li>• Boa conduta e bom comportamento dos alunos</li> <li>• Satisfação face à disciplina escolar</li> </ul>
Convivialidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambiente geral em termos de eficácia e de</li> <li>• Prioridades fixadas num ambiente susceptível de reforçar a eficácia</li> <li>• Percepções de condições susceptíveis de reforçar a eficácia</li> <li>• Relações entre alunos</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relações entre docente e alunos</li> <li>• Relações entre membros do pessoal</li> <li>• Relações: o papel do director do estabelecimento</li> <li>• Compromisso dos alunos</li> <li>• Avaliação dos papéis e das tarefas</li> <li>• Avaliação dos empregos em termos de infra-estruturas, de condições de trabalho, de carga de trabalho e de satisfação global</li> <li>• Instalações e edifício</li> </ul>
Potencial avaliativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importância dada à avaliação</li> <li>• Acompanhamento da progressão dos alunos</li> <li>• Utilização de sistemas de acompanhamento dos alunos</li> <li>• Avaliação dos processos escolares</li> <li>• Utilização de resultados de avaliação</li> <li>• Estatísticas relativas aos desempenhos escolares</li> <li>• Satisfação face às actividades de avaliação</li> </ul>
Participação dos pais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importância dada à participação dos pais na política da escola</li> <li>• Contactos com os pais</li> <li>• Satisfação face à participação dos pais</li> </ul>
Ambiente na turma	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relações na turma</li> <li>• Ordem</li> <li>• Atitude em relação ao trabalho</li> <li>• Satisfação</li> </ul>
Tempo de aprendizagem efetiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importância de uma aprendizagem efectiva</li> <li>• Tempo</li> <li>• Controlo do absentismo</li> <li>• Tempo passado na escola</li> <li>• Tempo passado na sala de aula</li> <li>• Gestão da aula</li> <li>• Deveres para casa</li> </ul>

Fonte: Scheerens (2004, pp. 44-45)

Numa síntese-ponto de situação que elaboram relativamente à investigação sobre as escolas eficazes, Good e Weinstein (1995) começariam por reconhecer que “as escolas podem marcar uma diferença substancial em relação ao tipo de ensino ministrado a um aluno” (p. 79) e que “se existe uma variação significativa entre as escolas, no que diz respeito ao desempenho dos alunos,

então deveria ser possível melhorar esse desempenho em muitas delas” (*ibidem*). Good e Weinstein (1995), reconhecem em Edmonds uma das figuras centrais do movimento das escolas eficazes e, na síntese que apresentam, dão um particular destaque às pesquisas de Edmonds (1983), mas também de Purkey e Smith (1983). Da enumeração de características das escolas eficazes que apresentam, fazemos sobressair como principais traços dominantes os aspectos relacionados com: 1) gestão e liderança escolares centradas na qualidade de ensino, com uma considerável autonomia e direcionadas para a promoção e consolidação do desenvolvimento pedagógico da escola; 2) clima tranquilo e organizado, estabilidade, coesão, implicação e formação do corpo docente; 3) gestão e organização do currículo a nível da escola, apoio oficial à mudança, qualidade de ensino no interior da sala de aula, importância das aprendizagens académicas e maximização do tempo dedicado à aprendizagem; 4) expectativas positivas por parte dos professores e reconhecimento pela comunidade do sucesso académico; 5) avaliação de programas e de currículos com base nos resultados dos alunos; 6) envolvimento e apoio dos pais.

Um outro período é o que podemos situar temporalmente entre a segunda metade dos anos 80 e a primeira metade dos anos 90 e relativamente ao qual a vasta revisão crítica encetada por G. Dacal (1992) sobre as principais pesquisas efetuadas neste domínio constitui um importante e significativo quadro de referência teórico-conceptual. Pela sua oportunidade e relevância, destacam-se segundo Dacal (1992) os trabalhos de autores como Mortimore *et al.* (1980), Stedman (1985), Rosenholtz (1985), Hallinger e Murphy (1986), Harnisch (1987) e que podemos sistematizar em torno dos seguintes eixos de orientação: 1) liderança (diretor) eficaz; 2) elevadas expectativas dos professores em relação ao rendimento instrutivo dos alunos; 3) clima de trabalho e de convivência ordeiro e disciplinado; 4) acompanhamento e avaliação permanentes do progresso académico; 5) elevado interesse por matérias consideradas básicas.

Mortimore *et al.*, (1980, citados em Dacal, 1992) organizaram os resultados a que chegaram em três dimensões principais, a

dimensão *diretor*, a dimensão *professores* e a dimensão *clima escolar*. No que respeita à dimensão *director* os traços mais salientes são: procura que os professores respeitem planos e programas através de uma liderança activa; procura que os professores valorizem e registem constantemente o progresso dos alunos; procura que a formação em serviço se ajuste às necessidades; respeita a acção didáctica do professor; concede espaços de participação aos professores nas decisões; procura que se alcancem os objetivos estabelecidos. Quanto à dimensão *professores*, as conclusões associariam às escolas eficazes a observância de aspetos de ordem pedagógica e didáctica, designadamente, no campo do planeamento didático e da estruturação das ações educativas e instrucionais a desenvolver pelos professores e nos modos de condução da classe-turma. Em relação ao *clima escolar*, releva-se particularmente a existência de ambientes alegres e descontraídos, a necessidade de estimular o interesse pelo trabalho e rendimento, o emprego do reforço positivo.

Stedman (1985, citado em Dacal, 1992), depois de questionar a inconsistência dos modelos das escolas eficazes constatou que eram muitas as escolas que, não obstante reunirem as características que supostamente as conduziriam a um bom desempenho, registam resultados bastante inferiores à média. A partir de uma cuidadosa revisão crítica acentuaria oito características distintivas das escolas eficazes: pluralismo ético e racial, participação dos pais, governação partilhada, programas ricos e variados, formação e aperfeiçoamento do pessoal docente, atenção e atendimento personalizado aos alunos, implicação e responsabilização dos alunos nas atividades, prevenção de problemas disciplinares e académicos.

Segundo Dacal (1992), na pesquisa de Rosenholtz (1985) os principais atributos inerentes às escolas eficazes apresentam-se categorizados em dois eixos principais: o *diretor* e a *coesão do grupo de profissionais*. O primeiro eixo diz respeito às atitudes do *diretor* e à forma como exerce as suas funções, em que se destacam os seguintes aspetos: confiança na sua capacidade e na dos professores; objetivos claros e orientados à melhoria das competências discentes; vida escolar referenciada em torno dos

objetivos; atuação ao nível da seleção de professores, da entrega e envolvimento no projeto educativo, na valorização do trabalho do professor, na concentração dos professores em tarefas relevantes para a aprendizagem dos alunos, na partilha de espaços de participação na decisão, na promoção do aperfeiçoamento contínuo dos professores. Relativamente ao segundo eixo, a coesão do grupo de profissionais, são evidenciadas as seguintes características relativamente aos professores: professores que colaboram nos processos de decisão; professores que acreditam que é possível melhorar o rendimento dos alunos; professores que se sentem recompensados pelo êxito do seu trabalho; professores que se comprometem e se implicam nas atividades que têm de realizar.

Hallinger e Murphy (1986) identificam catorze fatores característicos das escolas eficazes que estruturam em três níveis de centralidade. A um primeiro nível, situam os fatores mais diretamente ligados ao ato educativo; a um segundo nível, colocam os fatores mais ligados aos aspetos de supervisão e controlo do ato educativo por parte das estruturas de retaguarda e a um terceiro nível situam os seguintes sete fatores: concessão de facilidades aos alunos de modo a implicá-los em tarefas significativas; ambiente seguro e ordenado; sentimento de comunidade; esforço e reconhecimento do trabalho discente; processos organizativos participados; elevadas expectativas relativamente ao rendimento dos alunos; cooperação escola-família.

Uma outra pesquisa que constitui referência incontornável segundo Dacal (1992), é a de Harnisch (1987), na qual os aspetos característicos mais salientes se apresentam estruturados em torno do aluno (nível sociofamiliar; participação dos pais; raça; autoconceito; orientação face ao trabalho, face à família e face à comunidade; quantidade de instrução recebida e do estabelecimento de ensino) e em torno do eixo-estabelecimento escolar (requisitos de entrada; dimensão da escola; recursos físicos e equipamento; rácio professor/aluno; mobilidade docente; tempo escolar disponível; currículo escolar; disciplina; composição de turmas segundo um critério de homogeneidade instrutiva).

Na linha das investigações sobre a eficácia da escola alguns estudos colocaram o enfoque da eficácia nas características pessoais dos docentes e no ensino e processos que ocorrem na aula. Quanto aos primeiros, assinala-se a ausência de uma efetiva ligação entre as características pessoais do docente e os resultados dos alunos, no que respeita aos segundos, a ligação com o desempenho dos alunos só foi estabelecida em casos pontuais (Scheerens, 2004, p. 46).

Pese embora o paradigma atual, de cariz construtivista, privilegiar a autonomia na aprendizagem, a metacognição (aprender a aprender), a aprendizagem ativa e significativa, entre outras, consideramos que as variáveis identificadas no estudo de Weeda (1986) permanecem com grande atualidade e pertinência. Este autor assinala como variáveis com uma “forte” incidência, as seguintes: i) clareza na abordagem de conteúdos (adaptada ao nível cognitivo dos alunos); ii) flexibilidade visível na diversificação de métodos de ensino, organização de atividades e ferramentas pedagógicas; iii) entusiasmo manifestado no comportamento verbal e não verbal do docente; iv) fornecimento de diretivas aos alunos para a realização das tarefas, indicadas de forma eficaz; v) efeito prejudicial das críticas negativas sobre os resultados dos alunos; vi) suscitar ideias, aceitar as opiniões dos alunos e estimular a atividade individual; vii) divulgação e explicitação aos alunos dos critérios de avaliação; viii) recurso a comentários estimulantes que orientem a reflexão e a atenção dos alunos para aspetos relevantes da aula; ix) diversificar as interações cognitivas (Scheerens, 2004).

Apesar de os estudos concluírem que há claras evidências de que os fatores escolares influem de forma determinante no comportamento e aproveitamento dos alunos, surgiriam alguns questionamentos relacionados quer com aspetos de ordem mais instrumental, como é o caso do tipo de instrumentos utilizados na medição do desempenho escolar (testes estandardizados curtos e pouco representativos), quer de ordem mais expressiva, nomeadamente relacionados com o facto de as mesmas políticas, normas e comportamentos poderem estar associados a vários tipos de liderança e gerar diferentes expectativas e, especialmente,

com o facto de, simultaneamente, as mesmas escolas serem eficazes para uns alunos mas não o serem para outros.

Uma outra das críticas feitas a este modelo analítico é a de que, no tratamento metodológico, a identificação e comparação de fatores associados a alto rendimento académico tem sido apoiada em técnicas de regressão empregando procedimentos aditivos das influências de cada variável isoladamente sem considerar os possíveis efeitos de interação entre as variáveis e não permitindo detetar assim a eventual espuriedade explicativa de algumas delas.

Outras das críticas que com alguma frequência a literatura aponta ao movimento das escolas eficazes (Schulman, 1989; García, 1998), está relacionada com o facto de as análises de resultados seguirem esquematizações analíticas do tipo ‘funções de produção *input-output*’ e não considerarem, ou considerarem apenas muito raramente, elementos relacionados com as ações ocorridas na ‘zona da frente’ das escolas, designadamente com a atuação pedagógica dos professores na sala de aula ou outros acontecimentos reais no âmbito da docência e da vida da aula.

## Melhoria da Escola

Apesar do grande investimento feito e dos diversos estudos de grande envergadura realizados no âmbito das escolas eficazes, grande parte deles com apoio oficial e inseridos em programas públicos de avaliação institucional, a verdade é que, na perspetiva de García (1998), o movimento das escolas eficazes não tem respondido integralmente às expectativas iniciais nele depositadas e, conseqüentemente, o êxito esperado na transformação da escola parece estar ainda longe dos resultados inicialmente previstos.

Por outro lado, progressivamente e à medida que a sensação do fracasso em termos de transformação das escolas se vai instalando, novos movimentos têm emergido, dos quais um dos mais conhecidos é o movimento para a melhoria das escolas e cujo objetivo principal se inspira na necessidade de provocar a

transformação e mudança das escolas a partir de opções que, ao apostarem essencialmente na preconização e desenvolvimento de estratégias concretas ao nível dos aspetos organizacionais e da reforma do currículo, acabam por privilegiar e incidir muito mais na ação concreta do que propriamente na investigação.

Este movimento tem-se desenvolvido em paralelo com o movimento da eficácia focando a atenção nos processos de melhoria. Alaiz, Gois e Gonçalves (2003) com base nos trabalhos de Stoll e Wikeley (1996) apresentam uma síntese das principais características dos dois movimentos, evidenciando a complementaridade das duas abordagens (Quadro 2).

Quadro 2. Comparação entre Eficácia e Melhoria

EFICÁCIA	MELHORIA
Atenção aos resultados	Atenção aos processos
Ênfase na equidade	Orientação para a ação e o desenvolvimento
Utilização dos dados na tomada de decisão	Ênfase nas áreas de melhoria selecionadas pela escola
Assunção da escola como o centro da mudança	Compreensão da importância da cultura da escola
Orientação para uma metodologia de investigação quantitativa	Enfoque na instrução
	Visão da escola como centro de mudança
	Orientação para uma metodologia de investigação qualitativa

Fonte: Alaiz, Gois & Gonçalves, 2003, p.36

Segundo Stoll e Fink (1996, citados em Alaiz, *et al.*, 2003, p.36),

a melhoria é considerada como um processo em que a escola: 1) melhora os resultados dos alunos; 2) focaliza-se no ensino e na aprendizagem; 3) desenvolve a capacidade para se apropriar da mudança; 4) define os seus princípios orientadores; 5) analisa a sua cultura e investe no seu desenvolvimento; 6) define estratégias para alcançar os objectivos; 7) tem em conta as condições internas necessárias á mudança; 8) mantém o equilíbrio nos períodos de turbulência e 9) monitoriza e avalia os seus processos, progressos, desempenho e desenvolvimento.

Os primeiros trabalhos associados à melhoria da escola “refletiam uma orientação do topo para a base” (Alaiz, Gois & Gonçalves, 2003, p.36), partindo do conhecimento produzido pelos investigadores, por serem medidas externas à escola, os professores não eram envolvidos nas tomadas de decisão dos processos de mudança, o que poderá justificar o seu fracasso. Na verdade, a mudança pode ser imposta superiormente por medidas de política educativa ou pelo próprio contexto social, todavia, “a melhoria é sempre opcional e objeto de uma decisão, dependente de um propósito moral” (Bolívar, 2003, p.51) e apesar de qualquer inovação pretender “provocar sempre alguma mudança (no sentido de implicar uma melhoria), podem ocorrer inovações sem haver melhoria” (*ibidem*, p.53).

## Melhoria eficaz da escola

Perante o fracasso dos programas de melhoria, nos finais dos anos 90 assiste-se à fusão entre o campo dos estudos da eficácia das escolas e do movimento da melhoria das escolas, perspetivando-se “uma abordagem inversa: estreitou-se a cooperação entre investigadores e práticos, as inovações e processo de melhoria surgem, assim, da base para o topo, são iniciados pelos professores que conhecem o terreno e procuram responder aos problemas concretos de cada escola” (Alaiz, Gois & Gonçalves, 2003, p.37). Numa tentativa de integração dos diversos contributos, o movimento da melhoria eficaz das escolas coloca ênfase na equidade mas alarga-a a todos os alunos, integra o conceito de valor acrescentado mas acrescenta-lhe a necessidade de uma melhoria contínua da eficácia ao longo do tempo, nas diversas dimensões de desenvolvimento dos alunos.

Segundo Hoeben (1998, citado em Alaiz *et al.*, 2003, p.38) “por melhoria eficaz da escola entende-se a mudança educacional planeada que valoriza, quer os resultados de aprendizagem dos alunos, quer a capacidade da escola gerir os processos de mudança conducentes a estes resultados”.

Para Gray *et al* (1999) uma escola em melhoria eficaz é aquela que “assegura melhorias, ano após ano, nos resultados das coortes sucessivas de alunos similares” (p. 41). Será uma escola que melhora a sua eficácia ao longo do tempo. Considerando os resultados alcançados por uma determinada coorte de alunos, a escola terá de acrescentar um pouco mais de valor aos resultados da coorte subsequente, comparativamente com a anterior e assim sucessivamente. Para fazer este tipo de análise, ou seja, para se perceber se houve uma tendência evolutiva na melhoria da eficácia da escola, Gray *et al.* (1999) consideram necessário monitorizar os resultados num período mínimo de três anos com análise sucessiva de coortes. Como sublinha Lima

é altamente falacioso realizar estudos sobre a eficácia da escola que se baseiem apenas em dados recolhidos num determinado ano ou com uma única coorte de alunos. São necessários estudos longitudinais para compreender os processos através dos quais os efeitos de escola surgem e se transformam. (2008, p.268)

Esta perspetiva que coloca a tónica na estabilidade, todavia não está isenta de críticas, como sabemos, os sistemas educativos e em concreto as escolas são muito vulneráveis, particularmente na atualidade fortemente marcada por mudanças e reformas políticas que interferem consideravelmente no funcionamento das organizações escolares. Será necessário que as escolas possuam maturidade e dinâmicas organizacionais que lhes permita enfrentar com serenidade os períodos de maior instabilidade e agitação.

Num processo de melhoria eficaz é necessário considerar a importância que a cultura organizacional desempenha, quer enquanto possível obstáculo ao processo de mudança quer enquanto elemento de promoção ou facilitação da melhoria. Assim, “é indispensável conhecer a(s) cultura(s) dominante(s) na organização escolar para, de forma mais adequada, planejar e implementar a mudança” (Alaiz *et al*, 2003, p.119). Uma das tentativas de caracterização da cultura de escola mobiliza os conceitos de eficácia/ineficácia e de melhoria/declínio para as configurar, de que resultam cinco tipos de escola representados na

Figura 2 (Stoll &amp; Fink, 1999; Alaiz et al., 2003).

	Em melhoria	Em declínio
Eficaz	<b>Em movimento</b> Escolas eficazes, que continuam em processo contínuo de melhoria.	<b>Em velocidade de cruzeiro</b> A sua eficácia deriva, em parte, da origem socioeconómica dos seus alunos, existindo alguma inércia na sua atuação, o que reduz o seu potencial de mudança.
	<b>Que se passeiam</b> Escolas médias quanto à eficácia. Procuram a melhoria mas as suas prioridades e os seus objetivos nem sempre são pertinentes.	
Ineficaz	<b>Lutadoras</b> Estão conscientes da sua ineficácia. Embora procurem melhorar, nem sempre as suas opções são as mais adequadas.	<b>Submersas</b> São ineficazes. Os professores aceitam a ineficácia como uma fatalidade e, por isso, não desenvolvem estratégias de melhoria.

Figura 2. Tipologia de culturas de escola (Stoll &amp; Fink, 1999; Alaiz et al, 2003)

Alaiz et al. apresentam os cinco princípios que sustentam a melhoria eficaz:

1) os objetivos e o sucesso da melhoria eficaz podem ser definidos em termos de critérios de eficácia, por um lado, e em termos de critérios de melhoria, por outro; 2) o critérios de eficácia é aplicável se a escola consegue melhores resultados de aprendizagem para os seus alunos, acrescentando mais valia a esses resultados; 3) o critério de melhoria é aplicável se a escola gere com sucesso a mudança de uma situação para outra, necessária para conseguir maior eficácia da escola; 4) os professores são centrais em condução de todos os esforços na direção à eficácia e à melhoria; 5) a melhoria eficaz da escola só tem sucesso se se verificarem simultaneamente os critérios de eficácia e de melhoria. (2003, p.38)

Destes princípios decorrem dois tipos de critérios, os critérios de melhoria que avaliam a melhoria dos processos desenvolvidos ao nível da sala de aula e da escola e os critérios de eficácia

que avaliam os resultados dos alunos ao nível cognitivo, das atitudes e dos comportamentos.

O núcleo da mudança educativa e da melhoria não se situa a nível micro da sala de aula, nem a nível macro das estruturas do sistema, mas no nível intermédio que são as escolas (Bolívar, 2003, 2012). Por conseguinte, a escola assume um papel central, ainda que os esforços isolados dos professores possam melhorar os resultados dos alunos, dificilmente terão efeito duradouro na melhoria da escola enquanto organização. Assim, há que considerar todo um conjunto de fatores que influenciam a eficácia e a melhoria das escolas. Alaiz *et al.* (2003), inspirados em Reezigt (2001), apresentam um quadro de referência em que consideram dois tipos de fatores, a nível de contexto e a nível de escola (Figura 3).

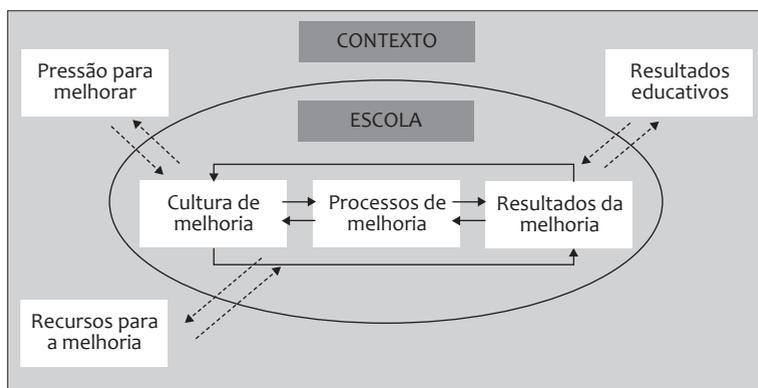


Figura 3. Quadro de referência para a melhoria eficaz (Alaiz *et al.*, 2003, p.40).

A figura ilustra três tipos de fatores de contexto que influenciam continuamente a escola: 1) a pressão externa para a melhoria, quer seja da tutela, quer seja da sociedade em geral ou de determinados agentes externos; 2) recursos/apoio à melhoria, como a autonomia, os recursos financeiros e condições de trabalho favoráveis e o apoio local; 3) resultados educativos. Os fatores de escola são três e influenciam-se mutuamente: 1) a cultura de melhoria que se verifica na pressão interna para a

melhoria, na visão partilhada sobre a educação, na autonomia em tomada de decisões, na vontade de tornar-se numa organização aprendente, na formação e colaboração colegial, na experiência em processo de melhoria, na apropriação da melhoria, envolvimento e motivação, nas lideranças (de topo e intermédias), na estabilidade da equipa educativa e no tempo para as atividades de melhoria; 2) os processos de melhoria que incluem o diagnóstico das necessidades de melhoria, a descrição dos objetivos de melhoria, a planificação das necessidades de melhoria e a implementação de planos de melhoria; 3) os resultados da melhoria que se devem focar num conjunto de objetivos claramente definidos, que deverão ser atingidos num determinado período de tempo, devendo ser definidos em termos de mudanças na qualidade do ensino e da escola em geral.

Para além destes fatores de contexto e de escola, vários teóricos advogam a importância da assessoria à escola como uma das estratégias que contribui para potenciar os processos de melhoria (Domingo, 2001; Fullan, 2009; Bolívar, 2012).

## A Finalizar...

O movimento das escolas eficazes deu dois contributos importantes ao mundo da educação: combateu o fatalismo sociológico da impotência da escola para contrariar as diferenças sociais existentes e “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, p.420).

Se a investigação sobre a eficácia da escola procurou a teoria e a explicação, o movimento da melhoria focalizou-se na mudança e na resolução de problemas pelos próprios atores com os apoios adequados. Como sublinha Bolívar

embora dispondo de *fotografias de escolas eficazes*, faltou-nos o filme acerca do modo como uma escola se converte em eficaz (...) como factor de mediação entre as características da escola e os resultados na aprendizagem dos alunos, teria de se situar a ‘capacidade interna’

de mudança, precisamente como elemento chave no movimento de melhoria da escola. (2003, p. 35)

Foi focalizado na ideia de que “a escola faz a diferença” – que se desenvolveram numerosos estudos que procuraram demonstrar a existência de um “efeito de escola” (Lima, 2008) e levaram à identificação de diversos fatores que ajudam na compreensão dos processos que se desenvolvem no interior da escola e da sala de aula e do impacto que têm sobre os resultados educativos dos alunos. Estes fatores devem ser encarados como fonte inspiradora de ideias e de eventuais pistas de orientação para o desenvolvimento e melhoria da escola e não como um corpo de conhecimentos prescritivo, uma vez que “o seu potencial mais importante reside no facto de poderem estimular, de forma informada, a reflexão e a auto-avaliação dos professores e das instituições educativas” (Lima, 2008, p.421).

As organizações escolares têm uma tendência natural para a estabilidade e para a preservação de regras e práticas existentes; frequentemente a cultura escolar “domestica” as inovações para as adaptar à cultura instituída. De um certo ponto de vista, é como se as escolas tendessem a ser híper-estáveis, no sentido de que “(...) logo que começam a esbater-se e a afrouxar as pressões relativamente a certos tipos de intervenção (tendem a retornar) rapidamente à situação de normalidade (anterior)” (Verdasca, 2002, p. 164). Por conseguinte, “a melhoria não é um acontecimento pontual, mas sim um longo caminho a percorrer” (Bolívar, 2003, p.48). Trata-se de um “processo complexo que não depende apenas de vontades individuais nem de alterações estruturais” (*ibidem*). A aceitação de que a mudança é complexa é simultaneamente uma afirmação e um desafio para as escolas. Como afirmou Hopkins (2008, p.143), “nem a mudança de ‘cima para baixo’ nem a ‘de baixo para cima’ funcionam por si só”. Os propósitos da mudança não podem vir de fora, devem ter a sua origem na escola, pois “as estratégias de implementação de qualquer inovação externa funcionam melhor quando conseguem integrar as propostas das escolas, em vez de serem impostas a partir de uma instância central” (Bolívar, 2003, p.22), até porque

as mudanças desenhadas a nível central quando aplicadas nas escolas não funcionam de maneira uniforme porque cada escola é única, possui uma história, uma cultura, uma identidade própria. Sabemos que “a melhoria da qualidade do serviço prestado por uma escola depende de factores externos como a origem sócio-económica e cultural dos alunos e as expectativas das famílias mas também de factores internos, como o tipo de liderança, o funcionamento dos órgãos e das estruturas de orientação educativa, a motivação e o empenho dos professores, entre outros. No actual modelo organizacional das escolas/agrupamentos as lideranças desempenham um papel fundamental, garante de mudança e inovação no trabalho dos professores” (Fialho, 2009, p.143).

Qualquer reforma educativa ou mudança só terá impacto e efeitos consideráveis se for devidamente acompanhada no seu processo de implementação e desenvolvimento. Este trabalho de acompanhamento e assessoria (interna ou externa) tem de estar vocacionada para “capacitar conjuntamente, os professores e as escolas a serem melhores” (Bolívar, 2012, p.159), desenvolvendo a motivação e o compromisso com a mudança necessária. Daqui emergem duas implicações: a necessidade de apoiar as escolas na criação de competências e de capacidades internas geradoras de mudança e a necessidade de garantir as condições para a sustentabilidade das mudanças, ou seja a capacidade para as escolas continuarem a adaptar-se e a melhorar perante os novos desafios e as novas exigências.

A primeira condição será construir a mudança “nos” e “com” os professores, tendo em conta que o apoio que cada escola necessita para construir a sua capacidade organizacional será diferente em função da sua autonomia e maturidade organizacional, o que requer propostas suficientemente flexíveis para se adaptarem aos diferentes contextos e necessidades particulares das escolas.

Os serviços de apoio externo, a consultoria, o acompanhamento ou a assessoria foram, progressivamente, ganhando importância nos sistemas educativos,

como um recurso necessário para facilitar a utilização do conhecimento educativo nos processos de ensino e potenciar as boas práticas, através

de um apoio sustentado ao longo do tempo, contribuindo para ajudar os professores e os diretores a solucionar problemas e a melhorar a educação, tanto ao nível da aula como ao nível coletivo da escola. (Bolívar, 2012, p.159)

Como sublinham Silvestre, Fialho e Cid, “A escola que se quer de qualidade tem de se revelar uma comunidade aprendente e auto-reflexiva, potenciadora das capacidades cognitivas, afectivas, estéticas e morais dos alunos, contribuindo para a participação e a satisfação da comunidade educativa, promovendo o desenvolvimento profissional dos docentes e demais funcionários, influenciando positivamente o contexto social envolvente com a adequação da sua oferta formativa. A função auto-reguladora da escola poderá ser entendida como meio de ultrapassagem das assimetrias sociais e escolares, ou qualidade negociada, que mais não é do que uma forma nova de conceber a relação com as escolas” (2011, p.534).

São conhecidos os fatores de cariz organizacional pedagógico e curricular de efeito direto nas condições de ensino e aprendizagem e que estão no cerne dos resultados em progressão alcançados pelas escolas e, em especial, em termos de eficácia diferencial e de equidade socioeducativa. Com efeito, o percurso realizado pelo projeto TurmaMais ao longo dos últimos dez anos, e nos últimos três de forma alargada a dezenas de escolas do país, alicerçou de algum modo a convicção de que “no quadro de uma teoria organizacional da escola a permanente dinâmica gerada (...) e os desafios que lança face a preferências, objetivos e resultados, tecnologia organizacional e envolvimento vinculatorio de actores, rompe com algumas das características que as metáforas da ambiguidade e da anarquia organizada (...) tendem a descrever da escola enquanto organização” (Verdasca, 2012, p.140).

Foi nesta linha de pensamento que o Programa Mais Sucesso se apresentou às escolas, criando condições organizacionais e pedagógicas que, no âmbito da sua autonomia, sugeriam e potenciavam “perspectivas inovadoras de flexibilização, reorganização e adaptação do currículo, (...) de (re)organização pedagógica dos

agrupamentos internos de alunos e respectivas equipas docentes, (...) novas lógicas na distribuição e afectação dos recursos humanos” (Verdasca, 2010, p. 119), em suma, outro tipo de lógicas e racionalidades, de focalizações e prioridades, que centrem a organização do trabalho pedagógico escolar na base de modelos de “tecnologia organizacional intensiva” (Verdasca, 2002).

E é também nesta perspetiva que configuramos o apoio da equipa de acompanhamento da Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz e o Centro de Investigação em Educação e do Psicologia da Universidade de Évora, enquanto recursos mobilizadores e motivadores capazes de capacitarem conjuntamente os professores e as escolas a criarem mecanismos de auto-regulação que lhe permita a sustentabilidade do progresso e da melhoria alcançadas nos primeiros dois anos do projeto. Provocar pequenas mudanças nas práticas organizacionais e pedagógicas pode ser um possível caminho a seguir, pois estas poderão funcionar como catalisadoras de mudanças mais profundas.

## Referências Bibliográficas

- Alaiz, V.; Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- Bernstein, B. (1970). Education cannot compensate for society. *New Society*, 387, 344-347.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Calheiros, M. M., Lima, L., Barata, C., Patrício, J. & Graça, J. (2012). *Avaliação do Programa Mais Sucesso Escolar, Relatório Final*. Lisboa: CIS-IUL.
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D., & York, R.L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Dacal, G. G. (1992). *Centros Educativos Eficientes*. Barcelona: PPU S.A.
- Domingo, J. (Coord.) (2001). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- Edmonds, R. (1979). Effective school for the urban poor. *Educational Leadership*, nº 37, 15-24.

- Edmonds, R. (1983). *Search for effective schools: the identification and analysis of city schools that are instructionally effective for poor children*. East Lansing: Michigan State University.
- Fialho, I. (2009). Avaliação externa das escolas. Desafios e oportunidades de melhoria na qualidade do ensino. In J. Bonito (Org.), *Ensino, qualidade e formação de professores*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação - Universidade de Évora, pp. 137-146 (ISBN n.º 978-989-95802-1-3).
- Fialho, I. (2010). Práticas eficazes em escolas de excelência. *IV Congreso Iberoamericano de Pedagogía*, Sociedade Española de Pedagogía e Servicios Educativos Integrados – Estado de México, Toluca (México), 07-11/09/2010.
- Fullan, M. (2009). *Os significados da mudança educacional* (Prólogo de J. M. Escudero) (4.ª ed.). Porto Alegre: Artemed.
- García, E. (1998). *Evaluación de la Calidad Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- Good, T. & Weinstein, R. (1995). As escolas marcam a diferença. In: A. Nóvoa (coord.), *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote-IE, 77-98.
- Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S. & Jenson, D. (1999). *Improving Schools. Performance & potential*. Buckingham: Open University Press.
- Jencks, C. (1972). *Inequality: a reassessment of family and schooling in America*. New York: Harper & Row.
- Jensen, A. R. (1969). How much can we boost I.Q. and scholastic achievement? *Harvard Education Review* 39 (1), 1-123.
- Lee, J. (1989). Social class and schooling. In M. Cole (Org.), *The Social Contexts of Schooling*. London: The Falmer Press.
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Madaus, G. (1980). *School Effectiveness: a reassessment of the evidence*. New York: McGraw-Hill.
- Plowden Committee (1967). *Children and Their Primary School*, London: HMSO.
- Purkey, S. & Smith, M. (1983). Effective Schools: a review. *Elementary School Journal*, nº 83 (4), 427-452.
- Sammons, P.; Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: OFSTED.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: M. Wittrock, *La Investigación de la Enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Madrid: Paidós-MEC, 9-91.
- Silvestre, M.; Fialho, I. & Cid, M. (2011). Evaluation of school organizations in Portugal: the reflective study of the reports of external evaluation in Alentejo region. *Revista de Enfermagem UFPE on line* 5, 2spe: 533 - 542.

- Venâncio, I. M. & Otero, A. G. (2002). *Eficácia e qualidade na escola*. Porto: Edições Asa.
- Verdasca, J. (2002). *Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução e Elementos Configuracionais Estruturantes*. Évora: Universidade de Évora (Dissertação de Doutoramento).
- Verdasca, J. (2010). *Temas de Educação: administração, organização e política*. Lisboa: Edições Colibri.
- Verdasca, J. (2012). Projecto TurmaMais. In: J. Matos, J. Verdasca, M. Matos, M. E. Costa, M. E. Ferrão, P. Moreira. *Promoção do Sucesso Educativo, Projectos de Pesquisa*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 89-142.

# Autonomia da escola, organização pedagógica e equipas educativas

João Formosinho\*

Joaquim Machado\*\*

## Introdução

O sonho iluminista de proporcionar a todos o acesso à instrução levou à construção dos sistemas educativos nacionais, à implementação do ensino primário obrigatório e ao alargamento da escolaridade obrigatória. As transformações sociais conduziram ao aprofundamento do conceito de educação democrática, exigiram que a escola se reestruturasse para garantir a igualdade de acesso e de sucesso de todas as crianças e jovens e obrigam a questionar uma gramática consolidada da escola que, tendo imprimido eficácia à escolarização massiva, se revelou incapaz de cumprir a promessa de, em termos instrucionais, dar a cada um segundo as suas necessidades e de exigir de cada um segundo as suas possibilidades.

Centrando-nos na organização do processo de ensino, constatamos que ele assenta no agrupamento de alunos em turmas e cada uma destas é tida como a unidade básica da organização de um ensino baseado na uniformidade, na homogeneidade e na impessoalidade. Contudo, a heterogeneidade dos alunos requer a liberdade institucional da constituição dos grupos de aprendizagem e da sua adequação às funções pedagógicas, onde sejam relevantes as decisões colegiais dos professores (Legrand, 1981: 155). É esta tensão entre a tendência homogeneizante da gramática escolar e a heterogeneidade dos alunos que está na base das experiências de *team-teaching* (Orden, 1969; Warwick, 1972) e da

\*. CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.

\*\*.. Universidade Católica, Porto.

CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.

responsabilização dos professores pela constituição dos grupos de aprendizagem e obriga à consideração do modelo de organização do ensino em equipas educativas (Formosinho, 1988 e Formosinho & Machado, 2009), bem como do modelo de organização do ensino por turmas contíguas, enquanto modelo híbrido.

## 1. Transformações na escola básica

A expansão escolar e a implementação das políticas de inclusão social obrigaram a educação básica a reformular-se sob o ponto de vista da organização da escola, seja na perspectiva do desenvolvimento curricular, seja na perspectiva da formação de professores, seja ainda na perspectiva da organização e gestão escolar.

Esta reorganização da escola tem tido por referência a “gramática” da turma-classe: agrupamento de alunos em classes graduadas, com uma composição tendencialmente homogénea e um número de efectivos constante; professores actuando sempre a título individual, espaços estruturados de acção escolar, induzindo uma pedagogia centrada essencialmente na sala de aula; horários escolares rigidamente estabelecidos que põem em prática um controlo social do tempo escolar; saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e do trabalho pedagógico.

Apesar de ser uma construção social, esta “gramática escolar” tradicional acaba por ser assumida como uma coisa natural. A sua “naturalização” está na base do insucesso de muitos esforços de mudança da educação básica (Nóvoa, 1995).

A escola confronta-se com a necessidade de se reorganizar para vencer o desafio de acolher todas as crianças e jovens, desenvolver o currículo nacional e assegurar a diferenciação pedagógica. Este desafio implica o desenvolvimento de um currículo de base oferecido a todos os alunos, um plano curricular de organização de actividades de diversificação curricular que facilitem a diferenciação pedagógica e proporcionem experiências de aprendizagem diversificadas.

A diferenciação pedagógica passa pela promoção de uma pedagogia diferenciada em sala de aula, por adaptações programáticas, pelo ensaio de agrupamentos distintos de alunos de acordo com critérios definidos pela escola e por modalidades de apoio educativo, como reforço curricular, apoio pedagógico acrescido, grupos de nível, tutorias, trabalho em projectos, clubes escolares, estudo orientado, estudo acompanhado ou trabalho autónomo.

O fomento de maior articulação entre a organização pedagógica da escola e a gestão do currículo (quer do currículo de base, quer sobretudo das actividades de diversificação curricular) visa promover uma maior adequação da organização da escola à evolução de uma população escolar e, nesse sentido, prestar um serviço público de qualidade.

## 2. A escola básica como serviço público

A escola é um serviço público com específicas responsabilidades no domínio da instrução, da estimulação e da socialização de crianças e jovens. Ela é uma instituição com o encargo de dar execução local a uma política educativa nacional e, nesse sentido, presta um serviço público de especial relevância. As dimensões do serviço público abrangem o acesso à escola, o sucesso dos alunos, os cuidados de apoio e guarda, a participação interna e externa e a formação para a cidadania:

- O acesso à educação escolar expressa-se, negativamente, pela não discriminação de qualquer espécie – raça, religião, posição social, situação económica, origem geográfica, deficiência física ou mental – e, positivamente, pela obrigação de garantir igual acesso a todas as crianças e jovens.
- O sucesso escolar de todos e cada um dos alunos concretiza-se através do currículo oferecido, cuja qualidade passa diversificação e flexibilização curricular, organizacional e pedagógica, por avaliações formativas, pela individualização dos percursos de aprendizagem e dos apoios pedagógicos

aos alunos tendo em conta as suas características e os contextos, bem como pela oferta de formações complementares ou alternativas que respondam a interesses dos alunos e a solicitações da comunidade envolvente.

- Os cuidados de apoio socioeducativo e de guarda garantem as condições físicas, psíquicas e afectivas para o aluno fazer o seu trabalho escolar.
- A participação escolar envolve distintos actores (professores, alunos, funcionários, pais e encarregados de educação e entidades locais), contempla matérias, momentos e graus diferenciados mas todos eles complementares e importantes para a qualidade da educação prestada pela escola e requer a indução de tempos e espaços, não necessariamente regulamentados, de criação e reforço dos hábitos participativos, assim como supõe uma liderança democrática e transformadora que desenvolva estratégias de mobilização e partilha de responsabilidades de todos os actores e parceiros para a definição e implementação do projecto educativo.
- A educação para a cidadania efectiva-se através de uma informação adequada e diversificada sobre esta temática, a participação democrática nas decisões como forma de socialização para a participação cívica e o estabelecimento de fóruns de debate sobre essas questões (Formosinho *et al.*, 2010: 150-152).

A escola dispõe de autonomia relativa na organização da vida escolar e põe em acto competências nos domínios da organização pedagógica e da gestão curricular, nomeadamente:

- Gerir o calendário escolar, assegurando a totalidade de horas de leccionação a que o aluno tem direito;
- Organizar o horário e funcionamento pedagógico da escola;
- Decidir a interrupção das actividades lectivas;
- Estabelecer os tempos destinados a actividades de enriquecimento curricular, de complemento pedagógico e de ocupação dos tempos livres;

- Definir critérios para a elaboração das turmas e dos horários dos docentes e outros agentes educativos;
- Planificar a utilização dos espaços escolares;
- Gerir o crédito horário global;
- Promover a diferenciação pedagógica;
- Organizar as transições pedagógicas de forma a garantir a sequencialidade educativa progressiva;
- Escolher os responsáveis pela gestão pedagógica intermédia (Formosinho et al., 2010:154).

### **3. Tipos de organização do processo de ensino**

A organização do processo de ensino assenta no agrupamento de alunos em turmas e cada uma destas é tida como a unidade básica, cujas características realçamos de seguida, para lhe contrapormos as características do modelo de organização do ensino em equipas educativas proposto por Formosinho (1988) num trabalho elaborado para a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, que tem inspirado diversas concretizações nas escolas (Formosinho & Machado, 2009). Consideramos ainda o modelo híbrido de organização do ensino por turmas contíguas.

#### **3.1. Organização do processo de ensino por turmas independentes**

A turma é um grupo educativo discente, cujo limite tem variado, centrando-se actualmente em 28 a 30 alunos.

Na organização do processo de ensino por turmas, a turma é a célula base da organização da escola. Nesta organização por turmas independentes, baseia-se a distribuição dos alunos por grupos educativos, a distribuição do serviço docente e a organização dos horários escolares

A turma é o centro de coordenação curricular e de tomada de decisão final sobre a aprovação dos alunos e sua progressão ao longo do percurso escolar.

No modelo de organização do processo de ensino por turmas, cabe à escola: o agrupamento dos alunos em turmas, a distribuição do serviço docente pela alocação directa dos professores às diversas turmas, a organização dos horários lectivos, a gestão das actividades de diversificação curricular.

No modelo de organização do processo de ensino por turmas, cabe ao conselho de turma: a coordenação da gestão do currículo de base para cada turma, a responsabilidade final pela aprovação dos alunos e pela sua progressão ao longo do percurso escolar.

### **3.2. Organização do processo de ensino por turmas contíguas**

Consideram-se turmas contíguas as turmas que partilham um número substancial de professores (um núcleo duro), um horário semelhante e têm o mesmo Conselho de Turma(s), podendo igualmente ter o mesmo Director de Turma.

Na organização do processo de ensino por turmas contíguas, é atribuído a um conjunto de professores o conjunto de turmas contíguas, de modo a fomentar o trabalho colaborativo para potenciar a gestão e desenvolvimento das actividades de diversificação curricular.

No modelo de organização do processo de ensino por turmas contíguas, cabe à escola: o agrupamento dos alunos em turmas, a distribuição do serviço docente pela alocação directa dos professores às diversas turmas, a organização dos horários lectivos, a gestão das actividades de diversificação curricular.

Na organização do processo de ensino por turmas contíguas, a turma mantém-se ainda como a célula base da organização da escola e a distribuição dos alunos por grupos educativos baseia-se nesta organização por turmas, mas o centro de coordenação curricular e de tomada de decisão final sobre a aprovação dos alunos e sua progressão ao longo do percurso escolar passa a ser este bloco de turmas contíguas.

Neste modelo de organização, a distribuição do serviço docente do núcleo duro de professores e a organização dos horários

lectivos deve maximizar a sincronização de ocupação do tempo desses professores e dos alunos das turmas contíguas para permitir actividades em conjunto. Por outro lado, a gestão das actividades de diversificação curricular dos alunos das turmas contíguas deve ser planeada em conjunto.

### **3.3. Organização do processo de ensino por equipas docentes**

A organização por equipas educativas considera um grupo discente alargado. O *grupo discente alargado* é um conjunto de 110 a 150 alunos, equivalente a 4 a 7 turmas, a cargo da mesma equipa docente.

Na organização do processo de ensino por equipa docente, é a equipa docente a célula base de organização da escola e nela se baseia: a distribuição dos alunos por grupos educativos, a distribuição do serviço docente e a organização dos horários escolares. É a equipa docente o centro de coordenação curricular e de tomada de decisão final sobre a aprovação dos alunos e sua progressão ao longo do percurso escolar.

Entende-se por *equipa docente* o grupo de professores que, tendo a seu cargo um grupo discente alargado, trabalha de modo colaborativo, assegura conjuntamente a planificação e desenvolvimento curricular e o acompanhamento educativo regular das actividades dos alunos e monitoriza sistematicamente as aprendizagens.

Na equipa docente, a maioria dos professores dedica-se exclusivamente à leccionação e apoio à diversificação curricular do grupo discente respectivo. Devido às diferentes cargas horárias das disciplinas e à distinta carga lectiva dos professores, admite-se que alguns professores podem integrar duas equipas docentes.

No modelo de organização do processo de ensino por equipas docentes, a *distribuição do serviço docente* (currículo de base e diversificação curricular) é feito em duas etapas: 1ª) Atribuição do docente a cada equipa docente; e 2ª) Organização pela equipa

e pelo seu coordenador da distribuição concreta do serviço docente pelos diversos membros da equipa.

Para a distribuição do serviço docente, a equipa docente usa o *agregado horário* gerado pela equipa e pelo grupo educativo discente, designadamente: a carga horária lectiva de cada professor, as horas de compensação lectiva, o crédito horário global das turmas, o crédito horário atribuído por lei às áreas curriculares não disciplinares, as horas da componente não lectiva (redução do ECD).

No modelo de organização do processo do ensino por equipas docentes, a *organização dos alunos em grupos educativos*, procurando sempre reflectir a heterogeneidade da escola, pode ser feita por uma de duas formas, conforme a opção da escola: 1) Organização pela escola das turmas e constituição do grupo discente alargado a partir do agrupamento de turmas; ou 2) Criação do grupo discente alargado e sua atribuição a uma equipa docente que, de seguida, organizará as turmas para o desenvolvimento do currículo de base.

Neste modelo de organização do processo de ensino cabe à equipa docente a *gestão curricular*, quer do currículo de base quer das actividades de diversificação curricular, isto é: a) a coordenação da gestão do currículo de base para cada turma; b) a organização das actividades de diversificação curricular para o grupo discente alargado em grupos de geometria variável. Para a realização das actividades de diversificação curricular, compete a cada equipa: b1) Distribuir os alunos provenientes das diferentes turmas da equipa docente por grupos educativos de geometria variável conforme a actividade de diversificação curricular; b2) Atribuir aos professores de cada equipa o serviço docente relativo às actividades de diversificação curricular; b3) Organizar, em articulação com o director, os horários das actividades de diversificação curricular.

Neste modelo de organização do processo de ensino a equipa docente é responsável pela aprovação dos alunos e pela sua progressão ao longo do percurso escolar. Cada equipa docente é coordenada por um professor designado pela direcção da escola, cabendo ao *coordenador de equipa docente* organizar e

acompanhar o trabalho da equipa, presidir e convocar reuniões da equipa docente e assumir as competências por lei atribuídas ao director de turma.

A organização do processo de ensino por equipas docente permite uma gestão coordenada do currículo de base, a planificação adequada de actividades de diversificação curricular, a coordenação das estratégias de gestão da sala de aula e de mediação pedagógica, o acompanhamento do progresso de cada aluno nas aprendizagens curriculares e acompanhamento do progresso de cada aluno na escolaridade.

A organização do processo de ensino por equipas docente permite ainda uma organização mais simples e eficaz da escola, uma gestão financeira mais articulada com a gestão pedagógica e uma gestão dos funcionários de apoio mais articulada com a gestão pedagógica.

#### **4. Comparação entre os vários tipos de organização do processo de ensino**

Os modelos de organização pedagógica da escola por turmas independentes e por equipas educativas diferem no que concerne aos pressupostos da gramática escolar, ao controlo dos professores sobre as variáveis da organização pedagógica, à coordenação e gestão do ensino/aprendizagem e ao acompanhamento dos alunos.

No que respeita aos **pressupostos da gramática escolar**, a organização por turmas independentes adopta o agrupamento permanente dos alunos para a socialização e a aprendizagem e faz relevar a homogeneidade académica, a homogeneidade cultural e a homogeneidade sócio-económica, enquanto a organização por equipas educativas adopta o agrupamento permanente de alunos para socialização, mas permite também subgrupos flexíveis e temporários para a aprendizagem em grupos do mesmo nível de progresso numa determinada disciplina, e faz relevar a heterogeneidade cultural, a heterogeneidade sócio-económica e a heterogeneidade académica – ver Quadro I.

Quadro I. Pressupostos da gramática escolar

DIMENSÕES	Turmas independentes	Turmas contíguas	Equipas educativas
Homogeneidade da turma	Homogeneidade académica Homogeneidade cultural Homogeneidade sócio-económica		Heterogeneidade cultural Heterogeneidade sócio-económica Heterogeneidade académica
Permanência da turma	Agrupamento permanente de alunos para socialização e para aprendizagem		Agrupamento permanente de alunos para socialização, permitindo igualmente subgrupos flexíveis e temporários para a aprendizagem em grupos do mesmo nível de progresso numa determinada disciplina

No que respeita ao **controlo dos professores sobre as variáveis da organização pedagógica**, na organização por turmas independentes, o ensino organiza-se em tempos pré-fixados no horário e não alteráveis durante o ano, em espaços pré-fixados e também não alteráveis durante o ano, e em grupos permanentes ao longo do ano independentemente do progresso dos alunos. Já na organização por equipas educativas, pertence em larga medida ao controlo da equipa educativa a gestão do tempo e a gestão do espaço, bem como a organização de subgrupos de aprendizagem por níveis, temporários e flexíveis, dentro do agrupamento de turmas – ver Quadro II.

Quadro II. Controlo dos professores sobre as variáveis da organização pedagógica

DIMENSÕES	Turmas independentes	Turmas contíguas	Equipas educativas
Controlo dos professores sobre a gestão do tempo escolar	O ensino organiza-se em tempos pré-fixados, não alteráveis durante o ano		A gestão do tempo escolar está, em larga medida, no controlo da equipa educativa
Controlo dos professores sobre a gestão do espaço escolar	O ensino organiza-se em espaços pré-fixados, não alteráveis durante o ano		A gestão do espaço escolar está, em larga medida, no controlo da equipa educativa
Controlo dos professores sobre o progresso dos alunos e a distribuição dos apoios educativos	O ensino organiza-se em grupos permanentes ao longo do ano, independentemente do progresso dos alunos		O ensino pode organizar subgrupos de aprendizagem por níveis, temporários e flexíveis, dentro do agrupamento de turmas

No que respeita à **coordenação e gestão do processo de ensino/aprendizagem**, na organização por turmas independentes o director de turma tem muita dificuldade em promover uma coordenação efectiva do ensino na sua turma, enquanto na organização por equipas educativas é a equipa educativa que coordena conjuntamente todo o ensino no conjunto dos alunos (no agrupamento de turmas); na organização por turmas independentes é cada professor de disciplina quem coordena o ensino seguindo a orientação estabelecida em departamento, enquanto na organização por equipas educativas é a equipa educativa quem coordena a gestão curricular seguindo as orientações da própria equipa educativa e do seu Coordenador; e, na organização por turmas independentes, cada professor de disciplina monitoriza a aprendizagem dos alunos com informação limitada sobre o progresso e as dificuldades de cada aluno nas outras disciplinas, enquanto, na organização por equipas educativas, é a equipa educativa quem monitoriza a aprendizagem dos alunos

em geral e em cada disciplina com informação partilhada sobre o progresso e as dificuldades de cada aluno nas diversas disciplinas – ver Quadro III.

Quadro III . Coordenação e gestão do processo de ensino/aprendizagem

DIMENSÕES	Turmas independentes	Turmas contíguas	Equipas educativas
<b>Coordenação do ensino</b>	O Diretor de turma tem muita dificuldade em promover uma coordenação efetiva do ensino na sua turma		A equipa educativa coordena conjuntamente todo o ensino no conjunto dos alunos (no agrupamento de turmas)
<b>Gestão Curricular</b>	Cada professor de disciplina coordena o ensino seguindo a orientação do Departamento		A equipa educativa coordena a gestão curricular seguindo as orientações da equipa educativa e do Coordenador da equipa
<b>Monitorização das aprendizagens</b>	Cada professor de disciplina monitoriza a aprendizagem dos alunos com informação limitada sobre o progresso e as dificuldades de cada aluno nas outras disciplinas		A equipa educativa monitoriza a aprendizagem dos alunos em geral e em cada disciplina com informação partilhada sobre o progresso e as dificuldades de cada aluno nas diversas disciplinas

No que respeita ao **acompanhamento dos alunos**, na organização por turmas independentes cabe a cada director de turma a coordenação efectiva da gestão da classe e da disciplina escolar e a cada professor de disciplina o acompanhamento e a orientação dos alunos, em boa parte independentemente dos colegas, enquanto, na organização por equipas educativas é a equipa educativa quem coordena a gestão da classe e da disciplina escolar no agrupamento de turmas e quem promove a partilha de informação e a coordenação do acompanhamento e orientação dos alunos – ver Quadro IV.

## Quadro IV . Acompanhamento dos alunos

DIMENSÕES	Turmas independentes	Turmas contíguas	Equipas educativas
<b>Gestão da classe e da disciplina escolar</b>	O Diretor de turma tem muita dificuldade em promover uma coordenação efetiva da gestão da classe e da disciplina escolar		A equipa educativa coordena a gestão da classe e da disciplina escolar no agrupamento de turmas
<b>Acompanhamento e orientação dos alunos</b>	Cada professor de disciplina acompanha e orienta os alunos, em boa parte independentemente dos colegas		A equipa educativa promove a partilha de informação e a coordenação do acompanhamento e orientação dos alunos

## Referências Bibliográficas

- Almeida, É. P. de (1991). *Organização de Turmas/Classes nos Doze Estados membros da Comunidade Europeia: Grupos de Nível ou Heterogeneidade?* Lisboa, GEP/ME
- Formosinho, J. (1987). Organizar a Escola para o (In)sucesso Educativo, in Alves, F. & Formosinho, J., *Contributos para uma Outra Prática Educativa*. Porto, Ed. ASA, 1992, 17-42
- Formosinho, J. (1988). *Proposta de Organização do 2º Ciclo do Ensino Básico em Agrupamentos Educativos*. Trabalho elaborado para a CRSE. Braga, UM, Abril (policopiado)
- Formosinho, J. e Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto, Porto Editora
- Formosinho, J. et al. (1994). *Modelos de Organização Pedagógica da Escola Básica*. Porto, ISET
- Formosinho, J. et al. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Por Que Vale a Pena Lutar? O Trabalho em Equipa na Escola*. Porto, Porto Editora
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula. Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto, Porto Editora
- Legrand, L. (1981). *L'école unique: à quelles conditions?*. Paris, Éditions du Scarabée / Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active
- Lima, J. Á. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto, Porto Editora

- Lima, J. Á. (2008). *Em Busca da Boa Escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão
- Nóvoa, A. (1995). Prefácio. In J. Barroso, *Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)* (pp. XVII-XXVII). Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian / Junta Nacional de Investigação Científica
- Orden, A. de (1969). *Hacia Nuevas Estructuras Escolares*. Madrid, Editorial Magisterio Español, S. A.
- Roque, H. (1993). *Gestão Pedagógica da Escola ou a Gestão de uma dada Organização Curricular*. Lisboa, ME/SEEBS
- Sanches, M. (2006). *Planos de Recuperação, Desenvolvimento e Acompanhamento dos Alunos. Um roteiro para a sua operacionalização*. Porto, ASA Editores, S. A.
- Sobral, L. (1993). *Gestão Flexível do Tempo Escolar*. Lisboa, ME/DEPGEF
- Warwick, D. (1972). "Team Teaching". Madrid, Narcea, S. A. de Ediciones

# Do normativo à narratividade curricular. Para uma análise da intervenção do Diretor de Turma no quadro da avaliação institucional<sup>1</sup>

José Augusto Pacheco\*

## Introdução

Neste texto faço uma análise do papel do diretor em função de um quadro teórico sobre os Estudos Curriculares, incluindo o conceito de currículo e uma tipologia das culturas curriculares, bem como de um projeto de investigação sobre a avaliação do impacto e efeitos da avaliação externa nas escolas e na comunidade. Apesar de ter um trabalho marcado por discursos e práticas organizacionais, o diretor de turma assume, pela sua natureza de coordenação do projeto curricular de turma e de ligação ao aluno e à família, competências que são valorizadas nos processos de avaliação institucional. A componente em estudo corresponde a uma investigação qualitativa sobre as dimensões do diretor de turma, cujos resultados, ainda provisórios, comprovam a tendência para a sobrevalorização das dimensões organizacional e pedagógica relativamente à dimensão curricular. Porém, a dimensão curricular começa a ser valorizada, não só pela elaboração do projeto curricular de turma, mas também pelos referenciais do modelo de avaliação externa, sobretudo os que dizem respeito à articulação/sequencialidade curricular, tornando-se num efeito da avaliação externa que começa a ter visibilidade. Por conseguinte, a narratividade curricular do diretor de turma pode ser questionada pelas competências definidas pelo quadro normativo legal e pelos efeitos que a avaliação externa produz nas escolas.

1. Este trabalho é financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/116674/2010.

\*. Universidade do Minho

## 1. Da não definição de currículo às culturas curriculares

Por mais que os termos sejam utilizados, e por mais compreensibilidade teórica que exista sobre um determinado campo de conhecimento, neste caso o dos Estudos Curriculares (Fernandes, 2011; Lopes e Macedo, 2011; Pinar, 2007; Pacheco, 2005; Moreira, 2000; Morgado, 2000), há a tendência para se radicar a exposição de um tema ou a escrita de um texto a partir de algumas definições prévias. Como não apresento qualquer definição de currículo (Pacheco, 2006), por razões que se prendem, por um lado, com a pluralidade de entendimentos que existem sobre o que realmente significa para os diferentes atores do sistema educativo, e por outro, com a diversidade de aspetos que necessariamente engloba, sustento, neste texto, a incompletude das definições de currículo, mesmo perante a existência de um quadro tão vasto de definições (Gaspar & Roldão, 2007).

Sendo um termo tão genérico e situado entre diversos campos de conhecimento, por exemplo entre os estudos curriculares e a didática (Oliveira, 2011; 2001), ou as didáticas (Martinand, 2007), há aspetos que são comumente reconhecidos (Marsh, 2005; Ribeiro, 1990) no termo currículo. Mais do que uma definição, sempre incompleta e sempre hermenêuticamente questionada, e ainda sempre referenciada à ideologia, pois sobre o que é a escola e sobre o que é o conhecimento há perspectivas muito díspares, para além de toda e qualquer definição ser algo fixo e exato, apresento três vetores que podem contribuir para o que pode ser entendido como currículo – projeto de formação, espaço e tempo (Pacheco, 2006). Trata-se de um projeto que envolve conhecimento (Young, 2011), que constitui a sua travessura em termos de uma prática social que é politicamente contextualizada (em planos curriculares, programas, manuais e orientações) e pedagogicamente recontextualizada (ao nível da escola e da sala de aula).

Em termos de uma suposta definição, o currículo tem sido trabalhado teoricamente a partir das dicotomias, como se fosse algo que estivesse convencionalmente entre dois extremos,

isto é, plano/projeto (Roldão, 2000), facto/prática (Young, 1998), fechado/aberto (Doll, 2004), orquestra/jazz (Aoki, 2005).

Mais do que saber se está mais próximo de um ou de outro extremo, torna-se preferível referenciar tanto os contextos de decisão curricular (político-administrativo, de gestão e de realização), quanto as culturas curriculares que existem em função das práticas decorrentes de cada um destes contextos (Pacheco, 2006; Morgado & Pacheco, 2011). Devido à limitação do texto, e porque os contextos tem sido suficientemente abordados (Fernandes, 2011; Roldão, 2011; Pacheco, 2006), analiso, de seguida, a questão das culturas curriculares (Morgado & Pacheco, 2011), apresentadas de acordo com a seguinte tipologia:

a) *Cultura Curricular Prescritiva* – o currículo é uma construção que obedece a uma racionalidade técnica em que as principais decisões são tomadas pela Administração central, a quem cabe um papel terminante nas decisões sobre a substância, a forma e a operacionalização do currículo; trata-se de uma cultura curricular fundada na base de uma *autonomia decretada*, já que prevalece a noção de currículo como processo centralizado ao nível da sua implementação.

b) *Cultura Curricular Contextualizada* – em termos curriculares, embora os discursos da Administração não assumam como referentes os pressupostos da centralização, as práticas curriculares acabam por ser estruturadas na base de referenciais concretos, impostos a partir do centro; estamos em presença de uma cultura curricular que se constrói a partir do que designamos por *autonomia sitiada*, uma autonomia em que se reconhece competências de decisão curricular aos atores escolares, mas apenas a partir de referenciais pre-estabelecidos; neste caso, reconhece-se a territorialização do currículo, expressa por diferentes práticas de descentralização, que é recontextualizada em função de um plano decidido a nível central.

c) *Cultura Curricular Normativista* – cultura em que prevalece uma perspectiva normativa, fruto de uma política curricular descentralizada ao nível dos discursos, mas recentralizada

ao nível das práticas; em termos curriculares, os discursos enaltecem a importância dos projetos como forma de construção da autonomia mas, na prática acabam por prevalecer as decisões curriculares da Administração. Trata-se de uma *autonomia de negação*, isto é, uma autonomia reconhecida no plano das ideias e dos discursos mas negada no contexto das escolas, devido a questões estruturais que retiram, quase por completo, a centralidade do currículo como projeto.

(d) *Cultura Curricular Projetual* – ao nível da decisão curricular prevalece o papel dos territórios locais, cabendo aos atores a responsabilidade da conceção, implementação e avaliação de projetos curriculares, recontextualizados a partir de referentes de âmbito nacional; fala-se, neste caso, de *autonomia construída*, isto é, uma autonomia curricular que, embora sensível à normatização, se nutre de práticas participativas e deliberativas dos vários atores escolares, na procura de soluções legítimas e construtivas da realidade educativa; a construção do currículo realiza-se na base de territórios descentralizados e de acordo com projetos de formação localmente decididos.

Tendo o currículo vários autores (Pacheco, 2010) e correspondendo a diversos interesses (Garcia & Moreira, 2003), o diretor de turma é uma figura central na sua construção ao nível das estruturas intermédias de coordenação, assumindo funções organizacionais, curriculares e pedagógicas, bastante dependentes das possíveis culturas curriculares que existem nos espaços escolares. No entanto, e pela força do quadro legal, é entendido mais como um gestor associado à relação com os alunos, com os encarregados de educação/pais e com outros professores (Sá, 1996; Roldão, 1995; Castro, 1995). Tais valências definem-lhe um perfil complexo (Boavista, 2011), labirinticamente situado nas sucessivas reformas de legislação (Rua, 2008), sendo a sua ação associada, pelas mudanças introduzidas, no início da década de 2000, ao projeto curricular de turma. É em função deste projeto que são organizadas as

atividades de uma turma (Martins, 2005) e que o diretor de turma ganha outra centralidade.

A potencialidade do projeto curricular de turma, reconhecida, aliás, pelos professores (Salgueiro, 2010), é mais reforçada quando é introduzido na escola o referencial da avaliação externa respeitante à articulação vertical e horizontal dos projetos curriculares e das atividades que os materializam.

Pela análise das suas competências determinadas normativamente, o diretor de turma desempenha um papel essencialmente organizacional, tendo o papel de coordenar o conselho de turma e de fazer cumprir o seu normal funcionamento no plano da atribuição das classificações trimestrais e do controlo das faltas dos alunos.

Porque novas exigências são feitas às escolas, o diretor de turma torna-se numa figura central do desenvolvimento do currículo quando lhe é exigida a coordenação curricular vertical e horizontal. Ainda que os normativos, que estabelecem as suas competências, não sejam totalmente explícitos a este respeito, é sobretudo ao nível da avaliação externa das escolas (Pacheco, 2011; CNE, 2011) que o diretor de turma assume a função de promover a articulação vertical e horizontal do processo de desenvolvimento do currículo, em interação com os coordenadores de departamento e outros coordenadores de gestão intermédia.

A dimensão pedagógica advém do papel relacional que desempenha na mediação constante que estabelece com alunos e suas famílias e com os professores da turma e técnicos de outros projetos da escola/comunidade, sendo, cada vez mais, potenciada pelo uso das tecnologias de informação e comunicação, pois o papel do diretor de turma, mesmo no quadro das culturas curriculares prescritiva e normativista, é fundamental no sucesso escolar dos alunos (Soares, 2011; Zenhas, 2004).

Sobre esta questão, Alice Mendonça (2009, p. 259), na conclusão de um estudo sobre o insucesso escolar, conclui: “No que concerne aos diretores de turma, parece-nos que em muitos casos as suas funções não se revestem da proximidade que seria desejável, quer porque dispõem de poucas horas para

acompanhamento dos alunos, as quais são geralmente ocupadas e tarefas burocráticas, quer porque o seu cargo constitui, em muitos casos, uma imposição da instituição escolar”.

É neste contexto que apresento, no ponto seguinte, os resultados preliminares de um projeto de investigação em curso, em que há uma inquirição de diretores de turma sobre o seu papel ao nível das dimensões organizacional, curricular e pedagógica.

## 2. Metodologia

O projeto de investigação “Impacto e Efeitos da Avaliação Externa nas Escolas do Ensino não Superior”, aprovado pela FCT, incide na produção de conhecimento sistematizado sobre a avaliação externa de escolas, mediante a análise teórica de modelos e o estudo empírico do impacto e efeitos nas escolas e comunidade. Não existindo estudos nacionais sobre a avaliação externa de escolas, desconhece-se qual o seu impacto e efeitos, mormente quando, em 2011/12, é iniciado o 2º ciclo de avaliação.

A avaliação externa produz consequências, ainda que se reconheçam as dificuldades que existem na mensuração do impacto da avaliação da escola, de acordo com relatório da OCDE (2009). O problema traduz-se nesta interrogação – que impacto e efeitos produziu a avaliação externa de escolas, no seu 1º ciclo de implementação de 2006/07 a 2010/11, tendo em referência a melhoria da escola, a participação da comunidade e a implementação de políticas de *accountability*?

Para além de outros propósitos, o projeto tem como finalidade principal analisar em que medida a avaliação externa produz impacto e efeitos na melhoria da escola ao nível organizacional, curricular e pedagógico. Para tal, é fundamental analisar na sua complexidade metodológica, o modelo adotado em Portugal e verificar de que modo não só o modelo tem sido implementado e em que termos se faz a apropriação pela escola dos referentes utilizados na avaliação institucional. No caso concreto deste estudo sobre diretores de turma, os dados foram recolhidos em 2012, em três agrupamentos do ensino básico da região norte,

mediante a realização de entrevistas em grupo focal, tendo como questão de base: *de que modo os diretores de turma analisam os referentes da avaliação externa nas dimensões organizacional, curricular e pedagógica?*

Assim, em cada um dos agrupamentos foi constituído um grupo focal de quatro diretores de turma, no quadro de uma pesquisa narrativa (Clandinin & Connelly, 2011) centrada nas dimensões que os diretores de turma desempenham. A intervenção de cada diretor de turma, no total de 12, quatro por cada escola, pertencendo 85% ao sexo feminino, e todos fazendo parte do quadro da escola, foi registada em áudio, com posterior transcrição e tratamento ao nível da análise de conteúdo (Lima & Pacheco, 2007). Os dados apresentados são apenas preliminares, já que o projeto está em curso e tem a abrangência de três anos, sendo apresentados numa discussão em torno do projeto *Turma Mais e Sucesso Escolar* (Fialho & Salgueiro, 2011) e de dados já revelados sobre os efeitos da avaliação externa de escolas (Fialho & Saragoça, 2011; Silvestre, Fialho & Cid, 2011; Fonseca, 2010; Domingos, 2010; Lopes, 2010; Gonçalves, 2009).

### **3. Dimensões do diretor de turma no sucesso dos alunos**

Por mais motivos que se procurem para o estudo do papel dos diretores de turma no sucesso dos alunos, os entrevistados afirmam, na sua totalidade, que desempenham várias funções, sendo a primeira de natureza predominantemente administrativa, já que sobre eles recaem responsabilidades que se prendem com a gestão do projeto curricular de turma. Também realçam o papel de proximidade que têm com os alunos e com as famílias, admitindo, embora, com menos representatividade, que começam a assumir novas responsabilidades na articulação curricular vertical e horizontal, pela necessidade que há de responder aos referenciais da avaliação externa. Pelo estudo realizado por Georgina Lopes (2010), constata-se que a articulação/sequencialidade é um

dos pontos fracos mais referenciados nos relatórios de avaliação externa, razão porque os processos de melhoria incidem nesses pontos (Gonçalves, 2010), sendo os coordenadores de gestão intermédia chamados a ter uma maior intervenção (Domingos, 2010; Fialho & Saragoça, 2011), mesmo que a avaliação externa seja caracterizado como um processo de teor burocrático (Fonseca, 2010).

A primeira questão que se coloca, por norma, sobre os diretores de turma recai na sua escolha a partir de um perfil, definido pelas orientações do Ministério da Educação, mas que é necessário compatibilizar com processos de gestão de recursos humanos na escola. Dos 12 entrevistados, apenas um, disse que não tinha perfil para o ser, embora a grande maioria reconheça que entre o cumprimento das orientações, entendidas como normativos, e o perfil desejado há uma grande distância. Consultados os documentos estruturantes (projeto educativo e projeto curricular) das três escolas a que pertencem os entrevistados, verifica-se que numa escola os critérios não são públicos, ainda que a responsabilidade da sua escolha seja sempre do diretor.

No entanto, os entrevistados afirmam que, com a estabilidade do corpo docente, torna-se mais fácil a definição de um perfil e a sua materialização, sendo o princípio da continuidade o que é mais perfilhado, pois só assim “os resultados podem ser melhores”, embora, em caso de um insuficiente diagnóstico de problemas pedagógicos, “o aluno pode ser prejudicado, porque isso arrasta-se por vários anos” (Entrevistado 3). Mas, como refere um diretor de turma, “o perfil está definido – liderança, relacionamento, tolerância, dedicação – sendo a escolha realizada pelo diretor, já que o conhecimento que tem das pessoas é fundamental” (Entrevistado 1), o que não obsta a que “os diretores de turma mudem muito de ano para ano” (entrevistado 11) e que “alguns horários vão para concurso com um lugar de diretor de turma por atribuir” (entrevistado 2”).

Pode dizer-se que o trabalho do diretor de turma no sucesso dos alunos passa muito pelo conselho de turma, o que levaria à valorização da dimensão curricular, caso a autonomia

na elaboração de um projeto curricular de turma fosse um situação real e não o somatório das planificações anuais de cada disciplina (Pacheco, 2008). Neste caso, o seu trabalho reduz-se formalmente a aspetos organizacionais: sinalização de alunos com dificuldades para a elaboração das turmas – “o diretor de turma na 1ª semana antes do início das aulas lê os relatórios dos alunos, identifica situações-problema e dá as indicações aos docentes (Entrevistado 1) – e para a organização de planos de recuperação e acompanhamento, controlo das faltas dos alunos, bem como reunião e comunicação com os encarregados de educação e pais. A caderneta do aluno torna-se num “meio privilegiado de comunicação dos diretores de turma com os pais, assim todos os pais sabem o que se passa na turma” (entrevistado 1).

Como também os entrevistados reconhecem, o diretor de turma tem que ser alguém que “sabe ouvir e falar com os alunos” (entrevistado 8), estando em “contato permanente com a família” (entrevistado 12), havendo um “cuidado especial dos diretores de turma para informar alunos e pais” (entrevistado 6), tendo um conhecimento real da situação familiar, sendo de admitir, como refere um entrevistado, que os “diretores de turma conhecem melhor os alunos do que os pais” (entrevistado 9).

A dimensão relacional é essencial no trabalho do diretor de turma e o modo como ele faz a gestão do processo de ensino/aprendizagem de todos os docentes de uma turma é um fator que contribui para o estabelecimento de critérios de confiança com os alunos e com as famílias. Daí que “participação ativa dos diretores de turma na busca de resolução de problemas” (entrevistado 7) surgidos em contexto escolar seja uma das suas principais tarefas pedagógicas.

A argumentação da proximidade dos diretores de turma com alunos e famílias está ligada à convicção, partilhada ao nível geral das intervenções dos entrevistados, que a causa principal para o insucesso está fora da escola, e mormente nos fatores ligados ao contexto socioeconómico, à diminuta participação na escola e ao insuficiente acompanhamento das tarefas de aprendizagem pelos pais. Na opinião de um entrevistado, sendo os

diretores de turma um elo privilegiado de ligação entre alunos e famílias, eles representam esses interesses, embora “demore tempo a criar hábitos de participação” (Entrevistado 1), sendo necessária a sua “persistência, recorrendo-se a todas as estratégias possíveis” (Entrevistado 8), que passam, entre outras, pela flexibilização dos horários de atendimento, pela escolha de um horário pós-laboral, pela dinamização de atividades em que os filhos participem, pela correspondência através de *email* e, inclusive, e dos 12 entrevistados apenas dois não o fizeram ainda, pelo disponibilização do número de telemóvel pessoal. Deste modo, é reconhecido que “os pais que mais se envolvem na escola são os que melhores resultados têm os seus educandos” (entrevistado 10) e que “o papel do diretor de turma é o de tentar dar a volta aos alunos, ajudando-os a prosseguir, mas o meio é um fator de resistência” (entrevistado 2).

Não havendo muitas diferenças entre as escolas a que os entrevistados pertencem, verifica-se que é comum entre eles a afirmação de que é difícil motivar os alunos e com que com a sobrelotação dos espaços da escola há mais dificuldades em controlar a disciplina, tornando-se imprescindível que tanto pais e alunos conheçam a existência do regulamento interno. Esta é, aliás, uma preocupação organizacional presente em todos os entrevistados, pois trata-se de um documento que se torna crucial aquando da resolução de problemas mais de natureza disciplinar. Reconhece-se, assim, que é mais fácil ser diretor de turma numa escola em que a “disciplina é reduzida, os alunos estão motivados e obtêm bons resultados” (entrevistado 4).

A dimensão curricular é inerente ao trabalho do diretor de turma, podendo ser interpretado de acordo com as culturas curriculares existentes, sendo necessário fazer a diferença entre o que são os discursos e o que são as práticas. Porque a existência, no plano dos normativos, de um projeto curricular de turma não significa, ao nível das práticas da escola e da sala de aula, a consagração de uma construção curricular recontextualizada, o papel do diretor de turma pode ser mais de natureza normativa que propriamente de natureza projetual. Com efeito, na análise que se pode fazer da introdução dos projetos na

organização escolar portuguesa, constata-se que são pautados não só por critérios de padronização das políticas curriculares (2008), como também por procedimentos burocráticos e normativistas (Fernandes, 2011; Roldão, 2005), em que nada altera a estrutura de centralização existente (Pacheco, 2008).

Assim, e porque lhe são exigidas novas tarefas, o diretor de turma torna-se num coordenador que faz “a articulação com todos os professores da turma” (entrevistado 11), tanto na gestão e organização dos apoios pedagógicos, quanto na adoção de mecanismos de articulação curricular envolvendo as disciplinas, os projetos e demais atividades que são pensadas em termos de uma turma, reconhecendo-se que “pede-se continuamente aos diretores de turma tudo e mais alguma coisa, e nem sempre consegue dar resposta a tudo” (entrevistado 6).

Um das novas tarefas que lhes são exigidas têm que ver com a coordenação e dinamização de atividades de articulação curricular, quer a montante, na escola, com a organização de dinâmicas que sejam partilhadas pelos docentes, quer a jusante, na sala de aula, sendo neste contexto que se processa o processo de integração das aprendizagens.

O diretor de turma tem um papel-chave na “interligação das estruturas intermédias” (entrevistado 2) no momento da elaboração do projeto curricular de turma, ainda que a generalidade dos entrevistados aponte para a existência de orientações globais que depois são utilizadas de forma informal pelos professores de cada disciplina da turma. Mesmo o trabalho de organização e gestão dos apoios educativos pode não passar de uma tarefa meramente administrativa, ou burocrática, se o diretor de turma não seguir estratégias de monitorização dos diversos procedimentos de diferenciação pedagógica, explicitados nos respetivos planos.

Num dos grupos focais em que as entrevistas foram realizadas, os quatro diretores de turma assumiram que o resultado da avaliação externa tem introduzido mudanças nas suas funções. Como a escola em causa obteve suficiente no domínio “prestação do serviço educativo”, os diretores de turma foram chamados a ter um papel de maior intervenção curricular na

elaboração de um plano de melhoria, juntamente com coordenadores de outras estruturas intermédias, por exemplo, coordenadores de departamento, com medidas concretas de dinamização da articulação vertical e horizontal.

A existência deste plano de melhoria, com responsabilidades acrescidas para os diretores de turma, denota a preocupação de adoção dos referenciais da avaliação externa nas escolas, com vista à melhoria dos resultados escolares e à melhoria da classificação a obter avaliação externa. Para além das dimensões organizacional e pedagógica, manifestamente reconhecidas, o papel do diretor de turma orienta-se, também, para uma dimensão curricular, que começa a ganhar mais sentido com a avaliação externa das escolas. Como hipótese de trabalho, pois é necessário aprofundar empiricamente esta questão, enuncia-se que há a tendência para os coordenadores intermédias de gestão, ao nível das escolas, se apropriarem dos referenciais externos da avaliação, aceitando-a como orientação para a reestruturação de práticas curriculares.

## Conclusão

A abordagem das dimensões do diretor de turma necessita de ser enquadrada de uma forma mais completa na discussão sobre o que é o currículo, e quais são os seus significados para os diferentes atores do sistema educativo, e de que modo as culturas curriculares contribuem para a sua clarificação ao nível dos discursos e das práticas.

Os resultados preliminares de um estudo empírico, que faz parte de um projeto de investigação mais amplo, que envolve seis universidades públicas (Universidade do Minho, Universidade do Porto, Universidade de Coimbra, Universidade de Lisboa, Universidade de Évora e Universidade do Algarve), tendem para a sobrevalorização, no trabalho do diretor de turma, das dimensões organizacional e pedagógica face à dimensão curricular, embora esta comece a ser valorizada pela apropriação dos coordenadores dos órgãos intermédios de gestão, nos

quais se incluem os diretores de turma, dos referenciais da avaliação externa do domínio da prestação do serviço educativo. É assim possível que o diretor de turma, tal como outros coordenadores de gestão intermédia da escola, são protagonistas de processos e práticas de melhoria, através da gestão de atividades curriculares ligadas à articulação vertical e horizontal, já que, como referem Maria José Silvestre, Isabel Fialho e Marília Cid (2011, p. 1), na análise de relatórios de avaliação externa, “foram identificados alguns indicadores cuja ausência conduziu a uma avaliação menos positiva, a qual surge associada ao valor relativo de responsabilização dos diferentes atores organizacionais”.

A continuidade da investigação permitirá identificar e analisar os efeitos que a avaliação externa produz na organização e gestão das práticas curriculares e, conseqüentemente, na valorização do diretor de turma.

## Referências bibliográficas

- Aoki, T. T. (2005). *Curriculum in a New Key. The Collected Works of Ted. A. Aoki*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Boavista, M. C. (2011). *O diretor de turma: perfil e múltiplas valências em análise*. Lisboa: Universidade Lusófona - <http://hdl.handle.net/10437/1246> (Dissertação).
- Castro, E. (1995). *O diretor de turma nas escolas portuguesas: o desafio de uma multiplicidade de papéis*. Porto: Porto Editora.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2011). *Pesquisa narrativa. Experiência e história em pesquisa qualitativa*. Minas Gerais: EDUFU.
- CNE (2011). *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: perspetivas para um novo ciclo*. Lisboa: CNE.
- Doll, W. (2004). Currículo e Controlo. *Revista de Estudos Curriculares*, 2 (1), 7-40.
- Domingos, C. M. (2010). *Avaliação externa de um agrupamento de escolas*. Aveiro: Universidade de Aveiro - <http://hdl.handle.net/10773/3680> (Dissertação).
- Fernandes, P. (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios*. Porto: Porto Editora.
- Fialho, I., & Salgueiro, H. (2011). *Turma Mais e Sucesso Escolar*. Évora: Universidade de Évora.
- Fialho, I., & Saragoça, J. (2011). Impacto e efeitos da avaliação externa nas escolas.

- Comunicação apresentada ao *Seminário Avaliação externa de Escola. Novo Ciclo*. Braga: Universidade do Minho <http://hdl.handle.net/10174/3501>
- Fonseca, A. M. (2010). *Escolas, avaliação, autoavaliação e resultados dos alunos*. Aveiro: Universidade de Aveiro - <http://hdl.handle.net/10773/3683> (Dissertação).
- Garcia, R. L., & Moreira, A. F. (2003). *Currículo na contemporaneidade. Incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta (pp. 17-47).
- Gonçalves, M. J. (2009). *A avaliação externa de escolas: quando um agrupamento pretende uma escola de qualidade*. Lisboa: Universidade de Lisboa- <http://hdl.handle.net/10451/3375> (Dissertação).
- Goodson, I. F. (2008). *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Lima, J.A., & Pacheco, J. A. (Org.). (2007). *Fazer investigação. Contributo para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lopes, G. (2010). *Estudo do impacto da avaliação externa das escolas e intervenções realizadas pela Inspeção-Geral da Educação, Delegação Regional do Centro, em 2006-2007*. Coimbra: Universidade de Coimbra- <http://hdl.handle.net/10316/15562> (Dissertação).
- Marsh, C. (2005). *Key concepts for understanding curriculum* (3ª ed.). London: Routledge.
- Martinand, L. (2007). Didática e Didáticas. Esboço problemático. In A. Estrela (Org.), *Investigação em Educação, Teorias e Práticas (1960-2005)* (pp. 147-168). Lisboa: Educa.
- Martins, J. M. (2005). *Das competências legais às práticas organizacionais do diretor de turma. Estudo de caso*. Lisboa: Universidade Aberta <http://hdl.handle.net/10400.2/657> (Dissertação).
- Mendonça, A. (2009). *O insucesso escolar. Políticas educativas e práticas sociais. Um estudo de caso sobre o Arquipélago da Madeira*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Mendonça, C. F. (2009). *O diretor de turma líder e facilitador da relação educativa*. Lisboa: Universidade do Algarve - <http://hdl.handle.net/10400.1/241> (Dissertação).
- Moreira, A. F. (2000). *Currículo: questões atuais* (4ª ed.). Campinas: Papirus Editora.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.
- Morgado, J. C., & Pacheco, J. A. (2011). Culturas curriculares: subsídios para uma abordagem teórica. In M. P. Alves & J. M. De Ketele (Org.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 41-58). Porto: Porto Editora.
- OCDE (2009). *School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*. OECD Education Working Paper No. 42.

- Oliveira, M. R. (2001). *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa* (3ª ed.). Campinas: Papirus Editora.
- Oliveira, M. R. (2011). A prática de ensino da didática no Brasil: introduzindo a temática (12ª ed.). In M. E André & M. R. Oliveira (Org.), *Alternativas no ensino da didática*. (pp. 7-18). Campinas: Papirus Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2006). *Currículo: teoria e práxis* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2008). A estrutura curricular do sistema educativo português. In J. A. Pacheco (Org.), *Organização curricular portuguesa* (pp. 11-52). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2010). Dos autores políticos do currículo. In M. Zuleide Pereira et al (Org.), *Diferenças nas políticas de currículo* (pp. 81-103). Paraíba: Editora Universitária da UFPB.
- Pacheco, J. A. (2011). *Avaliação externa: teorias e modelos*. Braga: Universidade do Minho - <http://hdl.handle.net/1822/11718>
- Pinar, W. (2007). *O que é Teoria Curricular?* Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, A. (2006). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2000). *Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2011). *Um currículo de currículos*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Roldão, M. C. (Org.). (2005). *Estudos de práticas de gestão do currículo - que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Roldão, M. C. (1995). *O diretor de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rua, M. F. (2008). *O diretor de turma: um desempenho de papel labiríntico*. Lisboa: Universidade Aberta - <http://hdl.handle.net/10400.2/1576> (Dissertação).
- Sá, V. (1996). O diretor de turma na escola portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio dos poderes. *Revista Portuguesa de Educação*, 9 (1), 139-162.
- Salgueiro, A. R. (2010). *O diretor de turma como gestor do projeto curricular: um estudo de caso*. Lisboa: Universidade de Lisboa- <http://hdl.handle.net/10451/3392> (Dissertação).
- Silvestre, M. J., Fialho, I., & Cid, M. (2011). Avaliação de organizações escolares em Portugal: estudo reflexivo dos relatórios da avaliação externa na região Alentejo. *Revista de Enfermagem UFPE Online*, 5(2), 533-542- <http://hdl.handle.net/10174/3551>
- Soares, P. C. (2011). *As tecnologias móveis na comunicação entre diretor de turma e encarregado de educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa - <http://hdl.handle.net/10451/5673> (Dissertação).

- Young, M. (1998). *The Curriculum of Future, From the "New Sociology of Education" to a Critical Theory of Learning*. London: Falmer Press.
- Young, M. (2011). *Currículo e conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Zenhas, A. (2004). *A direção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família*. Braga: Universidade do Minho - <http://hdl.handle.net/1822/713> (Dissertação).

# A instrumentação da acção pública com base no conhecimento: o caso do Projecto “Metas de Aprendizagem” na política educativa

Natércio Afonso \*

## 1. Contexto e justificação do Projecto

O Projecto “Metas de Aprendizagem” surgiu em Dezembro de 2009 por iniciativa do Ministério da Educação, na sequência da decisão de alargamento da escolaridade obrigatória, de nove para doze anos de escolaridade. Na altura considerou-se que todo o percurso de doze anos de ensino básico e secundário devia ser organizado de uma forma integrada e articulada, a fim de garantir a provisão de uma escolarização fundamental efectivamente universal, indispensável à integração com sucesso na vida activa e no ensino superior.

De facto, estrutura curricular do ensino básico e secundário que tínhamos, e ainda temos, resulta da sobreposição de tradições de escolarização muito diferentes, consolidadas ao longo do século XX: o ensino primário de quatro anos com mono-docência, os ensinos liceal e técnico organizados por disciplinas em três ciclos, e, a partir do final dos anos 60, o ensino preparatório, organizado por áreas disciplinares, integrando os primeiros ciclos dos ensinos liceal e técnico. Durante as últimas décadas, sobre esta amálgama de tradições de escolarização que se mantiveram vivas, foram sendo construídas sucessivas reformas estruturais, na sequência da Lei de Bases de 1986 e da reforma curricular de 1989, induzidas pela premência de garantir o acesso universal e de reduzir o insucesso e o abandono: regimes de fases no ensino primário, unificação dos ensinos liceal e técnico no ensino secundário, criação e crescente diversificação do ensino profissional.

\*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Na década de 1990, em consonância com as tendências curriculares europeias e expressas em documentos e projectos internacionais, foi desencadeado um processo de reorganização curricular, que visava a construção de um Currículo Nacional para o Ensino Básico, no quadro de uma intervenção mais autónoma das escolas através da construção dos seus projectos educativos e curriculares. Este movimento foi antecedido de um período longo de experimentação voluntária por parte de cerca de uma centena de escolas, seguido por um Conselho de Acompanhamento, e com o apoio, no terreno, de 12 instituições de ensino superior. A sua apropriação revelou-se produtiva, em muitos casos, mas difícil de incorporar em culturas de escola tradicionalmente assentes no cumprimento de programas prescritos.

A complexidade resultante da sobreposição destas reformas estruturais sucessivas acentuou-se ainda com a introdução subsequente de mudanças e inovações curriculares pontuais e desligadas de um todo coerente: novas disciplinas, áreas curriculares não disciplinares, programas novos ou renovados, diferentes paradigmas de avaliação das aprendizagens, novos métodos e instrumentos de ensino.

Os processos de reorganização curricular iniciados em 2001 previam a sua própria revisão num prazo de três anos, tal como ocorreu em outros países europeus (casos da Finlândia, Espanha, Reino Unido, entre outros). Em Portugal os ciclos governativos têm vindo a gerar sistematicamente interrupções (como em 2003, 2005 e 2011) ou abandono dos processos da necessária reorganização da globalidade das prescrições curriculares. Não sendo dada sequência a um planeamento global, as mudanças que vão sendo introduzidas de forma casuística traduzem-se em dificuldades acrescidas para docentes, escolas e alunos.

Assim, em 2009, como agora em 2012, situação do currículo nacional nestes níveis de ensino evidenciava um claro défice de coerência das respectivas estruturas nomeadamente no que se refere aos documentos orientadores, quando existem, aos planos de estudos (que permanecem rígidos e uniformes, definidos e alterados casuisticamente em períodos diferentes em função de iniciativas curriculares pontuais e desligadas de uma visão de

conjunto, como mais uma vez está a suceder no presente ano lectivo), aos programas das disciplinas (alguns em vigor há cerca de 20 anos, outros ainda em fase de experimentação, e já com abandono anunciado), às orientações relativas às áreas curriculares “transversais” ou de “enriquecimento curricular”, e aos princípios e normas de avaliação das aprendizagens dos alunos.

Neste contexto, Projecto “Metas de Aprendizagem” consistia na concepção de referentes de gestão curricular para cada disciplina ou área disciplinar, em cada ciclo de ensino, desenvolvidos na sua sequência por anos de escolaridade, entendidos de modo tendencial e passíveis de ajustamentos no quadro da autonomia de cada escola ou agrupamento de escolas. Traduziam-se na identificação das competências e desempenhos específicos esperados dos alunos, no entendimento que tais competências e desempenhos evidenciam a efectiva concretização das aprendizagens em cada área ou disciplina e nos domínios transversais, preconizados nos documentos curriculares de referência da altura (Currículo Nacional, quando existia, e Programa ou Orientações Programáticas da Disciplina ou Área Disciplinar).

O Projecto previa que a produção e publicação das Metas de Aprendizagem fossem acompanhada pela elaboração e disponibilização de exemplos de estratégias de ensino mobilizáveis e adequadas em cada disciplina ou área, ou no plano das competências transversais, assim como de exemplos de instrumentos e critérios de referência coerentes para a avaliação adequada das metas visadas. Estava também previsto que a utilização destes documentos de apoio seria objecto de acompanhamento directo no âmbito de programas de formação contínua de professores já existentes ou a criar. Os crescentes constrangimentos orçamentais durante o ano de 2010 implicaram o abandono destas dimensões de acompanhamento e formação.

As Metas de Aprendizagem para o Currículo do Ensino Básico e Secundário foram portanto concebidas como instrumentos de apoio à gestão do currículo, disponibilizadas para serem utilizadas voluntária e livremente pelos professores no seu trabalho quotidiano. Não sendo documentos normativos de utilização obrigatória, pretendia-se que o seu uso efectivo decorresse do

reconhecimento da sua utilidade prática por parte dos professores, dos alunos, e das famílias. Assim, após uma primeira fase de produção e publicação, foi programado um dispositivo de acompanhamento e monitorização do seu uso numa rede de escolas. A sua execução foi porém severamente afectada pelos constrangimentos orçamentais já referidos.

O processo de produção das metas incluiu um procedimento de consulta às Associações Profissionais e Sociedades Científicas cujos campos se relacionavam com as áreas de saber dos currículos destes níveis de ensino.

## **2. As metas enquanto instrumento técnico-pedagógico**

No plano substantivo, e enquanto referentes para a gestão curricular, as metas foram definidas como resultados de aprendizagem expressos em desempenhos observáveis e mensuráveis, sendo acompanhadas de exemplos de estratégias de ensino, passíveis de induzir esses resultados, assim como de exemplos de dispositivos e instrumentos de avaliação adequados a tais estratégias. Constituía portanto evidências do desempenho esperado dos alunos, sustentadas nos conteúdos curriculares, integrando e mobilizando o domínio dos conteúdos, a mestria nos processos cognitivos necessários à construção e uso do conhecimento, e a expressão de atitudes e valores face ao conhecimento.

No plano formal as metas foram entendidas como proposições claras, sem excessiva subordinação, ilustrando aprendizagens relevantes, referenciadas ao aluno, traduzindo o resultado esperado no desempenho e explicitando o nível de consecução, de modo a que a verificação desse desempenho possa ser realizada em termos dicotómicos (Sim/Não). As proposições revestiam uma forma verbal no presente do indicativo, correspondendo à acção, procedimento ou operação de que o aluno deveria mostrar-se capaz, passível de ser observada, reconhecida e avaliada, mostrando de forma visível o domínio e uso dos conhecimentos

adquiridos nos conteúdos curriculares, sem contudo estarem vinculadas ao uso de uma qualquer abordagem didáctica específica. Podiam estar organizadas em relação a um determinado tema ou domínio de referência, de acordo com a especificidade da disciplina ou área curricular, independentemente da sequência da abordagem ou do método que cada professor entendesse adoptar.

Em termos da gestão do trabalho colectivo de ensinar e aprender, as metas foram entendidas como um instrumento central na organização do ensino em cada escola; embora a sua formulação não envolvesse uma intenção prescritiva em termos didácticos, foram concebidas para funcionarem como referências para a escolha e adequação de estratégias de ensino e para a construção de processos e instrumentos de avaliação. O pressuposto central da argumentação sobre a sua utilidade prática, era o de que constituiriam um instrumento valioso de apoio ao trabalho dos colectivos de professores organizados nas estruturas de gestão intermédia das escolas (conselhos de turma de departamento, conselhos de docentes) no quadro de estratégias internas de melhoria da eficácia da escola.

### **3. Organização e gestão do dispositivo operacional**

A estrutura do projecto foi definida num contrato de colaboração entre o Ministério da Educação por intermédio da então denominada Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular e a Universidade de Lisboa (Instituto de Educação). Assentava em três níveis de execução e gestão, articulados entre si: a equipa central, a equipa de coordenadores de áreas ou disciplinas, e as equipas de peritos das áreas ou disciplinas.

A equipa central, acordada entre as partes contratantes, era constituída por docentes do Instituto de Educação e de outras instituições de ensino superior, incluindo também a responsável máxima pela referida direcção geral. As responsabilidades operacionais desta equipa central estavam formalmente definidas no contrato e eram as seguintes:

Conceber o modelo conceptual, e assegurar a coerência dos processos de trabalho, dos documentos a produzir e das actividades de acompanhamento a desenvolver.

- Garantir o rigor científico e a adequação pedagógica e curricular no desenvolvimento do Projecto
- Assegurar a coordenação directa da equipa de coordenadores de áreas ou disciplinas, nomeadamente no que se refere à garantia da articulação curricular vertical e horizontal.
- Produzir os documentos internos de orientação ou enquadramento do trabalho a desenvolver pelas equipas.
- Aprovar a constituição das equipas de peritos proposta pelos respectivos coordenadores.
- Definir e fazer cumprir prazos para a execução dos produtos intermédios resultantes do trabalho das equipas de peritos.
- Elaborar os documentos finais resultantes do trabalho das equipas.

A constituição da equipa de coordenadores de áreas ou disciplinas, também fixada no contrato, incluía nove docentes de instituições do ensino superior com reconhecida experiência de investigação ou de formação na respectiva área científica ou disciplinar. O contrato com o Ministério da Educação explicitava também as funções de cada um dos elementos desta equipa:

- Seleccionar os membros das respectivas equipas e propor à equipa central a sua integração no Projecto
- Coordenar o desenvolvimento das actividades da respectiva equipa, assegurando nomeadamente o estabelecimento das metas de aprendizagem por nível e ciclo, a produção de exemplos de estratégias de ensino adequadas às metas, e a produção de exemplos de estratégias, critérios e tipos de tarefas de avaliação.
- Apresentar e discutir o trabalho realizado, com a periodicidade que for agendada com a equipa de coordenação central.
- Assegurar a produção de feedback/reformulações e acertos em cada equipa.

Finalmente, Cada uma das equipas de peritos das áreas ou disciplinas, constituída pelos elementos seleccionados pelo

respectivo coordenador, teve como missão executar a produção dos respectivos documentos de Metas de Aprendizagem de acordo com as orientações e os prazos estabelecidos pela equipa central. Estes documentos que vieram a constituir as Metas de Aprendizagem para cada disciplina ou área curricular foram organizados de acordo com um modelo comum de orientação da operacionalização, aprovado conjuntamente pela equipa central e pela equipa de coordenadores

#### **4. As Metas de Aprendizagem no espaço público da profissão docente**

A iniciativa política de elaboração de Metas de Aprendizagem, produziu algum impacto no espaço público, eventualmente associado a algumas características relativamente inovadoras, em especial ao facto de não se tratar de um documento normativo, prevendo-se a sua coexistência com os instrumentos curriculares tradicionais, os programas oficialmente aprovados e em vigor.

Anunciadas como podendo contribuir para a melhoria do ensino, salientava-se que eram instrumentos de trabalho que os professores poderiam utilizar para prepararem as suas actividades de ensino, uma vez que explicitavam detalhadamente as aprendizagens que os alunos deviam realizar. De facto, o Projecto entendia as metas como instrumentos que faziam uma “leitura” possível dos programas oficiais, facilitando a transferência dos objectivos e conteúdos programáticos para a planificação do ensino na sala de aula.

Não revestindo o carácter imperativo da habitual produção normativa do Ministério da Educação, as metas geraram significativo cepticismo sobre a possibilidade da sua real utilização pelos profissionais. Tratando-se de um instrumento de trabalho, de um apoio para o trabalho dos professores, não faziam sentido que fossem documentos para “aplicar” com carácter obrigatório. De facto, desde sempre o trabalho docente implica que cada professor tenha que ter metas de aprendizagem que traduzem o que pretendem que os alunos aprendam, de acordo com os

programas oficiais. Na argumentação justificativa do projecto, as metas surgiam assim como um instrumento para facilitar o trabalho que cada professor já deveria fazer por si próprio ou de forma colaborativa com os outros professores. A expectativa da eficácia argumentativa fundava-se na presunção retórica da existência corrente de uma prática de ensino, apresentando as metas como elementos facilitadores dessa prática, quando o que se pretendia era induzir a própria prática, de facto ainda pouco generalizada.

A disponibilização pública das metas colocou em relevo disparidades significativas entre as várias áreas curriculares ou disciplinas, o que espelhava efectivas dificuldades de coordenação resultantes das suas especificidades, e da diversidade das respectivas tradições didácticas. A gestão “política” deste desajustamento beneficiou da argumentação justificativa da natureza “não obrigatória” das metas, sugerindo-se, nesse quadro, uma abordagem flexível por parte dos profissionais, com recurso à agregação ou desagregação das proposições apresentadas originalmente.

Finalmente, as metas de aprendizagem pressupunham de facto estratégias de ensino inovadoras, distantes de algumas abordagens didácticas tradicionais, muitas vezes geradoras de insucesso e envolvidas em retóricas justificativas sobre a “realidade da sala de aula”. Neste contexto argumentativo, surgiram críticas sobre a sua “desfocagem da realidade da sala de aula”. De facto, as equipas de peritos eram constituídas por professores que trabalhavam na sala de aula, e por isso as metas reflectiam necessariamente a suas experiências profissionais. Aliás, não se pode falar com propriedade de uma “realidade de sala de aula”, pois existem múltiplas realidades em função dos alunos, do professor, dos recursos, do contexto escolar, etc. As metas surgiam assim como instrumentos que poderiam e deveriam ser adaptadas pelos profissionais às realidades distintas das suas salas de aula.

## 5. As metas de aprendizagem no quadro da política pública de promoção da eficácia do ensino e do sucesso escolar

No quadro conceptual da ciência política entende-se por “política”, a afectação imperativa de valores num contexto de acção organizada. A natureza imperativa dessa afectação implica a centralidade do poder sob a forma de autoridade ou de influência, ou seja, a desigual capacidade que os actores possuem para condicionarem as acções dos outros, em função dos seus próprios interesses.

As autoridades públicas são os actores que, num contexto de acção organizada, exercem um tipo específico de poder, o poder legitimado pela lei (autoridade legal) e assim publicamente reconhecido, para condicionarem a acção dos outros actores, em função da satisfação do que é entendido conjunturalmente como sendo o interesse colectivo. Esta acção das autoridades públicas, estruturada em conjuntos de injunções e constrangimentos da acção colectiva, em cada domínio específico da vida social, constitui aquilo que se denomina uma política pública.

As políticas públicas são portanto programas de acção para as autoridades públicas, centrados na identificação e resolução de **problemas** colectivos, envolvendo não só a produção de **orientações** para a acção, mas também a **gestão da acção colectiva** que concretiza essas orientações. Significa isto que uma política pública possui três dimensões analíticas: uma dimensão cognitiva expressa na caracterização de uma dada situação da vida colectiva como sendo um “problema”, isto é como sendo indesejável, e carecendo de alteração; uma dimensão normativa, envolvendo a prescrição de uma “solução”, isto é, de uma proposta sobre o que deve ser feito para a resolução do problema; e uma dimensão estratégica centrada na gestão da acção colectiva em torno da “invenção” política do problema e da solução que se propõe, no sentido de viabilizar o seu agendamento, legitimando-o, e de otimizar os recursos mobilizados para a concretização da solução proposta.

Neste modelo conceptual, as metas de aprendizagem surgem como uma medida específica de promoção da qualidade do

ensino e do sucesso escolar. Na verdade, o conjunto de questões substantivas apresentadas como o problema a que o Projecto Matas de Aprendizagem viria dar resposta, centra-se nas desarticulações e incoerências identificadas nas prescrições curriculares (planos de estudo e programas), e nas consequentes dificuldades de programação didáctica por parte dos professores, com consequências nefastas para a qualidade do ensino e das aprendizagens. A solução surge assim sob a forma de um documento constituído por conjuntos coerentes de proposições expressando os resultados de aprendizagem esperados em cada disciplina e ano de escolaridade. No discurso político de legitimação da medida surge a argumentação da clarificação curricular assim obtida e da consequente facilitação do trabalho de transposição didáctica por parte dos professores que passam a dispor de formulações claras sobre as aprendizagens que devem promover. Finalmente, a dimensão estratégica consistiu nas opções tomadas relativamente à operacionalização do projecto, nomeadamente a contratualização da sua elaboração com uma instituição de ensino superior, a ênfase colocada nas suas características de instrumento de apoio ao trabalho dos professores, não sendo um documento normativo de uso obrigatório assim como as acções de marketing político que envolveram a sua divulgação pública, como por exemplo a sua disponibilização numa página electrónica específica no portal do Ministério da Educação.

## **6. Metas de Aprendizagem: instrumento de regulação baseado no conhecimento**

A produção e gestão das políticas públicas concretiza-se em cada espaço de acção colectiva através de dispositivos de regulação que ultrapassam em muito a esfera de acção das autoridades públicas. Quer isto dizer que cada política pública é “trabalhada” por múltiplos actores que a influenciam e moldam de modos diferentes, com sentidos diferentes, em contextos de acção diferentes e em estádios diferentes do seu desenvolvimento, quer seja na fase de agendamento, de produção normativa ou de aplicação

na vida social. De facto, as políticas públicas são produzidas e geridas “em rede”, por uma grande multiplicidade de actores, não são meramente (nem muitas vezes principalmente) produtos da acção daqueles actores que detêm o poder formal.

A esta multiplicidade de actores junta-se a grande multiplicidade de interesses presentes, muito para além do interesse público geral expressamente invocado para a sua justificação e legitimação. De facto, uma política pública específica pode ser promovida, apoiada, activamente combatida ou ignorada em função de interesses específicos, legítimos ou não, com ela relacionados, em qualquer instância do jogo político, independentemente da sua substância, isto é do problema público que invoca e da solução que veicula.

À diversidade de actores, de instâncias e de interesses, acrescenta-se ainda uma grande diversidade de ideias e valores em presença, fazendo com que cada política pública adquira múltiplas facetas, por vezes divergentes e até contraditórias em relação à sua matriz inicial e ao discurso da sua legitimação no âmbito de acção das autoridades políticas formais. O próprio conhecimento mobilizado na produção e gestão de uma política pública, tem proveniências muito distintas e é expresso na acção através de modalidades muito diversas, não se restringindo ao conhecimento científico ou ao know-how profissional expressamente invocados nos textos normativos ou na retórica da legitimação.

Consequentemente, desta diversidade resulta que a regulação da acção colectiva não se restringe à regulação hierárquica, normativa e burocrática resultante da acção das autoridades públicas, no âmbito da aplicação da lei e da obediência que lhe é devida pelos cidadãos. Pelo contrário, as políticas públicas concretas são o resultado de processos dinâmicos de multi-regulação gerados por esta multiplicidade de actores, instâncias, interesses, ideias, valores, tipos de conhecimento, em permanente ajustamento, em função das alterações dos equilíbrios do exercício do poder em cada circunstância. Por isso, o conceito de política pública tem vindo a ser preterido a favor do conceito de acção pública entendido como processo dinâmico e interactivo através

do qual são construídos conjuntos articulados de problemas, soluções e estratégias para a acção das autoridades públicas, num determinado domínio de intervenção.

Assim, as políticas públicas tradicionais, desenhadas e geridas com recurso privilegiado aos mecanismos da regulação burocrática (produção legal e normativa abundante acompanhada de dispositivos inspectivos e fiscalizadores muito intrusivos) tem vindo a perder eficácia, principalmente em sectores da vida colectiva em que a sua gestão implica um envolvimento activo dos respectivos destinatários (saúde educação segurança social). Nestes sectores, as políticas públicas formalmente delineadas no plano legal e no quadro de acção da burocracia estatal são sujeitas a múltiplas revisões, adaptações, ajustamentos, novas interpretações, que lhes retiram ou acrescentam dimensões ou vectores, transformando-as em híbridos adaptados à dinâmica do jogo político em que se inserem.

Estas limitações da regulação burocrática tradicional, têm conduzido as autoridades públicas ao recurso a instrumentos de regulação que secundarizam ou dispensam o recurso ao imperativo legal e normativo. Trata-se de instrumentos de regulação baseados no conhecimento, com os quais se pretende atingir a finalidade reguladora não através do apelo ao cumprimento da lei e do normativo mas principalmente com recurso à legitimação de natureza técnica ou científica. As políticas assim concebidas tem geralmente um potencial de legitimação superior na medida em que fazem apelo à racionalidade dos actores, exercendo poder sobre a razão e não apenas sobre a vontade. O poder está “dentro de nós” e não fora de nós, obedecemos à razão e não a uma autoridade legal fora do nosso eu. Estas políticas estão no cerne do exercício da “governança”, modo de exercer o poder numa lógica de pilotagem e de encaminhamento, privilegiando a construção de constrangimentos e oportunidades, em vez de decretar e pré-formatar procedimentos. Trata-se de governar pela gestão da informação, pela difusão do conhecimento (identificação e divulgação de boas práticas, elaboração e promoção do uso de guiões de auto-avaliação, apoio a dispositivos de “investigação-acção e de engenharia organizacional, ênfase nos resultados,

tanto em termos a de metas a atingir como em termos de tabelas classificativas, palmarés, “rankings”, etc).

É neste quadro que as Metas de Aprendizagem surgem como instrumento de regulação numa lógica de governança, privilegiando o “soft power”, fazendo apelo à influência e à persuasão, deixando em plano secundário o “hard power” do imperativo legal. Escolas e professores são promovidos expressamente a co-constructores das políticas, legitimando-as e dispensando os mecanismos tradicionais da pressão normativa e inspectiva: “Faz-se assim por que é assim que se deve fazer”, e já não porque “é assim que alguém manda fazer”. Todo o dispositivo do Projecto foi concebido numa lógica de apelo ao conhecimento científico e ao know-how profissional, com grande ênfase na procura da adesão voluntária dos professores e das escolas. A insistência na natureza não obrigatória das Metas de Aprendizagem destinou-se justamente a sublinhar a sua inserção nesta lógica de “governança”, de uma governação baseada na gestão da informação e do conhecimento. No debate público, dentro e fora da profissão docente, a estranheza provocada pela sua não obrigatoriedade revelou claramente tratar-se de um tipo diferente de política pública, em evidente contradição com a generalidade das políticas educativas em curso, ao tempo da sua produção e aplicação.



# Trabalho colaborativo de docentes: a plataforma Moodle como suporte tecnológico para as equipas educativas do projeto TurmaMais

José Luís Lagoa d' Orey \*

## Resumo

O objetivo principal deste texto é propor ao leitor uma reflexão acerca das possíveis vantagens e desvantagens da plataforma LMS – Moodle para a produção, em equipas de docentes, de recursos educativos em ambiente digital e para a partilha de experiências profissionais diversificadas no âmbito do projeto Mais Sucesso Escolar – Turma Mais.

Equipas educativas, comunidades de prática, programa Mais Sucesso Escolar/projeto Turma Mais e plataformas LMS, são as temáticas centrais e é, no essencial, em torno destas que se estrutura o conteúdo destas páginas. Apresentam-se, ainda, os resultados de um projeto de formação que teve como finalidade principal promover a utilização de plataformas de gestão de aprendizagem (LMS), estimulando a colaboração e a cooperação docentes, para a produção de recursos de avaliação educativa e outros recursos educativos com a finalidade de melhorar a qualidade do sucesso no âmbito do projeto Turma Mais.

## Palavras-chave

Cooperação docente, equipas educativas, comunidades de prática, projeto Turma Mais, plataformas LMS, Moodle.

## Introdução

Cada vez mais se fala da necessidade de trabalhar em equipa como estratégia potenciadora de desempenhos individuais em contextos profissionais (Dias, 2007; Orey, 2009). Segundo diversos autores as equipas educativas têm, no contexto educativo, um vasto conjunto de tarefas a seu cargo. A recolha de dados dos alunos e das famílias, a definição de objetivos de aprendizagem, a seleção de conteúdos, a organização de estratégias, a

\*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia.

organização de espaços, a recolha de recursos e de materiais didáticos bem como a definição de critérios de avaliação, são entre tantas outras, algumas dessas tarefas (Formosinho, & Machado, 2009).

Neste âmbito, é reconhecida, atualmente, a vantagem em transferir para a tecnoestrutura das escolas e dos agrupamentos, o empenho dos membros das equipas que participam cooperativamente na “planificação, desenvolvimento e avaliação do processo instrutivo e educativo e na atribuição das tarefas mais apropriadas a cada um” (Formosinho & Machado, 2009, p. 50), opção que pode melhorar os resultados escolares.

O uso das tecnologias da informação e comunicação, em geral, e das plataformas LMS, em particular pode, neste âmbito, ser um elemento facilitador da ação das equipas educativas (orey, 2009) aproximando os docentes no desempenho das suas funções.

Com o presente texto pretende-se alertar para as potenciais vantagens do trabalho colaborativo e cooperativo, que podem desenvolver sinergias entre os docentes das equipas educativas, utilizando plataformas de gestão de aprendizagem, em rede digital, particularmente pertinentes num cenário de escassez de recursos e de uma redução de encargos financeiros em formação.

Equaciona-se, fundamentalmente, o desenvolvimento de comunidades de prática, como estratégias de formação e trabalho colaborativo de continuidade de médio ou longo prazo. De facto, as comunidades de prática são, cada vez mais, comunidades virtuais com o sentido que Vasconcelos e Sousa (2004, citados em Inácio, 2009) as reconhecem, quando afirmam que “uma comunidade virtual é um grupo de indivíduos que partilha conhecimentos interesses e objetivos num domínio específico, através da Internet” (p.158) sendo essa comunidade mantida por um período de tempo mais ou menos longo.

Entendemos que devem ser comunidades com o sentido que Palloff e Pratt (2002, citados em Inácio, 2009) lhes dão. Isto é, comunidades que “utilizam as tecnologias de rede para estabelecerem a comunicação para além das barreiras geográfica e de tempo” (p.158) e como Levy (1999, citado em Inácio, 2009) para quem essa comunidade se constrói sobre as “afinidades

de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos num processo de cooperação ou de troca independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais” (p. 127). Esta grande comunidade reúne um conjunto de indivíduos que, por um lado expressam uma “natural disposição e uma vontade de partilhar ideias e interesses comuns” (Kowch & Schwier, 1997 citados em Dias, 2009, p. 158) e, por outro, usam a tecnologia para interagir em conjunto em qualquer lugar construindo os seus próprios grupos formais ou informais, separados pelo espaço mas não pelo tempo, com claras vantagens para a atividade e para a partilha de conhecimento entre os indivíduos.

Está, sem dúvida, em causa um modelo de contornos pedagógico-didáticos centrado não só nas pessoas e no seu empenho em crescer profissionalmente mas também no uso das tecnologias de informação e comunicação.

Importa, por isso, “conhecer as características dos participantes, as suas habilidades tecnológicas e digitais bem como a sua predisposição para a formação autónoma” (Lagarto & Andrade, 2009, p. 65), condição para desenvolver atividades de sucesso. No entanto, como alerta Schwier (2002, citado em Dias, 2009, p. 31), o ambiente de aprendizagem virtual ou em rede não representa necessariamente uma comunidade. A transformação desse ambiente virtual numa comunidade implica a intencionalidade e o envolvimento individual e coletivo nos processos ativos e nos contextos de partilha e de construção colaborativa das aprendizagens. Dias (2009) corrobora esta posição quando defende que a emergência das comunidades de prática não se limita à interação social ou às aprendizagens individuais mas é igualmente alargada à “mediação colaborativa” (ibidem).

As redes colaborativas constituem, em grande parte, uma boa possibilidade de distribuição de conhecimento pelos membros do grupo para além de garantirem o suporte e o meio de desenvolvimento das comunidades de aprendizagem. No entanto, um estudo do Ministério da Educação (2008), sobre a utilização de plataformas LMS, (a plataforma Moodle – a mais utilizada nas escolas portuguesas), revela, dificuldades neste âmbito ao identificar que a vertente colaborativa, base das redes colaborativas

digitais, é a menos desenvolvida entre os respondentes a vários níveis: entre os docentes entre si; entre docentes e alunos e entre as escolas e outros parceiros.

Neste sentido, torna-se necessário encontrar mecanismos que possam aumentar o nível de colaboração e a qualidade da cooperação entre os professores e educadores recorrendo a plataformas de gestão de aprendizagem.

## **Colaboração e cooperação docentes: condicionantes de melhoria da qualidade do sucesso escolar dos alunos**

Se, por um lado, uma grande parte dos estudos de investigação em educação mostra que continua a persistir a prática profissional docente baseada no individualismo docente, sendo pouco expressiva a prática coletiva de intervenção profissional (Lima, 2009)<sup>1</sup>, por outro lado, parece evidente que, as práticas coletivas podem contribuir para melhorar a qualidade do sucesso (Verdasca, 2009).

Verifica-se, no entanto, que essa colaboração é, habitualmente, superficial, inconsequente e sem reflexo na melhoria das aprendizagens. Há que procurar inverter esta tendência, sendo necessário que a colaboração se realize de forma “frequente, regular e sistemática e abranja um número considerável de colegas” (Formosinho & Machado, 2009, p. 8) para que as suas vantagens se possam tornar visíveis.

Em termos de eficácia, esta colaboração, para que tenha reflexo na sala de aula, exige um suporte organizacional que potencie o agrupamento flexível de alunos, a gestão integrada do currículo e a formação de equipas multidisciplinares (ibid. p.12).

Numa outra vertente, que se reporta à interação profissional, a eficácia passa, também, por uma construção curricular no interior da escola que faz apelo ao trabalho conjunto dos docentes, em equipa, numa perspetiva de “profissionalismo interativo”

---

1. In prefácio a: Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas educativas: para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

(Fullan & Hargreaves, 2001, citados em Formosinho & Machado, 2009, p.40).

O programa Mais Sucesso Escolar parece apresentar, na sua configuração base, uma grande aproximação ao modelo de organização da escola por equipas educativas. Alguns autores (Roldão et al., 2007, citados em Formosinho & Machado, 2009, p. 43), sugerem que, a adoção deste modelo, ou de programas nele inseridos, pode constituir um campo fértil para o ensaio e para a investigação de questões que se prendem com a unidade de agrupamento de alunos adotada, a alocação de docentes às equipas, a distribuição de serviço, a inclusão de outros elementos da comunidade educativa, a forma como se colabora, a forma como se processa a coordenação das equipas, os tipos de recursos, as atividades interdisciplinares e os projetos de integração curricular que são desenvolvidos.

É igualmente de destacar, o papel das lideranças em todo este processo. Dados da prática da investigação, parecem evidenciar que, para que ocorra a inovação no interior das equipas, devem estimular-se atitudes que valorizem o contributo de cada um para a organização do trabalho em equipa, apostando na melhoria de resultados dos alunos e na qualidade do seu sucesso.

Trata-se, no fundo de, como diria Wenger (2001, citado em Formosinho & Machado, 2009, p. 114), criar uma verdadeira comunidade de prática que exige compromisso e interação social. Esta centra-se, em termos educacionais, no que as pessoas fazem conjuntamente e nos recursos culturais que produzem, não só para os alunos mas também para os professores. Há, neste sentido, um envolvimento de toda a escola, o que parece evidente a partir das palavras de Bolívar 2000 (citado em Formosinho & Machado, 2009) quando defende a necessidade de ser assumida a responsabilidade coletiva pela aprendizagem dos alunos, dependendo a melhoria desta do trabalho conjunto de toda a escola.

## **O trabalho colaborativo de equipas educativas no âmbito do programa Mais Sucesso Escolar – Turma Mais**

O programa Mais Sucesso Escolar foi formalmente definido através do Despacho nº 100/2010 de 17 de Dezembro de 2010, publicado no Diário da República, na 2ª série do dia 5 de Janeiro.

Assente em princípios de diferenciação pedagógica, de prevenção do abandono escolar e de trabalho colaborativo, o programa contempla o envolvimento organizacional, ativo, dos agentes educativos, visando o sucesso dos alunos.

Dados dos alunos, referentes à avaliação formal do primeiro trimestre do ano letivo de 2010, das turmas abrangidas pelo programa Mais Sucesso Escolar, sugeriram ajustamentos que seriam necessários tendo em conta o investimento efetuado e os resultados obtidos.

Considerando que os desempenhos, mais fracos, poderiam estar associados ora a fatores organizacionais ora a fatores pedagógico-didáticos, seria necessário proceder a uma redefinição de ações visando o desenvolvimento de novas práticas e formas de ação.

Nesta convicção, entendeu-se que o trabalho colaborativo docente poderia ser reforçado, pelas dinâmicas que gera no seio das equipas educativas locais e das equipas educativas a distância (apoiadas nas tecnologias de informação e comunicação), podendo dar resposta ajustada às necessidades detetadas.

Com o projeto formativo “Trabalho colaborativo de docentes: a plataforma Moodle como suporte tecnológico para as equipas educativas do projeto turma Mais”, pretendeu-se fomentar o trabalho colaborativo das equipas docentes que desenvolvem a sua atividade no âmbito do referido projeto.

A finalidade principal desta iniciativa centrar-se-ia na aferição de ações dos professores que permitissem, face a referenciais comuns, apreciar situações de progresso no que respeita a desempenhos dos seus alunos, centrada na produção colaborativa de recursos.

Na sequência do diagnóstico efetuado, relativamente aos resultados alcançados, entendeu-se que um projeto de formação com

recurso à plataforma Moodle, poderia permitir às equipas educativas do programa Mais Sucesso Escolar – Turma Mais, encontrar um espaço de colaboração e de partilha mais eficiente e eficaz, tendo em conta o potencial reconhecido, da referida plataforma, como ferramenta de gestão de aprendizagem e formação em contextos colaborativos. (Ministério da Educação, 2008).

Tentar-se-ia, por esta via, reforçar o trabalho dos docentes em que as equipas docentes poderiam deixar de estar isoladas entre si, como por vezes acontece, para passarem a estar integradas em verdadeiras comunidades em rede digital a distância.

Em termos operacionais para além da vertente tecnológica, o projeto incluiria uma vertente concetual, centrada na promoção de comunidades de prática, de estímulo ao trabalho colaborativo, de reforço da aprendizagem cooperativa e da melhoria da qualidade do sucesso dos alunos, por via da produção de recursos gerais e de avaliação educativa.

Numa vertente organizacional, outra vertente da mesma realidade, a consolidação das equipas educativas passa pela liderança na reorganização do trabalho docente (Formosinho & Machado, 2009). Há, no entender estes autores, necessidade de uma reconfiguração da gestão intermédia em que sobressaem os coordenadores, de cada equipa, e de uma coordenação geral, que cõnjuge a ação das diferentes equipas ao nível da gestão de topo. No entanto advertem que “o protagonismo cabe mais às estruturas e responsáveis de gestão intermédia do que à liderança de topo” (p.13), reportando-se, em certa medida, à “arte” da delegação de competências, condição essencial a uma boa gestão.

Considerando estas premissas, o plano de desenvolvimento da ação envolveria, no essencial, mas não exclusivamente, as equipas educativas responsáveis pelo projeto Turma Mais. De facto, há que salientar que a decisão de implementar um modelo de equipas educativas contempla a ação de diversos atores internos (gestores e professores) e atores externos (agentes da administração educativa e da universidade) (Formosinho & Machado, 2009, p. 14). São, deste modo, parceiros importantes os consultores organizacionais, que, para além dos acompanhantes do

projeto da parte da administração educativa, efetuam o acompanhamento científico feito por um “conselheiro científico” (Werdelin, 1979, citado em Formosinho & Machado, 2009, p. 82) que ouve os atores internos sobre as realizações e os problemas surgidos.

Participam, igualmente, os elementos de gestão de topo. Os diretores das escolas têm um importante papel dado que se espera deles que, no uso da inevitável burocracia a façam funcionar como um elemento facilitador, orientado para a cultura colaborativa e de apoio e não para o simples “controlo e verificação da conformidade burocrática” (Formosinho & Machado, p. 67). Neste sentido é de salientar o papel central do coordenador de equipa que deveria potenciar a colaboração voluntária, minimizando a colaboração forçada, orientada para uma comunidade de aprendizagem, fazendo “convergir os desempenhos individuais para o projeto que desenvolve com os alunos” (Formosinho & Machado, 2009, p. 14).

## Metodologia

Com o desenvolvimento do projeto de formação procurar-se-ia que os efeitos se fizessem notar, de forma consistente, junto dos professores e dos alunos, tendo em vista a melhoria da qualidade do sucesso.

A metodologia a seguir deveria promover as capacidades individuais dos docentes contribuindo para melhores desempenhos profissionais das equipas educativas e, por essa via, a melhoria dos desempenhos dos alunos.

Em concreto definiram-se os seguintes objetivos:

- Destacar a importância das lideranças tecnológicas no desempenho de equipas educativas;
- Criar redes de aprendizagem baseadas em comunidades de prática;
- Contribuir para a emergência de comunidades de prática com as TIC;
- Estimular a produção, validação e utilização de recursos educativos por equipas educativas em rede digital;

- Promover a prática reflexiva a nível da utilização de ferramentas de colaboração integradas na plataforma Moodle;
- Estimular a utilização de plataformas LMS em trabalho colaborativos no seio de equipas educativas;
- Contribuir para melhorar os resultados escolares dos alunos, abrangidos pelo projeto Turma Mais;
- Fornecer elementos que regulem processos de gestão melhorando as condições organizacionais de desenvolvimento do projeto Turma Mais;
- Melhorar o desempenho das equipas educativas com recurso a plataformas LMS;
- Reforçar a constituição das equipas educativas que permitem o acompanhamento dos alunos ao longo do ciclo de estudos, garantindo a continuidade do trabalho pedagógico de qualidade e melhorando os resultados de sucesso;
- Criar recursos educativos e instrumentos de avaliação aferida para comparação de desempenhos das disciplinas e escolas abrangidas;
- Criar uma rede de escolas no âmbito do projeto Turma Mais em cooperação utilizando a tecnoestrutura interna e externa a cada escola/agrupamento de escolas, traduzida na produção, validação e utilização de recursos educativos e de avaliação educacional.

Em termos de estratégia geral de ação, esta incidiria no desenvolvimento da cooperação docente. Pôr a tecnologia já disponibilizada, em programas anteriores, ao serviço de uma ação organizacional, pedagógica, didática e curricular que permitisse homogeneidade de procedimentos evitando o isolamento docente na gestão das aprendizagens dos alunos e melhorando a qualidade das aprendizagens, seria outra das principais preocupações centrais.

A opção tecnológica baseou-se no recurso a plataformas LMS e nas suas potencialidades para, num contexto de socioconstrutivista e construcionista de aprendizagem social, produzir, validar, difundir e partilhar recursos educativos e de avaliação de aprendizagens, obtidos a partir da cooperação docente em ambiente digital a distância.

Deste modo, querendo promover a aprendizagem colaborativa ter-se-ia, em particular, que garantir que o LMS<sup>2</sup> poderia disponibilizar áreas funcionais que permitam este tipo de abordagem e o desenho de atividades e recursos pedagógicos adequados, a cursos online, como sugerem Lagarto e Andrade (2009).

Nesta linha, entendemos que todos os recursos disponíveis no Ministério da Educação e Ciência, através dos vários serviços, deveriam, igualmente, ser convocados para este projeto, dando corpo a uma razão que motivasse as equipas educativas para soluções alternativas ao Moodle numa base Web 2.0.

Como dissemos, deveria ser dada prioridade ao uso da plataforma Moodle, dado que um estudo do Ministério da Educação (2008) sobre o uso deste LMS, revela que a plataforma se encontra ainda em fase de desenvolvimento e nos parece mais “amiga” do utilizador pouco habituado ao uso de plataformas de gestão de aprendizagem, nunca recursando, apesar disso, outras possibilidades. É de assinalar, no entanto, que de acordo com o mesmo estudo, os participantes tendem a considerar a plataforma Moodle como uma boa possibilidade para fomentar o trabalho colaborativo entre os professores, sendo por isso uma possibilidade a considerar fortemente.

Na mesma linha, de utilização ajustada e racional de recursos, sugeriria-se o uso de sítios institucionais na Internet, com informação validada, como é caso do Portal das Escolas que disponibiliza recursos diversos, do Gabinete de Avaliação Educacional – GAVE que permite o acesso a um banco itens, da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – DGIDC, que permite consultar informação geral de âmbito curricular, das plataformas LMS de nível nacional/regional, como por exemplo área Moodle da DGIDC ou ainda da Rede de Bibliotecas Escolares.

---

2. Preferimos aqui a designação LMS, pois os sistemas LCMS, tal como propõem Lagarto & Andrade (2009), apesar de terem associado um software de autor que permite a construção fácil de conteúdos, um repositório desses conteúdos, que permite a utilização por diferentes utilizadores e uma interface de gestão e distribuição que permite a gestão da formação e disponibilização dos conteúdos aos utilizadores finais, a grande difusão de uma grande variedade de softwares de agregação e estruturação de recursos existentes (PDF, Word, powerpoint, vídeo...), poucas vantagens apresenta relativamente aos LMS.

Todas estas possibilidades poderiam contribuir para reforçar a capacidade de conceção, pesquisa, desenvolvimento e organização de conteúdos educativos digitais as quais foram identificadas também no estudo sobre a utilização de plataformas LMS, em escolas portuguesas (Ministério da Educação, 2008), aumentando, muito provavelmente, a eficácia das equipas educativas do projeto Turma Mais.

## Resultados da iniciativa formativa

A concretização da formação viria a ocorrer entre os meses de setembro e novembro de 2011. Efetivamente, foi assegurada, pela Universidade de Évora, uma ação de formação, na modalidade de curso de formação, acreditada pelo Conselho Científico e Pedagógico da Formação Contínua, ministrada aos docentes das equipas educativas associadas ao projeto Turma Mais.

Disponibilizaram-se duas turmas de formação. Uma das turmas foi realizada em Viseu, destinada a docentes das escolas do norte e do centro do país. A segunda turma decorreu em Évora e destinou-se aos docentes de Lisboa, vale do Tejo, Alentejo e Algarve.

Esta iniciativa formativa proposta pelo autor contou, na sua concretização, com a colaboração do Dr. Luís Santa que, em parceria, dinamizou áreas essencialmente práticas de utilização das ferramentas disponíveis na plataforma Moodle, tendo cabido à Prof<sup>a</sup> Isabel Fialho a consultoria científica e ao Dr. Hélio Salgueiro a organização logística da ação.

Em termos de metodologia de desenvolvimento teórico-conceitual, na fase de execução este curso centrou-se em tarefas desenvolvidas em equipa, em tarefas individuais presenciais e em tarefas individuais a distância. Em comum, todas estas atividades foram desenvolvidas tendo por base momentos de reflexão e momentos de prática (presencial e a distância).

No que respeita a fontes de informação para avaliação utilizaram-se as reflexões e as produções efetuadas a partir das sessões síncronas: produtos, empenho nas sessões, participação e assiduidade.

No que respeita ao desenvolvimento da ação para a construção do conhecimento, nas primeiras sessões distribuíram-se conteúdos acerca das conceções e práticas de trabalho em equipa em vários contextos profissionais. As atividades Moodle mais utilizadas, como ferramentas colaborativas, foram, nestas sessões, o *chat* e o *fórum*.

Posteriormente, em sessão presencial a distância, trabalhou-se a problemática da cooperação no âmbito da aprendizagem, bem como a temática das comunidades de prática e da colaboração/cooperação no seio das equipas educativas do projeto Turma Mais. Deu-se, aqui, especial destaque à importância da aprendizagem cooperativa, tendo-se debatido os resultados de algumas investigações efetuadas neste domínio.

Em termos de recursos utilizaram-se, essencialmente, trabalhos académicos e relatórios institucionais. Procurou-se, desta forma, promover o valor social dos resultados e conclusões de estudos e investigações e a sua incorporação no quotidiano das organizações escolares, em particular na temática da ação desenvolvida. De facto, esta prática não parece ser ainda muito comum no contexto da formação contínua.

Seguiram-se sessões de formação presenciais a distância, destinadas a debater as vantagens e desvantagens da plataforma Moodle, na dinamização do trabalho colaborativo e no reforço da partilha de experiências sobre aprendizagem cooperativa.

Foram apresentadas propostas aos formandos no sentido de os mesmos estruturarem projetos de intervenção junto dos seus alunos. Estes projetos de intervenção deveriam ter como eixos estruturantes, a promoção do trabalho colaborativo entre docentes a distância, e em rede, com o objetivo principal de se promover o desenvolvimento de comunidades de prática, centradas na utilização do Moodle para o estímulo da aprendizagem cooperativa e de competências sociais.

Para melhor delimitação do projeto, foi proposto aos participantes que explorassem as atividades que a plataforma Moodle proporciona (*chat*, *fórum*, *wiki*, *glossário*...), por forma a identificarem o potencial dessas atividades para a ação colaborativa e para a produção de recursos.

Foi dada a possibilidade de edição a todos os formandos. Tal situação, permitiu-lhes maior autonomia e capacidade para estruturar atividades promotoras da aprendizagem cooperativa, utilizando a plataforma Moodle.

## Conclusão

Dos resultados obtidos nesta ação pode concluir-se que, para o desenvolvimento de aprendizagem cooperativa é muito frequentemente identificada a necessidade dos alunos possuírem competências sociais de base.

Pode inferir-se, também, que as técnicas de aprendizagem cooperativa têm de ser treinadas e trabalhadas entre os docentes para que se possam interiorizar adequadamente, em função das suas potencialidades e escolher as que mais se adaptam a cada situação de aprendizagem, de cada aluno ou grupo de alunos.

Ficou também clara a necessidade de um estudo prévio e de um domínio de conhecimento de cada atividade que o Moodle proporciona de modo a poderem ser explorados os recursos que esta plataforma pode agregar e facultar.

Foi notório que os formandos se aperceberam da importância das suas próprias capacidades, da criatividade e do envolvimento para, no âmbito da sua área de especialidade e respetiva didática específica, ficarem aptos para produzirem e distribuírem conteúdos na plataforma desenvolvendo o currículo e avaliando as aprendizagens alcançadas.

Há algumas evidências que sugerem que os percursos iniciados, nesta iniciativa formativa, deveriam ter continuidade, tendo em conta as vantagens que o uso da plataforma Moodle pode apresentar em atividades colaborativas, em particular ao promover a cooperação no seio das equipas educativas do projeto Turma Mais.

Ações de tutoria para coordenadores do projeto seriam úteis para consolidar as experiências ensaiadas nesta formação.

Em síntese, pode dizer-se que se registou uma grande aceitação da proposta de formação por parte dos participantes. Estes

tiveram oportunidade de avaliar as vantagens da colaboração e cooperação docentes (no âmbito do projeto Turma Mais), tendo como recurso tecnológico plataforma Moodle que pode potenciar a aproximação entre os docentes, trabalhando em equipa e gerando novas dinâmicas de profissionalidade docente.

## Referencias Bibliográficas

- Costa, F., Peralta, H. & Viseu, S. (2007). *As TIC na educação em Portugal: conceções e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Dias, P. (2007). Mediação colaborativa das aprendizagens nas comunidades virtuais e de prática. In F. Costa, H. Peralta & S. Viseu (orgs). *As TIC na educação em Portugal: conceções e práticas*. Porto: Porto Editora. pp.31-36.
- Figueiredo, A. (2009). Estratégias e modelos para a educação online. In. G. Miranda (Org.). *Ensino online e aprendizagem multimédia*. Lisboa: Relógio d' água. pp. 33-55.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas educativas: para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Inácio, R. (2009). Comunidades virtuais de aprendizagem: um exemplo. In. G. Miranda (Org.). *Ensino online e aprendizagem multimédia*. Lisboa: Relógio d' água. pp. 154-204.
- Lagarto, J. & Andrade, A. (2009). Sistemas de gestão de aprendizagem em e-learning. In. G. Miranda (org.). *Ensino online e aprendizagem multimédia*. Lisboa: Relógio d' água. pp. 33-55.
- Ministério da Educação. (2008). *Utilização de plataformas de gestão de aprendizagem em contexto escolar- estudo nacional*. DGIDC/ERTE-PTE.
- Orey, J. (2009). O professor e asTIC: contributos para a literacia digital. In *Notícias da Federação*. Ano XX, 4. Dezembro de 2009. pp. 14-15.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Verdasca, J. & Cruz, T. (2006). O projeto 'Turma Mais': dialogando em torno de uma experiência de combate ao insucesso e abandono escolares. In. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional: revista da Universidade Católica Portuguesa*, Lisboa, n. 4, 2006. No prelo.
- Verdasca, J. (2007). "Turma mais": uma experiência organizacional direcionada à promoção do sucesso escolar. *Ensaio: aval. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 241-254 abr./jun.2007.
- Verdasca, J. (2009). O Projeto turma mais: reagrupar sem segregar e melhorar resultados. In *Noesis*, 78, pp.32-35.

## Legislação Consultada

Portaria nº 731/2009 de 7 de Julho

Despacho nº 700/2009 de 9 de Janeiro

Resolução de Conselho de Ministros nº 137/2007 de 18 de Setembro

Despacho nº 100/2010 de 5 de Janeiro

## **PARTE II – Discursos e Percursos na Construção do Sucesso**



## Nota introdutória

A segunda parte do livro integra os contributos do Agrupamento de Escolas Abel Varzim, do Agrupamento de Escolas Monsenhor Miguel de Oliveira, do Agrupamento de Escolas Lima de Freitas, Setúbal e do Agrupamento Vertical de Escolas de Grândola e a encerrar uma espécie de balanço de feição impressionista que os três anos de contacto e acompanhamento de proximidade às escolas têm proporcionado.

“O Projeto Mais Sucesso Escolar – Turma Mais no Agrupamento de Escolas Abel Varzim – Relato de uma experiência de trabalho colaborativo” foi o título escolhido pelas autoras, *Maria Esperança Campos, Paulo Lisboa e Maria da Conceição Silva*, deixando-nos um breve historial da implementação do projeto na escola e algumas reflexões em torno do trabalho colaborativo que a experiência tem sugerido. Descrevem-nos um quotidiano escolar onde a “apreensão”, pela distância em relação às metas desejadas em particular num ano terminal de ciclo e de avaliações externas, se entrecruza com a “esperança” de que se possa assistir a uma redução substancial do número de níveis inferiores a três dos primeiro e segundo períodos para o terceiro período. Na convicção de que o PMSE-TM trouxe mais-valias irreversíveis para o futuro sublinham a importância da formação de equipas educativas que reforcem o trabalho colaborativo e que façam da análise e resolução dos problemas dos alunos o principal foco da sua ação.

O segundo contributo “Boas práticas educativas – A utilização do Moodle no Agrupamento de Escolas Monsenhor Miguel de Oliveira” é assinado por *Isilda Lemos*. A utilização da plataforma Moodle no desenvolvimento de atividades específicas da

TurmaMais teve como principal objetivo fomentar o trabalho colaborativo entre professores, entre alunos e entre professores e alunos, conduzindo à criação de uma área com dois blocos (zona comum e zona disciplinar), na plataforma da Escola, destinada ao projeto TurmaMais.

*Dina Fernandes, Ofélia Baptista e Sandra Figueira* assinam “AprenderMais com a TurmaMais no Agrupamento de Escolas Lima de Freitas – Setúbal” e deixam-nos um retrato do percurso trilhado ao longo destes três anos. O funcionamento da coordenação no Projeto TurmaMais e o seu alargamento progressivo são dois dos tópicos a que se dá particular destaque. Sentido como algo de novo estava a acontecer o projeto TurmaMais entrava nas conversas de todos mas era visto como “um mundo à parte”, sobretudo entre os docentes que não estavam envolvidos no mesmo. O alargamento progressivo trouxe constrangimentos devido ao insuficiente número de horas disponibilizado para a sua implementação mas ampliou os mecanismos de comunicação entre os diretores de turma e os encarregados de educação. As metodologias de trabalho adotadas foram surtindo efeitos positivos e sentiu-se necessidade de alargá-las à escola. A centralidade projeto TurmaMais na escola está bem evidenciada no facto de a coordenadora ter passado a integrar em 2011/12 o Conselho Pedagógico do Agrupamento estabelecendo a ponte entre o projeto, os departamentos curriculares e as estruturas pedagógicas. O reconhecimento de tais procedimentos como “boas práticas” (formas de atuação experimentadas, melhoradas e avaliadas pelos docentes envolvidos na TurmaMais), corroborados por testemunhos de alunos, encarregados de educação e professores do Agrupamento, levou ao seu alargamento aos 2.º e 3.º ciclos.

O quarto contributo “Mais olhares sobre a Turma Mais no Agrupamento Vertical de Escolas de Grândola” é assinado por *José Manuel Abreu*. Numa breve reflexão explora o sentido da importância da criação nos alunos do sentimento de pertença ao grupo/ano e a promoção de uma maior socialização e de equidade e justiça no acesso e participação nas aprendizagens. Nas palavras do autor “Oriundos de freguesias com características

muito diferenciadas os alunos criam fortes laços nos locais de origem que se mantêm no grupo turma, o que contribui para a existência de um certo imobilismo social e cultural. A circulação dos alunos pelos diferentes grupos, ao longo destes três anos, permitiu a criação de um sentimento de pertença a uma entidade maior, o grupo/ano e, conseqüentemente, um maior conhecimento das vivências do outro, o que se tem revelado uma importante mais-valia em termos sociais, quer ao nível comportamental, com a diminuição dos conflitos, quer promovendo a criação de laços até então inexistentes e aprofundando o conhecimento de outras realidades”.

Em jeito de encerramento, uma conversa de fim de tarde, a três, com *Teodolinda Cruz, José Fateixa e José Verdasca*, e que em certa medida constitui uma síntese dos contributos anteriores mas também de outras racionalidades e dinâmicas percecionadas nos contactos continuados com as muitas dezenas de escolas e comunidades escolares de norte a sul do país nas diversas fases e períodos de desenvolvimento do projeto. Um conhecimento amadurecido no contacto direto com as escolas e muito focado na produção de soluções para problemas e dificuldades, resultado em certa medida “de uma certa ‘caminhada cultural escolar’ que está um pouco por aí, deixando marcas de entusiasmo e trabalho, outras vezes de desalento e dúvida, numa diversidade de intensidades e vivências feita de muitos nomes e rostos que vivem e fazem acontecer nas escolas a essência da ação pedagógica, desafiando racionalidades e lógicas instaladas e ousando lançar (novos) caminhos de resposta aos muitos e complexos problemas que a escola de hoje enfrenta”.

José L. C. Verdasca  
*Universidade de Évora*



# O Projeto Mais Sucesso Escolar – Turma Mais no Agrupamento de Escolas Abel Varzim – Relato de uma experiência de trabalho colaborativo

Maria Esperança Campos<sup>\*</sup>

Paulo Lisboa<sup>\*\*</sup>

Conceição Lamela<sup>\*\*\*</sup>

## Breve historial da implementação do projeto na escola

No dia 18 de setembro de 2009, no final da primeira semana de aulas desse novo ano escolar, chegou à escola um *email* da Direção Regional de Educação do Norte (DREN), com a informação de que a candidatura do Agrupamento de Escolas Abel Varzim (AEAV) ao Projeto Mais Sucesso Escolar – TurmaMais (PMSE-TM) tinha sido aprovada. No imediato, teríamos, no fim de semana que se avizinhava, de encontrar uma solução equilibrada para ajustar o crédito horário concedido às dinâmicas do projeto, o que implicava reformular os horários das turmas intervencionadas e dos professores envolvidos. A longo prazo, sobretudo a partir da transição do primeiro para o segundo ano, o projeto teria um impacto fortíssimo nos órgãos e estruturas de gestão pedagógica, que ia muito além da reorganização de um conjunto de horários escolares.

Em 2009/10, decidimos aplicar a metodologia do projeto no 7º ano, por ser aquele que, à semelhança do que se verificava em muitas escolas a nível nacional, apresentava a mais elevada taxa de insucesso: 17.90% (média do quadriénio 2005/06 – 2008/09). Vários fatores relacionados com o contexto socioeconómico em

\*. Coordenadora do PMSE-TM.

\*\*.. Assessor da Direção que acompanha o PMSE-TM.

\*\*\*. Diretora do Agrupamento de Escolas Abel Varzim

que se insere o agrupamento ajudam a explicar este número e a perceber melhor com quem trabalhamos.

O AEA é constituído por 1300 alunos, desde a educação pré-escolar até ao nono ano de escolaridade e abrange nove freguesias da zona sul do concelho de Barcelos. Trata-se de um meio rural, de baixa escolarização, em que o abandono escolar apresenta, desde 2008/09 até ao presente, um valor inferior a 1%. A maioria da população residente trabalha por conta de outrem, em pequenas unidades industriais do ramo têxtil ou na agricultura de subsistência, coexistindo com um elevado número de desempregados. De referir que várias escolas do agrupamento integram alunos de etnia cigana e crianças e jovens institucionalizados, oriundos do Centro de Acolhimento Temporário Paula Azevedo. Por último, salientamos o facto do nível de carência económica não ser negligenciável, na medida em que 46% dos alunos do ensino básico beneficiavam, em 2008/09, de apoios socioeconómicos. Em 2011/12, com o agravamento da situação económica e o aumento do desemprego, a percentagem aumentou. Neste momento, situa-se nos 54%.

Os cento e quarenta e quatro alunos, distribuídos por sete turmas, que iniciaram o projeto não se destacavam do contexto socioeconómico do agrupamento: cerca de 74% usufruíam da ação social escolar, o apoio familiar era limitado e as expectativas face à formação académica/futuro profissional eram baixas. A implementação do PMSE-TM constituiu uma oportunidade para uma geração que estava a iniciar o 3º ciclo e um desafio para o corpo docente: desejávamos reduzir a taxa de insucesso e melhorar o desempenho escolar de todos os alunos, independentemente do contexto socioeconómico, dos seus ritmos de trabalho e das suas expectativas.

Após a contratualização com a DREN, foi atribuído um crédito horário de 24 tempos (aplicado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Inglês) e estabelecida uma taxa de sucesso a atingir (88%), em função do histórico da escola, calculado a partir da média dos últimos quatro anos (82.10%). Tal como tinha sido acordado, no final do ano letivo e nos seguintes, a continuidade no projeto estava dependente do cumprimento da meta de redução de 1/3 da taxa de insucesso escolar.

No primeiro ano de implementação do projeto, as nossas preocupações estavam ainda muito centradas nas questões metodológicas: a seleção do ano de escolaridade, a escolha das disciplinas intervencionadas, a construção dos horários, a formação dos grupos de alunos por nível de desempenho, a constituição das equipas pedagógicas e a articulação do trabalho entre si, a divulgação do PMSE-TM junto dos encarregados de educação e dos seus educandos.

Contudo, no final do terceiro período, deu-se um “terramoto pedagógico”, com a chegada de uma das mais pertinentes “cartas à escola”, da Professora Teodolinda Cruz, sobre a importância da monitorização dos resultados e da avaliação à luz da lógica de ciclo. A esta distância, pensamos que esta carta constituiu um momento de viragem, um ponto de não retorno, em relação à forma como a maior parte do corpo docente encarava a avaliação no final do ano letivo e, em consequência, a retenção ou transição dos alunos. As “ondas de choque” prolongar-se-iam no ano seguinte...

Em 2010/11, o projeto continuou no 8º ano, com cento e vinte alunos, distribuídos por seis turmas. Ao contrário do ano anterior, em que por questões de exequibilidade dos horários, não tinha sido possível atribuir a Turma Mais ao professor da turma de origem, desta vez, cada professor das disciplinas envolvidas tinha duas turmas de origem e uma Turma Mais. A meta a atingir era de 92%.

No segundo ano, resolvidas as questões do modelo organizacional, iniciámos uma nova fase, com a construção de diversos instrumentos de avaliação e a reflexão sobre as nossas práticas pedagógicas. Este processo teve início nos departamentos curriculares, com uma profunda discussão sobre a avaliação (critérios, domínios, parâmetros e distribuição das percentagens), estendeu-se ao Conselho Pedagógico e culminou com a aprovação de uma série de documentos e a construção de uma grelha de registo, que seria aplicada em todas as escolas do agrupamento, com adaptações em função do ano e da disciplina. Naturalmente, todos os intervenientes, professores, alunos e encarregados de educação, foram envolvidos nas mudanças que estavam em curso.

Desde o final do primeiro período, começámos a aplicar a monitorização dos resultados escolares, envolvendo os alunos e os encarregados de educação num compromisso de responsabilização. Construímos uma grelha específica para o efeito, que seria preenchida ao longo do ano letivo, nos diferentes momentos intercalares e finais de avaliação.

Em relação às equipas pedagógicas, decidimos alargar o envolvimento de todos os docentes dos conselhos de turma no projeto, até então ainda limitado aos professores de Língua Portuguesa e Inglês. Todos estavam comprometidos com a monitorização dos resultados escolares e com a avaliação inserida numa lógica de ciclo, mais sensibilizados para a necessidade de uma efetiva avaliação de carácter formativo e foram convocados para as reuniões com a equipa de acompanhamento do PMSE-TM.

Por último, as docentes de Língua Portuguesa e Inglês envolvidos no projeto tinham no seu horário um tempo semanal para coordenarem o trabalho entre si, desde partilha de informação às estratégias de ação. Com a experiência do ano anterior e a metodologia do projeto perfeitamente incorporada, o trabalho colaborativo desenvolvido foi, sem dúvida, de melhor qualidade.

Em 2011/12, o projeto chegou ao 9ºano de escolaridade, com cento e dezoito alunos, distribuídos por seis turmas. Trata-se, como todos sabemos, do ano terminal de ciclo, em que, comparativamente com os anos anteriores, é reduzida a margem de transição de ano e em que há uma componente da avaliação externa em duas disciplinas. Chegamos satisfeitos pelo facto de termos levado o maior número de alunos dos últimos anos até ao 9ºano, mas, ao mesmo tempo, sentimo-nos “pressionados” pela elevada taxa de sucesso contratualizada: 94,6%. Só será possível atingir esta meta se, em média, não reprovar mais do que um aluno por turma. Sem perder o otimismo, numa análise realista, temos consciência que este objetivo é bastante difícil de atingir.

No terceiro ano, decidimos estender algumas das práticas pedagógicas, nomeadamente, a monitorização dos resultados escolares, a todos os anos do 3º ciclo e, a título experimental, a duas turmas do 2º ciclo, uma do quinto e outra do sexto; continuamos a promover a avaliação de carácter formativo; reorganizamos os

apoios educativos, alargando a sua frequência aos alunos com bom rendimento escolar; incentivamos a implementação de Planos de Desenvolvimento, a fim de estimular os alunos com elevado rendimento a uma ou várias áreas do conhecimento; e discutimos nos órgãos e estruturas de gestão pedagógica as metas de sucesso a alcançar (no âmbito do PMSE-TM e do 20/15), confrontando com os resultados estabelecidos.

## **O trabalho colaborativo**

Sendo de facto verdade que da partilha emerge o enriquecimento mútuo e a evolução multidimensional de qualquer identidade, também é verdade que para a concretização de tal princípio na prática letiva se torna imprescindível o usufruto de um tempo, um momento comum em que aqueles que intervêm nesse processo possam natural e calmamente trabalhar em conjunto.

As áreas disciplinares intervencionadas na nossa escola são a Língua Portuguesa e Inglês, estando portanto mais diretamente envolvidas no projeto três docentes de cada uma dessas disciplinas. O figurino atualmente adotado na nossa escola é: de duas turmas de origem resulta uma Turma Mais, sendo esta última lecionada por outro docente, em termos de elaboração de horários esta foi a melhor solução, que se revelou bastante positiva, já que quando um dos docentes falta, os outros dois asseguram a lecionação às duas turmas.

Assim, os docentes que lecionam as disciplinas intervencionadas têm no seu próprio horário um tempo semanal comum para que seja possível um modelo de trabalho colaborativo constante.

Nesta reunião semanal desenvolvemos todo o tipo de tarefas relacionadas não só com a Turma Mais, mas também naturalmente com a turma de origem. Desde logo, começamos por definir a calendarização de frequência dos alunos da Turma Mais que, regra geral, inclui dois grupos por período (por vezes reajustamos os referentes ao terceiro período, tendo em conta a duração do mesmo), depois decidimos que níveis irão integrar

consecutivamente a Turma Mais e elaborámos a listagem dos alunos a frequentar o primeiro grupo. É de referir que inicialmente preenchíamos a grelha na totalidade, mas chegámos à conclusão que seria melhor, numa perspetiva do percurso do aluno e do conhecimento gradual de cada um deles, preenchê-la após cada reunião de coordenação pedagógica e avaliação. Dado que os alunos da Turma Mais só estão com o docente em determinados momentos do seu percurso escolar, a partilha de informação biográfica e do seu contexto socioeconómico são também vitais para que o docente tenha um melhor conhecimento desses alunos.

Neste “tempo comum”, este pequeno grupo de trabalho elabora também a planificação didática e vai fazendo o ponto da situação do cumprimento da mesma, havendo sempre um extremo cuidado na planificação das aulas e recurso a certos materiais pedagógicos, já que na Turma Mais tentamos sempre adequar esses fatores ao nível de aprendizagem que a constituem.

Neste sentido, toda e qualquer tarefa é pensada tendo em conta a evolução real dos alunos e conseqüentemente a promoção do seu sucesso escolar. Por vezes, torna-se necessário a criação de materiais que apelem à motivação para a aprendizagem. Em contexto de sala de aula, as tarefas implementadas são portanto diversificadas, de forma a desenvolver as suas competências à disciplina, nomeadamente: leitura, audição e interpretação de textos, resumo e produção de textos, aplicação contextualizada de conhecimentos explícitos da língua, incremento de hábitos de leitura, consciencializando os alunos que o seu aprendizado, em última análise, deverá ser encarado numa abordagem comunicativa da língua (escrita e oral). Todas essas tarefas e materiais pedagógicos têm em consideração a diferenciação dos grupos de alunos a frequentar a turma de origem e a Turma Mais. As estratégias de ensino também diferem de acordo com o grupo de alunos, privilegiando-se as situações de ensino/aprendizagem mais individualizadas, a sistematização periódica dos conteúdos lecionados, a correção em contexto de sala de aula dos trabalhos solicitados, apenas possível devido ao número mais reduzido de alunos.

Esta dinâmica de trabalho de uma maior proximidade com os alunos permite não só aferir mais facilmente as suas dificuldades e adotar as necessárias medidas para as colmatar (permitindo aos alunos evoluir no domínio do saber/saber fazer), mas também permite aos professores intervir mais eficazmente no domínio do ser/estar, já que, por vezes, subjacentes a um menor sucesso escolar estão associadas dificuldades ao nível atitudinal.

É papel da escola fomentar a formação do aluno enquanto um todo, daí que os alunos sejam incentivados a participar nas atividades para eles propostas e constantes no Plano Anual de Atividades, proporcionando-lhes novos contextos de aprendizagem.

A articulação constante entre os docentes, acompanhando paulatina e atentamente o percurso de cada aluno é muito importante aquando da ponderação da proposta de nível a atribuir no final de cada momento de avaliação. É de referir que todos os elementos de avaliação formativa e respetivos critérios de classificação aplicados ao longo do ano são elaborados sempre em conjunto.

Por fim, todo o trabalho desenvolvido com os alunos não fica exclusivamente “entre portas”, isto é, os encarregados de educação, já plenamente informados sobre o funcionamento do PMSE-TM, são periodicamente informados sobre a evolução dos seus educandos, envolvendo-se e responsabilizando-se em todo este processo.

O PMSE-TM promove, de facto, o sucesso escolar dos alunos independentemente do seu nível de aprendizagem, mas também o importante e necessário trabalho colaborativo entre docentes e um processo de ensino-aprendizagem que envolve, de forma ativa e constante, todos os agentes educativos: alunos/ escola/ família.

## **Conclusão**

No momento em que escrevemos esta narrativa, a meio do terceiro período, sabemos, pela última monitorização dos resultados, efetuada no final do segundo período, que ainda estamos

longe da meta ambiciosa contratualizada. Perante esta realidade vivemos o nosso quotidiano escolar com sentimentos mistos: “apreensão”, pela distância em relação à meta desejada, pelo facto do ano intervencionado ser terminal de ciclo (sujeito à avaliação externa), e por um eventual abandono do projeto, pelo não cumprimento da meta contratualizada; por outro lado, temos “esperança” que se possa assistir a uma redução substancial do número de níveis inferiores a três dos primeiro e segundo períodos para o terceiro período (tal como a nossa experiência docente nos diz todos os anos...), que os alunos menos empenhados se possam esforçar mais na reta final do ano (por iniciativa própria, pela atenção redobrada por parte do professor ou pelo maior controlo por parte dos encarregados de educação em relação à vida escolar do seu educando) e, por fim, acreditamos que o regresso do grupo de nível dois à Turma Mais nas últimas semanas de aulas possa produzir os efeitos positivos desejados.

Independentemente dos resultados finais, da obtenção ou não da meta contratualizada, acreditamos que o PMSE-TM trouxe mais-valias para o futuro que são irreversíveis. Em primeiro lugar, a discussão profunda dos critérios de avaliação, em particular, no domínio comportamental, tornando a avaliação um processo mais objetivo, claro e transparente. Ao reduzir a margem de ambiguidade, tornou-se facilmente aplicável pelos professores e entendível pelos alunos e encarregados de educação. Em segundo lugar, a monitorização dos resultados escolares permite aos professores, alunos e encarregados de educação acompanharem melhor o nível das aprendizagens realizadas e por realizar, sabermos onde estamos e onde queremos chegar, numa perspectiva de avaliação continuada, à luz da lógica de avaliação de ciclo. Em terceiro lugar, a chamada de atenção para a realização de tarefas de carácter formativo, que permitam ao professor orientar e regular o processo ensino-aprendizagem, identificar dificuldades, corrigir e indicar um caminho a seguir, ou seja, intervir atempadamente. Por último, a formação de equipas educativas que reforcem o trabalho colaborativo e que façam da análise e resolução dos problemas dos alunos o principal foco da sua ação.

## Boas práticas educativas – A utilização do Moodle no Agrupamento de Escolas Monseñor Miguel de Oliveira

Isilda Lemos\*

Maria João Cartaxo\*\*

Nuno Gomes\*\*\*

Ao longo dos últimos três anos, temos vindo a desenvolver um conjunto de ações e de práticas que têm vindo a revolucionar a vida organizacional do nosso agrupamento. Em 2009, começámos por nos apropriar da metodologia organizativa do projeto e reforçámos o conceito de avaliação baseado na lógica de ciclo. Em 2010, colocámos a tónica na operacionalização do conceito de avaliação segundo a lógica de ciclo evoluindo na criação de instrumentos e outras formas de sistematização da avaliação dos alunos. Consequentemente, refletimos profundamente sobre os critérios de avaliação ligados às atitudes e valores. Em 2011, reconhecendo o papel primordial da avaliação formativa, iniciámos um aprofundamento teórico e prático das tarefas de trabalho formativo.

Em 2012, generalizámos algumas das práticas associadas a este projeto ao conjunto de todas as turmas do nosso agrupamento, reavaliámos e reformulámos os critérios de avaliação atitudinais como formas de valorização e de sucesso dos alunos. Estabelecemos ainda uma valorização das tarefas de caráter formativo. Neste contexto, aparece a tecnologia educativa do Moodle que nos permitiu iniciar, de forma diferente, um treino e um conjunto de tarefas pedagógicas mais viradas para a avaliação formativa, para o trabalho colaborativo enriquecendo ainda mais as formas, rotinas e instrumentos já existentes.

\*. Professora da TurmaMais - História.

\*\*.. coordenadora do projeto.

\*\*\*. Diretor do Agrupamento de Escolas Monsenhor Miguel Oliveira.

O projeto de utilização da plataforma Moodle no desenvolvimento de atividades específicas da TurmaMais teve como principal objetivo fomentar o trabalho colaborativo entre professores, entre alunos e entre professores e alunos, através da criação de espaços comuns de partilha de experiências e atividades. Pretendeu-se ainda otimizar o uso da ferramenta para as aprendizagens dos alunos.

Neste pressuposto, foi criada uma área, na plataforma da Escola, destinada ao projeto TurmaMais. Esta área foi dividida em dois blocos, cada um deles com tópicos específicos. Assim, o primeiro bloco, designado “Zona Comum (8º e 9º anos)”, está subdividido em quatro tópicos, a saber: documentos essenciais do projeto TurmaMais – relatórios, dados de funcionamento do projeto na Escola e lista dos alunos envolvidos; horários da TurmaMais; resultados da avaliação interna; e III Seminário da TurmaMais. Nestes tópicos, qualquer professor envolvido pode consultar a informação disponível acerca do projeto, sem necessitar de privilégio de administrador. Especificamente, podem ainda ser consultados Planificações, Desenvolvimento Curricular, Listas de Alunos, Listas de fotografias dos anos envolvidos, Equipas de Trabalho, Cronograma dos Grupos e Plano de Trabalho 2011/2012. (ver imagens 1, 2 e 3 a título de exemplo)

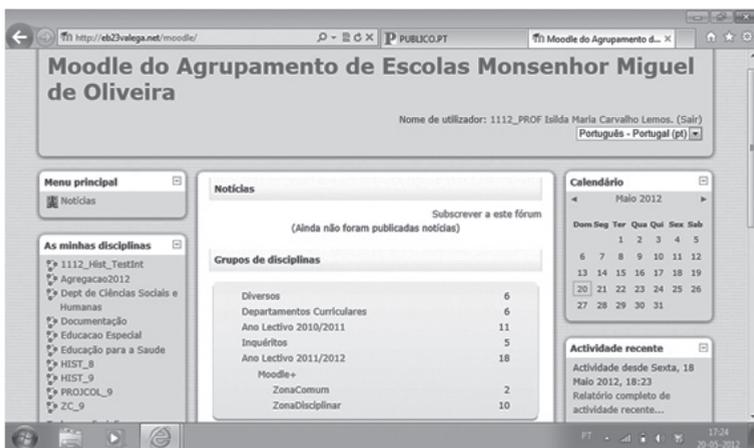


Imagem 1. Screenshot com a página de entrada da plataforma Moodle do AEMMO

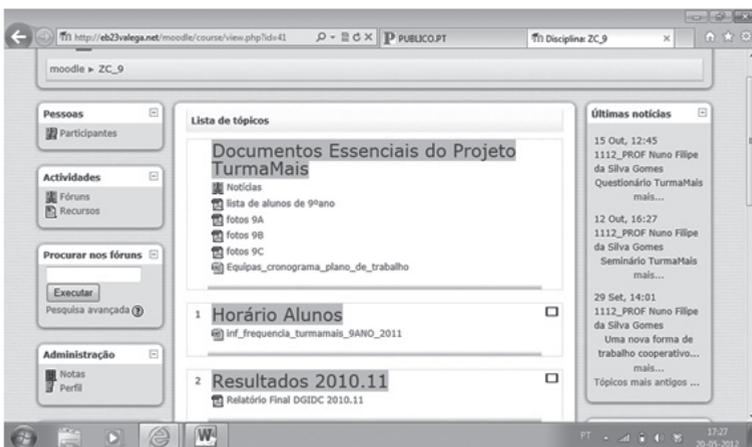


Imagem 2. Espaço reservado para a documentação e outros recursos relacionados com o projeto TurmaMais.

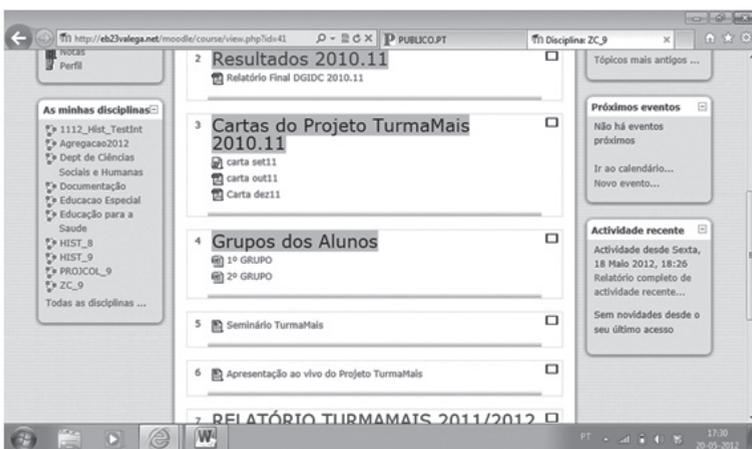


Imagem 3. Documentos de apoio ao trabalho da TurmaMais

O segundo bloco, chamado “Zona Disciplinar”, divide-se em tópicos que permitem a cada uma das disciplinas envolvidas (Língua Portuguesa, História, Inglês e Matemática) ter o seu espaço próprio de trabalho. (cf. Imagens 4 e 5).

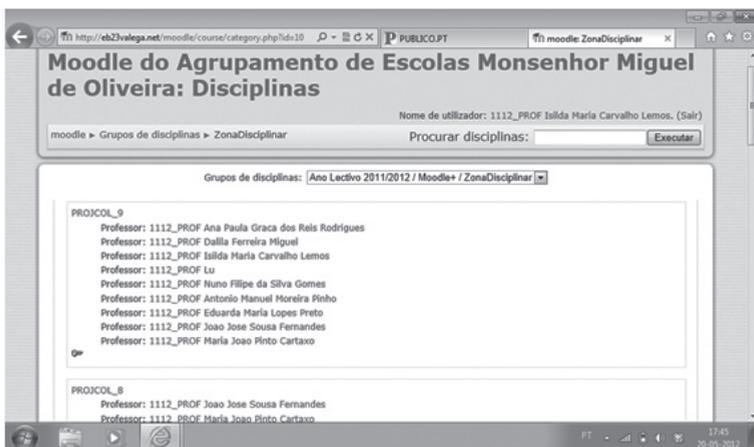


Imagem 4. Zona das disciplinas da plataforma Moodle+ - projeto colaborativo, zona comum de 8º e 9º anos e as disciplinas intervenionadas

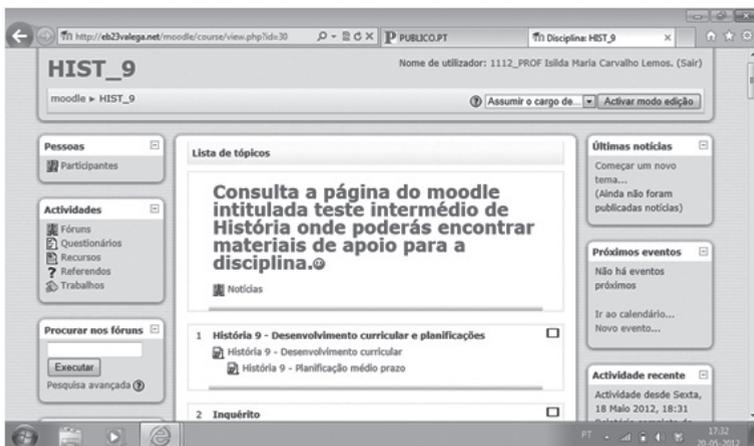


Imagem 5. Área individual da disciplina de História denominada de HIST\_9

Para compreender de forma mais aprofundada o funcionamento da plataforma, tomemos o exemplo da disciplina de História. Tradicionalmente abordada, pelo professor, de um ponto de vista quase inteiramente teórico, e baseada num estudo em

que, primordialmente, se faz apelo à memorização, frequentemente a disciplina torna-se, para os alunos, demasiado abstrata, complexa e desprovida de aspetos práticos e quotidianos.

O recurso à plataforma permite ir ao encontro de todas as necessidades dos alunos, de forma a manter e, em certos casos, fazer nascer a motivação para o estudo da disciplina. Concretamente, os alunos podem consultar documentos complementares, adaptados às suas características específicas, e apresentados em formatos diversificados, como, por exemplo, textos, páginas web ou power-points (v. imagem 6). Podem ainda realizar atividades práticas normalmente não abordadas na disciplina, como, por exemplo, um Forum em que são confrontados com uma situação-problema, sobre a qual terão de se manifestar em termos de raciocínio pessoal (v. imagem 7 e 8); um chat, disponível em horas definidas, no qual os alunos podem partilhar as suas opiniões e dúvidas com os colegas e a professora; vários questionários sobre, por exemplo, avaliação de atividades desenvolvidas ou autoavaliação da disciplina (v. imagem 6 e 9); e material de auxílio à realização dos testes intermédios do 9º ano.

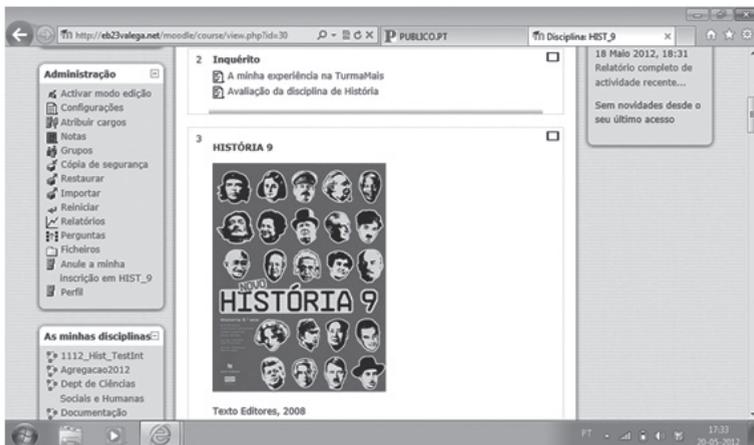


Imagem 6. Local na disciplina onde estão alojados os inquéritos de auto-avaliação e a parte relacionada com a avaliação da área curricular.

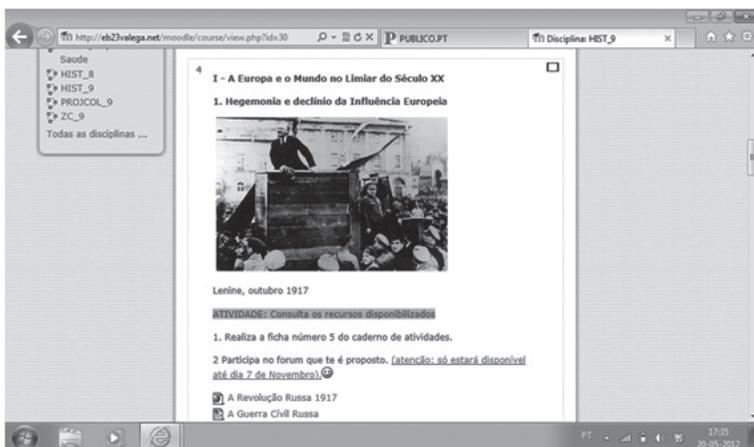


Imagem 7. Área das tarefas propostas aos alunos.

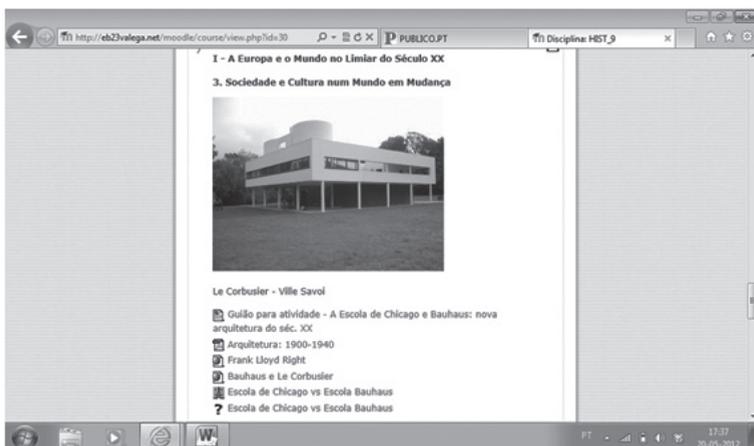


Imagem 8. Área das tarefas propostas aos alunos.

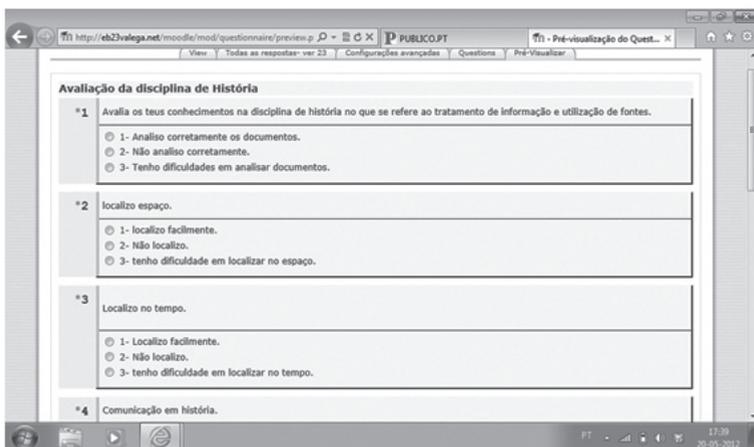


Imagem 9. Inquérito onde os alunos avaliam as competências da disciplina.

A experiência adquirida permitirá, no próximo ano letivo, alargar o projeto a todas as disciplinas da turma. Quanto ao caso específico da disciplina de História no presente ano letivo, o *Forum* do Moodle revelou-se de particular potencial educativo, uma vez que alia, à simplicidade de utilização, vários benefícios pedagógicos para uma turma deste contexto.

Em termos técnicos, podemos dizer que o principal ponto positivo do *Forum* é a sua facilidade de utilização. De facto, é de utilização bastante intuitiva e de fácil visualização. Para além disto, permite que vários utilizadores estejam em contacto, o que se revela extremamente positivo em termos pedagógicos.

Estando aberto à participação dos alunos durante um tempo pré-definido, permite que o professor, perante as dificuldades evidenciadas, possa restringir ou alargar o tempo de utilização. Um grupo de alunos com mais dificuldades necessitará, evidentemente, de mais tempo para a realização das tarefas. Já um grupo com menos dificuldades poderá avançar mais rapidamente em direção a outras tarefas.

A maior vantagem, no entanto, é o estímulo que transmite à reflexão pessoal. Por um lado, o aluno pode, no seu ritmo, usando

o tempo necessário, dar o seu contributo à discussão. Por outro lado, em contacto com outras visões e opiniões, pode validar ou reformular a sua reflexão.

Estes factores auxiliam o professor a autoavaliar-se em permanência, uma vez que, pela sua própria intervenção, pode fazer os acertos que considerar necessários. Pode ainda desenvolver um trabalho colaborativo com outros colegas, para assim melhorar as aprendizagens dos alunos.

Podemos afirmar que o Moodle se revelou bastante eficaz, uma vez que trouxe resposta a diversos problemas dos alunos. Permitiu uma partilha mais eficaz das dúvidas dos alunos (esclarecendo-as), desde os que revelam mais dificuldades até aos que pretendem aprofundar os seus conhecimentos. Mostrou-se particularmente relevante pela sua abrangência, uma vez que permite o apoio aos alunos mais introvertidos (que têm dificuldades em manifestar as suas dúvidas, oralmente, em sala de aula), mas também o acompanhamento dos que manifestam necessidade de aprofundar os seus conhecimentos, completando o trabalho realizado em sala de aula.

O Moodle é, portanto, uma ferramenta extremamente útil, pelo seu alcance, que não exclui a especificidade, pela sua variedade de estratégias e pela sua capacidade de motivar os alunos para uma nova e diferente perspetiva sobre as disciplinas clássicas.

# AprenderMais com a TurmaMais – Agrupamento de Escolas Lima de Freitas – Setúbal

Dina Fernandes \*

Ofélia Baptista \*\*

Sandra Figueira \*\*\*

## Introdução

O presente artigo tem o propósito de apresentar o Projeto TurmaMais no Agrupamento de Escolas Lima de Freitas (Setúbal), explicando de que forma este Projeto tem contribuído como fator de sucesso no percurso escolar dos nossos alunos.

Os alunos do nosso Agrupamento de Escolas inserem-se num meio socioeconómico carenciado. Como se pode ler no Projeto Educativo: “O Agrupamento de Escolas Lima de Freitas está situado na freguesia de Nossa Senhora da Anunciada, uma das oito freguesias da cidade de Setúbal.

A freguesia de Nossa Senhora da Anunciada, situada na zona ocidental da cidade, é uma área com características particulares e unitárias.

A população escolar deste Agrupamento provém de um bairro tradicionalmente problemático e que revela graves carências em termos socioeconómicos e culturais.

Há um número elevado de crianças, provenientes de famílias pobres, destruturadas, com problemas afetivos graves, que vivem do rendimento de Inserção Social e que beneficiam do apoio da ação social escolar.

As dificuldades económicas das famílias, com situações de desemprego ou emprego precário, o desinteresse familiar, o fraco investimento na escolaridade dos filhos e as baixas expectativas

\*. Diretora do Agrupamento de Escolas Lima de Freitas.

\*\*.. Coordenadora do Projeto *TurmaMais*.

\*\*\*. Docente de Língua Portuguesa do Projeto *TurmaMais*.

influenciam decisivamente o percurso das aprendizagens de uma parte significativa dos nossos alunos”. (*Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Lima de Freitas*, 2010/2013, página 4)

Tendo em conta o contexto em que a escola se insere, os problemas de insucesso escolar, no 3º ciclo, a fraca participação dos encarregados de educação na vida escolar dos educandos e o escasso envolvimento dos discentes na sua formação tornou-se imperioso agir de forma que se pudesse contrariar e combater estas dificuldades. O *Programa Mais Sucesso Escolar*, nomeadamente o *Projeto TurmaMais*, surgiu como uma oportunidade que a escola decidiu abraçar para tentar dar resposta aos problemas acima elencados.

Neste artigo, iremos, pois, dar a conhecer a forma como o Projeto TurmaMais foi implementado, como se tem vindo a desenvolver ao longo destes três anos e como se têm disseminado as boas práticas, na Escola Secundária Lima de Freitas.

Consideramos importante a divulgação da nossa experiência a toda a comunidade educativa, para que o nosso testemunho possa contribuir para ampliar o conhecimento sobre novas práticas e formas organizacionais em educação.

## **O Projeto TurmaMais na Escola Lima de Freitas**

Hoje, o Projeto *TurmaMais* na Escola Lima de Freitas já tem quase três anos de existência, encontrando-se, portanto, no final do terceiro ano da sua implementação. Tudo começou quando, no final do ano letivo de 2008/2009, a escola se candidatou ao Projeto *TurmaMais* com o objetivo de melhorar o sucesso escolar no 3.º ciclo e promover a conclusão deste ciclo de escolaridade em, efetivamente, três anos. Vencida esta primeira fase, respeitante ao processo de candidatura, avançou-se para a fase seguinte, a implementação do projeto na escola.

## A implementação

Nesta fase, muitas foram as dúvidas que surgiram: quais os anos a intervencionar? Em que turmas? Com que disciplinas? Com que professores? Muitas foram, também, as decisões a tomar respeitantes à organização das turmas, à elaboração dos horários e à utilização do crédito de horas atribuído ao projeto.

Foi, então, necessário fazer todo um trabalho preparatório.

Primeiramente, analisou-se o sucesso dos últimos anos e, com base nesses dados, decidiu-se intervencionar todas as turmas do primeiro ano do 3.º ciclo (ao todo cinco turmas, do 7.º ano). Quanto às disciplinas, optou-se por contratualizar aquelas em que se verificou maior insucesso, embora todas fossem integradas no projeto, porque se considerou que isso seria benéfico para a estabilidade dos grupos-turma e dos horários dos alunos.

Tempos	Segunda	Sala	Terça	Sala	Quarta	Sala	Quinta	Sala	Sexta	Sala
08:25 - 09:10	Port	A04	Geog	A04	CFQ	FLF	História	A04	História	A04
09:10 - 09:55	Port	A04	Geog	A04	CFQ	FLF	História	A04	Port	A04
10:15 - 11:00	CN	F3	Ed. F.	G2	Mat	A04	Mat	A04	Francês	A04
11:00 - 11:45	CN	F3	Ed. F.	G2	Mat	A04	Mat	A04	Francês	A04
11:55 - 12:40	Mat	A04	Port	A04	Inglês	A04	Ed. F.	G2	EV ET	S28 S23
12:40 - 13:25	Mat	A04	Port	A04	Inglês	A04	CN	A04	Inglês	A04
13:30 - 14:15										
14:15 - 15:00										
15:15 - 16:00			EV ET	S28 S23						
16:00 - 16:45			EV ET	S28 S23						
16:55										

ITIC e FC (turma de origem)

Horário "arrumado"

Figura 1. Horário da TurmaMais

A matriz deste projeto foi a *TurmaMais* da Escola Secundária com 3.º Ciclo Rainha Santa Isabel, de Estremoz, projecto que funciona desde 2002/2003. Desta forma, a cada conjunto de duas ou três turmas do 7.º ano passou a corresponder uma turma vazia, a *Turma-Mais*, a qual receberia alunos das turmas de origem, organizados em grupos com níveis de desempenho equivalentes e cuja alternância decorreria em períodos de, sensivelmente, seis semanas.

O passo seguinte prendeu-se com a auscultação aos docentes, sobre a sua disponibilidade para integrarem o projeto. Sabendo que o sucesso de qualquer projeto passa pela vontade e disponibilidade daqueles que nele participam, convidaram-se os docentes a colaborar no Projeto *TurmaMais*, dando-lhes a conhecer, antecipadamente, os objetivos do projeto, as condições inerentes à sua implementação, à distribuição de serviço e à carga horária.

Atendendo ao número de turmas intervencionadas (5 turmas), houve necessidade de constituir dois grupos de docentes, para que fosse possível ao professor da turma de origem lecionar, também, a respetiva *TurmaMais*. Esta forma de organização permitiu o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os docentes que ficaram com tempos em comum nos seus horários.

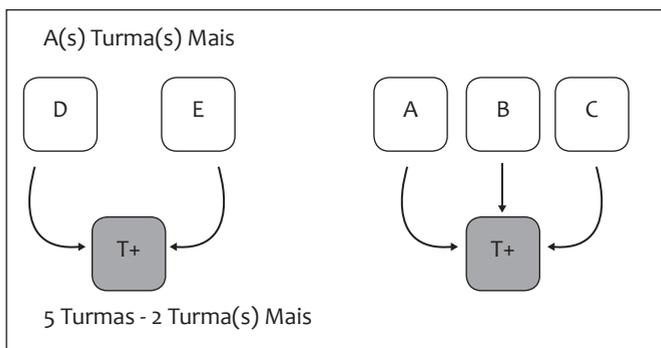


Figura 2. Constituição dos conselhos de turma

Para levar a cabo esta organização, acordou-se com os professores que a carga horária da *TurmaMais* seria distribuída pela componente letiva e pelas horas de TOA (Disp. 19117) da componente não letiva; um bloco da componente não letiva destinaria-se a trabalho de parceria pedagógica, entre os professores com disciplinas comuns e meio bloco da componente não letiva seria para as reuniões quinzenais da *TurmaMais*.

Depois de definidas as linhas orientadoras da implementação do Projeto *TurmaMais*, a nível de escola, este arrancou no ano letivo de 2009/2010, um ano de experiências, de avanços e de recuos, de ganhos, de cedências... De muito trabalho.

Na escola começava-se a sentir que algo de novo estava a acontecer. O Projecto *TurmaMais* entrava nas conversas de todos e era visto como “um mundo à parte”, sobretudo entre os docentes que não estavam envolvidos no mesmo.

Em 2010/2011, alargou-se o Projeto *TurmaMais*, por opção da direção e com a concordância de novos conselhos de turma, ao 7.º ano de escolaridade, envolvendo mais cinco turmas e mantendo as cinco turmas de 8.º ano que tinham iniciado o projeto no ano anterior. O alargamento do projeto trouxe alguns constrangimentos devido ao insuficiente número de horas disponibilizado para a sua implementação, deixando de ser possível dispor de horas da componente não letiva dos docentes para o trabalho colaborativo entre docentes.

No ano letivo de 2011/2012, deu-se continuidade ao projeto com as turmas já envolvidas, agora nos 8.º e 9.º anos, não tendo sido possível a sua expansão a todo o 3º ciclo por falta de mais crédito horário.

Consideramos, apesar deste impedimento, que, ao fim de quase três anos de existência de projeto, este tem o seu reconhecimento por parte da maioria dos docentes, dos alunos e de muitos encarregados de educação da Lima de Freitas.

### **A nossa experiência...**

Ao longo destes três anos, temos tido como fio condutor da nossa atuação o alcance de melhores resultados. Para tal, delineámos e pusemos em prática estratégias que contribuíram para a consecução deste nosso objetivo.

No sentido de combater o fraco envolvimento das famílias na vida escolar dos seus educandos, e por considerarmos que é fundamental a contribuição das famílias para o sucesso, promoveram-se reuniões entre os encarregados de educação, a

direção da escola e a coordenação do projeto para dar a conhecer os pressupostos do mesmo. Criaram-se, também, mecanismos novos de comunicação entre os diretores de turma e os encarregados de educação, de forma a mantê-los informados sobre a situação precisa dos seus educandos, apelando à sua intervenção junto dos alunos.

A mudança de atitude dos discentes face à escola e ao estudo foi outra área que mereceu a nossa atenção e intervenção, seguindo as orientações veiculadas pelos mentores do Projeto. Sentimos que seria importante ajudá-los a melhorar a sua autoestima, incentivando o esforço e aumentando as suas expectativas de futuro, na esperança de que tal contribuisse para o seu sucesso escolar.

Simultaneamente, foram, então, desencadeados processos de monitorização dos resultados escolares dos alunos que permitiram uma análise sistemática dos mesmos e uma intervenção atempada.

Procedeu-se, assim, à recolha regular de dados quantitativos relativos ao desempenho de cada aluno nas diversas disciplinas, fez-se a sua análise e estabeleceram-se, com os próprios alunos, metas para o sucesso, responsabilizando-os pela melhoria dos seus resultados.

Nestas “reuniões de negociação”, realizadas entre a coordenadora do projeto e os alunos em risco de retenção, percebeu-se que muitos ganhavam motivação para se empenharem mais, quando se consciencializavam de que estavam perto do sucesso e que não deveriam desperdiçá-lo.

Ainda na sequência da análise regular dos resultados, e em situações que requeriam uma intervenção mais “solene”, a diretora do agrupamento acompanhou a coordenadora do projeto, nas reuniões realizadas tanto ao nível das turmas, como nas reuniões individuais, transmitindo as suas preocupações relativamente ao aproveitamento e, às vezes, ao comportamento dos alunos, incentivando-os a assumir compromissos que conduzissem à melhoria do seu desempenho e das suas atitudes.

8.º C Cata- rina	Classificação percentual obtida no final do ...								
	7.º Ano	Reunião intercalar 1.º período	1.º período (compro- misso)	1.º período	Reunião intercalar 2.º período	2.º período (compro- misso)	2.º período	3.º período (compro- misso)	3.º período
LP	49,9			39,0	37,9	45,0			
ING	38,3			31,5	35,2				
FRA	38,5			37,8	22,0	37,0			
HIST	54,6			16,2	27,6				
GEO	52,0			46,0	43,0	50,0			
CN	47,0			45,0	37,0	48,0			
CFQ	52,2			41,4	41,2				
MAT	35,0			26,0	22,0	35,0			
EV	2			3	51,0	50,0			
ET	34,0	18,0		2		50,0			
EF									

Figura 3. Instrumento de recolha de resultados/ negociação com alunos

Mas o Projeto *TurmaMais* não interferiu, apenas, ao nível das famílias e dos alunos. Este projeto proporcionou aos professores o desenvolvimento de novas formas de trabalho.

A oportunidade de trabalhar em parceria pedagógica, de lecionar em grupos de alunos com níveis de desempenho equivalentes e de ter um número reduzido de alunos por turma permitiu aos professores inovar, diversificar estratégias, monitorizar resultados e dar um apoio mais individualizado aos seus discentes, concorrendo para uma melhoria da qualidade do processo de ensino/ aprendizagem. O Projeto *TurmaMais* tem sido um grande desafio para os professores, implicando muito empenho e alterações na sua prática profissional.

Uma das práticas que evoluiu com o Projeto *TurmaMais* foi a criação e utilização de instrumentos de trabalho, desenvolvidos no âmbito de uma de avaliação formativa, orientados para ajudar o aluno a participar na sua avaliação e a melhorar as suas aprendizagens. São pequenas atividades, como “mini testes”, questões de aula e chamadas orais, realizadas em sala de aula de forma regular e contínua que permitem ao professor a recolha de informação sistemática e ao aluno o *feedback* daquilo que aprendeu.

Um outro aspeto positivo que influenciou o trabalho dos docentes foi a existência de reuniões quinzenais, onde os professores puderam partilhar e refletir sobre o aproveitamento e

comportamento dos alunos e definir formas de atuação comuns e imediatas.

A manutenção das equipas de docentes que assegurassem a continuidade pedagógica ao longo do ciclo foi outra mais-valia do projeto, que facilitou a gestão e organização pedagógicas, favorecendo um trabalho segundo uma lógica de ciclo.

### **O funcionamento da coordenação no Projeto TurmaMais**

A coordenação do projeto desempenha um papel fundamental para o bom funcionamento do mesmo.

É da sua responsabilidade estabelecer a articulação entre as estruturas pedagógicas da escola, a coordenação nacional, os professores e os alunos.

Relativamente aos docentes, a sua intervenção passa pela liderança, supervisão e apoio, incentivando a sua colaboração e participação nos processos decisórios. Uma das preocupações da coordenadora foi incentivar os docentes a apropriarem-se do conceito de avaliação segundo uma lógica de ciclo, sendo que, atualmente, o conceito “avaliar” é entendido, pelo grupo de docentes do Projeto *TurmaMais*, não só como “classificar”, mas também como “informar”, “partilhar” e “responsabilizar”. Neste sentido, antes do final do ano letivo, criaram-se as chamadas “reuniões preparatórias”, onde se analisa a situação de cada aluno, segundo uma lógica de ciclo e se definem critérios de transição uniformes. A referida análise tem por base a recolha das avaliações percentuais obtidas, por aluno e por disciplina, no final de cada período, em cada ano letivo.

Com o objetivo de facilitar o desenvolvimento do projeto e torná-lo exequível e funcional, tem sido, igualmente, da responsabilidade da coordenação reformular e criar documentos, bem como otimizar as reuniões quinzenais de conselho de turma, fazendo uma calendarização em função das necessidades, dos *timings* próprios do projeto e do calendário escolar.

## O alargamento...

À medida que o projeto foi evoluindo e que as metodologias de trabalho adotadas foram surtindo efeitos positivos sentiu-se necessidade de alargá-las à escola.

No início do presente ano letivo, 2011/12, a coordenadora do projeto *TurmaMais* passou a integrar o Conselho Pedagógico do Agrupamento estabelecendo a ponte entre o projeto, os departamentos curriculares e as estruturas pedagógicas.

Neste momento, os procedimentos reconhecidos como “boas práticas” (formas de atuação experimentadas, melhoradas e avaliadas pelos docentes envolvidos na *TurmaMais*) já foram alargados aos 2.º e 3.º ciclos. São exemplo disso a recolha sistemática de informação quantitativa, para posterior informação aos encarregados de educação e a recolha das avaliações percentuais obtidas pelos alunos, por disciplina, no final de cada período.

Consideramos, no entanto, que ainda há mais práticas passíveis de serem disseminadas, como criar momentos de negociação dos “resultados a obter”, com os alunos, com vista ao sucesso; refletir sobre a avaliação de cada aluno, segundo uma lógica de ciclo e proporcionar momentos de trabalho colaborativo entre professores.

## Conclusão

Ao longo deste percurso, têm sido muitas as aprendizagens adquiridas pelos docentes, coordenação e direção da escola, mas também têm sido alguns os obstáculos encontrados. Contudo, é com um espírito aberto que o “grupo” da Lima de Freitas tem enfrentado cada desafio.

Esperamos que a nossa experiência possa ajudar outras escolas a melhorar as suas práticas e formas de organização.

Estamos conscientes de que há sempre resistência à mudança, mas é da responsabilidade de todos os envolvidos no projeto passar o testemunho, porque com a *TurmaMais* aprendem mais

os alunos, aprendem mais os professores e pretende-se que aprenda mais toda a escola.

### Testemunhos

Apresentamos, a seguir, algumas opiniões dos envolvidos no projeto.

Alunos:

“Fiquei melhor a matemática.”

“Gostei de estar numa turma mais pequena.”

“A matéria parece mais fácil.”

“Assim acho que os professores conseguem ajudar-nos mais.”

“Melhorei o meu comportamento. Neste grupo dava para estar mais atento.”

Encarregados de Educação:

“Espero que seja um projeto com “pernas para andar”. É muito proveitoso, em termos letivos, para os alunos, pois são integrados com outros alunos do mesmo nível, logo com interesses comuns e não se deixam levar por aqueles que “não querem saber” ou pouco interessados.”

Professores:

“TurmaMais – maior diferenciação pedagógica... melhor rendimento escolar.”

“TurmaMais, uma forma de com menos ganhar mais. Mais sossego, mais concentração, mais participação, mais sucesso!”

“O Projeto *TurmaMais* é uma oportunidade de ter menos alunos na sala de aula, o que considero ser uma condição fundamental para se obter maior sucesso.”

### A Coordenadora do Projeto *TurmaMais*:

“Trabalhar com equipas de docentes motivadas e recetivas à mudança é sempre gratificante, sobretudo quando o objetivo final é a melhoria do processo de ensino aprendizagem e o sucesso dos alunos.”

### Diretora do Agrupamento:

“Projeto que me motivou para combater o insucesso, levou ao envolvimento dos professores, alunos e encarregados de educação e, neste momento, convenceu que este é o caminho.”



## Mais olhares sobre a Turma Mais – Agrupamento Vertical de Escolas de Grândola

José Manuel de Campos Ferreira de Abreu\*

O Agrupamento Vertical de Escolas de Grândola aderiu ao Programa Mais Sucesso Escolar / Turma + no ano letivo 2009/2010, tendo centrado a criação da turma + no 7º ano, por este ano letivo registar um histórico de insucesso no quadriénio 2005/2009 de 33,50%. Foram contratualizadas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Inglês e Ciências Naturais e alargou-se a turma + à generalidade das outras disciplinas, com as exceções de Educação Tecnológica, Educação Musical, Espanhol e Francês (línguas de iniciação) e ainda as áreas Curriculares Não Disciplinares de Estudo Acompanhado e Área de Projeto. Tentou-se replicar, tanto quanto possível, o modelo original implementado pela Professora Teodolinda Cruz, na Escola Rainha Santa Isabel, em Estremoz, retirando apenas a possibilidade de adesão voluntária dos alunos ao projeto, instituindo-se a sua obrigatoriedade.

Este pequeno olhar sobre a implementação do projeto e o seu desenvolvimento não pretende incidir sobre o seu modelo organizacional e as suas imensas virtudes – melhoria do sucesso escolar, discussão e introdução de novas estratégias pedagógicas e a definição de modelos organizacionais mais eficazes –, mas sim salientar a importância da criação nos alunos do sentimento de pertença ao grupo/ano e a promoção de uma maior socialização e de equidade e justiça no acesso e participação nas aprendizagens.

\*. Coordenador do Projeto *TurmaMais*.

A dispersão geográfica do concelho e a necessária organização dos horários dos transportes escolares, determinam a integração dos alunos nas turmas. Oriundos de freguesias com características muito diferenciadas – zonas rurais e em crescente processo de desertificação (Santa Margarida da Serra e de S. Mamede do Sadão, que engloba a antiga aldeia mineira do Lousal), zonas agro-turísticas e em fase de forte crescimento (Carvalhal), zonas rurais em fase de estagnação económica e demográfica (Melides), áreas urbanas (freguesia de Grândola) onde predomina o funcionalismo, os serviços e uma população mais escolarizada – os alunos criam fortes laços nos locais de origem que se mantêm no grupo turma, o que contribui para a existência de um certo imobilismo social e cultural. A circulação dos alunos pelos diferentes grupos, ao longo destes três anos, permitiu a criação de um sentimento de pertença a uma entidade maior, o grupo/ano e, conseqüentemente, um maior conhecimento das vivências do outro, o que se tem revelado uma importante mais valia em termos sociais, quer ao nível comportamental, com a diminuição dos conflitos, quer promovendo a criação de laços até então inexistentes e aprofundando o conhecimento de outras realidades; em suma, alargando olhares para realidades tão próximas, mas até aqui tão distantes.

Em relação ao segundo aspeto, relacionado com a promoção da equidade no acesso e construção das aprendizagens, a Turma+ tem-se revelado fundamental no cumprimento de uma das mais elementares regras de um estado democrático e do seu ensino público, que é garantir que todos sintam que a escola os prepara, tentando superar lacunas e dificuldades com variadíssimas origens que não importa aqui analisar, que promove oportunidades iguais, sem criar os estigmas decorrentes das turmas de nível e que apenas diferencia em função da qualidade das aprendizagens realizadas.

## Em jeito de encerramento... conversas de fim de tarde

Teodolinda Magro-C, José Alberto Fateixa & José L. C. Verdasca

A Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz (ESRSIE) foi no ano letivo de 2002/03 o berço do projeto TurmaMais. O que começou por ser um desafio que a escola apresentou à Direção Regional de Educação do Alentejo (DREA), veio a revelar-se ao longo destes anos uma importante experiência organizacional pedagógica com vista à promoção do sucesso escolar.

Dificuldades decorrentes de alguns desalinhamentos jurídico-normativos suscitaram dúvidas e receios da administração educativa. Chamada a pronunciar-se, a Universidade de Évora aconselhou e incentivou a DREA a autorizar a experiência, baseando o seu parecer em fundamentos e referenciais teórico-concetuais que a própria investigação, realizada na Universidade de Évora, tinha já produzido e divulgado sobre as dinâmicas organizacionais escolares e os efeitos da dimensão e estrutura composicional da turma no desempenho e proficiência escolares dos alunos.

O projeto TurmaMais arrancou em 2002/03, após autorização da DREA, de certa forma na base de uma parceria a três: Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz, Direção Regional de Educação do Alentejo e Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora (DPE-UE). Coube ao DPE-UE, com a colaboração de uma equipa técnico-pedagógica da DREA, assegurar e coordenar o acompanhamento científico e técnico-pedagógico de retaguarda e elaborar no final de cada ano letivo relatório de avaliação e parecer sobre os resultados da aplicação do projeto na ESRSIE. A esta parceria juntar-se-ia, em 2005, a Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), em consequência

da aprovação pela Fundação da candidatura apresentada pelo Centro de Investigação em Educação ‘Paulo Freire’ do Projeto TurmaMais no âmbito do Programa de Combate ao Insucesso e Abandono Escolares lançado pelo Serviço de Educação e Bolsas da FCG, tendo sido um dos três projetos selecionados e apoiados a nível nacional no concurso desse ano.

A obtenção do 1º lugar, em 2009, na 7.ª edição do Prémio Boas Práticas no Sector Público-Ensino, concurso da iniciativa da Deloitte, desenvolvido com a colaboração do Diário Económico, do Instituto Nacional da Administração Pública e da Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento, com o objetivo de promover a partilha de conhecimentos entre entidades, através da divulgação de projetos que melhoraram a prestação do Estado, a integração no Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE) como tecnologia organizacional de referência a generalizar a outras escolas no combate ao insucesso e abandono escolares e o modo como escolas, professores e comunidade escolar, de norte a sul do país, aderiram e se apropriaram do projeto, são alguns dos sinais do que representa e simboliza hoje a TurmaMais no panorama escolar português.

Teodolinda Magro Cruz foi a idealizadora e coordenadora pedagógica do Projeto TurmaMais na Escola Secundária de Estremoz e é responsável, conjuntamente com José Alberto Fateixa, pelo acompanhamento de proximidade das escolas que a nível nacional adotaram modelos baseados na tecnologia organizacional TurmaMais no âmbito do PMSE.

Passaram três anos do lançamento e início do Programa Mais Sucesso. Depois de um dia de muitas azáfamas aquele encontro de fim de tarde levava-nos a falar de escolas e comunidades escolares, com os caminhos do pensamento a serem entrecortados de quando em vez por leves goles de bebida fresca que o calor da tarde alentejana fazia ainda sentir na sombra da esplanada. A hora e o local proporcionavam uma conversa solta e descontraída. Nesta conversa a três, participaram Teodolinda Magro Cruz (TMC) e José Alberto Fateixa (JAF), responsáveis pelo acompanhamento organizacional e pedagógico das escolas a nível nacional, e José L. C. Verdasca (JCV), membro

do CIEP-UE e ex-coordenador nacional do PMSE. Reproduz-se parte do teor desta conversa, entrecruzada de memórias, de impressões do presente e de esperança no futuro que aquele ambiente descontraído de fim de tarde inspirara. Algumas das ideias e reflexões deixadas são o resultado de uma certa ‘caminhada cultural escolar’ que está um pouco por aí, deixando marcas de entusiasmo e trabalho, outras vezes de desalento e dúvida, numa diversidade de intensidades e vivências feita de muitos nomes e rostos que, na maioria das vezes, sob o anonimato vivem e fazem acontecer nas escolas a essência da ação pedagógica, desafiando racionalidades e lógicas instaladas e lançando (novos) caminhos de resposta aos muitos e complexos problemas com que a escola se confronta todos os dias.

Alentejo, 30 de maio de 2012

*José L. C. Verdasca*

### **1ª Parte – Culturas escolares, contextos e diversidades**

*JCV – Sois, porventura, dos professores e das pessoas em Portugal com um conhecimento mais fino, amadurecido e contextualizado sobre as vidas e os quotidianos das escolas portuguesas, de norte a sul do país ... Nessa diversidade de territórios educativos que tendes sistematicamente acompanhado e impulsionado nesta caminhada de quase três anos letivos, que pontos fortes, que pontos fracos, que ameaças, que oportunidades projetou nas escolas o Programa Mais Sucesso Escolar e em particular a tecnologia organizacional TurmaMais?*

**TMC** – O ponto forte (sendo ao mesmo tempo um ponto fraco) tem a ver com o facto de nós sentirmos que todas as escolas se assemelham. São diferentes na especificidade dos problemas que têm, mas a forma como os equacionam, os recursos humanos que têm ao nível dos professores criam uma similitude de

norte a sul do país que estando numa escola de Bragança é como se estivéssemos numa escola de Vila Real Santo António, não causa estranheza nem diferença. Essa similitude também pode ser o seu ponto fraco, já que muitas vezes existe a ideia muito comum de que quando as situações sociais são “densas” e os resultados escolares dos alunos são complicados, há a sensação de que não é possível fazer melhor... há um derrotismo que vem do facto dos professores sentirem que tudo o que fizeram e o que têm estado a fazerem é em vão, porque o outro lado não muda. Como é que é possível mudar-se este estado de coisas? O que nós sentimos é que as escolas têm uma grande dificuldade de fazer mudanças interiores sem agentes externos. Dentro das escolas quando alguém tem uma ideia, quando alguém quer fazer coisas, de facto terá alguns colegas com os quais pode trabalhar, contudo, é certo e seguro que irá encontrar obstáculos de um número significativo de colegas. Quando chegam pessoas que enumeram com clareza os problemas da escola e apresentam propostas baseadas no facto de já terem vivido esses momentos de mudança na sua escola há uma abertura num grupo pequeno de professores, aqueles que têm nas suas mãos o Projeto TurmaMais. Eles sentem que têm ali um parceiro vindo de fora que lhes fala de problemas comuns, mas também lhes aponta soluções. Essas soluções vêm de fora, mas são soluções razoáveis, pois partem do mundo real da prática de sala de aula. Essa a razão que faz com que sejam aceites por aquele grupo. Quando apresentamos ideias contestadas por algum elemento desse grupo, apercebemo-nos do facto de que na nossa escola já o mesmo tinha ocorrido antes. Deste modo é fácil contra-argumentar de modo convincente. Talvez por isso a nossa ação acabe por ter, eventualmente, alguma eficácia nas escolas.

**JAF** – Se olharmos o programa segundo outra perspectiva, um primeiro ponto forte é a assunção por parte da escola que quer introduzir alterações e a manifestação do desejo de participar no Programa Mais Sucesso. Segundo ponto forte, o ser transferido para a escola a hipótese de fazer alterações e de funcionar numa

lógica diferente. Terceiro dado que é fundamental a disponibilização de recursos. A existência de recursos distintos, de horas focadas na melhoria das aprendizagens dos alunos faz com que as escolas interiorizem que têm um compromisso a cumprir. O quarto ponto forte é o compromisso a alcançar. Isto é, as escolas sabem que, podem fazer intervenções de modo diferente, que têm meios distintos, mas, que têm que melhorar o resultado. Este dado faz as escolas refletirem sobre a sua prática, sobre o que fazem e como o fazem. Outra questão que acho particularmente interessante é o de contribuir para devolver à escola a importância de refletir e tomar opções. Provavelmente o modelo de gestão que foi aplicado retira alguma da discussão e do debate do seio da escola. Os conselhos pedagógicos já não são tão amplos, as discussões do conselho pedagógico já são mais reduzidas, os departamentos já começam a ser muito grandes e portanto a recolha de contributos e a envolvimento de mais pares na mudança da escola é mais complexa. O facto de termos optado por trabalhar com pequenos grupos de docentes, depois com grupos mais alargados, depois com os docentes do ciclo de estudo, e por vezes com o conjunto da escola, desenvolveu no seio da escola uma contaminação progressiva da importância das alterações organizacionais. Constatamos o importante que é o dar tempo e espaço para a escola maturar as suas mudanças. A Teodolinda disse algo muito importante, a presença no processo do agente externo, que é ouvido de maneira diferente. Neste programa o acompanhante é um par que agita, questiona, partilha, e assinala experiências, o que sentimos dar credibilidade e legitimidade. Penso que estes são pontos muito importantes.

*JCV – Agente externo, mas que neste caso é reconhecido com um par ... Um pouco na esteira de Hall, quando considera a propósito do conceito de profissionalismo que para o profissional, no contexto do seu trabalho, os colegas da mesma profissão são a principal fonte de ideias e opiniões e que são estes que estão em condições de apreciar e julgar de forma adequada esse trabalho*

...

**JAF** – O agente externo é ouvido de maneira diferente, o facto de ser par e ter partilhado estes problemas credibiliza na, na abordagem que a própria escola faz...

*JCV – Reconhecem-vos legitimidade e autoridade...*

**TMC** – Aqui na sequência do José Alberto, nós passamos a vida nos argumentos e contra-argumentos, eu e ele ao longo destes três anos andamos sempre a dirimir para mudar...

**JAF** – O que é ótimo!

**TMC** – O que é ótimo e é assim que temos que pensar. Eu acho que o José Alberto disse coisas que são verdadeiras mas que são a parte final da história. Quando ele diz que uma das coisas absolutamente essenciais foi a existência de metas de sucesso contratualizadas, portanto, um compromisso claramente assumido pela escola, eu queria lembrar que se isso é verdade hoje e passou a ser também no segundo ano...

**JAF** – Sim... a primeira fase foi um ciclo difícil de reuniões...

**TMC** – Exatamente, no primeiro ano levámos grande parte das horas de reuniões a ter que explicar a importância das metas, a convencer os professores que dar importância ao número de alunos a ter sucesso era uma mudança possível e desejável para aumentar a nossa capacidade de sermos eficazes no nosso trabalho. Foi preciso convencer os colegas que o número de alunos a alcançar sucesso não é apenas um número estatístico (contra o qual eles se opunham frontalmente). A primeira grande caminhada foi sermos capazes de fazer passar a mensagem de que dentro dos números estão pessoas.

*JCV – Um discurso permanente...*

**TMC** – Era sempre recorrente a ideia de que a escola não tinha que de ser avaliada pelos números que produzia ao nível

do sucesso escolar. Que cada caso era um caso. Que olhar a nossa ação por esse prisma poderia levar a um sucesso fictício... Após 3 anos de trabalho com as escolas dizemos que uma das mais-valias do Programa Mais Sucesso Escolar foi o de ter habituado as escolas a trabalharem para metas objetivas e quantificáveis de sucesso a obter.

**JAF** – Exatamente...

**TMC** – Foi duro, foi duro... No segundo ano a este pequeno grupo de professores deixou de fazer confusão a existência de metas a atingir. Quando é dito que uma das coisas muito importantes foi a escola refletir e tomar decisões através de uma contaminação progressiva... quero chamar a atenção para o facto de começarmos sempre, com um grupo muito pequeno de colegas que sofreu alguma contestação, por vezes indiferença dentro da própria escola. Portanto este foi só um pequeno grupo de heróis, nomeadamente os coordenadores, alguns docentes e um ou outro diretor de turma.

**JCV** – *Que se foi alargando...*

**TMC** – O coordenador de projeto, um ou outro professor, a esmagadora maioria dos professores das disciplinas intervencionadas, foram eles que asseguraram o sucesso do primeiro ano do Projeto. Foram eles que mantiveram a chama acesa nos segundo e terceiro anos, enquanto o grosso da escola não percebia o que se estava a passar e, por isso mesmo, alguns colegas podiam ser bastante críticos. Todos nós professores, somos sempre muito contestadores em relação a tudo o que se passa na nossa escola quando não percebemos em profundidade o que se está a passar. Portanto, este pequeno grupo de docentes foi, em cada escola um grupo de resistentes.

**JCV** – *Aquela ideia da ‘caminhada cultural’ que me parece que as escolas têm vindo a fazer tem alguma coisa a ver com isso...*

**JAF** – É, é real...

**TMC** – É real, é real, é real... esta questão do espaço que cada escola tem de assumir a sua autonomia. Dito deste modo até parece ser uma coisa fácil. Foi talvez dos processos mais difíceis que nós tivemos. O grupo de pessoas envolvidas no Projeto era pequeno para contagiar os restantes colegas rapidamente. É claro que os colegas queriam mudar algumas coisas que se apercebiam que não funcionavam. Mas o seu poder era reduzido. Eles aperceberam-se que os Critérios de Avaliação atitudinais na sua escola de facto podiam ser melhorados, mas como explicar isto aos outros colegas? Houve muita dificuldade das escolas de passar rapidamente para o passo seguinte, foram precisos três anos.

*JCV – Mas que este processo já se alargou a outros atores, a outros elementos da comunidade? Ou ainda continuam a existir barreiras que dificultam uma comunicação ampla e aberta entre todos, na comunidade escolar? Sentem que o projeto tem criado condições para uma maior permeabilidade entre a escola e a comunidade?*

**TMC** – Verdadeiramente talvez um maior poder da intervenção dos encarregados de educação, mesmo daqueles que habitualmente estão mais afastados das questões, das questões de acompanhamento dos seus educandos... falo nomeadamente dos encarregados de educação dos alunos que trazem mais dificuldades às escolas, não sei se era a isto que se referia, quando falava do alargamento...

*JCV – Sim, sim...*

**JAF** – Considero que foi reforçada a relevância da escola abordar e aproximar-se dos encarregados de educação. Cada vez mais escolas fazem agora abordagens estratégicas aos encarregados de educação. Explicam o modo como funcionam, tentam envolvê-los mais e estabelecerem compromissos com os encarregados de educação. Também neste domínio a realidade

da ação das escolas permanece, mesmo no Programa, distinta. Tal como as comunidades onde se inserem são diferentes, os caminhos que percorrem são obviamente diferentes. Acho que se começam agora a colocar as questões, particularmente nos meios mais urbanos, da afirmação da escola e do seu projeto organizacional e pedagógico. Com os dados que temos hoje esta é uma frente de trabalho que lhes dá força e uma maior atratividade face à comunidade que servem. Começa a ser clara para as escolas que, a diminuição do número de alunos associada à alteração do número de alunos por turma, será um fator importante para o futuro das escolas uma ideia clara de projeto educativo face à sua inserção no território, focalizando e valorizando aquilo que fazem melhor. Para tal é determinante passar a ter novos instrumentos de medida, ou passar a ter instrumentos de medida do trabalho realizado. Para salientar o trabalho da escola pública não é suficiente diminuir os números do abandono ou melhorar o sucesso ou os resultados dos exames. Temos que acompanhar as gerações de alunos, melhorar a sobrevivência escolar e a diplomação, ambicionar a melhoria qualitativa, ... Este será um caminho que temos que percorrer no quarto ano do Projeto, e podemos dizer que a porta tem sido entreaberta. E depois há novas determinações para o funcionamento do sistema educativo que estão a marcar a ação das escolas.

**TMC** – Obviamente que todos nós sabemos que as escolas têm uma forte ligação com os encarregados de educação, sobretudo através dos diretores de turma. O que nós temos percebido é que por causa do Projeto TurmaMais, e tendo em conta as monitorizações que nós temos aconselhado que sejam regulares, periódicas, quase cinco vezes ao ano, com resultados muito objetivos, monitorizações percentuais do progresso das aprendizagens dos alunos, esta ideia de terem algo objetivo e claro a dizer ao encarregado de educação melhora a comunicação entre a escola e os pais. Dizer que o seu filho ainda está no nível 2, ou que continua no nível 3 ou mesmo no 4, mas que pode estar, percentualmente, num patamar superior leva a que estes

encarregados de educação vão à escola e percebam que a escola está-lhes a dar uma informação que antes não lhe dava e que, por isso, vão fazer alguma coisa de útil à escola, sairão de lá com informações mais precisas. O seu educando continua sempre num nível 2, mas está num nível 2 superior ao que estava no primeiro período, ou ao que estava no ano anterior. O pai ou a mãe voltam para casa com uma resposta objetiva sobre aquilo que se esteve a passar e dizem-lhe os professores que até ao próximo momento de avaliação, daqui a 4 ou 6 semanas, ele pode deste ponto onde está passar para aquele. O Encarregado de Educação leva uma informação muito clara que não é apenas o vulgar “portou-se bem”, “portou-se mal”, “se ele estudasse mais”, “se ele fizesse os trabalhos de casa”. É algo muito claro e isto levou mais alguns pais a irem à escola com outro estímulo, reconhecendo a utilidade dessas reuniões e, em muitos casos, valorizando mais o trabalho feito pela escola com o seu educando.

## **Parte 2 – Metas e resultados: balanço de um percurso**

*JCV – Falemos de conceitos como valor acrescentado e equidade socioeducativa. Quando olham para este percurso de três anos de acompanhamento de proximidade sentem que as escolas acrescentam hoje mais valor do que acrescentavam num passado recente? Conseguem hoje ser mais equitativas do ponto de vista social e educativo do que o eram há três ou quatro anos atrás?*

*TMC – Parece-me que acrescentam mais valor porque estes professores encaram as metas não apenas como algo que se tem que atingir mas no seu sentido mais profundo, isto é, a tentativa de não deixar nenhum aluno para trás. Quando agora o ano letivo começa o sonho destes docentes é o de atingirem cem por cento de sucesso. Depois vamos ver o que vai acontecer.*

*JCV – Deixe-me interrompê-la Teodolinda. Sente que hoje as escolas apropriaram claramente a ideia de que importa não perder nenhum aluno?*

**TMC** – Exatamente, exatamente! Essa é a grande ideia que neste momento nós sentimos que as escolas têm, daí também a sua grande angústia pela realidade que depois acabam por ter na sala de aula. Ah! esse é o primeiro ponto que faz, neste momento, a diferença. São todos, é para não perder nenhum. A realidade impõe que pelos problemas decorrentes de circunstâncias várias, alguns não dão o rendimento suficiente e começam a ficar numa situação difícil. Quando isso começa a acontecer as escolas mesmo assim não colocam esses alunos de parte. Levam-nos até ao fim num esforço máximo, em que tentam envolver o próprio aluno e tentam envolvê-lo pela monitorização dos seus resultados, pela avaliação formativa, pela celebração de compromissos com eles e os seus encarregados de educação. Esta é a ideia que sentimos dominante nos docentes que lecionam disciplinas envolvidas no Projeto TurmaMais. Estava eu a dizer que estes professores têm uma sensibilidade muito grande para a questão da lógica de ciclo não num conceito teórico, mas num conceito muito prático relacionado com uma monitorização muito eficaz das aprendizagens continuadas. Aprendizagens relativas à avaliação formativa, sumativa e portanto tudo isso neste momento nós percebemos que este grupo de professores está a fazer de uma forma muito eficaz. Isto é um valor acrescentado, que quase sem se ter dado por isso, quase sem as escolas perceberem conseguiram alcançar. Quando estes professores olharem para trás, para as suas práticas e para as práticas dos conselhos de turmas onde estiveram inseridos anteriormente certamente sentirão uma diferença muito grande. Aqui está presente a ideia de equidade que surge não por causa da ideia filosófica de equidade mas porque a prática e a missão obriga a pensar como resolver aqueles problemas, aqueles problemas dos que nos dão verdadeiramente problemas. É uma ideia de equidade que vem, não apenas da questão ética de que os sistemas educativos devem introduzir na ordem do dia a justiça na educação, mas também do olhar concreto para a criança que está ali, que está a ter problemas.

**JCV** – *Deixem-me introduzir uma questão... Essa cultura*

*instalada está mais presente e é mais sentida nas escolas secundárias?*

**TMC** – Não!

*JCV* – *Ou sentem-na mais nos agrupamentos/escolas básicas?*

**TMC** – Nem é mais... Na generalidade...

*JCV* – *Transversal...*

**TMC** – É transversal, não tem a ver com escolas secundárias, não tem a ver com agrupamentos de escolas é transversal.

*JCV* – *Transversal.*

**JAF** – É.

*JCV* – *Mesmo em escolas que teoricamente podiam ter uma cultura mais “licealizante” pela sua tradição escolar?*

**TMC** – Sim, de forma geral, sim. A não ser, nas raras escolas onde a nossa mensagem não conseguiu passar. Essas tanto podem ter sido antigos liceus como agrupamentos de escolas sem esse histórico.

*JCV* – *São casos residuais...*

**TMC** – São absolutamente residuais, mas existem.

*JCV* – *Mas também acontece em qualquer uma das tipologias...*

**TMC** – Em qualquer uma das tipologias, exatamente.

**JAF** – Eu direi que as escolas são organizações vivas e como são organizações vivas têm o seu caminho próprio. Muitas

vezes é um caminho de algum fatalismo, de algum acomodamento e diria também que alguma burocratização da escola. A assimilação pelos professores dos normativos, por vezes acriticamente, associado ao ambiente de funcionamento que se vive nas escolas levou a que por vezes as escolas deixassem de ter espaço para pensar, deixassem de ter tão presente a missão da escola. A Teodolinda falava da missão da escola. Este ciclo de reuniões foi muito pensado na missão da escola e no relembrar de um conjunto de opções e decisões, enquadrando-as no tempo. Isso tem provocado por parte das escolas o repensar da sua própria organização. Por exemplo as questões do acompanhamento dos alunos ao longo do ciclo de estudos e a aplicação da lógica de ciclo, são dimensões que sentimos estarem acomodadas, instaladas numa lógica burocrática e normativa. O facto, de ir alguém de fora relembrar um conjunto de princípios, orientações e determinações, já não ao restrito grupo de professores mas a um grupo muito mais alargado teve consequências no seio da escola. As próprias escolas repensaram essas questões e reinterpretaram os seus problemas e potenciais soluções à luz da sua realidade. Essa é uma mais-valia, um valor acrescentado que se traduz forçosamente na desdramatização de alguns conceitos que os professores e a organização tem interiorizado. Sentimos que as escolas têm outras preocupações com os alunos que não só nos pressupostos tradicionais. Questionando a interpretação das escolas e de muitos professores sobre a razão de ser de alguns problemas, contraditando a remissão para o sistema, para as exigências ou falta delas. Portanto o recentrar na missão faz com que seja possível mais organizações escolares levarem mais alunos mais além, melhorarem a sua eficácia interna, preocuparem-se em estender a sua influência na comunidade territorial onde se inserem, desenvolverem novas estratégias de ligação aos encarregados de educação e construindo novas dimensões de análise da ação da escola. É crescentemente adquirida a necessidade de prestar contas e de trabalhar com naturalidade as metas do sistema educativo. Portanto olham-se os recursos e a organização de modo diferente com a finalidade de cumprir a missão que está

reservada à escola de não ser reprodutora da sociedade. Sendo a escola um corpo vivo pode ter, e tem, avanços e regressões organizacionais mas esta dinâmica é uma realidade vivida pelas escolas de modo especialmente importante. Também acho relevante sinalizar uma questão que sentimos no seio das escolas, especialmente as do interior e com menos alunos. Sentimos que despoletámos discussão, contribuímos para despoletar o debate e apontámos perspetivas. Nós trabalhamos com escolas em que o universo dos docentes ronda os quarenta e tal professores mas também com escolas com duzentos professores. Em escolas com menos professores, muitas vezes com professores menos estabilizados em termos da sua carreira, um Projeto deste tipo que introduz alterações de tecnologia organizacional acaba por ser mais determinante para que haja outra dimensão da função de docente e da missão da escola. Se é possível fazer esta leitura só sustentada, digamos que não em dados objetivos, mas no que sentimos é que as escolas mais pequenas, mais periféricas, mais interiores são as escolas em que o valor acrescentado é maior pelo rasgar de futuro que o Programa e que o Projeto TurmaMais conseguiu dar às escolas.

**TMC** – O José Alberto referia à pedaço que há um maior envolvimento das escolas em pensar a escola...

**JAF** – A missão da escola...

**TMC** – Sendo isso uma verdade vou agora dizer uma daquelas coisas que eu costumo dizer e que podem não ser muito consensuais. Quando tive a oportunidade e o privilégio de entrar em 67 escolas além da minha, apercebi-me que de forma geral a escola não pensa a escola. Antes eu pensava que era só um problema da minha escola. Apenas meia dúzia de professores tinham essa capacidade reflexiva. Os restantes não pensavam a escola ou apenas se queixavam de tudo o que estava mal na escola. Este trabalho permitiu-me ver que essa é uma realidade muito comum em muitas escolas. A escola não pensa conjuntamente, não reflete sobre si própria, aquilo que existe são análises subjetivas

dos problemas. Esse tipo de análises sobrepõe-se a qualquer tentativa objetiva de tentar encontrar uma solução partilhada no âmbito das reuniões de departamento, do conselho pedagógico e/ou do conselho de turma. Todas as questões são sempre equacionadas de um ponto de vista pessoal que se sobrepõe a todos os outros. Também não há uma visão estratégica partilhada para o futuro. Nos próximos 2, 3, 4 anos tomamos estas medidas já que queremos que no 5º ano a nossa escola esteja neste patamar. No geral as escolas não pensam a escola, vai-se andando sem objetivos mensuráveis, claros, e aquilo que nós acabámos por introduzir, por força das circunstâncias do próprio Programa, foi esta necessidade de a escola pensar a escola. Porque têm metas percentuais para atingir, há formas de lá chegar. A partir daí há interesse em saber como organizar o trabalho e a escola para alcançar esse objetivo. Por outro lado existem medidas de política educativa que é necessário interpretar. Observar que aquelas medidas tendem a levar a escola para determinado lado. Estará a nossa escola pronta para seguir esse rumo e até antecipar soluções? Este tem sido o esforço de análise que também tentámos introduzir nas nossas conversas com as escolas, no decorrer deste ano letivo.

Hoje existe claramente uma confusão na missão da escola. Esta confusão não existiu sempre. Ela apareceu quando duas ideias aparentemente contrárias entraram em jogo: educar para os valores, para a formação integral do indivíduo ou ensinar para os alunos tirarem as melhores notas nos exames? Quando os rankings dos exames nacionais começam a ser publicados pelos jornais a escola ficou sem perceber muito bem qual é a sua missão. E ainda hoje não iniciou a recuperação face a esta situação. Aliás deu-se um fenómeno muito curioso, os resultados dos exames nacionais passaram a ser importantes muito antes de as escolas terem a prática de fazer análises profundas às suas taxas de sucesso internas. Nisto passou-se para a fase B sem se ter passado pela fase A e então a escola, a escola no geral vive, ainda hoje, esta ambivalência na sua missão. O que nós temos sentidos nas escolas é que algumas alcançaram já um patamar superior neste entendimento, outras ainda vivem neste grande dilema.

Ao fim e ao cabo os professores perguntam a si próprias: a minha missão é qual? A minha escola ficar bem no ranking dos media ou é eu trazer mais alunos até ao final do ciclo?

**JAF** – Para além de que as escolas não têm o histórico de trabalhar com indicadores...

**TMC** – Exatamente!

**JAF** – Que lhe permitam valorizar o seu trabalho e os seus progressos ...

**TMC** – Sim, os progressos. Progressos que entretanto foram feitos.

**JAF** – A inserção na comunidade que servem no meio ou no território como queiram chamar e o trabalho que fazem têm que ter indicadores que reportem precisamente a esse meio, a esse território como ponto de partida e não como ponto de chegada.

**TMC** – É por isso que no próximo ano estamos todos os três aqui a tentar situar a nossa intervenção quer como Equipa de Acompanhamento a partir da Escola Secundária de Estremoz, quer como a Equipa de Acompanhamento Científica do CIEP da Universidade de Évora ao nível dos indicadores. A recolha clara de indicadores quantitativos que possam levar a escola a fundamentar as suas decisões e perceber o trabalho que já foi efetuado...

**JAF** – Porque no fundo o grande indicador têm sido os exames.

**TMC** – Até agora!

**JAF** – Até agora têm sido os exames, não é valorizado o facto...

**TMC** – As taxas coortais ainda não entraram como conceito.

**JCV** – Não?

**TMC** – Mas vão entrar!

**JCV** – *Importa que entrem, e rapidamente... Se assim não for, isso desincentivará muito provavelmente as escolas de continuar a trabalhar para não perderem nenhum aluno e redirecioná-las-á para outros alvos...*

**TMC** – Estamos cá para isso.

**JCV** – *(risos) Mas sentem que é uma questão que atravessa toda a escola, ou ainda está um pouco alojada nos ciclos interven-  
cionados?*

**TMC** – Nos ciclos já seria muito bom... nós dizemos que ganhá-  
mos definitivamente o grupo de professores que têm disciplinas  
intervencionadas, não temos muitas dúvidas que são profes-  
sores que percebem profundamente a metodologia do Projeto  
TurmaMais e que se entregam a ela e que de facto fazem trans-  
ferências...

**JCV** – *E essas disciplinas atravessam os ciclos ou sente-se uma  
espécie de balcanização de grupo?*

**TMC** – Podem atravessar o ano de escolaridade dentro do mes-  
mo ciclo se o professor for professor de outros anos de escolarida-  
de. O nosso trabalho neste terceiro ano tentou concentrar-se no  
alargamento deste entusiasmo do “petit comité” para os outros  
professores do conselho de turma. Este tem sido sempre o grande  
problema que os colegas nos referem. Sozinhos eles não conse-  
guem fazer passar a mensagem além do Conselho de Turma.

**JCV** – *E atribuem isso a quê?*

**TMC** – Ao grande criticismo que é próprio da profissão docen-  
te. Nós professores somos muito críticos de tudo o que existe

no sistema educativo e também na nossa escola. Quando não percebemos as mais-valias de qualquer coisa que está a acontecer obviamente não deixamos de ser críticos. Essa é a meu ver a razão principal. Neste momento o nosso grande objetivo tem sido de fazer em cada uma destas escolas reuniões alargadas dentro dos ciclos e inter-ciclos. Reuniões alargadas em que explicamos o “B A Bá” do Projeto. Temos reparado com agrado que há muitos colegas de outros ciclos (ou de anos não intervencionados) que nos vêm dizer que agora é que perceberam o Projeto TurmaMais. Não é que os colegas da escola não o tenham explicado. Em alguns casos já o explicaram vezes sem conta. Quando nós explicamos o Projeto torna-se mais fácil responder às dúvidas e receios dados os dez anos de trabalho que já levamos. A segurança com que o fazemos pode ser, eventualmente, sentida por quem nos ouve.

*JCV – Ambos sentem isso?*

**JAF** – No Alentejo nós temos aquela expressão “o tempo amadurece a fruta”. Neste caso cada escola tem o seu tempo e há vários ritmos, digamos, de adesão ao Projeto. Há escolas que já alargaram o Projeto e o modo de funcionamento a toda a escola, sendo esta opção especialmente assinalável nos agrupamentos. Julgo a razão desta diferença está ligada à realidade do ensino secundário onde está muito presente o prosseguimento de estudos, os exames, o acesso à universidade, e a possibilidade dos alunos anularem as matrículas e desaparecerem do sistema. Esta metodologia organizacional tem sido muito premente para escolas que têm o terceiro e o segundo ciclo. São ciclos em que a escolaridade é obrigatória e a permanência dos alunos na escola facilita e salienta a procura e tomada de ações metodológicas que permitam resolver problemas. Portanto temos situações em que toda a escola já aplica esta tecnologia, este modo de envolver os encarregados de educação, as práticas de monitorização, até escolas em que estão no ano do Projeto a vencer a última resistência para a generalização plena. Direi que de um modo geral o sentimento que tenho é que a maioria das escolas está

em processo de alargamento aos ciclos de estudo. Sintetizando a metodologia TurmaMais para ser aplicável, mesmo em regime parcial, precisa de horas para ser possível fazer, mas as alterações organizacionais, em termos de dar coerência aos critérios de avaliação, da introdução da monitorização de resultados, do desenvolvimento de uma estratégia de ligação aos encarregados de educação tentando compromete-los, da aplicação da lógica de ciclo nas decisões dos conselhos de turma são outra dimensão do acompanhamento e das alterações vividas no seio das escolas.

*JCV – Isso são aspetos que, se esta experiência não tivesse existido nessas escolas, provavelmente não se estaria nessa fase?*

**JAF** – Tenho a certeza que não se estaria nesta fase, não estou a dizer que estariam melhor ou pior.

*JCV – Sim!*

**JAF** – Estivemos em todas as escolas duas vezes por ano letivo e desenvolvemos um acompanhamento com uma agenda de trabalho focada na abordagem às alterações metodológicas e organizacionais. Tentámos que cada vez mais houvesse mais professores presentes, começando pelas disciplinas intervencionadas, depois alargando aos professores do ano, aos diretores de turma do ciclo de estudos, aos coordenadores de departamento, ao professores do ciclo de estudos e aos professores de outros ciclos de estudos. Estamos em processo que, direi dinâmico, de interiorização, recriação e contágio de todas e cada uma das escolas. Também é bom dizer uma coisa que para nós é muito gratificante. As escolas não reproduzem o Projeto TurmaMais de Estremoz, as escolas criam o seu próprio Projeto em torno dos fundamentos TurmaMais. Não há uma replicação, não há um normativo, há uma interpretação dos fundamentos do projeto e perante aqueles alunos, aquele conjunto de professores tomou opções organizativas. Portanto este é um dado que me parece extremamente importante, a recriação e apropriação por

parte das escolas, dos princípios e dos fundamentos que a TurmaMais enquanto constituição de grupos temporais, gestão de expectativas, tomada de opções de funcionamento e ligação aos encarregados de educação. Então cada escola tem o seu próprio caminho face à sua própria realidade. Um entendimento muito importante é o de que cada escola tem um Projeto singular que é o seu, não há, digamos nenhuma replicação acéfala, burocrática daquilo que foi a criação.

**TMC** – Por enquanto não há e espero que não cheguemos a essa fase.

*JCV – Por que diz por enquanto?*

**TMC** – Por uma razão até relativamente simples e que me deixa às vezes a pensar. Nós sentimos que há muitas escolas que estão fora do Programa Mais Sucesso Escolar e que gostariam de implementar o Projeto TurmaMais. O que essas escolas fazem para o tentar implementar, desde que tenham crédito horário, é ir ver como ele se organiza. Ele está descrito em livros. Ele está na internet. Se telefonarem para nós, nós damos alguns dados, dizemos como é. Ponto um faz-se isto, ponto dois faz-se desta maneira, ponto três faz-se de outra. Mas depois, na prática do quotidiano, torna-se necessário alguém acompanhar aquela escola e ver mesmo as dúvidas que têm e o modo como se apropriam das informações recolhidas. Às vezes eu chegava a algumas escolas e sentia que havia ali uma paralisação. Os nossos colegas, ainda inseguros, diziam isto: nós temos de fazer assim porque é assim que está escrito. Nós temos agora este grupo de trabalho porque agora é este grupo, isto é, já estava a haver uma apropriação cega do que estava escrito e não da essência da própria rotação dos grupos.

**JAF** – Não era uma apropriação era uma leitura incondicional...

**TMC** – Era uma reprodução...

*JCV – Uma tendência para a reprodução normativa...*

**TMC** – Exatamente. E a ideia é se aquilo é um Projeto temos que segui-lo tal qual ele está. Quando nós percebíamos isso invertíamos sempre a situação. Perguntávamos à escola qual era o problema que estavam a ter com os alunos. E nós ouvíamos os argumentos para ver se eram válidos para irem outros alunos e não aqueles para a TurmaMais. Na esmagadora maioria dos casos sempre achámos que fazia sentido o que os nossos colegas tinham pensado fazer. Obviamente onde dissemos que não podia ser, e continuamos a dizer, é quando uma escola nos propõe manter na TurmaMais, todo o ano, apenas os alunos com mais dificuldades. Aí nós até dizemos que tal facto pode acontecer, contudo já não é a TurmaMais. Invente-se um outro nome qualquer. Esse é o limite a partir do qual já não é o nosso Projeto. E portanto quando nós dizemos que temos medo do futuro sem acompanhamento o que queremos dizer é que outras escolas sigam o menu do Projeto TurmaMais e depois não consigam adaptar aquele menu às suas necessidades. Se isso acontecer os resultados de melhoria dos alunos não aparecem e depois poderão dizer que experimentaram a TurmaMais e não deu resultado!

*JCV – Se me permitem a observação... Poderíamos dizer que as escolas são como que mundos de vários mundos e em que alguns destes mundos apresentam-se já como locus de produção normativa e outros ainda estão muito fixados a lógicas de reprodução normativa...*

**TMC** – Eles...na esmagadora maioria dos casos, se não na sua totalidade, são locus de adaptação, reformulação. Talvez eu não tenha visto bem, mas não me parece que haja produção...

**JAF** – Existe a apropriação.

**TMC** – Exato, apropriação...

**JAF** – Uma recriação...

**TMC** – Uma recriação mas sempre muito, muito ligado ao modelo!

*JCV – Deixem-me colocar uma outra questão: Quando nos focamos nos alunos... sentem os alunos mais confiantes?*

**TMC** – Os professores contam-nos histórias interessantes. Dizia-me uma colega nossa da região do Centro, que é professora dos meninos que estão agora no nono ano na TurmaMais, e ao mesmo tempo, também é professora de alunos do sétimo ano, que quando ela compara os alunos que agora estão a concluir o 7º ano (sem intervenção do Projeto TurmaMais) observa que estes revelam uma menor maturidade que aquela que tinham os alunos que há três anos estavam no final do 7º ano (alunos do Projeto). Outros observam que a maturidade dos alunos que agora têm no 9ºano (com três anos de Projeto) é muito maior que aquela que habitualmente é observada em 9º anos de anteriores anos letivos. Parecem ser alunos de outro nível, têm uma maior capacidade, uma maior responsabilidade de atuação ao nível das inter-relações estão já numa fase de maturidade que não é típica dos alunos do nono ano.

**JAF** – A questão da melhoria do ambiente de trabalho é decisiva... Os professores trabalham com os alunos, focando-se na melhoria e no reforço da sua autoestima. Tal prática permite levar os alunos a acreditar que são capazes e muitos deles conseguem e são mesmo capazes de melhorar as aprendizagens...

### **Parte 3 – Ameaças e oportunidades**

*JCV – Se no próximo ano letivo, por diversas circunstâncias, não fosse atribuído crédito letivo às escolas consideram que o Projeto teria condições para se manter e que algumas escolas, ainda assim, se sentiriam mobilizadas para o continuar a implementar?*

**TMC** – Seria um revés imenso para o Projeto porque ele precisa de recursos, muito claros, agora há práticas enraizadas nos profissionais que estiveram durante estes anos...

*JCV – Esta pergunta tem que ser bem interpretada, porque ela não pode conduzir à ideia de que as escolas vão poder continuar a desenvolver a TurmaMais tendo recursos ou não tendo recursos... não é isso...*

**TMC** – Seria um duro golpe para as escolas porque são necessários recursos. Nós não dizemos que isto se faz com uma horinha daqui e com uma horinha dali. De modo nenhum! São necessárias horas letivas para atribuição aos professores, portanto, de algum modo, tem de haver uma bolsa de créditos horários para assegurar o Projeto. Se, no pior dos cenários, as coisas se mantivessem como estão agora e as escolas continuassem a reduzir o pouquíssimo crédito, aquilo que eu sinto sinceramente é que os professores que já passaram por esta experiência, não podendo fazer divisões dentro da turma de origem e da TurmaMais pela inexistência de crédito, todas as outras práticas que nós fomos tentando estimular ficariam como um ganho. E que práticas são essas? Quando nós falamos delas falamos do recurso continuado aos Critérios de avaliação atitudinais e aos acordos feitos com os alunos e com os encarregados de educação. Esta prática ficaria pelo valor que tem na mudança de atitude do aluno em sala de aula. Outra prática que ficaria seria a monitorização percentual de todos os processos relativos às aprendizagens. A implementação da avaliação segundo a lógica de ciclo seria mais uma mudança que ficaria. Outra prática ganha pelos docentes do Projeto TurmaMais é o recurso à avaliação formativa como elemento fundamental na promoção das aprendizagens. Tudo isto ficaria nas práticas dos docentes que passaram pelo Projeto. E assim que houvesse nas escolas possibilidades de encontrar os tais recursos horários elas saberiam muito bem o que fazer para resolver problemas de alguma gravidade de insucesso. Esta é a minha sensação baseada naquilo que eu vejo nas escolas.

**JAF** – Eu sinto que a existência do crédito leva à interiorização da importância de melhorar o resultado quantificado, ou seja o crédito está relacionado com as metas...

**TMC** – Falas das metas, o crédito está relacionado com as metas...

*JCV – E tem também associado o princípio do compromisso e da responsabilidade que dele decorre...*

**JAF** – Exatamente...

**TMC** – Mas eu acho que a escola hoje se tiver algum crédito, ela própria já consegue criar as suas metas.

**JAF** – Se tiver algum crédito!

**TMC** – Interno. Isto...

**JAF** – A questão não era essa, a questão não era essa.

*JCV – O que estão a dizer, se bem interpretei, é que as escolas assumiram claramente esse compromisso e sentido de responsabilização...*

**TMC** – Mas a ausência de crédito não inviabiliza realmente. Não podemos esperar que os docentes assumam horas letivas a partir da sua componente não letiva. Isso seria uma violência.

*JCV – Sim, mas isso não será a regra ou é?*

**TMC** – É uma exceção, dois tempos semanais pode. Mas se for de Língua Portuguesa ou Matemática não pode disponibilizar cinco horas da componente não letiva para dar na componente letiva. Quer dizer, não pode, não pode mesmo...

**JAF** – Agora não tenho dúvidas que a hipótese da disponibilização de uma bolsa de horas relativamente às escolas, estas

escolas dar-lhe-iam uma utilização bem mais eficaz... já passou o tempo em que as escolas tinham não sei quantas horas e utilizavam as horas de modos muitas vezes desinteressantes para os alunos, não dirigidas, não focadas para a melhoria das aprendizagens. Não tenho qualquer dúvida que a disponibilização de uma bolsa de horas para estas escolas, na sua esmagadora maioria, elas utilizarão num projeto deste tipo para melhorar aprendizagens dos alunos, para melhorar o sucesso da escola. Parece-me ser muito importante e que poderia ser um ganho a contratualização na lógica do ciclo de estudos. Isto é em vez de haver uma contratualização com metas anuais poder ser desenhado uma intervenção que em vez de estar focalizada no ano, com esta aprendizagem que as escolas foram fazendo ou seja passado deste patamar estas escolas estão capazes de negociar intervenções em ciclos de estudos. Portanto a disponibilização de uma bolsa de horas centrada no ciclo de estudos permitiria de modo continuado melhorar o sucesso das escolas e para muitas delas, uma vez que já estão em níveis de sucesso bastante elevados, pelos menos nos anos intervencionados, melhorar a qualidade do sucesso da escola de modo sustentado com outros indicadores para mostrarem o modo como trabalham...

**TMC** – Eu diria a totalidade das escolas!

**JAF** – Utilizarão num projeto deste tipo para melhorar aprendizagens dos alunos, para melhorar o sucesso da escola...

**TMC** – Para permitir aos professores um trabalho...

**JAF** – Considero ser particularmente importante e um potencial ganho para as escolas e para a melhoria do sistema educativo a contratualização na lógica do ciclo de estudos. Isto é em vez de haver uma contratualização com metas anuais poder ser desenhado uma intervenção que em vez de estar focalizada no ano, com esta aprendizagem que as escolas foram fazendo ou seja passado deste patamar estas escolas estão capazes de negociar intervenções em ciclos de estudos. Portanto a disponibilização

de uma bolsa de horas centrada no ciclo de estudos permitiria de modo continuado melhorar o sucesso das escolas e para muitas delas, uma vez que já estão em níveis de sucesso bastante elevados, pelo menos nos anos intervencionados, melhorar a qualidade do sucesso da escola de modo sustentado com outros indicadores para mostrarem o modo como trabalham...

**TMC** – Eu diria que o estabelecer uma meta final de ciclo não implicaria necessariamente o não estabelecer de uma meta final de ano. É muito importante porque o trabalhar para três anos ou para quatro no primeiro ciclo, é importante saber-se que ao fim do quarto ano, é importante estarmos pelo menos naquela meta, mas é muito importante continuar-se a estabelecer-se uma meta anual... porque o tempo de trabalho na escola exige o saber se estamos longe, se estamos perto... portanto...

**JAF** – Se utilizássemos uma linguagem de ciclismo, falaríamos da etapa e das metas volantes...

**JCV** – *Porque isso balizamento intermédio e ao longo do tempo também as ajuda...*

**TMC** – A monitorizar de uma forma assertiva...

**JCV** – *E de forma mais próxima também não é?*

**TMC** – Tem de ser.

**JCV** – *Mas ainda assim, foi uma aprendizagem que as escolas também foram realizando e que as torna hoje mais críticas e com um conhecimento mais alicerçado e contextualizado... ou não?*

**TMC** – Sou de opinião que estas escolas por nós acompanhadas (sobretudo os docentes que fizeram parte do núcleo central do Projeto e mais alguns que dele se apropriaram) têm hoje uma maior capacidade de intervir na resolução dos problemas de insucesso dos alunos. Têm hoje uma capacidade de maior

intervenção também junto dos bons e dos excelentes alunos das suas turmas. Mas não foi só a escola que aprendeu. Nós também aprendemos pela necessidade de tentarmos ajudar as escolas a resolverem os seus problemas com os alunos. Foi o ouvir das dificuldades das escolas em fazer mudar o comportamento de alguns alunos que nos obrigou a olhar atentamente para a reformulação dos Critérios de Avaliação atitudinais. Foi do sentir que a escola tinha altas metas de sucesso a atingir e não conseguia colocar em prática o conceito velho de avaliação segundo a lógica de ciclo que nos levou a pensar caminhos práticos que levassem os Conselhos de Turma a trabalhar com esta ideia. O rumo do acompanhamento era para nós claro: – ajudar as escolas a cumprirem as metas contratualizadas. Tal só se conseguiria se em conjunto fosse possível trazer mais alunos para o trabalho escolar. Este foi o percurso claro que, em conjunto, fomos construindo com cada escola, com cada grupo de docentes do Projeto TurmaMais.

**JCV** – *Mas isso é talvez uma das maiores virtualidades do PMSE e dos resultados do acompanhamento de proximidade que tem sido realizado...*

**TMC** – *Mas isso aconteceu porque nós ouvimos as dúvidas das escolas...*

**JCV** – *Naturalmente que sim... Deixem-me concluir e dizer que uma das grandes virtualidades da tecnologia TurmaMais está nos desafios que faz despoletar e que se tornam imprescindíveis à sua própria afirmação e sustentabilidade. As ruturas e desalinhamentos que introduz no modelo organizativo força as escolas a terem de refletir e discutir abertamente e de forma alargada as questões da avaliação, da didática, da relação pedagógica... obriga-as a pensar, a discutir e debater a organização e desenvolvimento do currículo, a aprofundar a intercomunicação com os pais, com a comunidade, ou seja, a colocar na mesa uma série de questões que decorrem verdadeiramente dos desafios que a própria dinâmica do modelo TurmaMais acaba por gerar. A questão da avaliação*

formativa, por exemplo, poderia ser sempre discutida e aprofundada independentemente da existência da plataforma TurmaMais... A questão da comunicação com os pais é desde sempre uma questão essencial na relação escola-família e determinante no acompanhamento dos alunos. Mas a verdade é que a implementação do PMSE nos seus diferentes modelos organizativos forçou essa discussão e esse debate, obrigou a uma maior intercomunicação sob pena de tornar inviável a sua própria aplicação e de comprometer as próprias metas e resultados das escolas e inspirou-se precisamente em experiências realizadas no terreno que davam sinais de consolidação nesse sentido. Que melhor exemplo para ilustrar esta ideia do que a lógica de ciclo e a sua apropriação pelas escolas e comunidades escolares? De um momento para o outro, temos agora gerações escolares de ciclo e não alunos das turmas; equipas docentes com a responsabilidade de conduzir a geração escolar até ao final do ciclo e que favorecem a organização do trabalho pedagógico na base da tecnologia intensiva e não modelos de distribuição docente na base da tecnologia em cadeia; uma dimensão curricular de ciclo e não de ano de escolaridade associada à plurianualidade letiva e não anualidade e que potencia a flexibilização e o ajustamento mútuo, entre outros... No fundo, tudo isto potencia a desinstalação de um conjunto de práticas organizacionais e pedagógicas... obrigando a outro tipo de lógicas e racionalidades e a outro tipo de focalizações e prioridades. E é no proporcionar de espaço às escolas para o desenho e redesenho de soluções contextualizadas para os seus próprios problemas e adversidades, que reside, do meu ponto de vista, a grande virtualidade do Programa Mais Sucesso e das metodologias em que se inspirou.







MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA | Direção-Geral da Educação

