

e-book

MELHORAR A ESCOLA

SUCESSO ESCOLAR, DISCIPLINA,
MOTIVAÇÃO, DIREÇÃO DE ESCOLAS
E POLÍTICAS EDUCATIVAS

JOAQUIM MACHADO · JOSÉ MATIAS ALVES

[orgs.]



UNIVERSIDADE CATÓLICA EDITORA · PORTO

MELHORAR A ESCOLA

SUCESSO ESCOLAR, DISCIPLINA,
MOTIVAÇÃO, DIREÇÃO DE ESCOLAS
E POLÍTICAS EDUCATIVAS

JOAQUIM MACHADO · JOSÉ MATIAS ALVES

[orgs.]



*Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação,
Direção de Escolas e Políticas Educativas*

JOAQUIM MACHADO, JOSÉ MATIAS ALVES [ORG.], ANTÓNIO BOLIVAR, ISABEL
FREIRE, JOÃO AMADO, JOÃO FORMOSINHO, JOAQUIM AZEVEDO, JOAQUIM
MACHADO, JOSÉ MATIAS ALVES, JOSÉ VERDASCA, LURDES VERÍSSIMO, MARIA
DO CÉU ROLDÃO, MIGUEL SANTOS GUERRA.

© Universidade Católica Editora . Porto
Rua Diogo Botelho, 1327 | 4169-005 Porto | Portugal
+ 351 22 6196200 | uce@porto.ucp.pt
www.porto.ucp.pt | www.uceditora.ucp.pt

Coleção · e-book
Coordenação gráfica da coleção · Olinda Martins
Capa · Olinda Martins
Revisão de texto · Joaquim Machado e Ilídia Cabral

Data da edição · 2014
Tipografia da capa · Prelo Slab / Prelo
ISBN · 978-989-96186-4-0
Depósito legal · 356140/13

<i>Introdução</i>	· 07 ·
<i>Promovendo o sucesso escolar: lições de práticas recentes</i> José Verdasca	· 17 ·
<i>Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores</i> Joaquim Azevedo	· 39 ·
<i>Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola</i> João Amado e Isabel Freire	· 55 ·
<i>Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda</i> Lurdes Veríssimo	· 73 ·
<i>As equipas educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores</i> João Formosinho e Joaquim Machado	· 91 ·
<i>Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação</i> António Bolivar	· 107 ·
<i>Las feromonas de la manzana</i> Miguel Santos Guerra	· 123 ·
<i>Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados</i> Maria do Céu Roldão	· 131 ·
<i>A rede escolar e a administração das escolas: novos e velhos desafios</i> Joaquim Machado	· 141 ·
<i>Exames: mitos e realidades</i> José Matias Alves	· 155 ·

Introdução

Joaquim Machado
José Matias Alves

Na sua ação interativa com a comunidade educativa e científica, a Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica, através do seu Centro de Estudos e do Serviço de Apoio à Melhoria, mantém um diálogo constante com as escolas e os professores, devolvendo a investigação realizada no domínio da educação aos atores educativos e às instituições escolares e potenciando o conhecimento das realidades educacionais.

O **2º Ciclo de Seminários de Aprofundamento em Administração e Organização Escolar** abordou temáticas diversas, como sucesso escolar, indisciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas. Tratou-se de um conjunto de cinco sessões de um dia por mês, constando cada uma delas de uma “grande conferência” de manhã e outra de tarde, ambas seguidas de debate, e um comentário final.

Reunimos neste volume os textos das dez conferências, onde se consubstanciam os contributos dos diversos autores sobre os desafios e as políticas de melhoria da escola, centrando a análise e o debate em torno dos temas do (in)sucesso escolar, da (in)disciplina, da (des)motivação e da organização do trabalho docente, bem como de outras políticas educativas, nomeadamente o reordenamento da rede escolar, a direção das escolas e a coordenação local da educação, a regulação da educação e a avaliação externa das aprendizagens.

José Verdasca explana “lições de práticas recentes” na promoção do sucesso escolar enquanto desafio da Escola Para Todos, descolando da abordagem mais tradicional que procura a explicação do fenómeno no aluno, na família ou na sociedade e afirmando a imoralidade do insucesso (Lemos Pires, 1987a) numa escola de frequência compulsiva. As principais novidades da abordagem deste professor da Universidade de Évora estão, em primeiro lugar, na observação de coortes escolares, na relação que estabelece entre os resultados das provas de aferição em Língua Portuguesa e Matemática, a frequência da educação pré-escolar e a escolaridade da

mãe e, em segundo lugar, na aproximação ao Programa Mais Sucesso Escolar, em que desenvolve um papel cimeiro, e na ênfase que atribui às ideias matriciais e conceções organizativas do mesmo (Verdasca, 2011). As suas ideias matriciais são o ciclo de estudos como a unidade de base, o esforço de (re)organização da escola para melhorar as condições de ensino e aprendizagem, a estruturação e desenvolvimento de lógicas de orientação aos resultados escolares, o desenvolvimento de mecanismos de coordenação e regulação intra e interescolar, e a devolução da voz às escolas. As suas conceções organizativas assentam na autonomia da escola (organização pedagógica, gestão curricular, agrupamento de alunos, alocação de equipas docentes e afetação de demais recursos), e nas dinâmicas organizativas flexíveis, na gestão focalizada e na corresponsabilização da comunidade escolar, bem como no trabalho em rede das escolas e dos grupos de professores, tornando mais visíveis “as coisas fantásticas que as escolas e os professores são capazes de fazer”.

Joaquim Azevedo aborda um conjunto de dimensões (políticas, sociais, organizacionais e profissionais) que entretecem o (in)sucesso escolar, acentua a complexidade do (in)sucesso enquanto variável de análise, destaca o nível de escolaridade das mães como bom preditor do percurso escolar dos alunos, realça o lugar da escola na produção do êxito ou do fracasso, enfatiza o “valor acrescentado” do professor na promoção do sucesso escolar, levanta o véu sobre a eficácia das práticas pedagógicas e sublinha o importante lugar que deve ser dado à educação de infância e ao desenvolvimento da criança o mais cedo possível. Este autor alerta para o efeito de “espiral negativa” que amarra muitas escolas portuguesas, nomeadamente quando inscritas em meios socioeconómicos desfavorecidos e desvalorizadas pelas culturas familiares, mas também quando os próprios espaços escolares são desvalorizados e as escolas são remetidas para lugares modestos nos rankings anuais independentemente do seu importante papel social na escolarização da população.

A focalização da questão do insucesso escolar, não apenas no insucesso do aluno, mas também no insucesso da escola em cumprir as finalidades que a sociedade lhe atribui (instruir, estimular e socializar as jovens gerações) mostra como este fenómeno decorre da sua organização e obriga a repensar os fatores internos, certamente numa perspetiva ecológica de desenvolvimento organizacional e comunitário.

Poderíamos começar por realçar a proximidade ou distância entre os códigos familiar e escolar e acentuar o papel da escola na reprodução e transformação escolar (Bernstein, 1981) e as interações seletivas no interior da sala de aula (Gomes, 1987). Mas preferimos enfatizar os fatores curriculares (cursos oferecidos, programas prescritos e estruturas e métodos de avaliação), os fatores pedagógicos (a organização da sala de aula, a gestão dos espaços e dos tempos, as atividades propostas, a relação pedagógica) e os fatores organizacionais (as formas de agrupamento dos alunos, o sistema de aprovação e retenção dos alunos e – por que não? – a preparação científica e pedagógica dos professores).

Muitas vezes se associa ao insucesso escolar a ausência de disciplina e de motivação e se afirma que, em resultado da escolarização massiva, os professores

se deparam com o enorme desafio de “ensinar a quem não quer aprender”. **João Amado e Isabel Freire** proporcionam instrumentos para compreender e construir respostas às indisciplinas escolares e **Lurdes Veríssimo** apresenta como “faces de uma mesma moeda” o desafio de “motivar os alunos [e] motivar os professores”. (In)disciplina e (des)motivação enquadram-se na questão do (in)sucesso escolar, quando nos centramos nos comportamentos, nas expectativas e nos fatores psicológicos e organizacionais do processo de ensino e aprendizagem.

João Amado e Isabel Freire preferem falar de indisciplinas (exatamente, no plural!), distinguindo três níveis: o primeiro tem a ver com as infrações às regras sociais (comunicação, ocupação de espaços, assiduidade, cumprimento de tarefas, etiqueta,...) e os outros dois referem-se à agressão interpessoal, às infrações às normas de relação com os pares (o segundo) e de relação com os professores e outros (o terceiro). É possível estabelecer proximidades e diferenças entre indisciplin(a)s e violênci(a)s em contexto escolar e, no caso das últimas, distinguir entre violência *na* escola, violência *contra a* escola e violência *da* escola, e trazer à liça a indisciplin(a) agressiva dos alunos, o seu comportamento antissocial no espaço escolar ou exercida desde o exterior (que coloca no domínio da delinquência e da criminalidade) e a violência simbólica que a própria escola comporta enquanto aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1974, p. 44).

Estas distinções contribuem para a análise da indisciplin(a) em contexto escolar, sugerindo a necessidade de categorizar os comportamentos disruptivos dos alunos para perceber o que se deve às suas características pessoais, ao contexto sociofamiliar e ao contexto socio-organizacional da escola e da sala de aula. Neste aspeto, consideramos de leitura obrigatória a abordagem sociológica de Carlos Gomes, professor da Universidade do Minho, sobre “Guerra e paz na sala de aula” e os ensinamentos que, da análise das dinâmicas de conflito (dominação, negociação) e de cooperação (antagonista, divergente pacífica e convergente tendencialmente consensual), se podem tirar para as estratégias educativas dos professores, mesmo quando os alunos não consideram a sala de aula como um “campo de batalha” (2009, pp. 156-159).

Centrando a análise sobretudo nos fatores escolares, **João Amado e Isabel Freire** evidenciam como é que a ação e a interação dos mesmos são explicadas pela investigação multidisciplinar para, de seguida, “estabelecer alguma relação entre as vivências interpessoais e do envolvimento coletivo dos agentes educativos na escola com o modo como se gere e lida com a problemática disciplinar no contexto da escola e nos outros espaços da instituição escolar”.

Lurdes Veríssimo perpassa por várias definições de motivação, distingue entre motivação intrínseca e motivação extrínseca e realça a sua influência na promoção da aprendizagem. A abordagem das teorias da motivação serviram a esta autora para problematizar o papel dos professores na (des)motivação dos alunos e desenvolver algumas propostas de práticas relacionadas com o processo de aprendizagem, com a organização da aula, com a valorização dos progressos do aluno, com a relevância e aplicabilidade das aprendizagens.

O capítulo de Lurdes Veríssimo sugere-nos uma questão levantada no âmbito da motivação organizacional: “Eu posso levar um cavalo até à fonte. Posso obrigá-lo a beber?”. A distinção entre motivação intrínseca e motivação extrínseca chama a atenção para a necessidade do professor fazer previamente um inventário dos interesses dos alunos, atender às características individuais e grupais existentes na turma, atender aos diversos estilos de aprendizagem e às múltiplas inteligências (Gardner, 2007) em presença. Mas fundamentalmente para a necessidade de manter em alta os seus níveis de motivação. Na verdade, a educação requer o otimismo e a esperança sugeridos na referência utópica com que termina este texto de Lurdes Veríssimo, que sugere estratégias pedagógicas para promover a motivação dos alunos.

A abordagem do (in)sucesso escolar obriga a problematizar a escola e repensar a sua organização pedagógica e a melhoria dos processos educativos. **João Formosinho** e **Joaquim Machado** apresentam modelos de trabalho em equipas docentes na escola e **António Bolívar** mostra “o que nos ensina a investigação” relativamente a “melhorar os processos e os resultados educativos”.

João Formosinho e **Joaquim Machado** lembram as transformações na escola básica, desenvolvem uma conceção de escola como organização sociocomunitária prestadora do serviço público de educação e, a partir da constatação da inadequação da turma como unidade organizacional da escola de todos, com todos e para todos, distinguem três tipos de organização do processo de ensino: a consolidada organização por turmas independentes, a diversamente ensaiada organização por turmas contíguas e a organização por Equipas Educativas. Estes autores comparam estes tipos de organização do processo de ensino no que respeita aos pressupostos da gramática escolar (homogeneidade e permanência da turma), ao controlo dos professores sobre as variáveis da organização pedagógica (gestão do tempo escolar, gestão do espaço escolar, progresso dos alunos e distribuição dos apoios educativos), bem como à coordenação do ensino, à gestão curricular, à monitorização das aprendizagens, à gestão grupal e da disciplina escolar e ao acompanhamento e orientação escolar dos alunos.

Não se esgotando nas diversas concretizações já ensaiadas em diversas escolas, a proposta de organização da escola por Equipas Educativas apresenta três dimensões organizacionais: o agrupamento dos alunos em grupos de dimensão variada (grande grupo, grupo médio, grupo pequeno, trabalho independente) em função das atividades a empreender, dos espaços disponíveis e do tempo necessário para a sua realização; a integração dos saberes curriculares em torno de problemas e de questões significativas identificadas de forma colaborativa por educadores e educandos; a constituição de equipas multidisciplinares e a criação de uma teia complexa de relações colegiais entre os profissionais de educação (Formosinho & Machado, 2009, p. 42). A comparação estabelecida entre os processos de organização do ensino mobiliza a expressão “equipas docentes”, acentua a dimensão apelativa do trabalho em “equipas docentes” e valoriza a organização por “equipas docentes”, ao mesmo tempo que reforça a pertinência

das questões que estes autores levantam em *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola* (2009, pp. 43-44).

Como refere José Verdasca no primeiro capítulo, no que respeita à unidade de base adotada e às modalidades de agrupamento de alunos ensaiadas (e à sua flexibilidade), o modelo de equipas docentes pode ser um bom complemento de análise às modalidades ensaiadas no âmbito do Programa Mais Sucesso, nomeadamente os Projetos *Turma Mais* (Verdasca & Cruz, 2006; Verdasca, 2011; Magro-C., 2011) e *Fénix* (Azevedo & Alves, 2010; Alves & Moreira, 2011).

António Bolívar dá conta das perspetivas atuais sobre os processos de melhoria e inovação da escola, acentua a importante relação entre a liderança educacional e os processos de melhoria. Destacando os ensinamentos da investigação, o autor sublinha os processos para transformar as escolas em *comunidades de aprendizagem profissional* e valoriza a assessoria para a melhoria da escola e do trabalho em sala de aula. A focalização no ensino, na sala de aula e nos processos de melhoria permite a este autor sublinhar a necessidade de passagem da lógica de controlo à lógica de capacitação e de compromisso dos professores e ao seu papel na melhoria da escola, bem como de desenvolvimento de caminhos de melhoria a diversos níveis (políticas educativas, inserção territorial das escolas, currículo, gestão e liderança institucional), e a pugnar por uma política alternativa de mudança e governação das escolas.

Importa aqui sublinhar a perspetiva do autor desenvolvida em livro recentemente publicado em Portugal (Bolívar, 2012). Aí, o autor realça os processos educativos sem esquecer os resultados de aprendizagem, apresenta a autoavaliação da escola e a avaliação externa como instrumentos de melhoria dos processos e dos resultados e preconiza uma avaliação de professores que articule o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional. Na verdade, a sustentabilidade dos processos de melhoria assenta numa perspetiva holística que abraça a conceção de escola como organização que aprende (Senge *et al.*, 2005), valorize os professores, a formação em contexto e as dinâmicas de colaboração.

Também **Miguel Angel Santos Guerra** glosa a melhoria dos processos e resultados educativos, vincando a importância da direção da escola e insistindo no sentido pedagógico da liderança. A partir do fenómeno contagiante proporcionado pelas feromonas da maçã que aceleram o amadurecimento da fruta que lhe está próxima, este autor desenvolve a sua perspetiva de liderança com sentido pedagógico, alicerçando o seu pensamento nos discursos dos gestores escolares, na maior ou menor riqueza das suas motivações pedagógicas, na sua alocação mais para o lado da Administração ou para o lado da escola e no seu papel de interface entre ambos os polos e também com a comunidade em que a escola se insere, a perspetivação do contexto em que trabalham, a maior ou menor riqueza das tarefas pedagógicas que realizam, as conceções em que assentam os suas modalidades de formação, como acabam e que dificuldades sentem. Merece realce a distinção que o autor estabelece entre as racionalidades técnica e prática e as conceções de diretor como aplicador (seja do que os políticos decidem seja do que os investigadores compreendem) e de diretor como investigador (que investiga, compreende e decide, competindo à Administração a

função de ajuda), bem como a quádrupla triangulação – das estratégias (indagação, aperfeiçoamento e inovação), dos conteúdos (atitudes, concepções e práticas), dos requisitos (condições, conhecimento e vontade) e dos âmbitos (sociedade, escola e família) – necessária a qualquer diretor que queira imprimir um sentido pedagógico à liderança, onde assumem especial relevo dez verbos essenciais à melhoria da escola: interrogar-se, partilhar, investigar, compreender, decidir, escrever, difundir, debater, comprometer-se e exigir.

Esta perspetiva de liderança pedagógica ganha a explicitação dos pressupostos políticos e teóricos em que assenta. Nós acentuaríamos aqui três competências duráveis do gestor escolar: o conhecimento profissional, a sua capacidade para aplicar esse conhecimento na resolução dos problemas e situações escolares e o seu saber fazer acontecer. Esta última competência remete para a vontade como requisito e abrange a capacidade de mobilizar os outros e promover a liderança partilhada, que nos parece ser a que mais se coaduna com a organização do trabalho docente.

Por sua vez, **Maria do Céu Roldão** centra-se no “desenvolvimento do currículo e [a] melhoria de processos e resultados”. A sua explanação assenta em questões centrais do processo de ensinar e aprender (o quê? por quê? a quem? como?) e do campo do currículo passa para a organização pedagógica (os modelos de estruturação da escola e de agrupamento dos alunos) e defende outro tipo de atuação do professor, assumindo maior responsabilidade na escolha e monitorização das estratégias de ensino. Analisando os constrangimentos da escola, a autora conduz a uma escola “repensada”, que não se amarre à organização oitocentista mas “naturalizada” (turmas uniformes, segmentação do saber, trabalho celular de cada professor, ritmo uniforme, anuidade...) e propõe um conjunto de ruturas ou, no mínimo, soluções possíveis de melhor uso da prática instalada e que se relacionam com as lideranças dos processos de ensinar, da articulação horizontal em cada turma e das articulações verticais dos saberes, mas também com a criação de condições maximizadoras de sucesso, a análise sistemática de processos e resultados e uma política de escola que integre dispositivos de supervisão e monitorização dos processos de melhoria.

Na verdade, a problemática do (in)sucesso escolar está instalada na escola e nela devem ser procuradas soluções, nomeadamente no que tange à sua organização pedagógica e às lideranças, aos processos e aos resultados educativos. Mas não devemos esquecer que há condicionantes estruturais e organizacionais que resultam de políticas educativas decididas acima e fora da escola e que conformam o trabalho docente. Assim, este ciclo de conferências abordou a política de redimensionamento da rede escolar e “agregação de agrupamentos”, bem como a avaliação externa das aprendizagens dos alunos: **Joaquim Machado** aborda “a rede escolar e a administração das escolas”, realçando “novos e velhos desafios”, e **José Matias Alves** problematiza a questão dos “exames”, desmontando “mitos e realidades” destas provas de avaliação externa.

Centrando-se nos subsistemas de ensino não superior, **Joaquim Machado** enfatiza as suas lógicas de expansão e as concepções de escola mobilizadas para o

crescimento da rede escolar, bem como os modelos de gestão escolar implementados. Explicita ainda e problematiza a economia de escala utilizada no redimensionamento do território educativo, contrapondo ao fascínio do “grande”, que preconiza a solução organizada em grande escala para os problemas educativos, o elogio do “pequeno” que mobiliza a defesa de escolas mais humanizadas. Por fim, afirma a necessidade de realimentar a relação entre a sede administrativa do agrupamento e as subunidades organizativas fazendo reverter a “institucionalização” da escola e criando “escolas dentro da escola” que a agregação de agrupamentos pretende instituir, como contraponto à gestão à distância que esta nova modalidade comporta. Na verdade, se, como realça João Formosinho (2000), a ação educativa da escola comporta a interação de pessoas com pessoas (sobretudo de alunos com alunos, de alunos com professores e de professores com professores), a gestão de proximidade surge como a mais adequada para a prossecução de princípios e critérios que estão na base da criação e, agora, da agregação de agrupamentos, como, por exemplo, a articulação curricular e a transição entre ciclos e a construção de percursos coerentes e integrados dos alunos.

A análise deste autor considera a racionalização da gestão dos recursos físicos, humanos e financeiros, mas também valoriza a predominância dos critérios pedagógicos sobre os administrativos (que a Lei de Bases do Sistema Educativo preconiza), e, considerando a geografia e a demografia do território educativo associadas à rede local de ofertas educativas e às demandas das famílias, antevê a necessidade de ponderar a administração local da educação escolar e de rever o modelo de gestão dos estabelecimentos escolares. Defende-se, assim, um modo próprio de gestão do estabelecimento em função do seu projeto específico e do modelo de organização do ensino, salvaguardando, no entanto, a sua articulação com o projeto de território e a ação educativa dos restantes estabelecimentos.

Por sua vez, **José Matias Alves** convida a uma viagem pelas questões da docimologia, faz uma síntese atualizada da questão dos exames, repondo os argumentos contra e os argumentos a favor desta modalidade de avaliação externa das aprendizagens dos alunos. No desenvolvimento das suas sete teses centrais sobre os exames, pergunta o autor por que estão aí os exames, quando sabemos que eles são um instrumento pobre de avaliação, empobrecem e reduzem o currículo e as práticas pedagógicas, muitas vezes não são válidos nem fiáveis (e, por isso, não são justos), não são a salvação do sistema educativo (nem a sua perdição!) e, defende o autor, devem ser examinados sobretudo pelos efeitos que geram a montante e a jusante.

A explicação estará na segunda tese enunciada pelo autor, segundo a qual os exames são um elemento essencial para a credibilidade e confiabilidade social do sistema educativo, e na sua eficácia social como “dispositivo de regulação das aspirações” (Alves, 2008). Na verdade, o retorno da avaliação externa, primeiro da avaliação das aprendizagens dos alunos e, depois, da avaliação externa das escolas remete, em primeiro lugar, para a maior autonomia outorgada às escolas e à necessidade destas terem dados sobre o seu funcionamento para a sua própria

melhoria, bem como para a necessidade de prestação de contas à comunidade educativa e de informação à sociedade relativamente ao cumprimento das finalidades assacadas à educação escolar (Estefania Lera & López Martínez, 2003, pp. 28-29). Remete ainda para a procura de legitimação do papel interventor do Estado no domínio da educação escolar, ao mesmo tempo que, curiosamente, parece querer abandonar uma conceção do território que é mais abrangente que a de carta educativa e rede escolar e circunscrever a educação escolar ao currículo prescrito.

A problemática do (in)sucesso escolar e a procura de respostas adequadas no interior da escola não é recente, até porque se reconhece hoje a escola como lugar central de gestão, sendo a comunidade local o seu parceiro essencial na tomada de decisão com vista à contextualização da oferta formativa aos alunos e suas comunidades, a flexibilização do currículo e a diferenciação pedagógica. Reconhece-se também aos professores um papel decisivo na gestão colaborativa do currículo e na adequação dos dispositivos pedagógicos que garantam a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Mas este reconhecimento não permite que se assaque exclusivamente aos professores (nem aos professores e às famílias) a responsabilidade pelos percursos escolares dos alunos.

Em síntese, justifica-se a atribuição à escola de margens mais alargadas de autonomia em relação à organização pedagógica e à gestão curricular, competindo ao Estado definir um currículo de base e estabelecer balizas reguladoras para garantir que as escolas estabeleçam percursos diferenciados adequados aos alunos. O problema que se coloca é saber se, no uso da autonomia, as escolas enveredam por um ensino diferenciador que promove a equidade e a justiça ou por um ensino uniforme que legitima as desigualdades e promove a seleção social através da educação escolar (Pires, Fernandes & Formosinho, 1991). O caminho a percorrer comporta riscos e, para que o risco valha a pena, os contributos práticos carecem da fecundação que só a teoria garante e da monitorização que a investigação-ação pode sustentar.

Referências bibliográficas

Althusser, Louis (1974). *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença.

Alves, J. Matias (2008). *Os Exames no Ensino Secundário como Dispositivo de Regulação das Aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia e as ações insensatas*. Porto: UCP.

Alves, José Matias & Moreira, Luísa (Org.) (2011). *Projeto Fénix: Relatos que contam o sucesso*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Azevedo, Joaquim & Alves, José Matias (Org.) (2010). *Projeto Fénix Mais Sucesso Para Todos: Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bernstein, B. (1981). Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model. *Language and Society*, 10, 327-363.

Bolívar, António (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Estefania Lera, José Luis&López Martinez, Juan (2003). *Evaluación externa del centro y calidad educativa*. Madrid: Editorial CCS.

Ferreira Alves, José & Formosinho, João (1992). *Contributos para uma outra prática educativa*. Porto: Edições ASA.

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

Fullan, Michael & Hargreaves, Andy (2001). *Por Que Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Gardner, Howard (2007). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed.

Gomes, Carlos Alberto (1987). A interação seletiva na escola de massas, *O Ensino*, nºs 18-19-20-21-22, 169-180.

Gomes, Carlos Alberto (2009). *Guerra e paz na sala de aula: Pesquisa e análise sociológica em escolas portuguesas*. Lisboa: Rui Costa Pinto Edições.

Heacoox, Diane (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.

Magro-C., Teodolinda (2011). Projeto TurmaMais: origem e descrição do modelo organizacional. In I. Fialho & H. Salgueiro, *Turma Mais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos* (pp. 13-32). Évora: Universidade de Évora / Escola de Ciências Sociais / Centro de Investigação em Educação e Psicologia.

Pires, Eurico Lemos (1987a). Não há um, mas vários insucessos. In Vários, *O Insucesso escolar em Questão* (pp.11-15). Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho.

Pires, Eurico Lemos (1987b). O ensino superior é quem mais ordena: a sequencialidade regressiva. In Vários, *O Insucesso escolar em Questão* (pp. 51-56). Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho.

Pires, Eurico Lemos; Fernandes, António Sousa & Formosinho, João (1991). *A construção social da educação escolar*. Rio Tinto: Edições ASA.

Roldão, Maria do Céu (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Santos Guerra, Miguel Angel (2011). *El árbol de la democracia*. Porto: Profedições.

Senge, Peter *et al.* (2005). *Escolas que aprendem: Um guia da quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed.

Sergiovanni, Thomas J. (2004). *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*. Porto: Edições ASA.

Verdasca, J. L. C. (2011). O ciclo de estudos, unidade base da organização pedagógica da escola. In I. Fialho & H. Salgueiro, *TurmaMais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos* (pp. 33-60). Évora: Universidade de Évora / Escola de Ciências Sociais Centro de Investigação em Educação e Psicologia.

Verdasca, José & Cruz, Teodolinda (2006). O projeto TurmaMais: dialogando em torno de uma experiência no combate ao insucesso e abandono escolares, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, nº 5, 113-118.

Promovendo o sucesso escolar: lições de práticas recentes

José L. C. Verdasca¹

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

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

Não obstante o conjunto de orientações decorrentes dos planos de recuperação e acompanhamento, dos recursos proporcionados às escolas para a prevenção do problema do insucesso, das estratégias de intervenção e das atividades e

1 CIEP - Universidade de Évora.

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

Perante as dificuldades de concretização no ensino básico do princípio da universalidade escolar sucedida e do desafio do alargamento da obrigatoriedade escolar ao ensino secundário e aos dezoito anos era necessário e urgente um programa ágil e flexível de procedimentos de modo a que as finalidades da ação pretendida não ficassem reféns de teias burocráticas (Rodrigues, 2010). De certo modo, o PMSE projetou a uma escala alargada expectativas e o trabalho de escolas que já desenvolviam projetos de prevenção e combate ao insucesso e abandono escolares. O projeto Fénix no Agrupamento de Escolas de Beiriz, coordenado por Maria Luísa Moreira, e o projeto TurmaMais na Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz, coordenado por Teodolinda Cruz, protagonizaram e protagonizam, não obstante a evolução registada, as principais tipologias inspiradoras do PMSE. Em comum, o facto de ambos os projetos beneficiarem do apoio do Ministério da Educação, estarem ligados e associados a Centros de Investigação de Universidades e merecerem a simpatia de outras instituições de relevo no panorama nacional e internacional que os promoveram e divulgaram na comunidade científica e na comunicação social, dando-lhes uma visibilidade que de outro modo não teriam e desafiando o Ministério da Educação a acompanhar os acontecimentos que as escolas e as comunidades escolares já tinham e têm em marcha na construção de respostas para os seus problemas fazendo uso inteligente e eficaz das suas margens de autonomia e dos seus recursos.

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

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

Na base desta linha de pensamento está a convicção de que a escola, enquanto organização especializada, dispõe de uma forte componente de conhecimento, tecnologia organizacional e de uma tecnoestrutura própria para pensar, agir e controlar os processos de trabalho e desenvolver práticas organizacionais e pedagógicas que tendem a favorecer as relações horizontais e a refletir a especialização funcional nas diversas agregações informais e constelações de trabalho, relações de proximidade e redes formais e informais de escolas e de grupos de docência que potenciam uma maior articulação, partilha e disseminação de práticas de melhoria, formação contextualizada, metodologias e instrumentos (Verdasca, 2010a). De um certo ponto de vista, uma tentativa de abordagem que teima em não se conformar com modos de agir e funcionamento da escola que se destacam pela ambiguidade e anarquia organizada ou mesmo por uma certa hipocrisia organizada (Lima, 1992; Estêvão, 1996; Brunsson, 2006; Costa, 2009; Martins, 2009; Azevedo, 2011). Antes está a tentativa de afirmação da autonomia das escolas e em especial o uso que se faz dela (Hutmacher, 1995) e, acima de tudo, a convicção de que as escolas dispõem de um relativo campo de manobra na esfera organizacional curricular e pedagógica e de distribuição de recursos docentes e paradoscentes para orientar e desenvolver a sua atividade educativa (Verdasca & Cruz, 2006). Os modelos organizacionais escolares são por natureza plurais e diversificados e a sua construção social constitui um processo complexo (Lima, 1992), daí que o alargamento da tipologia de base Turma Mais a outras escolas “não poderia constituir-se numa espécie de réplica da experiência mãe, cerceadora da autonomia criativa e que mantivesse amarradas escolas e professores a silêncios inconformados. A opção de generalização (...) na base de um modelo parcial constituiu de novo um desafio acrescido (...) na exploração dos espaços abertos que

as lógicas de ciclo incorporam e para as quais escolas e professores se mobilizam nas suas ‘constelações de equipas docentes plurianuais’. Um desafio que necessita de ser falado, vivido e afirmado na ação e que rompe com modos de funcionamento apoiados em soluções vagas e improvisadas para relançar novas reconfigurações dinâmicas e flexíveis, quebrando e desalinhando continuidades e jogos micropolíticos na formação rígida e imutável dos tradicionais agrupamentos de alunos e de distribuição de professores e direcionando para o ciclo de estudos e para as equipas docentes a chave da promoção do sucesso” (Verdasca, 2011b: 10-11).

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

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

Os pontos de partida de cada escola são diferenciados e a situação de cada uma face à escola vizinha é por vezes bem distinta. Mas também nem sempre assim é e nem por isso se aproximam nos resultados que conseguem obter com os seus alunos. Fatores de contexto de população e território, decorrentes das respetivas densidades de natureza cultural, social e económica, de distâncias e acessibilidades, expõem os sinais das diversidades e das desigualdades mas também das semelhanças e aproximações. A dominância social e cultural na escola evidencia-se nos resultados escolares através dos muitos e variados estudos

empíricos, no passado e no presente, contrariando hipóteses de conjunturalidade e de circunstancialidade (Verdasca, 2002) e reafirmando sentidos de justiça educativa mediados por outros conceitos numa escola que no seu interior mobiliza “justiças e argumentações subsidiárias de princípios diferentes” (Estêvão, 2012: 177). Através das figuras 1 e 2 procuramos ilustrar o que acabamos de afirmar.

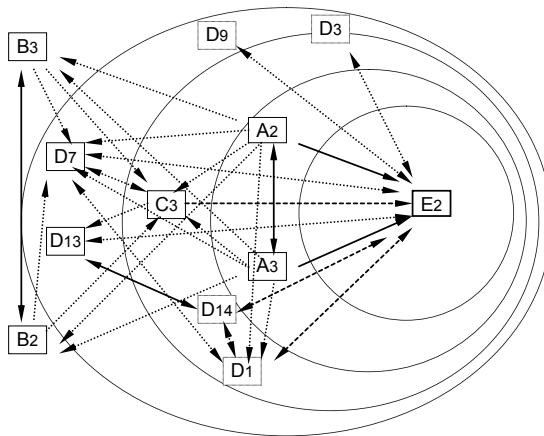


FIGURA 1 - Teia estrutural da qualidade do sucesso escolar no 2º e 3º ciclos do básico (dimensão 1) ²

(Extraído de J. Verdasca, 2002: 704)

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

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

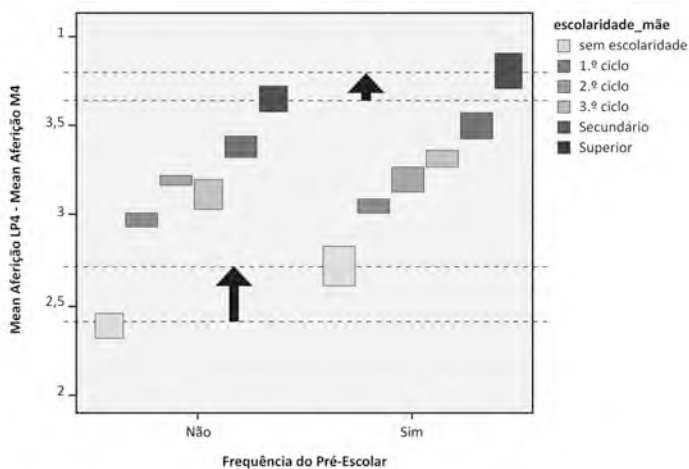


FIGURA 2 - Resultados das provas de aferição (LP4-M4), pré-escolarização e nível de escolaridade da mãe

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

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

Porém, na figura 3 também se ilustra a diversidade de padrões de desempenho escolar como evidenciam por exemplo as amplitudes dos traçados de retenção e desistência e as irregularidades dos mesmos inter e intramunicípios. Apesar das semelhanças ecológicas dos territórios e populações dos 30 municípios projetados e de, na maior parte dos casos, estarmos perante um único agrupamento de escolas por município, de agrupamento para agrupamento tende a sobressair a

disparidade dos traçados para o mesmo ciclo de estudos e, no mesmo município, a disparidade dos resultados entre o 1º, o 2º e o 3º ciclos. O contraste entre M5 e M8 ou entre M1 e M22, por exemplo, quatro municípios ecologicamente semelhantes nas suas densidades sociais e económicas de população e de extensão e acessibilidades, com um único agrupamento de escolas, afigura-se de difícil compreensão e explicação.

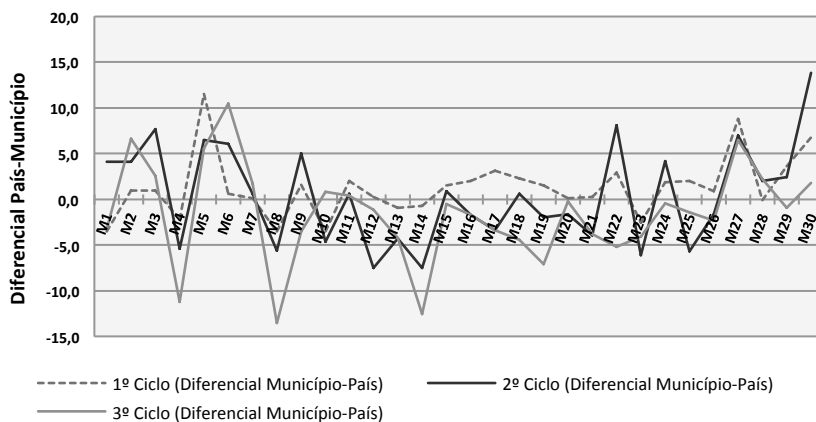


FIGURA 3 - Taxas de retenção e desistência do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico (Diferença País-Município 009/2010. Média País: 1ºC=3,5%; 2ºC=7,5%; 3ºC=13,5%).

O que pode cada escola fazer para melhorar a qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos seus alunos e simultaneamente não perder nenhum aluno constituiu o motivo condutor que inspirou o PMSE. Com efeito, este foi concebido e reconhecido como “uma resposta para combater os níveis de insucesso, concebida pelas próprias escolas e que promove efetivamente a diferenciação pedagógica, apostando na prevenção do insucesso ao longo do ensino básico, salientam-se os princípios do trabalho colaborativo e da interação com centros de investigação e universidades, que apoiam as escolas na construção, monitorização e na avaliação do desenvolvimento deste dispositivo” (Despacho n.º 100/2010). A sua base matricial alicerça-se nos seguintes eixos orientadores: 1) o ciclo de estudos como unidade de referência; 2) tecnologia organizacional e organização da escola; 3) a orientação aos resultados escolares dos alunos com contratualização de metas relativas de melhoria e de progresso; 4) a voz às escolas.

O ciclo de estudos como unidade base do sistema educativo

A lógica organizacional escolar centrada em ciclos de estudos está bem evidenciada quer no plano formal quer em ações e práticas organizativas concretas. “É a este propósito claro o sentido da Lei de Bases em diversos pontos do Art. 8º e a leitura e interpretação que dela faz Lemos Pires que na sua qualidade de parlamentar secretariou a subcomissão da Lei de Bases do Sistema Educativo, participou nos debates nela ocorridos e redigiu uma boa parte dos artigos que nela vieram a ficar consagrados.”(Verdasca, 2011: 38). Vários exemplos podem ser apresentados em defesa desta ideia: “a organização e explicitação dos objetivos de forma individualizada e específica em relação à educação pré-escolar, ao ensino básico e a cada um dos seus ciclos, ao secundário e ao superior; os planos de estudo e a sua articulação e arrumação programática; a organização da docência e a sua estruturação em grupos de recrutamento diferenciados; a formação inicial e profissional de professores; a regulação com base em provas externas de aferição e exames nos finais de ciclo (4º, 6º, 9º e 11º/12º anos); a própria tipologia e lógicas de planeamento de equipamentos escolares e organização dos espaços.” (ibidem).

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

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

Tecnologia organizacional e organização da escola

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

- Autonomia organizacional escolar na flexibilização curricular e organização pedagógica, na distribuição de alunos e docentes e na afetação de outros recursos;
- Dinâmica organizativa flexível em termos de (re)agrupamento e (re)distribuição de alunos, potenciando uma maior e mais eficaz interação aluno-professor-aluno;
- Gestão direcionada e focada no acompanhamento e apoio direto a alunos, de acordo com as suas necessidades e capacidades, por forma a

desenvolver em cada um hábitos e métodos de trabalho apropriados, bem como uma maior autoestima escolar;

- Equipas docentes, com ‘nomes e rostos’, tendo a seu cargo o acompanhamento das gerações escolares ao longo de todo o ciclo de estudos e a responsabilidade de os conduzir à conclusão do ciclo;
- Intercomunicação, implicação e corresponsabilização da comunidade escolar, decorrente dos diversos movimentos de agrupamento e reagrupamento de alunos e da necessidade de um maior estreitamento e regularidade de contacto com as famílias e com as próprias associações de pais e autarquias, no âmbito do acompanhamento e evolução da vida escolar dos alunos e das mudanças organizativas que o próprio processo implica;
- Rede de escolas tendo em vista a harmonização e articulação entre escolas e grupos de professores, a aferição de critérios e metodologias de trabalho, uma maior coesão profissional e o complemento de ações reguladoras externas.

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

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

Como sublinha Bilhim, “a tecnologia intensiva representa a resposta a um conjunto de diferentes contingências. A resposta exata passa a depender da natureza e da variedade do problema a enfrentar, a qual não pode ser correta e antecipadamente conhecida. (...) Neste caso a coordenação processa-se por ajustamento mútuo. (...) Neste tipo de tecnologia, em que se estabelece uma interdependência recíproca, a incerteza vai residir no próprio problema, dada a flexibilidade da resposta. Para responder a esta incerteza e a eventuais ocorrências

a organização disponibiliza enorme número de recursos” (2004: 284). Por exemplo: Cada coorte ou geração de alunos que inicia um ciclo de estudos não tem necessariamente de ser decomposta em unidades turma de imutabilidade definitiva, por mais argumentos de feição pedagógica que se possam esgrimir. É comum a continuidade pedagógica servir para manter inalterados, na transição para o 1º ciclo, os diferentes grupos de crianças da sala dos 5 anos na turma do 1º ano e anos mais tarde, na transição para o 2º ciclo, na turma de 5º ano e assim sucessivamente, desde que se cumpra o ritual do número de alunos em sala estipulado na lei, apesar disso traduzir, em última análise, situações de clara e perpétua homogeneização sociocultural e diferenciação negativa por via das zonas de residência nos meios urbanos ou, nos meios rurais, a diferenciação da formação dos grupos-turma por razões dos horários dos meios de transporte entre os alunos provenientes do ‘campo’ e os da vila ou cidade. A forma como se procede à organização e constituição das turmas não tem de ter necessariamente por base distribuições em agrupamentos internos de alunos de igual dimensão, diferentes professores das mesmas áreas curriculares de recrutamento, sem qualquer permeabilidade e contacto entre si. Como escrevemos em outra parte, “Tem sido provavelmente a forma mais simples de organizar e fazer funcionar a escola e de distribuir e estabilizar os grupos de alunos e de professores, mas, apesar disso, não tem sido provavelmente a mais adequada na promoção do princípio da universalidade escolar sucedida. É por isso que não podemos desvalorizar a questão. Uma prática que se repete e prolonga entre nós no universo das escolas desde há dezenas e dezenas de anos com níveis de insucesso e abandono escolares elevados, mesmo em níveis da escolaridade básica obrigatória, afirma-se e reproduz-se por conter em si própria as condições favoráveis à sua perpetuação” (Verdasca, 2011b: 44).

Orientação aos resultados e contratualização de metas

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

Não desistir de nenhum jovem, nem consentir que eles possam desistir de aprender e de se prepararem para o futuro, inscrevendo e alargando em cada comunidade escolar, junto dos jovens e das suas famílias e de todos aqueles que têm responsabilidades sociais na educação de uma comunidade, a convicção de

que todos podem aprender e de que vale a pena aprender (Rodrigues, 2010), deve ser assumido como a principal missão de cada escola.

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

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

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

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

A voz às escolas

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

Procurando dar visibilidade ao pensamento das escolas participantes no projeto, selecionámos alguns desses testemunhos que apresentamos na forma de discurso direto transcrito de modo a mantermos total fidelização ao registo original e que estruturámos em torno de sete temas principais: constituição dos grupos e rotação temporária de alunos, equipas docentes e trabalho colaborativo, motivação para o trabalho e aprendizagem e responsabilização, avaliação e

monitorização na lógica de ciclo e orientação aos resultados, expansão das práticas turmamentais a toda escola, liderança, olhares externos.

Constituição dos grupos e rotação temporária de alunos

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

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

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

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

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

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

Decidimos juntar em pares um aluno trabalhador e com mais facilidades com um aluno que tinha mais dificuldades na aprendizagem ou um aluno mal comportado com um aluno bem comportado e isso a nível do comportamento teve muito bons resultados e a nível do aproveitamento também...

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

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

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

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

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

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

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

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

(Encarregada de Educação).

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

(Encarregada de Educação).

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

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

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

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

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

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

Equipas docentes e trabalho colaborativo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Motivação para o trabalho e aprendizagem e responsabilização

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

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

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

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

O aluno que assina um contrato passado um mês já não se lembra do que assinou (...) e se for uma coisa que ele vai vendo no seu dia a dia e que tem uma consequência prática naquilo que é o valor final então vai começar a pensar mais vezes no contrato, naquilo que escreveu e naquilo que assinou...

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

Avaliação e monitorização na lógica de ciclo e orientação aos resultados

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ao participar neste projeto consegui compreender a importância em construir ferramentas práticas e de fácil leitura para melhor conseguir

avaliar os meus alunos. As fichas de monitorização foram (...) mais eficazes do que os planos de recuperação por se tratar de informação mais clara, simples e direta...

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A primeira tentativa de avaliação percentual aconteceu no fim do primeiro ano para agilizar a discussão das avaliações nas últimas reuniões. (...) Quando procurámos no ano seguinte alargar a todos anos e turmas regulares logo nas primeiras avaliações intercalares surgiram reações e dificuldades (...): primeiro não havia elementos de avaliação, ainda ninguém tinha elementos de avaliação; depois onde é que estava o despacho, a legislação em que nos baseávamos para pedir às pessoas que fizessem estas avaliações; todas as escolas da região faziam avaliações descritivas nesta altura invocando que a avaliação era formativa e portanto para ser formativa tinha obrigatoriamente de ser

descritiva, não podia ter nenhum tipo de ‘valor’ ou percentagem, tinha de ser ou uma menção ou um texto. Mas teve esse mérito que foi fazer com que as escolas comessem a refletir sobre avaliação e toda a gente de repente começou à procura de documentos que tinha do ano de estágio sobre avaliação...

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

Expansão das práticas turma+ a toda escola

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Liderança (de topo e intermédia)

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

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

É fundamental envolver os coordenadores de departamento. É tão importante como envolver os diretores de turma. Porque os diretores de turma (...) são o elo mais direto com os encarregados de educação e é

muito importante fazer um trabalho com eles no sentido de prever, antecipar dúvidas e problemas que os encarregados de educação e os alunos possam vir a ter...

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

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

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

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

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

Olhares externos

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

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

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

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

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

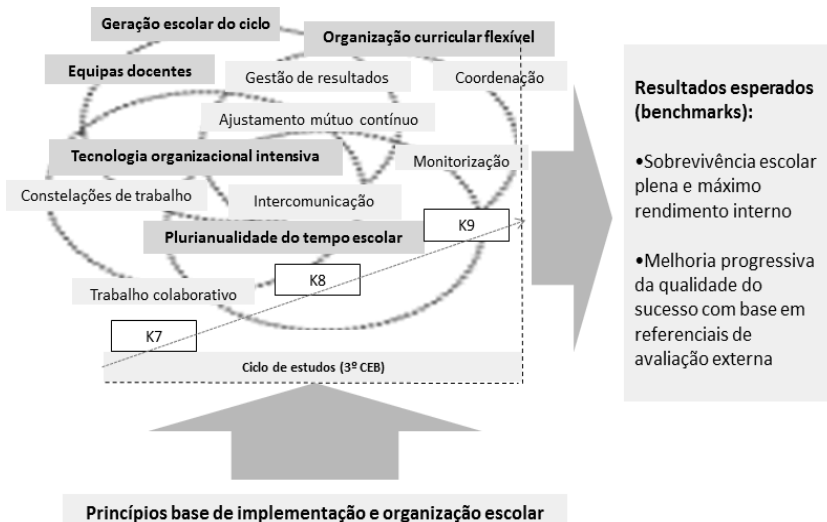


FIGURA 4 - Ciclo de estudos e modos de organização escolar
(Extraído e adaptado de J. Verdasca, 2011: 42)

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

A finalizar uma referência final ao relatório de avaliação intercalar (externa) do Programa (Calheiros & Lima, 2012), e que embora envolva apenas uma avaliação intercalar relativa ao período dos dois primeiros anos de implementação conclui que o PMSE está a atingir as metas a que se propôs e que tem resultados positivos mesmo em dimensões não contratualizadas, nomeadamente, quer no que respeita à implementação ao nível de recursos, componente organizacional e componente pedagógica quer em relação ao seu impacto nas componentes referidas.

Referências bibliográficas

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

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

Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores

Joaquim Azevedo¹

Neste texto², procuro realçar o papel das escolas e dos professores na promoção do sucesso escolar de todos e de cada um dos estudantes. Alcançado o grande desafio sociopolítico de levar todos os portugueses à escola, até aos 16 anos, não pode continuar a haver nas escolas mais percursos-não, pela simples razão de que em educação não há percursos-não (só como deseducação). A criação de percursos educativos de qualidade para cada um e para todos constitui o grande desafio da escola portuguesa neste início do século XXI. Um desafio que é, na realidade, um mandato social. As instituições educativas escolares e, em particular os professores, desempenham o papel crucial para podermos vir a cumprir este mandato, atribuindo particular atenção aos alunos que revelam mais dificuldades de aprendizagem, evitando assim que as escolas entrem numa “espiral negativa” de insucesso. Em termos finais, abordo alguns passos que poderiam ser dados para que este papel central seja efetivamente dado e bem dado.

Os múltiplos caminhos do sucesso escolar

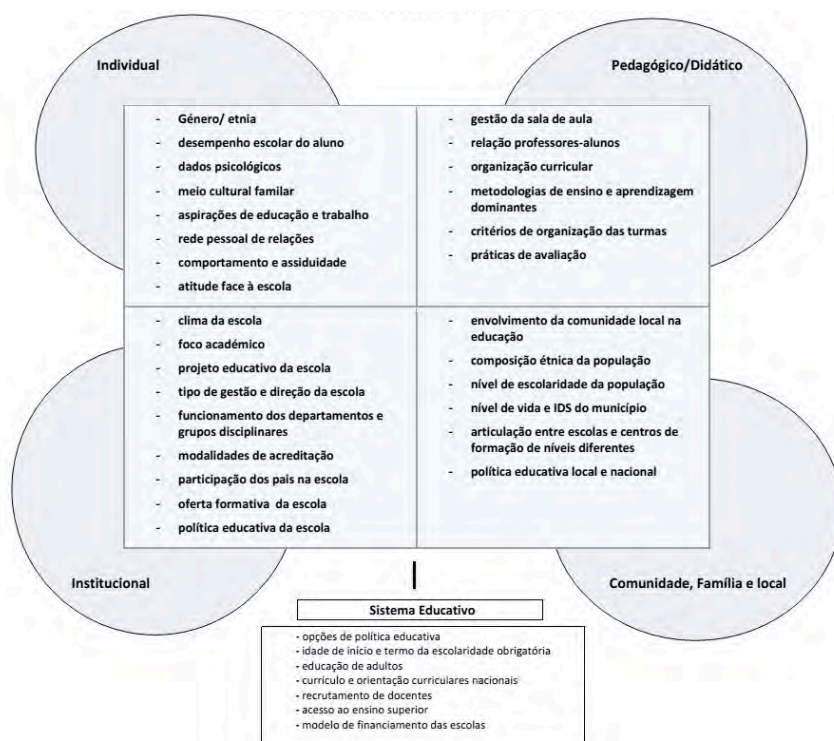
O sucesso escolar dos alunos é uma das variáveis sócio-educacionais sobre as quais mais se tem escrito e comunicado no campo da educação. Ela reúne uma grande complexidade social e política porque diz respeito a elementos que se prendem seja com as políticas sociais de um dado país e mais especificamente com

1 Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa - Porto.

2 Neste texto sintetizam-se os elementos expressos na comunicação oral realizada no Seminário sobre a Promoção do Sucesso escolar, promovido pela Universidade Católica, no Porto, a 25 de Janeiro 2011, recorrendo a alguns textos do autor, escritos sobre o mesmo tema, em 2011 e 2012.

as políticas relativas ao sistema educativo, seja com o quadro sociocultural das famílias com filhos numa dada escola, com o quadro institucional dessa escola, a direção, os professores e os alunos, os currículos, os recursos, o clima e as opções pedagógicas e ainda com as disposições, atitudes e comportamentos dos alunos em geral e de cada aluno (Lamb, S. et al. 2011).

Apresento o quadro 1 em que procuro sintetizar um conjunto restrito desses elementos, em torno de uma dada escola: as opções de política educativa, o quadro sociocultural envolvente, o quadro institucional escolar geral, as opções de pedagogia e didática em execução e os elementos individuais, respeitantes a cada aluno.



QUADRO 1 – Dimensões do (in)sucesso escolar de uma dada escola

Na verdade, existe uma multiplicidade de “sucessos escolares” e poucas vezes eles são devidamente explicitados, desocultando os sentidos que subjazem aos variados enunciados. Ganham particular acuidade, entre nós, os seguintes focos: (i) sucesso escolar é aquilo que se mede em exames externos e em provas de avaliação sumativa; (ii) sucesso escolar é a quantidade de crianças e jovens que transitam de ano e de ciclo de estudos; (iii) sucesso escolar é o resultado de um

processo de ensino e aprendizagem que proporciona as aprendizagens e a aquisição de saberes que estão consignados; (iv) sucesso escolar é uma dinâmica escolar que implica todos os seus protagonistas principais – professores, alunos, pais e escola, como um todo – e que se ocupa da criação de condições de aprendizagem eficaz por parte de cada um e de todos os alunos.

Os dois primeiros focos dão conta de uma lógica cada vez mais presente: a obsessão avaliativa e a tônica administrativa. A eles subjaz a crença de que são os exames nacionais que garantem a qualidade das aprendizagens. De tal modo assim é que muito raramente a retórica que lhes subjaz aborda questões como as condições de ensino e aprendizagem, a diversidade cultural ou a pedagogia, tendendo até para a diabolização das vertentes pedagógicas da educação escolar (vide p. ex. Valente, G., 2012. *Os anos devastadores do eduquês*). A ênfase dada a este vetor, não é uma ação neutra. Devemos, por isso, questionar a realidade: enquanto os *media* hipervalorizam os quadros e gráficos, as estatísticas com os ditos resultados escolares, os alunos ficam mais motivados para aprender e os professores acabam mais motivados para melhor ensinar? Os alunos conhecem melhor os objetivos de aprendizagem e implicam-se melhor em alcançá-los? Os professores comprometem-se a ensinar melhor, superando as lacunas de aprendizagem evidenciadas? Os alunos da escola Y tornam-se mais comprometidos e persistentes na aprendizagem? Estamos a favorecer objetivos de *performance* exibicionista ou objetivos de domínio do saber (Cormier, 2011)? A verdade é que, quando enfatizamos o papel dos exames e dos objetivos de *performance*, também damos sinais muito concretos acerca dos esforços a eleger e a empreender (Azevedo, 2010).

Os outros dois enfatizam algo que tenho repetido insistentemente e que diz que, em educação, os processos são os resultados; sublinham ainda a importância do quadro relacional e organizacional capaz de proporcionar o sucesso escolar a cada aluno. Enquanto que para os primeiros o sucesso corresponde a uma “política” que se engalana com quadros e gráficos, os segundos alegram-se mais com a ação quotidiana e humilde que pode fazer com que todos aprendam, ainda que em ambientes pedagógicos diferenciados.

Criei, em 1992, os exames nacionais do 12º ano, no termo da escolaridade básica e secundária, após 18 anos de ausência de quaisquer exames. Conhecia e reconheço os riscos incorridos, mas a opção pareceu-me inadiável, em termos de credibilização social das aprendizagens escolares e de maior equidade inter-escolas nas classificações finais, mas nunca deixei de me bater pela qualidade dos processos e percursos educativos dos alunos, de cada um e de todos os alunos.

Serve isto para dizer que as sociedades de hoje se *preocupam* muito com o sucesso escolar dos alunos (em grandes números e percentagens) e se *ocupam* pouco com o real sucesso escolar de cada aluno. Vivemos numa sociedade-espetáculo, em que a comunicação é mediada e dominada pelos *media*, pelas notícias-choque, na qual é fácil manipular números e evidenciar sucessos e dificuldades, mais do que conhecer e compreender esses sucessos e essas dificuldades, condição essencial para os celebrar ou enfrentar. Aliás, além da

mediatização dos ditos resultados estatísticos, pouco ou nada se faz na sequência, seja para sustentar os sucessos seja para ultrapassar as dificuldades tão brilhantemente evidenciadas. Ora, isto mesmo revela a verdadeira face da performance que se busca.

Em vez de fugirmos para a frente, diante das múltiplas dificuldades de conciliação de uma escola de massas com aprendizagens de qualidade para cada um e para todos, insistindo freneticamente em mais exames e mais produção estatística, seria mais oportuno continuar a enfrentar, em cada escola concreta, os problemas concretos que representa esse desafio maior de desencadear as condições precisas que criam percursos educativos de qualidade para cada criança, jovem ou adulto.

Qual é o melhor preditor do (in)sucesso escolar dos alunos?

Entre a muitíssima literatura existente sobre este tema, retenho aqui apenas alguns dados recentes e relacionados com a investigação produzida na nossa Faculdade. O nível socioeconómico das famílias, em particular o nível sociocultural da mãe, é a variável de contexto que mais marca o percurso escolar dos alunos (Marchesiet al., 2003; Murillo e Román, 2011), refletindo-se em percursos escolares mais ou menos regulares. Os alunos oriundos de universos socioculturais mais desfavorecidos são os que mais reprovam e que mais tempo demoram a concluir os vários níveis de ensino (CNE, 2011; Público, 2012; Romão, 2012) e este percurso escolar irregular vai tornar-se ele mesmo uma “espiral negativa” ao longo de todo o percurso escolar.

Se analisarmos a bateria de provas aplicadas pelo Programa Aves, da Fundação Manuel Leão (Azevedo, 2012), verificamos que o melhor preditor do sucesso dos alunos nas provas académicas (a várias disciplinas) é constituído pelos resultados nas provas relativas às capacidades de raciocínio (incluídas na Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial – BPRD, de Leandro Almeida), o que imediatamente nos remete quer para o ambiente estimulador familiar, quer para o clima da escola onde se estuda (Romão, 2012).

Esta última variável, chamada “efeito escola” (muito estudado desde Coleman, p. ex. Soares, 2004; Torrecilla, 2005; Reynolds, 2007; Bolivar, 2012), é igualmente crucial, mormente no caso da promoção do sucesso junto de alunos oriundos de meios socioculturais mais desfavorecidos. De facto, como lembra Heyneman (1986) as escolas tanto podem fragilizar os alunos mais desfavorecidos como, pelo contrário, podem promover o seu maior sucesso.

Quando comparadas escolas e os níveis de aprendizagem e de conclusão de estudos dos alunos, verifica-se que, para alunos mais desfavorecidos, a escola que frequentam – residência/escola – tem um fator de impacto relevante na conclusão de estudos e no rendimento escolar em geral. O mesmo autor sublinha que a qualidade da escola e dos seus professores é o fator mais decisivo para a aprendizagem e não é menor do que a influência da família (Heyneman, 1986,

p. 8).Crahay (2000) vai um pouco mais longe e afirma mesmo que não só a escola pode favorecer o sucesso escolar dos alunos como pode igualmente engendrar ou aprofundar o seu insucesso.Para ele, a responsabilidade da escola na produção de fracassos escolares é largamente reconhecida. E salienta o caso da unificação curricular como uma potencial mistificação, na medida em que pode constituir, ao oferecer o mesmo currículo a todos, com “tratamento escolar” idêntico para todos, um modo de legitimar as desiguais capacidades e competências construídas anteriormente no meio familiar e social de origem.

Por isso se tornou tão relevante, ao longo dos anos, perceber quais são as políticas pedagógicas e as práticas escolares que se revelam mais “eficazes” para promover melhores aprendizagens junto de alunos com maiores dificuldades. Wang, Heartel e Walberg (1994) realizaram uma meta-análise de cinquenta anos de investigação em educação, publicada em “What helps students learn?”. Analisaram 179 artigos e capítulos de livros, compilaram 91 sínteses de investigação e inquiriram 61 investigadores em educação, tendo construído uma base de dados com 11.000 resultados estatísticos. Esta meta-análise levou-os a identificar 28 fatores que influenciam a aprendizagem e, em seguida, classificaram-nos por ordem de prioridade.Esta meta-análise identifica o professor como sendo o fator que tem mais influência na aprendizagem dos alunos (o professor é o elemento-chave dos três primeiros fatores) e este vem à frente do fator família:

1.	Gestão da turma/ sala de aula	64,8
2.	Processos metacognitivos	63,0
3.	Processos cognitivos	61,3
4.	Meio social e apoio dos pais	58,4
5.	Interações sociais entre os alunos e o professor	56,7
6.	Atributos sociais e comportamento	55.2
7.	Motivações e atributos afetivos	54.8
8.	Os outros alunos	53.9
9.	Número de horas de ensino	53.7
10.	Cultura da escola	53.3
11.	Cultura da aula/ turma	52.3
12.	Clima da aula/ turma	52.3
13.	Modo de ensinar na sala de aula	52.1
...		
26.	Política educativa do Estado	

Como salientam estes autores, é o professor que mais ajuda (ou não) o aluno a aprender, podendo e devendo-se falar, por isso, em “efeito professor”, além do efeito escola e neste enquadrado.

A relevância do papel dos professores

Aliás, na sequência deste e de outros trabalhos semelhantes, vários pesquisadores foram perceber melhor este efeito professor ou, como também é

designado, o “valor acrescentado” do professor. Sandres (1996 e 1998), procurou estudar esta realidade no Estado de Tennessee, nos EUA, comparando os professores com fraco desempenho e os professores com elevado desempenho e os progressos escalonados dos alunos: o efeito professor sobre o rendimento dos alunos é não só significativo como é aditivo e cumulativo.

Estes estudos revelam que a origem étnica, o nível socioeconómico, o rácio professor-aluno e a heterogeneidade da sala de aula constituem os preditores-chave da possibilidade de melhoria do rendimento escolar dos alunos; a eficácia do professor representa sobretudo o fator determinante dos reais progressos escolares realizados pelos alunos (de tal modo o efeito professor é relevante que Sandres vai mesmo ao ponto de afirmar que é muito duvidoso que um professor muito eficaz seja capaz de contrabalançar o impacto negativo causado por um mau professor no desempenho dos alunos).

No Estado do Texas, mediante este tipo de resultados, foi realizado um projeto (El Paso Collaborative) de aperfeiçoamento profissional de professores, em cooperação com a Universidade do Texas. O projeto visava aumentar o sucesso escolar do maior número de alunos possível, desde a primária ao secundário. Durante cinco anos, os professores de três “distritos escolares” participaram em várias formações visando melhorar a qualidade do seu ensino. Em 1997/98, depois de seis anos de experimentação, 89% dos alunos do 3º ao 8º ano e do 10º ano tiveram sucesso nos exames do Estado do Texas, contra apenas 44% em 1992/1993 (Haycock, 1998). É evidente que aqui pode haver lugar a efeitos complementares e concomitantes, de tipo administrativo e de “bola de neve”, mas é enfatizado o efeito do aperfeiçoamento profissional dos professores centrado sobre a aprendizagem, ou seja, sobre a “gestão da sala de aula” e a “gestão do ensino” (p. 66).

Parece resultar claro destas pesquisas que as práticas dos professores possuem um importante poder de influência sobre o sucesso escolar dos alunos, sobretudo dos alunos provenientes de meios socioeconómicos mais débeis. Mas aqui chegados podemos e devemos continuar a questionar, por exemplo, quais são estas práticas pedagógicas mais “eficazes”, considerando que se melhorarmos as práticas pedagógicas podemos melhorar o rendimento escolar dos alunos? Muitos investigadores já percorreram este caminho e já nos brindaram com resultados que podem também ser aqui comunicados. Dividindo os saberes e competências em três grandes dimensões, o dos saberes académicos de base (*basic skills*), como o ler, escrever e calcular, o das competências intelectuais (*cognitive skills*), como a capacidade de resolução de problemas, e o das competências afetivas (*affective skills*), como a autoestima e a imagem de si, vários estudos concluem que o investimento nos modelos pedagógicos de ensino “centrado sobre o aluno” (dimensões cognitivas e afetivas) conduzem a piores resultados do que os modelos de ensino “centrados sobre o ensino”, o que designam por “*direct instruction*” (Herman et al, 1999; Gersten et Baker, 2001; Borman et al, 2002 e 2003; Hornet Ramey, 2003). Mais, o ensino centrado sobre a aquisição dos saberes de base representa o único modelo pedagógico com melhores resultados nas dimensões académica, cognitiva e afetiva.

E as perguntas sucedem-se, sem parar: e o que é a “*direct instruction*”? E será possível, num quadro pedagógico de matriz antropológica (Azevedo, 2011), dar absoluta prioridade a centrar o ensino na aquisição dos saberes e competências de base sem promover igualmente nas vertentes intelectuais e comportamentais?

A “instrução direta”, consiste num modelo de ensino “explícito, sistemático e intensivo”, ou seja, em ensinar os alunos a adotar um processo de aprendizagem rigoroso, que eles devem aplicar de modo sistemático na aquisição dos saberes básicos, que não só é adequado para os alunos mais desfavorecidos, como para os alunos “médios” e para os que revelam elevado desempenho (Rosenshine e Stevens, 1986; Bruphyat Good, 1986; Slavin et al, 1989 ; Adams e Engelmann, 1996). Rosenshine e Stevens (1986) alertam para a necessidade de destrinçar bem a diferença que existe entre este modelo e o dito «ensino tradicional» e para o demonstrarem apontam as três grandes fases e os seis passos deste modelo de ensino. Quanto às três fases, elas são: 1. Modelagem: favorece a compreensão do objetivo da aprendizagem pelos alunos. O professor organiza o que é preciso fazer. Provoca a máxima atenção possível nos alunos! Liga os novos conhecimentos com os anteriores. A informação é apresentada em pequenas unidades, em sequência gradual de questionamento e retroação que são centrais durante o processo; 2. Prática dirigida/ orientada: ajustar e consolidar a compreensão na ação; 3. Prática autónoma ou independente: favorece múltiplas ocasiões de aprendizagem necessárias à autonomização e ao domínio dos conhecimentos de base.

Quanto aos seis passos, que desdobram estas fases, são: 1. Passar em revista os pré-requisitos e colocar os objetivos da aprendizagem do dia; 2. Colocar em relação a matéria do dia com as aprendizagens anteriores; 3. Abordar a nova matéria por pequenas etapas, dar exemplos e demonstrar os conceitos e materiais; 4. Alternar a apresentação e a colocação de questões; 5. Organizar exercícios para verificar a aprendizagem de todos os alunos e receber deles *feedback* (trabalho de grupo e trabalho independente); 6. Exercícios individuais para promover o domínio autónomo por parte do aluno da nova matéria. Dá ocasião aos alunos para demonstrar as novas competências adquiridas (supervisão e correção do professor, avaliação e revisão quotidianas).

Parece claro que a aprendizagem é uma atividade multidimensional que não deixa de lado nada que diga respeito à pessoa de cada aluno, pois a cada um mobiliza na sua inteireza pessoal, para conseguir progredir nas aprendizagens propostas pela escola e pelos professores. Aliás, estes modelos de ensino e de aprendizagem só são realmente eficazes se inscritos numa escola que os enquadra e potencia do ponto de vista institucional, ou seja, escolas com o foco na melhoria dos processos pedagógicos porque focada nos resultados dos alunos, que elegem como prioritária esta melhoria por parte de todo o tipo de alunos (e não apenas dos que aprendem bem), que se debruça sobre eles, que organiza a escola e se ocupa quotidianamente com os progressos dos alunos, de cada um e de todos.

De facto, o pior que pode acontecer às escolas, a braços com tanta desigualdade social e cultural e com tão díspares progressões nas aprendizagens,

é entrar numa “espiral negativa”, que parte dos meios desfavorecidos de onde os alunos são oriundos e das dificuldades dos seus ambientes familiares e culturais, passa pelas referidas dificuldades de aprendizagem e acaba em remeter os alunos para vias ou cursos que pouco ou nada exigem deles, sob a capa da “adaptação curricular” ou da vocação “prática” destes alunos (p. ex. quantos Cursos de Educação Formação-CEF e cursos profissionais constituem os “caixotes do lixo” da escola, ditos “muito apropriados” para os alunos com mais dificuldades de aprendizagem?).

Como já Zins (2004) tinha demonstrado, o sucesso escolar é uma construção social, centrada sobre a escola, em que interferem predominantemente, para além da central competência científica do professor: (i) ambientes seguros e pacíficos, (ii) relações afetuosas entre alunos e professores, que promovem o desejo de aprender e de estar na escola e o esforço contínuo, (iii) estratégias de ensino envolventes dos alunos que os direcionem mais direta e eficazmente para a aprendizagem, (iv) o trabalho em conjunto dos professores e das famílias e o seu estímulo positivo para as aprendizagens contínuas, gerando assim melhores resultados por parte dos alunos, (v) alunos mais implicados nos seus processos de aprendizagem e mais confiantes, pois são alunos que se esforçam mais, (vi) alunos conscientes das tarefas que lhes são atribuídas e que se apoiam na resolução dos seus problemas de estudo, pois terão níveis mais elevados de desempenho.

Precisamos de *cuidar* dos percursos escolares de cada um dos alunos como o *cuidado* máximo que uma escola tem de desenvolver e aplicar. O magno objetivo social e político é o de construir passo a passo, mas com determinação, uma “escola organizada de tal maneira que cada aluno se encontre o mais frequentemente possível numa situação de aprendizagem fecunda para si mesmo” (Perrenoud, 1998). A “diferenciação pedagógica”, vista a esta luz, só faz sentido enquanto estratégia de otimização das aprendizagens, ou seja, enquanto desenvolvimento da inteligência profissional e da criatividade dos docentes e das equipas de docentes e enquanto capacitação progressiva dos alunos. Isto é, ou temos escolas exigentes, focadas rigorosamente no essencial, verdadeiros locais de trabalho, porque estaleiros de humanidade, ou elas continuarão a ser, por desnorte, incúria, facilitismo ou por mero seguidismo face às normas da administração, sempre em mudança, fábricas de reprodução das desigualdades sociais.

Em educação não pode haver percursos-não

A minha mensagem principal consiste em sublinhar que um dos maiores erros em educação consiste em criar percursos-não. Se existem, é porque já estamos a falhar, já estamos a fugir aos verdadeiros problemas, já desistimos de enfrentar as reais dificuldades. O que será preciso que o sistema escolar português faça, e é isso que ainda não sabe fazer bem, será cuidar de cada um, intervindo à menor dificuldade de aprendizagem, no primeiro e segundo ciclos, ou melhor, na educação da infância.

Escolarizamos todos, essa promessa a minha geração soube cumprir e isto foi e é muito importante e socialmente válido. Mas não soubemos nem sabemos ainda escolarizar cada um, porque a escola da elite, dos 20% culturalmente mais aptos, é ainda a mesma escola que oferecemos generalizadamente aos 100%. O anacronismo social e político é muito claro. Esse é e será o desafio desta geração, o principal programa sociocomunitário e político dos próximos vinte anos. E digo sociocomunitário (e solidário e policêntrico, pois é assim que o defino), porque esta nova promessa que devemos colocar no horizonte é uma conquista que ou é de toda a sociedade portuguesa ou não será.

Enquanto que a escolarização de todos implicou um gigantesco esforço político, de reequipamento, de formação e recrutamento de professores, de persistência nestes objetivos por três décadas, a escolarização de cada uma e de cada um dos portugueses requer um gigantesco esforço dirigido à qualidade dos percursos escolares. O que habitualmente designamos por oferecer um percurso educativo de qualidade para cada português. Ficamos com a nossa cabeça presa na escolarização de todos; precisamos de a colocar agora também na escolarização de cada criança e adolescente. E isso é igualmente muito exigente, muito difícil e implica a atenção de toda a sociedade.

Este investimento social, em cada comunidade local, é exequível, claro e objetivo, abarca geralmente um pequeno número de crianças e adolescentes, pode e deve ser um investimento personalizado, que implica as famílias e todo o "exército" de agentes locais da administração pública e todos os atores sociais privados e cooperativos. É muito mais uma questão de mais foco dos atores sociais do que de mais recursos. No limite, até custará muito menos, porque se será muito mais eficiente no que se faz. Todos os meios serão importantes para fomentar o sucesso de cada um (que será sempre traduzido em múltiplos tipos de sucesso, em milhares de diferentes processos), mas os mais importantes nunca serão os que estigmatizam e encaixotam as crianças e adolescentes em vias e modelos. Programas como o "Turma Mais" (Estremoz) e o "Fénix" (Beiriz - Póvoa de Varzim), alargados a todas as escolas básicas, são bem mais importantes e eficazes. E foram construídos em escolas portuguesas, por professores portugueses, com bons resultados já comprovados.

A escola pública não é a escola dos "portugueses de segunda"

Não há portugueses de segunda, nem a escola pública pode estar ao serviço da sua consagração; só há portugueses de primeira e as escolas públicas têm de estar aptas a todos consagrar. Para tal, tem de tratar diferentemente os diferentes, porque todos são capazes e porque para cada um há níveis de excelência a desenvolver. A escola pública não é a escola que diz dar muito a todos e que acaba por dar pouco a muitos.

Não me venham com as histórias de que nos impõem turmas assim e assim, de que isto é muito bonito na teoria, mas na prática, de que "se visse o raio de alunos

que eu tenho na sala”...porque de bons e imensos alibis está a degradação da escola pública cheia! Conheço muitas escolas públicas que acolhem todos e promovem cada um! São escolas como as outras, no sentido de que estão sujeitas às mesmas normas e aos mesmos ditames da tutela. Não são escolas como as outras, no sentido em que têm outras lideranças, focam a sua missão em prioridades, objetivos e ações na educação de todos e com cada um, fazem um enorme esforço em partilhar estes processos entre todos os atores da escola e da comunidade, mobilizam o trabalho em equipas docentes, pedem ajuda externa para suprir as competências que sabem que não têm, lutam anos a fio por essas prioridades e objetivos, humilde e persistentemente, melhorando em cada ano os seus resultados, enquanto escolas abertas a todos e promotoras de cada um.

São estas escolas, tão pequeninas e esquecidas como a de Beiriz-Póvoa de Varzim e de Estremoz (entre muitas outras), que dão corpo a programas nacionais, aprovados e incentivados pelo MEC, de promoção do sucesso escolar, que estão agora a ajudar a melhorar os processos educativos em muitas outras escolas; são estes, os processos, não mais vias e mais exames, que podem vir a melhorar os resultados escolares. E estes não melhoraram naquelas duas escolas (e em muitas outras) pelo incremento da asfixia pedagógica. Será que isto, tão prático e concreto, não nos ajuda a ver qual é o caminho? Será que o melhor caminho, neste tempo de crise, é a atrofia pedagógica das escolas? Os tempos de crise são (queremos que sejam) os tempos em que é melhor a escola pública e democrática entrar de férias, desistir do essencial?

Já é tempo, neste campo como em outros, de nos deixarmos de discursos épicos sobre a escola pública e de deitarmos (continuarmos a deitar) os pés ao caminho, humildemente e em equipas fortes, aqui e ali, serenamente e sem pressas, cada vez em mais locais e com mais parceiros. Porque uma escola com um lugar nobre para cada um não tem nada de épico, não enche os olhos dos eleitores, não labora subordinada a uma performance exibicionista, dá trabalho, dá muito mas mesmo trabalho,... mas vale bem toda uma vida! E essa é a vida dos professores, que implica social e politicamente sobretudo os professores.

O humilde trabalho da pedagogia é inquietante

É tão interessante o encontro com o conceito de mediocridade de que fala Houssaye (2002), a propósito da pedagogia! Encontramo-nos perante resultados medíocres, face aos quais os pedagogos, alimentados por eles, prosseguem a sua paixão e o seu sofrimento de ensinar e aprender. Esta mediocridade, segundo ele, é o combustível que alimenta o nosso caminho – a experiência – e a nossa pesquisa incessante. A relação muito estreita entre ideias pedagógicas e práticas educativas, entre teoria e prática, o terreno próprio da pedagogia, leva-nos a desconfiar das tentativas hiperespecializadas e performantes de olhar os fenómenos da educação. A pedagogia requer ponderação e humildade na ação. A harmonia que qualquer pedagogo pretende alcançar, que surge num quadro humanista que pensa o

desenvolvimento humano de modo global (não como fruto da “inteligência cega” ou da cega especialização), só se pode almejar dentro desta procura aberta e conscientemente medíocre. É verdade que o discurso dos pedagogos é de difícil afirmação num contexto tão marcado pelo positivismo científico e pela “liquidez” da pós-modernidade (de que fala Bauman). O pedagogo resvala muito entre a história, o concreto das pessoas, e o futuro, as possibilidades que elas encerram e revelam. Soëtard (1997 e 2002) diz que *“la pédagogie appelle un savoir. Un savoir qui articule une science du fait humain, une pensée du sens et, en définitive, une intelligence des moyens.”* Ou seja, em educação, os processos são os resultados e estes mostram uma cortina de silêncio acerca dos processos.

Os professores e o seu trabalho nas escolas não podem continuar a ser tão esquecidos no quadro das políticas públicas de educação: Nas últimas duas décadas, tem havido um esquecimento sistemático e preocupante: os professores e a sua qualificação quer inicial quer contínua. Desde que se criaram os Centros de Formação de Associação de Escolas, nunca mais se avançou com determinação e orientação clara, apenas se criaram entraves vários ao desenvolvimento das potencialidades abertas por esta plataforma colaborativa de incremento da formação em serviço.

Os professores portugueses são hoje profissionais perdidos numa imensidão de mares nunca antes navegados, que são as escolas de hoje, os únicos e últimos templos sociais de acolhimento de todos os cidadãos, sem exceção. Por isso, e por muito mais, alguma literatura lhes chama “quase-profissionais”. De facto, os professores são profissionais com graves problemas de identidade profissional, sempre a obedecer desajeitadamente a ordens superiores que os mandam fazer agora de um modo e amanhã do modo contrário, profissionais desgarrados uns dos outros e desenraizados dos seus locais de trabalho, práticos que enfrentam, com práxis isoladas e irrefletidas, problemas de todo o tipo, que entram de chofre, sem bater à porta, pelas salas de aula dentro. Muitos professores ainda se pensam como profissionais por serem donos exclusivos deste sagrado naco, a sala de aula, a dita “caixa negra” da escola, mas ela já há muito que também deixou de ser deles, ela é dos alunos, que dela se assenhorearam, cada vez mais diferentes e estranhos, cada vez mais indiferentes e adversos, cada vez mais dependentes e titubeantes. Socialmente despojados de quase tudo, desmantelados como classe, os professores de hoje têm-se remetido para um ressentimento resignado, um fechamento revoltado e inconsequente na sala de aula, uma triste antecipação das reformas, a fuga inconformada para casa e para os fóruns virtuais de ingloria lamentação pública.

A passagem política do acolhimento de todos ao ensino eficaz de cada um, ou seja, o alcance por todos e por cada um dos conhecimentos e das competências que estão consignados, em múltiplos modos de excelência, é o que a sociedade mais deseja que a escola faça e faça bem. Mas é exatamente aqui que a escola mais falha. Mas, com profissionais assim, como podem as instituições escolares cumprir a sua missão sociocultural? Nenhuma instituição pode funcionar com este perfil de profissionais, muito menos funcionará uma instituição de ensino que se

quer de todos e de cada um, neste mar cultural tão tormentoso, como é a sociedade portuguesa de hoje.

Muito pouco se tem feito, no espaço público, para valorizar e dignificar os professores como profissionais autónomos e responsáveis. Sucessivos governos alteram normativos e orientações no sistema de ensino, mas ninguém investe neste vetor crucial, a não ser para destruir e desvalorizar o pouco que subsiste de dignificação de um dos mais duros trabalhos sociais de hoje, como se fez com o processo de avaliação de desempenho.

Nunca foi tão necessário como hoje, na história da educação escolar, em Portugal, fortalecer e recriar a profissionalidade dos professores, como os esteios mais sustentáveis de instituições de ensino que funcionem ao serviço de uma sociedade democrática e justa, que valoriza a educação e a cultura das suas gentes.

Mas como? Mas quando? Mas com quem? Com estes... e estas... e este...? Sim, tem de ser aqui e agora, tem de ser neste tempo e neste lugar, o que requer muita disponibilidade pessoal, muita abertura de horizontes, muita coragem e determinação no rumo que refaça a autonomia e a profissionalidade destes “especialistas de ensino”, como lhes chama Maria do Céu Roldão. E isso passará tanto por refazer a formação inicial dos professores, como por recriar as práticas profissionais em contexto de trabalho. Há todo um demorado trânsito a empreender pelos pedagogos, percorrido pelos seus próprios pés, o caminho consistente e progressivo de uma profissionalidade responsável, autónoma, que só pode ser igualmente colaborativa. Só sendo assim esta profissionalidade será socialmente reconhecida como tal. De nada vale esperar futuras contemporizações dos atores sociais para com pré-reconhecimentos dos professores como profissionais! Não devemos esperar mais do que o reconhecimento, que é um ato social que resulta de camadas e camadas de informação e conhecimento, forjado por milhares de pequenos “agir” profissionais que revelem essa nova profissionalidade por parte dos professores.

A serpente em que o sistema educativo português está enrolado e asfixiado precisa de ser combatida não só com desejos, mas com ações concretas, ainda que socialmente envolventes e prolongadas no tempo, e com claro vislumbre de eficácia, capazes de gerar algum consenso e sobretudo compromissos sociais duradouros. Investir tempo, pesquisa, diálogo e dinheiro neste fulcro da ação da política educacional, só pode gerar bons frutos, a médio prazo. Basta olhar para os sistemas educativos que melhor desempenho social apresentam e lá está ou esteve quer o inequívoco e intencional investimento político na qualificação profissional inicial e em serviço dos professores, na valorização social do seu bom desempenho, quer a eleição pelos próprios professores da melhoria do seu desempenho profissional como o melhor serviço que se prestam a si próprios e a toda a sociedade que servem publicamente.

A supervisão, se ao serviço do reforço da capacidade reflexiva e colaborativa, pode representar hoje uma importante estratégia de afirmação da autonomia profissional dos professores, de construção de conhecimento profissional e de melhoria da qualidade do ensino.

Nunca como hoje foi tão necessário um plano de desenvolvimento profissional dos professores para os próximos trinta anos, aprovado na Assembleia da República e que seja levado persistente e decididamente até ao fim, pois só ele pode melhorar sustentadamente a qualidade e a equidade da educação escolar que temos e que tantos tão ansiosamente desejamos. E acredito nisso, porque conheço e acredito nos muitos professores que são hoje os profissionais da esperança.

Podemos e devemos fazer diferente

Há uns tempos, escrevia um texto sobre isto mesmo, no Jornal do Projeto Fénix, que aqui retomo: enquanto os alunos que acedem aos cursos de medicina têm as maiores classificações que existem no sistema português de acesso ao ensino superior, os jovens que acedem aos cursos de formação de professores são os que apresentam as piores médias de acesso ao ensino superior. Não se compreende. Enquanto os médicos, após a sua formação inicial, contam com mais seis anos de acompanhamento por parte de profissionais experientes, os professores são lançados em cima de salas de aula com 30 alunos, oriundos de múltiplos universos culturais, como se estas fossem os lugares mais tranquilos e simples do mundo, como fadas que são deitadas em cima de nuvens brancas de algodão!

Não, isto não se compreende nem se deve aceitar. Não há nada de inelutável neste quadro confrangedor. Tratamos da formação inicial e do acesso à profissão docente, governos e sindicatos, profissionais e cidadãos em geral, como se estivéssemos perante a formação de uns quaisquer profissionais de carregamento manual de máquinas mais ou menos automáticas. Engano dos enganados! A educação da infância e a educação escolar constituem um dos mais preciosos tesouros de cada sociedade. Trata-se de formar os profissionais que vão transmitir às novas gerações o “thesaurus cultural” que reúne o que de melhor a humanidade conseguiu alcançar até hoje.

Há manifestações da nossa estupidez coletiva que, pela sua repetição ao longo de décadas, nos irão cair dramaticamente em cima da cabeça. Estamos a ver que não se deve fazer assim, mas é assim que fazemos. Um cuidadoso e exigente acesso à formação inicial, uma sólida formação inicial e uma muito acompanhada indução profissional constituem requisitos base para que a sociedade encare os profissionais docentes com outro valor e para que os professores sejam realmente (e não utopicamente) considerados e tratados como um dos mais estruturantes esteios de uma sociedade decente, digna e justa, um verdadeiro hino à vida. Não, o que não se compreende é tamanha inação coletiva.

Referências bibliográficas

- Adams, G., e Engelmann, S. (1996). *Research on Direct Instruction: 25 years beyond DISTAR*. Seattle, WA: Educational Achievement Systems.
- Azevedo, J. (2010). *Projecto Fénix. Mais Sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (coord) (2012). *Valor Acrescentado das Escolas. Resultados do Programa AVES 2006-2011*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos. O que nos ensina a investigação*. Lisboa: Fundação Manuel Leão.
- Borman, G. et al (2002 e 2003). *Comprehensive School Reform and Student Achievement: A Meta-Analysis. Report nº 59*. Baltimore: Centre for Research on the Education of Students Placed at Risk.
- Borman, G., Herves, G. M., Overman, L. T. and Brown, S. (2002) *Comprehensive School Reform and Student Achievement: A Meta-Analysis. Report nº 59*. Baltimore: Centre for Research on the Education of Students Placed at Risk.
- Brophy, J., & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: Macmillan.
- CNE (2011). *O Estado da Educação*. Lisboa: Perspetivas CNE.
- Cormier, M. (2011). Au premier plan: les enfants ou les résultats? *Éducation et francophonie*, Vol XXXIX, Canadá: ACELF: Association Canadienne d'Éducation de Langue Française, 7-25.
- Crahay (2000). *L'École peut-elle être juste et efficace?: de l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck Larcier.
- Gauthier, Clermont et al. (2004). *Interventions Pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés*. Universidade Laval-Québec-Canadá.
- Gersten, R. Fuchs, L.S., Williams, J.P., Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of the research. *Review of Educational Research*, 71, 279-320.
- Haycock, K. (1998). *Good Teaching Matters: How well-qualified teachers can close the gap*. Washington: Publication of the Education Trust D.C.
- Herman, R., Holmes, S., & Woll, B. (1999). *Assessing BSL Development - Receptive Skills Test*. Coleford, UK.
- Heyneman, S. (1986). The Search for School Effects in Developing Countries, 1966-86. Washington, DC: World Bank, Economic Development Institute, Seminar Paper No. 33,

- Horn, M. L. V., e Ramey, S. L. (2003). The effects of developmentally appropriate practices on academic outcomes among former Head Start students and classmates, grades 1-3. *American Educational Research Journal*, 40(4), 961-990.
- Houssaye, J., Soëtard, M., Hameline, D., Fabre, M. (2002). *Manifeste pour les pédagogues*. Col. Pratiques & enjeux pédagogiques. Paris : EME Editions Sociales Françaises - ESF Editeur.
- Lamb, S. et al (2011). *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy*. Springer Science + Business Media B.V.. Australia.
- Lekholm, A. K. & Cliffordson, C. (2008). *Effects of student characteristics on grades in compulsory school*. UK: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Marchesi, A. et al (2003). *Qualidade de ensino em tempo de mudança*. Porto Alegre: Artmed.
- Murillo, F.J. e Román, M. (2011). *¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares*. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado, 15(3). Madrid, Espanha.
- Público (2012). *Ranking. Metade das escolas secundárias públicas ficaram abaixo do esperado*. Público/ Universidade Católica Porto. Suplemento Especial Educação e Ensino. 13 de outubro de 2012.
- Reynolds, D. (2007). *Schools Learning From Their Best – The Within School Variation Project*. Nottingham: NCSL.
- Romão, P. (2012). *Alguns fatores determinantes dos resultados obtidos pelos alunos do 9º e 12º anos nos exames nacionais de Português e Matemática e o efeito escola*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Dezembro de 2012 (não publicada).
- Rosenshine, B., e Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching, 3rd edition* (pp. 376-391). New York: MacMillan.
- Sammons, P. (2007). *School Effectiveness and equity: making connections*. Reading: CfBT. UK.
- Sanders, W. & Horn, S. (1998). Research findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) database: Implications for educational evaluation and research. *EUA: Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12 (3), pp 247- 256.
- Sanders, W. & Rivers, J. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement (research progress report). In *University of Tennessee Value-Added Assessment Center*, Knoxville, TN. USA.
- Slavin, R., Karweit, N., & Madden, N. (1989). *Effective programs for students at risk*. Boston, MA: Allynand Bacon.

Soares, J. F. (2004). O Efeito da Escola no Desempenho Cognitivo dos seus Alunos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (2), 83-104.

Soëtard, M. (1997). La pédagogie entre pensée de la fin et science des moyens. *Revue française de pédagogie*. Volume 120. França : Creative Commons, 99-140.

Torrecilla, F. J. M. (2005). *La investigación sobre Eficacia Escolar*. Barcelona: Octaedro.

Wang, M. C., Heartel, G. D., e Walberg, H. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63 (3).

Wang, M.C., Heartel, G. D., e Walberg, H. (1994). What helps students learn?, *Educational Leadership*, 51(4).

Zins, J. E. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?* New York and London: Teachers College Columbia University.

Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola

João Amado¹

Isabel Freire²

No presente texto³ começaremos por expor os diferentes “níveis” com que classificamos a(s) indisciplina(s) na escola, para passarmos, de seguida a falar dos fatores que lhe estão associados e do modo como a investigação nos permite integrá-los a todos num modelo sistémico. Apresentamos também uma breve síntese de alguns resultados do Projecto “Gerlindes”, no sentido de procurar estabelecer qual a relação entre um clima positivo de escola e uma boa gestão da norma e da regra na sala de aula. Terminamos com uma referência a alguns resultados de um estudo exploratório, integrado no projeto *Cyberbullying: um diagnóstico da situação em Portugal*, apoiado pela FCT, que põem em destaque as representações e expectativas de alunos do ensino básico em relação aos papéis dos professores na sua prevenção.

1 Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

2 Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

3 O presente texto insere-se no âmbito do projeto Cyberbullying: um diagnóstico da situação em Portugal, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito do Programa Operacional Temático Fatores de Competitividade (COMPETE) e participado pelo Fundo Comunitário Europeu FEDER, referência: PTDC/CPE-CED/108563/2008, cujo I.R. é João Amado. Nele se baseou, também, o mesmo investigador para a conferência Compreender as disciplinas escolares: construir respostas possíveis, proferida no âmbito do 2.º Ciclo de Seminários de Aprofundamento em Administração e Organização Escolar Universidade Católica do Porto – 22/2/2012.

1. Formas e Contextos da(s) Indisciplina(s) na Escola

A problemática dos comportamentos de indisciplina na escola é, provavelmente, tão antiga como a própria escola, adquirindo, porém, características e intensidades diferentes conforme a época e as sociedades. No nosso tempo tornou-se uma questão com grande visibilidade, veiculada nos mais diversos meios de comunicação, o que traduz uma preocupação não só dos responsáveis pelos sistemas e instituições educativas, mas também de toda a opinião pública. Divulgam-se, desse modo, as mais diversas opiniões e generalizações sobre o tema, tornando indispensável um olhar atento e cientificamente fundamentado para que se compreendam as suas causas e a sua efectiva expressão. Só este olhar poderá dar conta da multiplicidade de fatores que estão na sua base, avaliar a sua prevalência, identificar e experimentar atitudes e estratégias que os previnam ou corrijam.

Quando falamos em indisciplina na escola, em geral estamos a falar dos desvios e infracções às normas e regras que regulam a vida na aula e em todo o espaço escolar. Estas são constituídas por orientações precisas em torno do modo como os membros da instituição, em especial os alunos e os professores, se devem relacionar entre si nos mais diversos contextos, e das exigências que devem presidir à construção de um ambiente propício à realização das actividades de ensino e de aprendizagem. Trata-se de um conjunto de normas e de regras em parte estabelecidas e definidas nos “regulamentos” escolares; outras, são específicas de cada docente ou surgem no seio de situações particulares; há, ainda, as que naturalmente se espera que estejam presentes em qualquer situação de interacção humana, mormente na escola.

A concretização de tais desvios adquire muitas expressões e há diferenças de intensidade e de gravidade consoante as regras que estão em causa, os valores e as normas que lhes subjazem, os sujeitos implicados e as situações em que cada transgressão se verifica. Parece difícil, por um lado, abranger os matizes dessa diversidade num conceito único, como o de *indisciplina*; por outro lado, invocar outros conceitos, como o de *violência* ou de *comportamento anti-social*, faz correr o risco de esquecer o que há de comum nestas manifestações, sobretudo o facto de, em geral, elas apenas porem em causa uma ordem normativa instituída, de natureza escolar ou ético-social, destinada a assegurar as condições de aprendizagem e a garantir a socialização dos alunos (Estrela, 2002). Raramente vão além disso, adquirindo, nesses casos extremos, a natureza de delinquência e crime. Como resposta a esta dificuldade temos vindo (Amado, 2001; Amado e Freire 2009) a considerar a problemática do desvio comportamental na escola como manifestação, a três níveis distintos, de um mesmo fenómeno: a *indisciplina*.

Um *primeiro nível* contempla as *infrações à regra de trabalho e produção*, centradas, em geral, no contexto da sala de aula. A este nível, está posto em causa um conjunto de regras respeitantes à organização e cumprimento das tarefas, comunicação, pontualidade, deslocações, limpeza do espaço, apresentação do material, etc.

Um *segundo nível* de indisciplina põe em causa o que os regulamentos e as normas culturais estabelecem para as relações entre os próprios alunos; isto é,

desconsidera a exigência de respeito mútuo entre pares, e outros valores, como a amizade, a solidariedade, a colaboração. Trata-se de um conjunto de desvios que contempla, entre outros, actos psicológica ou fisicamente agressivos, diversificados e com desencontradas motivações. Incluímos aqui, numa breve classificação, as “brincadeiras rudes” e “incivilidades” (de gravidade menor mas com grande frequência), os “comportamentos associas” (graves mas esporádicos), o *bullying* (perseguição sistemática de alguns alunos sobre outros colegas incapazes de se defender), o *cyberbullying* (uso das novas tecnologia da comunicação e da informação para molestar sistematicamente colegas de escola e outros).

O *terceiro nível de indisciplina* traduz-se no confronto com a pessoa e autoridade do professor, e com a autoridade em geral, no quadro da escola, manifestando-se em insultos, obscenidades, desobediência, contestação afrontosa, réplica desabrida a chamadas de atenção e castigos, abrangendo, também, a manifestação de alguma agressividade contra docentes (e outros funcionários) e o vandalismo contra a propriedade dos mesmos e da escola.

No segundo e terceiro níveis falamos, pois, de *indisciplina às vezes violenta*. Preferimos, contudo, reservar o conceito de *violência* para situações que ultrapassem os normativos e a responsabilidade escolar, exigindo o recurso a outras instâncias (jurídicas e policiais). Reconhecendo que toda a infracção à regra e à norma da escola é indisciplina, consideramos, com esta distinção ainda, que nem toda a indisciplina é violenta. Por outro lado, a não criminalização da generalidade dos comportamentos desviantes, mesmo que comportem alguma violência, permite ter em conta a pluralidade dos seus factores (que não serão só psicológicos ou sociais), e a diversidade de funções e de sentidos que se lhes pode atribuir; permite, também, pôr em causa a própria escola, tal como ela se organiza e se prepara para responder aos desafios que a sua população infanto-juvenil actualmente lhe coloca. A abordagem das situações de violência tem de ser feita tomando em conta que os jovens nelas envolvidos atravessam numa fase do seu desenvolvimento psicossocial decisiva nas suas vidas e estão enquadrados numa instituição educativa que, à partida, tem a responsabilidade e a missão de encontrar meios de resposta adequados que devem ser aplicados a montante de qualquer processo de criminalização. O conceito de *adolescente ou de jovem em risco* e ainda, por maioria de razão, o de criança em risco, aplica-se com muito maior propriedade a estes casos do que o conceito de delinquente. Enquanto o primeiro sugere a necessidade de compreender as raízes do problema e de encontrar soluções que ajudem a criança ou o adolescente a superar as suas dificuldades e a reorganizar o seu percurso escolar e de vida, o conceito de delinquente, além de estigmatizador, sugere uma orientação para a aplicação de punições que a lei prevê para quem a infringe (Freire, 2001).

2. Os Fatores da(s) Indisciplina(s) na Escola

Podemos afirmar, com base nas distinções que acabamos de propor, que a problemática da(s) indisciplina(s) na escola e na aula (o plural contempla a distinção dos três níveis), se apresenta como muito complexa. Uma complexidade que se fica a dever à variedade de formas e de expressões que pode assumir, à diversidade de normas, regras e valores que estão em causa, às consequências que o fenómeno acarreta para os sujeitos envolvidos em cada incidente, às repercussões que se fazem sentir ao nível da instituição escolar (o impacto no seu clima, os desafios que coloca à organização, o reflexo na imagem do sistema educativo, etc.); mas e sobretudo, uma complexidade que assenta na multiplicidade de factores desencadeantes.

O senso comum tem alguma dificuldade em descortinar esta multiplicidade, sendo fácil apontar razões que não ponham em causa e desresponsabilizem os próprios autores dessas explicações. Mas a investigação científica que desde há décadas se tem vindo a dedicar a esta problemática, não só confirma essa mesma multiplicidade de factores, como tem demonstrado a causalidade circular e a influência mútua de todos eles. Podemos, desse modo, falar em vários aglomerados de factores como os que passamos a descrever.

- *Fatores inerentes à pessoa do indivíduo “desviante”.* Sabemos que muitas crianças e jovens apresentam problemas de ordem psicopatológica, tais como distúrbios de personalidade, instabilidade emotiva, dificuldades ao nível do desenvolvimento cognitivo e moral, baixa auto-estima, desinteresse e desmotivação pelo trabalho escolar, hábitos inconsequentes ou falta de hábitos e de competências de estudo, falta de perspetivas e de projetos de vida e, tudo isso, frequentemente, argamassado com uma história de vida pessoal e familiar atribulada e um percurso escolar caracterizado por insucessos e frustrações, numa causalidade complexa e em espiral (Trzesniewski, Moffitt, Caspi, Taylor e Maughan, 2005). Sobretudo entre os adolescentes há, ainda, que contar com o desfasamento entre a maturação biológica e o processo de autonomia social, dando origem a inadaptações muito problemáticas (Moffitt e Caspi, 2002).
- *Fatores dependentes do contexto familiar.* Muitos são os factores de ordem familiar que contribuem para o aparecimento de comportamentos desviantes e anti-sociais nas crianças e jovens. Alguns disfuncionamentos familiares marcam desde cedo e de forma indelével a sua história de vida, como a negligência e o abandono parental, os maus-tratos físicos ou psíquicos (sofridos e /ou testemunhados), a falta de afecto adequado à idade e à situação pessoal. Todos estes factores geram crianças incompreendidas e infelizes, que por isso se tornam agressivas e libertam tensões sobre colegas indefesos e outros adultos pouco significativos (Steinberg, Blatt-Eisengart e Cauffman, 2006). Sem que, no entanto, se atinjam estes extremos, verificam-se muitos erros nas práticas educativas quotidianas das famílias, tais como fraca coesão e ausência de comunicação entre os seus membros (justificada,

por vezes, com a falta de tempo), estilos inadequados de autoridade e de socialização parental (autoritários, permissivos ou negligentes), ausência de supervisão das atividades escolares, etc., e que terão reflexos na vida dos crianças, permitindo-lhes que cresçam sem normas nem orientação ética (Dishion e McMahon, 1998). Estes fatores atravessam todas as classes sociais, não parecendo, portanto, que o estatuto socioeconómico seja uma variável correlacionada com a indisciplina e com o “desvio” em geral (Campos, 2007).

- *Fatores de ordem social e política.* As famílias das classes populares e as oriundas de outras culturas que não a dominante, por vezes apresentam valores e práticas socializadoras que dificilmente têm correspondência com o que é exigido na escola (Campos, 2007). São ainda relevantes outros problemas de ordem social; com efeito, tem-se verificado que as crianças oriundas de grupos sociais explorados, excluídos, vítimas de racismo, xenofobia, desemprego e pobreza social, são, frequentemente, levadas a «reproduzir» regras e valores diferentes, e torna-se-lhes difícil encontrar o ponto de equilíbrio necessário para “sobreviverem” em meios tão distintos (Andréo, 2005). Várias são as evidências que sublinham as dificuldades de uma boa inserção na escola decorrem, nalguns casos, da falta de continuidade entre os valores, a linguagem e a cultura da escola e das famílias. No entanto, outros estudos mostram que os fatores de desfavorecimento sociocultural podem ser ultrapassados quando existe um ambiente de partilha de atitudes, valores e práticas integradoras.
- *Fatores de ordem pedagógica e escolar.* Muitas são as causas que, do interior da escola, podem criar um «mal-estar» generalizado e, como resposta, obter a(s) indisciplina(s) dos alunos. Trata-se de um aglomerado de factores muito disperso e variado e que se estende desde a organização das turmas e dos currículos, passando pelo tipo de clima de escola (Gottfredson, 2001), aos que dizem respeito à relação e à gestão pedagógica (Kounin, 1977), incluindo, neste último aspecto, o modo como os professores exercem as suas competências, os estilos de autoridade que investem e comunicam na interação com os alunos e o modo como estes «legitimam» essa mesma autoridade (Merle, 2005; Gouveia-Pereira, 2004), não esquecendo o efeito das retenções, do insucesso, da exclusão e do abandono (Trzesniewski *et al.*, 2005). Em estudo realizado por Amado (2001), explorando a dimensão interacional da indisciplina, no quadro da vida na aula, o autor defende que o fenómeno (nos seus mais diversos níveis) tem lugar, muito especialmente, quando os alunos, avaliando as práticas dos seus professores, acabam por tirar uma ou mais das seguintes conclusões:
 - O professor é incompetente no domínio técnico, isto é, não sabe ensinar: abusa do método expositivo, é monótono, repetitivo, maçador, não domina um conjunto de atitudes e de maneiras de fazer próprias das competências técnico-didáticas de um docente... e, como tal, os alunos não aprendem.

- O professor possui estilos de autoridade desajustados à situação, sendo demasiado severo ou, pelo contrário, «mole» demais... Portanto, não gere de modo adequado os seus poderes, falhando, nitidamente como líder;
- O professor é considerado inconsistente, incoerente e «injusto».

A estes fatores de carácter relacional, que se prendem com as competências do professor no âmbito da sala de aula, há ainda que acrescentar todo um conjunto de condições importantes ao nível da vivência geral e do clima da escola. Torna-se fundamental, tal como muita investigação o tem vindo a demonstrar (cf. Freire, 2001), a existência de uma liderança “forte” e participada. E essa força, além de lhe advir da capacidade de implicar toda a gente (professores e alunos) nos mais diversos pormenores e decisões da vida da comunidade (tendo em conta a idade e a maturidade dos mais novos), advém-lhe também da capacidade de atrair e de implicar as famílias num projecto educativo comum.

3. Por um Modelo Sistémico e Multidisciplinar

Consoante se privilegia mais um ou outro dos fatores, como os descritos acima, assim se tende a dar mais importância a uma ou outra das perspetivas interpretativas e explicativas do fenómeno. Contudo, a nossa preferência vai para uma perspetiva ecléctica e holística, que tenha em conta os contributos das diversas ciências e disciplinas que se têm vindo a interessar pelo problema. Esta é a visão que mais se aproxima de uma perspetiva sistémica, susceptível de articular entre si as facetas de uma realidade tanto mais complexa quanto está centrada em “pessoas” (crianças, jovens...) empenhadas num processo que se pretende educativo. O modelo ecológico de Bronfenbrenner (1998) tem-nos servido de linha orientadora, na medida em que possibilita a compreensão do problema da(s) indisciplina(s) na escola, como uma questão simultaneamente política e cultural, do mesmo modo que o relaciona com a ecologia e a organização institucional, com as práticas de ensino e a qualidade de “vida” no quotidiano da aula, sem pôr de parte nem o carácter das relações no seio da família e no meio social, nem as idiosincrasias pessoais. Permite ainda, considerar as interações entre os diferentes níveis de contexto em que participam os protagonistas das situações educativas, designadamente os alunos, percepcionando as influências diretas que esses contextos exercem, como aquelas que indiretamente influenciam a suas vidas (Freire, 2001). Por outro lado, este modelo permite integrar os contributos multidisciplinares, muito em especial os de ordem psicológica, micro-sociológica, histórica e pedagógica.

- A perspetiva psicológica procura explicar o problema centrando-o no indivíduo, na estrutura da sua personalidade e no efeito de aprendizagens sociais. A indisciplina em geral (e a violenta em particular), sob este ângulo, é frequentemente associada a manifestações de carácter psicopatológico que constituem a síndrome de comportamento anti-social; é vista como uma

resposta de alguém que agride porque também se sente agredido, atacado na sua integridade. Por outro lado, e como dizem Carra e Sicot, (1997), não é vítima nem agressor qualquer um. Há todo um conjunto de idiossincrasias que permite desenhar um perfil, cujo conhecimento pode ser de grande interesse na prevenção do problema (Veiga, 1985). As explicações do fenómeno tendo como referencial a teoria da aprendizagem social, segundo a qual a agressão é, em grande parte, um comportamento aprendido em interação com o meio físico e social, destacam a importância dos meios de comunicação social (a violência na televisão), do cinema e vídeo e, mais recentemente, dos jogos de computador e da Internet. Todos estes meios, e em especial a televisão e a internet, ocupam um espaço muito importante na vida, em família, das crianças e dos jovens. A investigação (Matos 2006) tem revelado que as imagens violentas exercem um efeito sobre as emoções e pensamentos infantis (sobretudo das crianças mais vulneráveis e imaturas, e aquelas em cujo meio familiar outros fatores negativos se combinam), tornando a violência um fenómeno banal, normal, aceitável e até necessária como resposta a um conflito (efeito de dessensibilização cognitiva). A incluir neste ponto são os perigos do uso descontrolado da Internet e de todos os novos meios de comunicação, que ultimamente estão a dar origem ao fenómeno do *cyberbullying*, muito preocupante e de fronteiras ilimitadas já que não se restringe aos muros da escola.

- A análise micro-sociológica do problema procura estabelecer uma íntima relação entre as manifestações comportamentais de alunos e de professores, focadas em contexto de interações, com as interpretações que uns e outros dos interagentes fazem da situação em que estão envolvidos. Entenda-se por *situação*, não só as dimensões físicas e sociais externas mas, sobretudo, o estatuto de cada sujeito, as relações de poder inerentes à diferença desses estatutos, a interpretação que a cada instante é feita da comunicação verbal e não-verbal “do outro”, as expectativas e as representações mútuas, o grau de significância e de aproximação afectiva, etc. (Amado, 2001). Muita coisa está em jogo nesta interpretação, como: a construção da identidade pessoal e a sua defesa; a identidade e coesão grupais na turma ou nas suas subdivisões informais; a possibilidade de se negociarem e de se estabelecerem «acordos de trabalho» conjuntos (entre alunos e professores), ou a sua denúncia e rompimento (Estrela e Amado, 2002). Enfim, o estudo das relações sociais na aula e na escola, e do modo como aí se distribuem os poderes e se fazem passar as mais diversas mensagens, torna-se fundamental para se compreender *a vida quotidiana* no seu interior, e para se estabelecer uma espécie de causalidade microsociológica dos fenómenos da indisciplina (mormente a violenta contra os pares ou contra o professor) e onde estão em jogo dimensões como o êxito e o fracasso individual ou do grupo, a negociação e a rotura de acordos, a acomodação estratégica e a resistência mais ou menos aparatosa

(Woods, 1979; Pollard, 1996). A investigação que se tem realizado nesta perspectiva microsociológica tem privilegiado, como pressupostos básicos, a teoria psicossocial das representações e o interacionismo simbólico, de que foram autores incontornáveis, Becker (1985) e Goffman (1993). E nesta perspectiva a(s) indisciplina(s) podem, então, ser interpretadas como «resposta» aos constrangimentos gerais da situação de «encerramento» na escola e na aula. Constituem «rituais» (rituais de insubordinação) com que os alunos procuram *subverter* a situação de constrangimento tornando-a mais suportável, como uma estratégia de “*sobrevivência*” (Woods, 1979).

- A perspectiva pedagógica, combinando a análise de “práticas” e a multi-referencialidade teórica (a que não são estranhos os referenciais anteriores), visa identificar fatores, compreender a significação e função específicas dos comportamentos em contexto educativo e pedagógico, e fundamentar cientificamente projetos de intervenção preventiva, remediativa e corretiva. O enfoque destes estudos é variável; destaquemos vertentes como: análise do ensino, da relação pedagógica, da dinâmica/gestão da turma, incluindo as representações dos atores (Estrela, 1986; Amado, 2001); relação entre a problemática em causa com o clima de escola e políticas organizativas (Freire, 2001), com a relação escola-família (Campos, 2007) e com aspectos diversos da formação de professores (Caldeira, 2000).

O estudo de Estrela (1986), inspirando-se na Fenomenologia, mas sem deixar de ser sensível a diversas propostas teóricas (interacionismo simbólico, «classroom management»), procura colocar entre parêntesis ideias pré-concebidas e partir para a sala de aula simultaneamente atenta aos fenómenos, às situações e às representações dos sujeitos. Para além de erros de organização e relacionais, a autora identifica e categoriza as «finalidades» pedagógicas da indisciplina dos alunos: *proposição* com vista à mudança de rumo da aula, *evitamento* da tarefa, *obstrução* do trabalho, *contestação* do professor e *imposição* de uma nova ordem.

Amado (2001) é responsável por um estudo de características “etnográficas”, junto de seis turmas, ao longo dos três anos do terceiro ciclo do ensino básico (alunos dos 12 aos 15 anos de idade). Tendo por horizonte teórico o interacionismo simbólico, esteve atento à «voz dos alunos», captando as suas interpretações da situação, expectativas, etiquetas do professor, estratégias para testar a “autoridade” docente (em especial no início do ano), bem como a relação por eles estabelecida entre as competências didáticas e de liderança do professor e o clima mais ou menos “pacífico” vivido na aula. Observou, entre outros aspectos, que as “condições” da indisciplina e de violência se verificariam desde que os alunos deparassem com um professor permissivo ou autoritário, pouco credível (por exemplo, nas ameaças), rotineiro nas estratégias de ensino, desorganizado nas tarefas, confuso na comunicação, com “preferências” nas interações didáticas e de controlo em relação a certos alunos. Enfim, conclui que a expectativa dos alunos é

a de encontrarem um professor *que saiba ensinar e constranger com humanismo* (*ibid.*, p. 446).

Pelo seu carácter bastante complementar em relação aos estudos anteriores devemos referir, ainda, a investigação levada a cabo por Freire (2001), junto de duas escolas implantadas na periferia de Lisboa, que serviam populações socialmente idênticas. Inspirando-se em investigações sobre o clima de escolas e os indicadores da sua eficácia (Reynolds, 1976; Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston e Smith, 1979), o seu objectivo foi o de estabelecer a relação entre o clima relacional destas duas escolas e as problemáticas da indisciplina, da violência e do (in)sucesso escolar. Verificou que na escola onde os alunos faziam melhores percursos escolares, existia um clima relacional marcado pela *proximidade* entre todos os membros da comunidade educativa, pela presença de uma liderança reconhecida e participada, pela consistência e coerência das práticas dos professores, pela cooperação e entrelaçada, envolvendo (em diversos graus) os alunos.

4. Como Lidar com o Problema da(s) Indisciplina(s) na Escola?

Toda a investigação aponta para a necessidade de prevenir, mais do que remediar (Freire, 2011). Mas, no domínio educativo, prevenir não assenta apenas na organização de situações de aula de modo a aumentar a eficácia do ensino-aprendizagem; nem no estabelecimento de regras e de normas reforçado pelo aumento da vigilância relativamente ao modo como são respeitadas; e muito menos no isolar a escola do mundo, através de muros, arame farpado, vigilâncias eletrónicas, vigilância policial, etc. etc., na ilusão de que tudo isso sirva para afastar ou anular os fatores de perturbação ou de desvio que espreitam do seu exterior.

Prevenir, no campo educativo, tem de passar pela criação de condições de realização da «pessoa que no aluno habita», o que não deixa de colocar um enorme desafio, aos professores (no plano das suas competências de ensino, e da sua competência que envolve os planos relacional e ético), à direção das escolas (exigindo esquemas de participação efetiva de todos os seus membros, que são pouco habituais, na gestão e política da organização), ao sistema educativo (no apoio à autonomia e gestão dos estabelecimentos de ensino e redes escolares) e à sociedade em geral (que tem de se tornar «mais educativa» e mais preocupada pela educação daqueles que constituirão o seu próprio futuro).

E aqui mais uma vez se coloca a necessidade de evitar um receituário desfasado das situações e que ninguém está disposto a seguir. O que se nos afigura importante, no lugar da prescrição do que deve ser feito, é procurar saber, observar e ajuizar de forma sistemática e rigorosa, o que se faz, o que resulta dessas ações e como é que os intervenientes as interpretam e julgam.

Tem sido essa a linha de investigação que desde há anos temos preferido (Amado, 2001; Freire 2001). Nessa ordem de ideias, não deixando de reconhecer, como já o dissemos, a importância dos fatores extra-escolares e a necessidade de neles intervir, toda a nossa pesquisa, na esteira do trabalho precursor de Estrela

(1986) tem sido voltada para o estudo de duas dimensões que julgamos fortemente complementares e articuladas: a importância da relação pedagógica gerada entre professores e alunos no contexto da aula, e a importância de um clima relacional positivo no quadro da instituição escolar. É nestas duas bases que a ação do professor e dos agentes educativos que nela trabalham, faz sentido, faz mudanças e, por vezes, faz milagres.

A preocupação por aliar o estudo das duas vertentes deu origem à construção de um projecto de investigação que numa base plurimetodológica, permitisse uma abordagem que contemplasse os dois lados da questão. Assim surgiu a ideia do projeto: *Gerir e lidar com as indisciplinas na escola (Gerlindes)*, apoiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), e que, numa primeira fase, se centrou em 8 estudos-caso correspondentes a outras tantas escolas (5 do 1º Ciclo, uma básica integrada e as restantes do 2º e 3º Ciclo) com a aplicação de diversas e complementares metodologias de recolha e de análise de dados; acrescentamos, ainda, que cada um dos estudos-caso correspondeu, também, a uma dissertação de Mestrado⁴, realizada em seminários sob orientação comum⁵. Na segunda fase do estudo, fundada na leitura transversal e comparativa dos dados obtidos em cada caso, propusemo-nos responder a algumas questões, tais como: Que características do clima relacional de escola estão associadas com uma boa gestão dos problemas disciplinares? Como é que os diferentes atores percecionam o clima disciplinar de uma escola? Que tipo de práticas se empregam nas escolas para prevenir e lidar com a indisciplina (incluindo a violência)? Com que efeitos? Que diferenças se verificam entre as manifestações de indisciplina observadas nas diferentes escolas em estudo e tendo em conta os ciclos de escolaridade? Que preocupações manifestam e que decisões tomam as lideranças das escolas e dos agrupamentos de escolas no campo disciplinar? Como se articulam os vários níveis de decisão? Qual o papel das “estruturas intersticiais” de gestão na construção do clima disciplinar de uma escola?

Acrescentemos, ainda, que uma das hipóteses centrais deste estudo é a da existência de uma estreita relação entre o tipo de liderança da escola e as práticas de prevenção da(s) indisciplina(s) utilizadas pelos responsáveis (professores e auxiliares) na sala de aula e nos outros contextos.

Na tentativa de identificarmos e de confrontarmos o clima das escolas-caso (reconhecendo previamente, que esta variável resulta de um conjunto de circunstâncias ecológicas, organizacionais e normativas, que tornam cada escola única), privilegiámos a análise da dimensão relacional entre os agentes no interior da instituição, uma vez que ela assume especial importância nas experiências vividas no seu seio e na construção do próprio clima (Fernández, 2004; Fotinos, 2006).

Para isso, procedemos, em primeiro lugar, ao tratamento de um questionário aplicado aos alunos das seis escolas do 1º ciclo, num total de 543 respondentes.

4 Ferreira, 2007; Henriques, 2007; Luciano, 2007; Moreira, 2008; Prata, 2006; Rodrigues, 2007; Santos, 2007; Silva, 2007.

5 Da responsabilidade dos signatários deste capítulo.

Pretendeu-se, deste modo, captar como os alunos veem as relações interpessoais na sua escola (designadamente a relação com os professores e com os pares), como veem o problema da indisciplina e como se veem a si próprios no ambiente escolar (o seu comportamento, aproveitamento, bem-estar, etc.). Partindo da hipótese de que as perceções dos alunos variam em função da escola que frequentam, verificou-se (Freire, Ferreira, Prata, Rodrigues e Santos, 2009a) que em todas as escolas-caso, a maior parte das crianças gostam dos seus professores (titulares de turma e dos outros). Contudo, surge uma significativa dependência da variável escola ($p=0,028$), que parece ficar a dever-se aos alunos de uma das escolas (Escola da Estrela)⁶, os quais, de forma altamente significativa, tendem a ter professores dos quais dizem não gostar (Adjusted Residual – 3,0). Pelo contrário, se bem que de forma menos significativa, noutra escola (Escola Colina Morena) parece existir uma tendência para uma maior adesão afectiva aos professores (Adjusted Residual – 1,7); todos os alunos declararam gostar do seu professor.

Nas *relações entre colegas*, a adesão não se revela tão forte, mas a dependência das escolas é também altamente significativa: numa delas (Escola Colina Morena) muitos alunos declaram ter colegas de quem não gostam (metade dos respondentes); o valor de AR (3,8) leva-nos a crer que existe nesta escola uma tendência muito significativa para relações entre colegas menos positivas do que nas outras escolas. Trata-se de uma escola básica integrada. A mesma tendência se verifica na Escola Viva, de forma um pouco menos significativa (AR=2,9). Pelo contrário, nas Escolas D. Teresa (AR= 3,8), da Estrela (AR=1,9) e ABC (AR=2,4) a tendência surge inversa, de forma bastante significativa. Parece, assim não existir concordância absoluta entre o clima relacional entre professores e alunos e entre alunos (veja-se os casos extremos da Escola Colina Morena e da Escola da Estrela).

Reconhecem-se, a partir do questionário aos alunos, diferenças com forte significado estatístico que parecem prender-se com a variável escola. Por sua vez, a análise de conteúdo das entrevistas aos órgãos de gestão, professores, pais e auxiliares de educação, permite-nos, igualmente, verificar grandes diferenças entre escolas no que respeita ao clima que se vive no seu interior (Freire, Henriques, Luciano e Silva, 2009b). De entre o conjunto das escolas-caso destacam-se três delas (Pomares d’Abadia⁷, Escola Viva e Colina Morena) em que parece respirar-se um clima de escola estimulante e onde os seus profissionais se sentem apoiados (“*nunca me senti isolada em relação ao desenvolvimento do meu trabalho*”, afirma, com convicção, uma jovem professora da Escola Pomares d’Abadia). Contudo, e aparentemente, na Escola Viva desenvolve-se uma liderança mais focada na gestão do que nas pessoas (coesão entre órgãos de gestão, abertura e bom funcionamento de redes de comunicação), quando comparada com as outras duas, nas quais parece existir um ambiente baseado na proximidade e no apoio mútuo, gerador de

6 Às escolas foram atribuídos nomes fictícios: Escola Colina Morena, Escola Viva, Escola da Estrela, escola D. Teresa, Escola ABC, Escola do Lis, Escola Pomares d’Abadia e Escola dos Fundadores.

7 Escola dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, na qual não foi aplicado o questionário aos alunos de que temos vindo a falar.

sentimentos de pertença, de uma ética do bem comum (Colina Morena), da concertação e da cooperação (Pomares d'Abadia). Nas escolas do 1º ciclo verificou-se uma tendência para uma forte consistência entre as perspectivas dos adultos e as das crianças acerca do clima relacional da escola. Também se observou, nos casos da Escola Colina Morena e da Escola Viva uma associação entre boas relações interpessoais e menor incidência de indisciplina, designadamente nas salas de aula. O inverso foi observado na Escola D. Teresa e na Escola da Estrela.

Sabemos, ainda, quão importantes podem ser para a construção de um clima positivo e capaz de prevenir e lidar construtivamente com a problemática da indisciplina, a regulamentação interna por parte dos agentes escolares e, ao mesmo tempo, a capacidade generalizada (e apoiada coletivamente) de pautar a sua atividade pedagógica e educativa pela efetiva existência de regras e pelo seu cumprimento. Nesse sentido, procurámos junto dos entrevistados, dar conta do significado por eles atribuído ao *regulamento interno da escola*, ao mesmo tempo que os inquiríamos sobre o modo como é construído, operacionalizado e divulgado esse instrumento normativo, do nosso ponto de vista fundamental para a construção de um clima de convivência positivo e saudável no interior das escolas e para a concretização de uma efectiva autonomia.

Percebemos a existência, mais uma vez, de grandes diferenças entre escolas, no que respeita à operacionalização deste instrumento, sobretudo e fundamentalmente, à qualidade e intensidade da participação de todos os intervenientes e implicados no quotidiano escolar: professores, alunos, auxiliares e encarregados de educação (Amado, Ferreira, Moreira e Silva, 2009a). Esta participação é inexistente em alguns casos, uma vez que são os professores (mormente do 1º ciclo) que se sentem excluídos do processo, relativamente à gestão do Agrupamento de Escolas em que se inserem; na maioria dos casos, a elaboração do regulamento conta apenas com os professores, excluindo alunos, funcionários e encarregados de educação. Por sua vez, os debates existentes parecem ser limitados, e as reformulações anuais dos regulamentos parecem decorrer apenas das orientações hierárquicas superiores e não da identificação de insuficiências a partir do interior da escola.

A atenção às regras efetivamente aplicadas pelos professores na sala de aula (Amado, Ferreira, Moreira e Silva, 2009b) revelou, no entanto, que no conjunto dos casos estudados, para além de predominarem as regras relativas à comunicação na sala de aula, a sua explicitação é semelhante em todos eles. A diferença está apenas na maior ou menor quantidade de regras explicitadas, verificando-se que duas escolas com indicadores de clima positivo – Escola Colina Morena e Escola Viva – são aquelas cujos entrevistados dão conta de uma maior diversidade de regras (ou, melhor, de uma explicitação mais detalhada das mesmas). A regra do “respeito pelo professor” é apresentada como «pedra basilar» de um clima de boas relações em qualquer dos casos. Comum é também o reconhecimento da importância educativa das regras: elas são importantes para que o aluno aprenda não só o seu papel, o seu lugar e a sua vez, na dinâmica da aula e da vida na escola, mas também para que interiorize um conjunto de exigências necessárias à vida em sociedade (respeito pelos outros, assiduidade e pontualidade nos compromissos,

higiene...). Elas, para além da formação do aluno servem, portanto, à formação do cidadão: as regras na escola e na aula estão ao serviço de exigências que, afinal, têm paralelo noutros domínios – seja no futebol, seja no trânsito, seja noutras actividades; elas servem para que os alunos aprendam “*que em sociedade também é assim*”. Embora não tenhamos percebido grandes diferenças entre escolas no que concerne às estratégias dos professores para implementar e manter as regras dentro da aula, pudemos aperceber-nos de grandes diferenças entre os professores no interior de cada caso. Num desses casos (EB do Lis) tanto temos uma professora que se refere a uma estratégia impositiva e autoritária (*chego lá e digo assim: “tem que ser assim, assim e acabou”*), como outra que testemunha um processo de negociação (*“no início do ano, na sua aula, os alunos é que escolheram as regras a implementar dentro da sala de aula, foram debatidas, escolhidas e escritas por eles e aceitaram que as iam cumprir”*).

Enfim, todos estes resultados obtidos a partir do estudo de oito escolas-caso vêm reforçar a ideia de que o clima relacional das escolas (as relações de proximidade e de afectos, bem como as relações de colaboração e de apoio entre os professores e entre estes e os órgãos de gestão) está intimamente associado a uma menor incidência de indisciplina na escola e na sala de aula.

5. *Cyberbullying*, ambiente escolar e papel dos professores

Um dos fenómenos mais recentes sobre esta problemática é o do *cyberbullying*, que tem vindo a ser objecto de estudos particularmente desde os últimos cinco anos. Em Portugal, estamos a desenvolver o Projecto “Cyberbullying – um diagnóstico da situação em Portugal” (ver nota 1). Numa pesquisa exploratória que teve por base a aplicação de um questionário a alunos do 6º, 8º e 11º anos de escolas das zonas de Lisboa e de Coimbra (N=339). Entre outras verificações constatámos que 15,6% dos respondentes já tinha sido vítima de *cyberbullying*, numa média um pouco superior aos 10% que alguns estudos consideram ser a média europeia (Matos, Vieira, Amado e Pessoa, 2012). Por outro lado, questionados sobre se conheciam o agressor, 38 dos alunos responderem que sim e 13 que não. De entre os agressores, 51% eram colegas da escola. Observou-se, ainda, que os alunos creem que os pais e os professores são quem mais pode ajudar a evitar o *cyberbullying* e a apoiar as vítimas (para além dos colegas e das forças policiais), sendo manifesto que esperam mais dos professores do que de outros agentes, como por exemplo os psicólogos. Para ajudar a evitar o *cyberbullying*, os jovens participantes neste estudo reconhecem nos professores os papéis de mediador, de facilitador do diálogo e de suporte emocional. Realçam também o papel que os professores podem desempenhar na monitorização e gestão de ferramentas tecnológicas e na sensibilização para os riscos do uso da *internet* e do próprio *cyberbullying*. Para além do diálogo e da capacidade de mediação entre as partes envolvidas, o apoio emocional parece ser muito importante para grande parte destes jovens que esperam e desejam que os professores saibam apoiar, proteger, acalmar, dar segurança, dar poder, indagar. Definem também um

conjunto de atitudes que esperam dos seus professores como: abertura, atenção aos comportamentos e sentimentos dos alunos (particularmente aos que se isolam), promoção de relações interpessoais positivas e de um clima de respeito entre alunos e entre alunos e professores. Os aspetos sublinhados pelos alunos participantes nesta pesquisa sublinham a necessidade de dar relevo na formação de professores à formação para a literacia emocional (Freire, Caetano, Simão e Lopes, 2012). Nos projetos em que temos desenvolvido esta vertente da formação, os professores que dela têm beneficiado sublinham a sua importância na promoção do autoconhecimento e do conhecimento dos alunos do ponto de vista emocional, aumentando a capacidade de regulação das suas próprias emoções e da gestão afetiva das turmas (Freire, Bahia, Estrela e Amaral, 2012).

Conclusão

Foi nossa intenção fazer uma abordagem holística e sistémica da indisciplina na escola e na aula. Tendo em conta a multiplicidade de fatores, e sem deixar de acentuar a importância de todos eles, focámos a nossa atenção especialmente nos fatores escolares, procurando, ao mesmo tempo, evidenciar como é que a investigação multidisciplinar explica a ação e a interação desses fatores. Finalmente, procurámos, com base na pesquisa que temos vindo a realizar no contexto do projecto Gerlindes, estabelecer alguma relação entre as vivências ao nível das relações interpessoais e do envolvimento coletivos dos agentes educativos na escola com o modo como se gere e lida com a problemática disciplinar no contexto da aula e nos outros espaços da instituição escolar. O estudo vem ao encontro de muita outra pesquisa que aponta para uma relação entre um clima positivo de escola, obtido pela participação dos seus agentes na definição de regras e normas e um clima disciplinar menos sobressaltado, com as consequências que isso pode acarretar no sucesso escolar e no bem-estar dos alunos, professores e outros agentes.

Referências bibliográficas

Amado, J. (2001). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto: Edições ASA.

Amado, J. S. & Freire, I.P. (2009). *A(s) indisciplina(s) na Escola*. Coimbra: Almedina.

Amado, J., Ferreira, E., Moreira, S. & Silva, E. (2009a). *Estratégias de concertação de normas de convivência em escolas do 1º ciclo*. Comunicação apresentada no X

Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Escola Superior de Educação do I. P. de Bragança (30/4 a 2/5).

Amado, J., Ferreira, E., Moreira, S. & Silva, E. (2009b) *Ambiente disciplinar em escolas do primeiro ciclo: as normas e as regras de convivência*. Comunicação apresentada no X Congresso Galego Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho (9-11 de Set.).

Andréo, C. (2005). *Déviance scolaire et contrôle social. Une ethnographie des jeunes à l'école*. Villeneuve d'Ascq : Presse Universitaire de Septentrion.

Becker, H. (1985). *Outsiders. Études de Sociologie de la Déviance*. Paris: A. M. Métaillié.

Bronfenbrenner, U. (1998). The Ecology of development processes. In Richard Lerner (Ed.) *Theoretical Models of Human Development*. New York: John Wiley & Sons, Inc

Caldeira, S. (2000). *A Indisciplina em Classe: contributos para a abordagem preventiva*. Tese de Doutoramento. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Campos, L. (2007). *Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais.

Dishion, T. & McMahon, R. (1998). Parental Monitoring and the Prevention of Child and Adolescent Problem Behavior: A Conceptual and Empirical Formulation. *Clinical Child and*, Volume 1, Nº 1, pp. 61-75.

Estrela, M. T. (1986). *Une Étude sur l'Indiscipline en Classe*. Lisboa: INIC.

Estrela, M. T. (2002, 4ª ed.). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T. & Amado, J. (2002). A Turma – Espaço de Encontros e de Negociações. In M. S. Lemos e M.T. Carvalho (Orgs.). *O Aluno na Sala de Aula* (pp. 197-220). Porto: Porto Editora

Fernandez, I. (2004). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea Ediciones.

Fotinos, G. (2006). *Le climat des écoles primaires – Etats des lieux, Analyse, Propositions*. MGEN.

Freire, I. (2001). *Percursos Disciplinares e Contextos Escolares – Dois estudos de caso*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Freire, I., Ferreira, A., Prata, C., Rodrigues, N. & Santos, C. (2009a). Perspectivas de alunos do 1.º Ciclo acerca do ambiente escolar a partir da aplicação de um questionário. *Comunicação apresentada no X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Escola Superior de Educação do I. P. de Bragança (30/4 a 2/5, de 2009).

Freire, I., Henriques, S., Luciano, A. & Silva, E. (2009b). Relação com os órgãos de Gestão e Clima sentido na Escola – Um estudo de caso-múltiplo. Comunicação apresentada no X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Escola Superior de Educação do I. P. de Bragança (30/4 a 2/5).

Freire, I. (2011). *Ethos de Escola e Disciplina*. In S. N. Caldeira e F. H. Veiga (coords.). *Intervir em Situações de Indisciplina, Violência e Conflito*, (pp. 175-198). Lisboa: Fim de Século.

Freire, I., Bahia, S., Estrela, M. T. & Amaral, A. (2012). Emotional Teacher's Training: an exploratory study. Atas 4ème Conférence Internationale Education, Economy & Société - Paris 2012.

Freire, I., Caetano, A; Simão, M., Lopes, F. (2012). *Cyberbullying – perspectives of portuguese students and challenges for teacher education*. ATEE Winter Conference – 2-4 April. University of Coimbra.

Goffman, E. (1993). *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*. Lisboa: Relógio d'Água.

Gottfredson, D. (2001). *Schools and Delinquency*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gouveia-Pereira, M. (2008). *Percepções de Justiça na Adolescência. A Escola e a legitimação das Autoridades Institucionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kounin, J. (1977). *Discipline and Group Management*. New York: Robert E. Krieger Publishing.

Matos, Armanda (2006). *Televisão e Violência. (Para) Novas formas de olhar*. Coimbra: Almedina.

Matos, A, Vieira, C., Amado, J., Pessoa, T. (2012). *Initial findings from the research project: cyberbullying - the diagnosis of the situation in Portugal*. ATEE Winter Conference – 2-4 April. University of Coimbra.

Merle, P. (2005). *L'Élève humilié. L'École, un espace de non-droit?* Paris: PUF.

Moffitt, T. & Caspi, A. (2002). Como prevenir a continuidade intergeracional do comportamento anti-social. In A. Fonseca (Org). *Comportamento anti-social e família. Uma abordagem científica*. Coimbra: Almedina.

Pollard, A. (1996). *The Social World of Children's Learning*. London: Cassel.

Reynolds, D. (1976). The delinquent school. In M. Hammersley & P. Woods (Eds.). *The Process of Schooling*, (pp.217-230). London: Routledge and Kegan Paul e Open University Press.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. & Smith, A.. (1979). *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.

Steinberg, L., Blatt-Eisengart, I. & Cauffman, E. (2006). Patterns of Competence and Adjustment Among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Homes: A Replication in a Sample of Serious Juvenile Offenders. *Journal of Research on Adolescence*, Volume 16, Number 1, March 2006, pp. 47-58 (12).

Trzesniewski, K., Moffitt, T., Caspi, A., Taylor, A. & Maughan, B. (2006). Revisiting the Association between Reading Achievement and Antisocial Behaviour: New Evidence of an Environmental Explanation from a Twin Study. *Child Development*, Volume 77, Number 1, pp. 72-88.

Veiga, F. (1995). *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola*. Lisboa: Fim de Século.

Woods, P. (1979). *The Divided School*. London: Routledge and Kegan Paul.

Motivar os alunos, motivar os professores: Fases de uma mesma moeda

Lurdes Veríssimo¹

1. Introdução

A motivação académica tem um papel determinante nos processos de ensino-aprendizagem. Tendo uma função ativadora e catalisadora do comportamento, a motivação académica mobiliza recursos internos e permite que o aluno se envolva de forma mais profunda e empenhada na aprendizagem. Desta forma, é crucial compreender os mecanismos motivacionais, e consequentemente implementar estratégias pedagógicas que potenciem a motivação académica dos alunos.

Este capítulo está dividido em duas partes. Numa primeira parte serão abordadas as dimensões conceptuais e teóricas do conceito de motivação académica, e numa segunda parte serão apresentadas algumas estratégias práticas para promover a motivação académica dos alunos.

2. Motivação Académica: Abordagem teórica

2.1. O que é afinal a motivação?

O termo *motivação* deriva do latim *movere*, que significa *movimento* (Pintrich, 2003). De facto, as teorias explicativas da *motivação* preocupam-se em compreender a energização e direção do comportamento, ou seja, o que faz com que os indivíduos se movimentem, e em relação a que atividades ou tarefas (Pintrich, 2003). Ao relacionar a motivação com o processo de aprendizagem escolar, constata-se que é fundamental que os alunos estejam motivados para regular efetivamente a sua aprendizagem, ativarem estratégias eficazes, e desencadearem esforço (Boekaerts, 1995; Lemos, 1999). A motivação académica pode ser então definida como uma "(...)

1 Faculdade de Educação e Psicologia Universidade Católica Portuguesa - Porto.

força que energiza e dirige o comportamento (...) a energia que põe em funcionamento as capacidades próprias” (Lemos, 2005, p. 194). É por isto que a motivação assume um papel central no processo de aprendizagem, enquanto impulsionadora para agir, para persistir, para orientar e planificar, e para ser bem-sucedido (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998).

É interessante utilizar a metáfora do *carro e da gasolina* para descrever a motivação acadêmica. Se considerarmos que cada aluno é um carro, encontraremos seguramente diferentes tipos de carros, com diferentes tipos de competências e habilidades. Mas independentemente dessas diferenças, será necessária gasolina para colocar todos estes tipos de carros em funcionamento. Podemos ter um carro topo de gama que não anda, não porque não é capaz, mas porque não tem gasolina (leia-se *motivação*) suficiente. Da mesma forma, podemos ter carros mais fracos, que com o depósito cheio de gasolina acabam por chegar mais longe. E à semelhança da gasolina de um carro, também a motivação se desgasta, podendo o depósito estar mais ou menos cheio. E enquanto os alunos não conseguirem encher o seu próprio *depósito motivacional*, os professores são e serão sempre os principais *gasolineiros*.

2.2. Por que razão queremos os alunos motivados?

Alunos motivados são alunos que tomam a iniciativa, enfrentam desafios, utilizam estratégias de resolução de problemas mais eficazes, manifestam entusiasmo, curiosidade e interesse, sentem-se mais auto-eficazes, utilizam mais estratégias cognitivas e metacognitivas, e em consequência disto, são alunos que aprendem mais, de forma mais profunda, fazendo um percurso escolar mais longo. Em contrapartida, alunos desmotivados são passivos, não se esforçam, evitam desafios, desistem facilmente, usam repetidamente as mesmas estratégias ineficazes, mostram-se aborrecidos, deprimidos, ansiosos ou irritados, e por isso, não aproveitam as oportunidades de aprendizagem (Lemos, 2005). Sistematizando, a motivação tem impacto ao nível da *intensidade (alunos motivados esforçam-se mais...)*, *persistência (...durante mais tempo...)*, e *direção (...concentrando esforço e atenção no que é relevante)* (Lemos, 2005). Desta forma, a motivação é um fator absolutamente crucial, promotor da aprendizagem, do rendimento escolar e do sucesso educativo em geral.

2.3. Os diferentes tipos de motivação académica

Os alunos podem sentir-se motivados para uma determinada atividade porque estão verdadeiramente interessados, valorizam a atividade e daí retiram satisfação, ou porque estão a ser impelidos por algum tipo de motivo que não está diretamente relacionado com a tarefa, mas que conduz ao envolvimento na tarefa, porque se constituiu como um meio para atingir algum tipo de fim. Esta diferenciação básica é amplamente conhecida (Ryan & Deci, 2000), e é neste âmbito que vários autores propuseram a distinção entre *motivação intrínseca* e *motivação extrínseca* (e.g. Harter, 1978). A motivação intrínseca refere-se então à realização de uma tarefa pela satisfação relacionada com as características inerentes à própria tarefa. A motivação intrínseca está associada a prazer em

aprender, curiosidade, persistência e preferência por atividades desafiantes (Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001). Em contraste, a motivação extrínseca refere-se à realização de uma tarefa para obter algo exterior à própria tarefa, por exemplo *obter boas notas*, sentir-se valorizado socialmente, ou obter uma recompensa material. A motivação extrínseca é geralmente associada a desistência, dependência de reforços e evitamento de desafios (Gottfried, 1990).

A tradição na investigação motivacional tem vindo a relacionar estes dois tipos de motivação com diferentes padrões de aprendizagem e de realização em contexto escolar. A motivação intrínseca tem sido considerada como facilitadora da aprendizagem porque conduz a maior atenção, esforço e a um processamento mais profundo. Em contrapartida, a motivação extrínseca tem sido, em geral, associada a desistência fácil perante dificuldades, desmotivação na ausência de recompensas, e por isso, relacionada com desresponsabilização e desinvestimento face à aprendizagem (e.g. Deci & Ryan, 1985). Assim, a motivação intrínseca inquestionavelmente suporta a aprendizagem baseada no interesse e na aprendizagem significativa, o que maximiza a exploração, a persistência e a satisfação. Mas reconhecendo que a atividade escolar frequentemente não é intrinsecamente interessante, a investigação tem procurado identificar as condições em que a motivação extrínseca também pode ser usada de forma a potenciar o envolvimento positivo dos alunos (e.g. Deci & Ryan, 1991). Para as atividades académicas que não são agradáveis nem atraentes, a motivação extrínseca, mais do que prejudicial, pode representar um processo estratégico de suportar a aprendizagem, que funciona independentemente da motivação intrínseca. Assim, é possível que a motivação extrínseca possa ser útil e construtiva para a realização académica, suportando atividades de aprendizagem menos interessantes e apelativas (Veríssimo, 2012).

Para poder elucidar esta situação, a *Teoria da Autodeterminação* (TAD) (Ryan & Deci, 2000) reúne um contributo interessante, uma vez que propõe um modelo conceptual de motivação que contempla diversos tipos de motivação extrínseca, e em que alguns destes tipos de motivação extrínseca representam formas de regulação do comportamento que serão promotoras da aprendizagem e do desenvolvimento. A TAD, influenciada pela clássica dicotomia motivacional (intrínseca *versus* extrínseca) e pelas necessidades humanas de *competência*, *autonomia* e *relacionamento*, propõe então uma abordagem à motivação mais diferenciada. Tradicionalmente considerava-se que a motivação extrínseca só se referia a situações isentas de autodeterminação e sempre ativada por contingências externas (Vallerand & Bissonnette, 1992). No entanto, investigações recentes no âmbito da TAD têm de facto superado a tradicional distinção entre motivação intrínseca e motivação extrínseca, e inaugurado a diferenciação da motivação extrínseca (Pintrich, 2003). Assim, a TAD particulariza diferentes tipos de motivação, que supostamente os alunos evidenciam de forma específica conforme as situações. Para além da motivação intrínseca, foram assim identificados quatro tipos de *estilos motivacionais extrínsecos* (cf. Figura 1), que refletem um contínuo desde o polo externamente controlado até ao polo internamente controlado ou auto-determinado (Ryan & Deci, 2000).

FIGURA 1 – *Contínuo de Motivação de acordo com a TAD (adaptado de Ryan&Deci, 2009)*

Desmotivação	Motivação Extrínseca				Motivação Intrínseca
Não-regulação	Regulação Externa	Regulação Introjetada	Regulação Identificada	Regulação Integrada	Regulação Intrínseca
Ausência de motivação	<i>Motivação Controlada</i>		<i>Motivação Autónoma</i>		
<i>Nível mais baixo de Autonomia</i>					<i>Nível mais elevado de Autonomia</i>

No pólo internamente controlado, autodeterminado e com nível de autonomia maior, situa-se a motivação intrínseca que envolve empenho, satisfação, interesse, gozo e identificação com o valor da atividade, tal como referido anteriormente. Esta é considerada a forma mais adaptativa de motivação, até porque permite aprendizagens mais profundas e significativas (Ryan & Deci, 2009).

No pólo oposto do contínuo de motivação encontra-se a *desmotivação*. De acordo com a TAD, os alunos podem considerar-se desmotivados quando percebem que não há relação entre o seu comportamento e os resultados. Não estão presentes reforços nem intrínsecos nem extrínsecos. Trata-se de situações de percepção de incompetência e falta de controlo, que podem por isso, ser semelhantes à noção de *desânimo aprendido* (Peterson, Maier, & Seligman, 1993). São situações muito problemáticas, uma vez que os alunos em *desânimo aprendido*, acabam por desistir, por deixar de se esforçar, de tentar, o que acarreta consequências desastrosas para o processo de aprendizagem.

Finalmente, os quatro estilos motivacionais extrínsecos podem descrever-se da seguinte forma (Ryan & Deci, 2000, 2009):

- 1) *Externo* - traduz-se num comportamento externamente regulado, controlado pelos outros ou determinado por reforços, e por isso nada se relaciona com a tarefa em si mesma. É considerada uma forma menos adaptativa de motivação, uma vez que usualmente é ativada para evitar consequências negativas ou conseguir recompensas (e.g. realização de uma tarefa para evitar a repreensão do professor, ou para a obtenção de um presente dos pais). No entanto, em muitas circunstâncias, e assumindo a progressão gradual e sequencial neste contínuo de motivação (ver Figura 1), para deslocar os alunos duma situação de desmotivação, será necessário ativar motivos externos de forma a promover o comportamento académico do aluno. Em contrapartida, à exceção destas situações, promover uma motivação extrínseca de regulação externa (e.g. oferecer um presente se o aluno transitar de ano), em situações em que aluno já evidencia uma motivação mais autónoma será perverter a motivação do aluno.

- 2) *Introjetado* - reflete o início de uma internalização de valor, que se concretiza em comportamentos cujo controlo é interno mas ainda não é autodeterminado. Há um envolvimento voluntário nas tarefas académicas mas com imposição de reforços ou punições pelo próprio aluno (e.g. um aluno estudar à noite, porque caso não o faça, sentirá culpa). Mais uma vez, não sendo um tipo de motivação desejado, poderá ser necessário para suportar algumas atividades académicas, e permitir a evolução motivacional do aluno.
- 3) *Identificado* - nestas situações, o aluno procura atingir objetivos e assume uma direção. Há valorização da tarefa, que é escolhida pelo indivíduo. Mas trata-se ainda de motivação extrínseca uma vez que a tarefa é realizada porque se constitui um meio para atingir um fim (e.g. um aluno fazer exercícios extra de matemática, não porque tenha satisfação em fazê-los, mas porque acha importante melhorar os resultados a matemática). Nestas situações, o aluno consegue auto-motivar-se, reconhecendo a relação entre o esforço e os resultados, entre os meios e os fins. Não tendo ainda gozo e satisfação nas tarefas académicas, não deixa de as cumprir.
- 4) *Integrado* - trata-se de um tipo de motivação extrínseca que revela auto-determinação e auto-regulação por parte do aluno, que é consistente com a sua vontade e objetivos. O aluno com este estilo motivacional reconhece o valor da atividade em si mesma, e por isso, é o estilo de motivação extrínseca que mais se assemelha à motivação intrínseca (Ryan & Deci, 2009).

Também nós, se refletirmos sobre as diversas tarefas que temos de cumprir na nossa vida profissional, seguramente que encontraremos várias tarefas que não realizamos com satisfação e gozo (*motivação intrínseca*), mas cuja realização é suportada por estes diferentes tipos de motivação extrínseca, de forma adaptativa, funcional, e positiva. Da mesma forma, não podemos esperar que os alunos estejam sempre intrinsecamente motivados para todas as tarefas. No entanto, é fundamental que, ainda assim, realizem todas as tarefas propostas, encontrando estratégias que suportam o comportamento.

3. Motivação: Abordagem prática

3.1. Pressupostos prévios à promoção da motivação do aluno

Reconhecendo a importância da motivação nos processos de aprendizagem, importa então discutir estratégias práticas para promover a motivação dos alunos. Estas estratégias deverão ser encaradas de forma pragmática e realista, adaptadas aos contextos específicos, às características idiossincráticas dos alunos e dos professores, ao nível de escolaridade e à área curricular em questão. No entanto, antes de operacionalizar estratégias práticas, convém sistematizar alguns pressupostos prévios que permitirão a eficácia da implementação destas mesmas estratégias:

1) *A motivação é processual e multideterminada* (e. g. Elliot & Dweck, 1988), e como tal, sofre flutuações e variações

É necessário tomar consciência que a motivação não é necessariamente estável, e que algum decréscimo e variações na motivação académica dos alunos são previsíveis e normativas. Não podemos esperar que os alunos se envolvam e interessem por todos os conteúdos programáticos, todos os dias e em todas as situações.

2) *O professor tem um papel fundamental na ativação e manutenção da motivação dos seus alunos*

Como a motivação é multideterminada, o Professor não é responsável por *tudo*, nem é capaz de mobilizar a motivação de *todos* os alunos. No entanto, a investigação enfatiza o papel do professor na ativação e manutenção da motivação dos alunos (e.g. Lemos, 1999), considerando-o como o agente educativo com mais poder e impacto na promoção da motivação dos alunos. Assim, e apesar desta dimensão não ser explícita naquelas que são as funções do professor (constituindo-se assim, como uma dimensão do *currículo oculto*), se os professores se demitirem da tarefa de motivar os alunos, então as repercussões serão gravemente danosas, principalmente em situações em que os alunos ainda não conseguem desencadear mecanismos de auto-motivação.

3) *O Professor é um modelo motivacional*

De acordo com a *teoria da aprendizagem social* (Bandura, 1977), a observação de modelos é determinante na aprendizagem e no desenvolvimento. Também a nível motivacional os professores são *modelos* (daí que a motivação dos alunos e a motivação dos professores podem ser consideradas *faces de uma mesma moeda*). Idealmente, ao longo da escolaridade os alunos vão conseguindo gerir cada vez melhor a sua própria motivação, encontrando estratégias para se auto-motivarem. No entanto, o professor exerce sempre um impacto decisivo na motivação dos alunos a partir do seu próprio comportamento motivado. Desta forma, é importante que os professores reflitam sobre os seus próprios níveis de motivação, e sobre as repercussões nestes níveis motivacionais no seu comportamento enquanto professor. Tendo em conta variados fatores, é assumido que este é um tema delicado e controverso atualmente. Não obstante isso, os processos de ensino-aprendizagem *continuam*, e por isso mesmo, será necessário que os professores se autorregulem, e que se questionem sobre o tipo de *modelos motivacionais* que são.

4) *A estimulação da motivação operacionaliza-se a partir de uma relação pedagógica securizante*

O estabelecimento de uma relação pedagógica estruturada a partir da definição de regras claras e firmes de comportamento e de trabalho, tradutora de uma relação de interesse genuíno por cada aluno, com uma eficaz gestão da sala de

aula, permitirá ao aluno perceber uma maior legitimidade e credibilidade por parte do professor, e conseqüentemente, potenciar o impacto do professor no aluno.

5) *O professor deverá identificar as causas da desmotivação do aluno e estimular a motivação desse aluno a partir dessas causas*

Se o professor considera que é necessário motivar um aluno, será prioritário começar por compreender porque é que o aluno está *pouco* ou *nada* motivado. Não existem estratégias universais de promoção da motivação, e mais do que isso, a intervenção deve ser lógica e sequencial. Nesse sentido, importa compreender em primeiro lugar porque é que os alunos estão desmotivados. Dada a complexidade do tema, privilegiámos a *abordagem cognitivista da motivação*, para uma melhor compreensão das causas do decréscimo motivacional.

3.2. Porque é que os alunos estão desmotivados?

De acordo com a *abordagem cognitivista da motivação*, a motivação dos alunos depende e varia em função das suas *cognições motivacionais*. Quer isto dizer, de forma breve e clara, que podemos considerar que a motivação do aluno depende daquilo que o aluno *pensa*. Do que o aluno pensa sobre si, sobre as suas capacidades, sobre as tarefas académicas. As *cognições motivacionais* podem agrupar-se em dois grupos de cognições, que a literatura tem designado de *expectativa* e *valor* (Lemos, 2005). A *expectativa* corresponde ao conjunto de crenças e antecipações relacionadas com a possibilidade de obter resultados desejáveis e positivos. Exemplificando, o aluno questiona-se se será *capaz* (e.g. de aprender um determinado conteúdo programático), ou se *controla a situação* (e.g. se tem conhecimentos prévios que lhe permitam ancorar as novas aprendizagens), e em função das respostas a este tipo de questões, assim o aluno se sente mais ou menos motivado. Metaforicamente, quando se questionam as pessoas porque não jogam jogos como o totoloto ou o euromilhões, elas respondem “*Não sei!*”! As pessoas que continuam a jogar (leia-se, mantêm-se motivadas e continuam a tentar), são as que acreditam que vale a pena, que ainda poderá surgir um resultado positivo, neste caso, ganhar dinheiro. Neste conjunto de crenças (*expectativa*), incluem-se então, por exemplo, as *percepções de capacidade*, as crenças de *autoeficácia*, ou as *percepções de controlo*. Estas crenças de *expectativa* podem ser positivas ou negativas, ou seja, o aluno pode acreditar que conseguirá obter resultados desejáveis (e.g. dominar uma tarefa de aprendizagem, realizar com sucesso um teste, transitar de ano), ou pode acreditar que não conseguirá obter esses resultados, e em função disso variará a sua motivação. Assim, a promoção da motivação nessas situações passará por alterar essas crenças negativas.

Por outro lado, o *valor* corresponde à importância, à aplicabilidade das atividades e dos resultados de aprendizagem para o aluno (Lemos, 2005). Resumidamente, este conjunto de *cognições motivacionais* corresponde aos interesses pessoais dos alunos, à sua maior ou menor orientação para os objetivos

académicos. Já referimos que a motivação depende essencialmente daquilo que o aluno *pensa*. Neste domínio, referimo-nos ao que o aluno pensa sobre as tarefas e atividades, respondendo basicamente às questões “*Isto tem interesse para mim?*”, “*Isto é importante?!?*”. Se as respostas a estas questões forem negativas, então é mais provável que os alunos diminuam os seus níveis de motivação.

Se aprofundarmos estas questões, aplicando as *cognições motivacionais* a situações reais de sala de aula, verificamos que, de forma geral, os alunos podem *desmotivar-se* porque:

1) ...têm dificuldade em aprender

Nesta situação, os alunos são confrontados com o insucesso, a dificuldade, a frustração sucessiva. Estas situações *corroem* a motivação, uma vez que o aluno vai inevitavelmente desenvolver crenças de *expectativa* baixas. São alunos que deixam de acreditar na possibilidade de atingirem resultados positivos e desejáveis, uma vez que se confrontam sucessivamente com o sentimento de *incompetência* e de *não controlabilidade* do processo de aprendizagem (Sideridis, 2009). A relação entre a motivação e a competência académica parece ser circular e recíproca: *constrangimentos* na motivação acarretarão a manutenção de níveis baixos de realização académica, que por sua vez enfraquecem as dimensões motivacionais que seriam os pilares da realização académica subsequente. Assistimos assim a um círculo vicioso, a ciclos debilitantes de insucesso que podem justificar simultaneamente a descrença nas capacidades próprias, a baixa motivação e a baixa realização académica (Veríssimo, 2012).

2) ...julgam que não é importante aprender

Os alunos que percebem que os conteúdos programáticos e as tarefas académicas se caracterizam pela ausência de relevância e aplicabilidade tendem a desmotivar-se em relação à aprendizagem. As crenças de *valor* são bastante baixas, uma vez que as situações de aprendizagem para estes alunos são desprovidas de utilidade e interesse pessoal. E acreditando que as situações específicas de aprendizagem são irrelevantes, os alunos inevitavelmente diminuem os níveis de motivação, e consequentemente o seu envolvimento nas tarefas.

3) ...consideram que não é agradável aprender

Nesta terceira situação, a diminuição de motivação académica associa-se ao facto dos alunos *pensarem* e *sentirem* que as tarefas de aprendizagem são repetidas, maçadoras, pouco estimulantes, pouco desafiantes. Estar em sala de aula é, para estes alunos, aborrecido, o que resulta em desinvestimento quer do ponto de vista comportamental, quer do ponto de vista cognitivo (e.g. *desfocando a atenção*).

Obviamente que, em função destas diferentes situações, que embora tenham o mesmo resultado – *ausência de comportamento motivado*, não têm a mesma *causa*, se devem adotar estratégias pedagógicas diferentes, de forma a funcionar como *antídoto à causa* da desmotivação. Desta forma, organizamos a apresentação

de algumas estratégias pedagógicas a adotar em função de cada uma destas situações.

3.3. Estratégias pedagógicas para promover a motivação dos alunos

Assumindo a importância dos *construtos sócio-cognitivos motivacionais* na dinâmica motivacional e comportamental dos alunos, e sucessivamente na qualidade da aprendizagem, importa então refletir sobre as suas implicações pedagógicas, e conseqüente na tradução em estratégias práticas. Assim, apresentamos de seguida algumas estratégias agrupadas em função das três situações apresentadas anteriormente: *alunos desmotivados porque têm dificuldade em aprender, alunos desmotivados porque acham irrelevante aprender, alunos desmotivados porque acham aborrecido aprender.*

A desmotivação como consequência da dificuldade em aprender e do insucesso

No caso da *desmotivação ser consequência do insucesso repetido*, está empiricamente validado que é fundamental promover *cognições motivacionais* positivas relacionadas com a *autoeficácia* (perceção sobre a capacidade para organizar e executar os cursos de ação necessários para atingir determinado nível de desempenho – Bandura, 1986 cit in Lemos, 2005), com a *perceção de competência*, com *atribuições adaptativas* (causas atribuídas ao sucesso e ao insucesso), ou com *crenças de controlo* (Pintrinch, 2003). Assim, para poder ativar estas cognições motivacionais, será importante o Professor:

- *Construir relações securizantes e de suporte na sala de aula*

O processo de ensino-aprendizagem ocorre no contexto de uma relação interpessoal entre um professor e um aluno. A qualidade desta relação tem necessariamente repercussões ao nível da qualidade da aprendizagem. Além disso, os alunos com insucesso académico repetido experienciam sucessivamente emoções negativas que reforçam a necessidade de um contexto relacional de aprendizagem securizante. Isto implica a reflexão sobre a qualidade das relações pedagógicas que cada professor estabelece com cada aluno.

- *Fornecer feedback claro e detalhado*

O feedback fornecido ao aluno deverá ter como objetivo o desenvolvimento das suas competências e aptidões. Desta forma, importa dar feedback sobre os aspetos que o aluno deverá desenvolver, melhorar, corrigir, sendo muito claro na forma como o aluno deve proceder. No entanto, o feedback deve ser também focado nos aspetos em que o aluno já é eficaz. O professor deve enfatizar tanto as dimensões a *trabalhar* ou corrigir, como as dimensões em que o aluno já é bem-sucedido, de forma a consolidar os progressos e evitando assim o *erro fundamental*

da educação². Ao enfatizar e reforçar os aspetos positivos, o aluno reforçará a *confiança própria*, e conseqüentemente tenderá a manter a persistência e envolvimento. Esta dimensão é particularmente relevante, uma vez que neste caso se tratam de alunos com dificuldades em aprender, que experienciam várias vezes o fracasso, *necessitando* por isso de mais reforço positivo relativo aos progressos. Chamamos ainda a atenção para o facto de feedback valorativos como “*Muito bem!*” são positivos mas muito pouco produtivos. O que importa é detalhar e especificar o *que é que o aluno fez muito bem*.

- *Proporcionar tarefas que permitam ao aluno ser bem-sucedido*

Tratando-se de alunos com dificuldades na aprendizagem, é importante *intencionalizar* situações em que o aluno possa experienciar sucesso. Pode ser por vezes necessário que o professor estrategicamente *ajuste o nível de exigência da tarefa* à capacidade real atual do aluno em questão, para permitir que este seja bem-sucedido. Ao ter sucesso, o aluno recupera a percepção de controlo da tarefa e sucessivamente aumenta os índices motivacionais, que por sua vez aumentam o empenho e por isso, a probabilidade de sucesso. Da mesma forma, é necessário salvaguardar que se respeita a complexidade crescente dos conteúdos programáticos. Esta questão é naturalmente óbvia e controversa. Mas o que se coloca aqui em questão relaciona-se com a heterogeneidade dos alunos, que resulta em níveis diferentes de compreensão dos conteúdos programáticos (e.g. nem todos os alunos, num mesmo nível de escolaridade têm o mesmo nível de raciocínio abstrato ou cálculo mental).

- *Proporcionar oportunidades de autorregulação*

É essencial não perder de vista que o objetivo último do ensino é o aluno *aprender*. Isso implica que o aluno consiga gerir o seu próprio processo de aprendizagem. Não sendo fácil que a curto prazo o aluno o consiga, porque tem dificuldades em aprender, é no entanto importante que se promova continuamente a autorregulação da aprendizagem naturalmente necessária ao processo de aprendizagem. Estamos a referir-nos a situações em que se estimula explicitamente no aluno o esforço, a ação estratégica e o autocontrolada aprendizagem. Assim, é fundamental criar situações em que o aluno possa decidir o que fazer, de modo a retomar o sentido de controlo e autonomia no processo de aprendizagem. Estamos a referir-nos a situações que o aluno pode decidir o que fazer na sala de aula, ou a situações em que o aluno pode ser questionado sobre uma sub-tarefa (e.g. fase de um exercício), de modo a evitar as situações em que o processo de ensino-aprendizagem é exclusivamente dirigido pelo professor. Se o professor diz sempre ao aluno o que fazer, sem nunca o questionar sobre o que

2 Na sua conceção original, o erro fundamental da educação (Lourenço, 1999) corresponde à tendência dos agentes educativos punirem os comportamentos indesejáveis mas não reforçarem os comportamentos desejáveis que a criança ou jovem evidenciam.

acha que deverá fazer, por exemplo, então cada vez mais aumenta a hetero-regulação por parte do professor e diminui a autorregulação por parte do aluno.

- *Reconhecer as emoções negativas vivenciadas em contexto escolar*

As dificuldades de aprendizagem e o insucesso académico implicam necessariamente consequências emocionais negativas, como a frustração, a raiva ou a tristeza. É frequente estes alunos verbalizarem constantemente “*não sei*”, “*não sou capaz*”, “*não consigo*”. Nestas situações, muitas vezes o professor contrapõe, afirmando que o aluno consegue: “*Claro que consegues!*”. Obviamente que a expectativa positiva do professor relativamente à capacidade do aluno é muito importante (relembrando os clássicos estudos sobre o *Efeito Pigmeleão* – Rosenthal & Jacobson, 1968). Mas muitas vezes esta postura acaba por ser um bloqueio ineficaz à expressão emocional do aluno. Além disso, mais do que *ouvir que é capaz*, o aluno precisa de *experienciar que é capaz*, daí a necessidade de promover oportunidades de sucesso, atrás referida. Assim, quando o aluno expressa estas emoções negativas em consequência do fracasso e da dificuldade, mais do que negá-las (ou hipervalorizá-las), é mais eficaz, por exemplo, remeter o aluno para uma situação de sucesso, dando feedback de aspetos positivos, ou conduzindo-o a tentar de novo a realizar a tarefa ajustando as estratégias utilizadas.

- *Valorizar mais o esforço que o resultado. Valorizar mais a qualidade e não tanto a quantidade*

É esperado que os alunos com dificuldades no processo de ensino-aprendizagem evidenciem resultados escolares mais fracos, e em termos de ritmo sejam alunos mais lentos. Se o padrão de valorização continuar a ser o resultado em si mesmo e a quantidade de tarefas cumpridas, estes alunos, continuarão numa inevitável situação desfavorável, comprometendo cada vez mais os índices motivacionais destes alunos. Desta forma, é essencial que o foco de valorização seja cada vez mais, sempre que possível, o nível de esforço e empenho e a qualidade do seu trabalho (e.g. produção de texto escrito), mesmo em situações de baixa quantidade.

- *Evitar comparar os alunos com dificuldades em aprender com outros alunos*

Pais e professores tendem a comparar os filhos e alunos com outros, no sentido de os motivar a evoluir: “*Na tua idade, o teu irmão já fazia isso*” ou “*Já todos acabaram menos tu*”. No entanto, esta estratégia é falaciosa, uma vez que tende a provocar reações de revolta e injustiça, contraproducentes à aprendizagem. Repare-se que, de acordo com a *teoria da comparação social* (Festinger, 1954), é previsível que a comparação social aconteça naturalmente. Assim, na ausência de meios objetivos de validação social, os alunos tendem a comparar-se entre si. Exemplo disso é a necessidade dos alunos compararem o seu resultado de um teste com os resultados dos colegas no mesmo teste. Assim, o valor subjetivo de uma classificação de 60%, por exemplo, depende das classificações dos restantes colegas (e.g. *se a maioria dos colegas obteve classificações negativas, 60% é muito*

bom; se os restantes colegas obtiveram classificações perto dos 100%, 60% é fraco). Não é por isso necessário que os agentes educativos reforcem estas comparações. Além disso, nestes alunos, a comparação é tipicamente desvantajosa. Logo, será mais produtivo encorajar os alunos a analisar a sua própria evolução, ou usar tarefas, reforços e avaliações que promovam a mestria, aprendizagem, esforço, progresso e superação pessoal, e não a comparação social ou com valores estandardizados.

- *Evitar a todo o custo o “desânimo aprendido” (Learned Helplessness, Seligman, 1975)*

Obviamente que qualquer professor que esteja a ler estas estratégias se deparará com o clássico e complexo problema da *diferenciação pedagógica*: seria fácil, se os processos de ensino-aprendizagem não se operacionalizassem no contexto de turmas com um número bastante elevado de alunos. A solução para este problema encontra-se numa eficaz hierarquia de prioridades. À semelhança do que fazemos noutras situações em que temos múltiplas tarefas a cumprir, e que optamos por fazer primeiro o que é mais urgente e importante, também na sala de aula temos um campo de contantes tomadas de decisão, sobre o que fazer, ou em que aluno investir. Além disso, com programas extensos a cumprir, motivar alunos, para além de corresponder a uma dimensão do *currículo oculto*, é muitas vezes uma tarefa que passa para segundo plano. O que é legítimo em muitas situações. No entanto, será também um critério legítimo para priorizar a estimulação da motivação de determinado aluno, quando este se encontra a evoluir para um quadro de *desânimo aprendido* (cf. atrás a *teoria da autodeterminação*). Uma vez nesse quadro, podemos assumir que *perdemos* o aluno, visto que que a perceção de incompetência e de falta de controlo que estes alunos experienciam esvaziam completamente o seu *depósito motivacional*. E sem gasolina, o carro não anda nada. Nestes casos, investir na motivação dos alunos é “*ganhar tempo*” e não “*perder tempo*”.

A desmotivação como consequência da perceção de ausência de relevância e aplicabilidade das aprendizagens

Quando a motivação académica diminui porque os alunos percecionam as tarefas académicas irrelevantes e as aprendizagens desprovidas de sentido ou aplicabilidade prática, importa ativar estratégias pedagógicas que elevam o *valor* das tarefas académicas e das aprendizagens escolares (cf. atrás abordagem cognitivista da motivação). A definição de objetivos, por exemplo, tem reunido suporte empírico em como motiva e direciona os alunos (Pintrinch, 2003). Nestas situações, o Professor poderá:

- *Fornecer tarefas, materiais e atividades que são relevantes e úteis para os alunos*

Tanto quanto possível, é importante relacionar os conteúdos escolares com a vida diária dos alunos, permitindo a identificação pessoal destes com a escola.

Desta forma, *aprender* cumprirá uma função positiva para aos alunos, pelo que aumenta a probabilidade dos alunos se manterem motivados. Estratégias desta natureza implicam o conhecimento das características, interesses e expectativas dos alunos, bem como a utilização de outros materiais e tarefas para além das prescritas nos manuais escolares adotados, que algumas vezes estão bastante *desfocados* das realidades de alguns alunos.

- *Relacionar os conteúdos escolares com a resolução prática de problemas reais dos alunos*

No seguimento do que foi dito anteriormente, pode ser útil com estes alunos, partir de problemas reais para ensinar determinado conteúdo programático (e.g. partir da redução de preços nos saldos para trabalhar o conteúdo *Proporcionalidade Direta*). Desta forma, inicia-se pela *aplicabilidade*, pelo problema a resolver e não pela teoria. Este modelo – *problem-based learning* – começa a ser cada vez mais adotado, em vários níveis de ensino, desde o básico ao ensino superior.

- *Intencionalizar o discurso na sala de aula, focando-se na importância e utilidade dos temas e atividades*

O discurso na sala de aula deve obviamente focar-se na mestria, aprendizagem e compreensão da aula. No entanto, deverá também ter em conta que muitos alunos não conseguem compreender a utilidade, relevância e aplicabilidade de determinados conteúdos, a não ser que o professor as explicita. Dar muitos exemplos reais e concretos ao longo das aulas permite intencionalizar as aprendizagens, o que despoleta nos alunos um envolvimento mais elevado e continuado. Além disso, de forma coerente e oportuna, é importante ir introduzindo e explicando a noção de que nem todas as aprendizagens necessitam de aplicabilidade e relevância. O conhecimento por si só é relevante, uma vez que a aprendizagem permite o desenvolvimento de competências que capacita os alunos para outras aprendizagens.

- *Estimular a autonomia e proatividade dos alunos*

A diminuição da passividade dos alunos em sala de aula é uma das estratégias que diminui a desmotivação destes alunos. Consequentemente, potenciar a autonomia e a proatividade dos alunos permite que estes se envolvam mais nas aulas. Ter oportunidade de dar opinião, de decidir, de resolver problemas, de se co-responsabilizarem pelo ambiente de aprendizagem, de trazerem problemas reais para resolver no âmbito de determinados conteúdos programáticos, de trazerem questões, de apresentarem resultados de pesquisas serão formas de operacionalizar o envolvimento dos alunos.

- *Estimular a definição de objetivos eficazes com os alunos*

Um objetivo é um constructo unificador da cognição, afeto e comportamento (Maehr & Zusho, 2009). Sem objetivos o comportamento humano seria improdutivo. São os objetivos que originam sistemas motivacionais, e além disso,

os objetivos estão inevitavelmente associados ao *self*, e à forma como os indivíduos se percebem a si mesmos. No entanto, é frequente percebermos que os alunos não definem objetivos para si próprios, apenas cumprem objetivos definidos por outros. Será importante que os professores auxiliem os alunos na formulação de objetivos pessoais. Os objetivos mais eficazes são os caracterizados por serem SMART (Doran, 1981): *Specific* (específicos), *Measurable* (mensuráveis), *Attainable* (atingíveis), *Relevant* (relevantes) e *Timed* (temporizáveis). É neste paradigma que objetivos como “*tens de melhorar as notas*” ou “*tens de estudar para ser alguém*” são ineficazes, e devem ser redirecionados para objetivos concretos como “*quero subir 10% no próximo teste de geografia*”.

- *Fazer projeção no futuro*

Pode ser útil orientar os alunos para que se projetem no futuro. É natural que os alunos se centrem única e exclusivamente no presente, tendo dificuldade em imaginar-se enquanto adultos ou profissionais. Conduzir os alunos neste sentido poderá contribuir para que o aluno consiga compreender que alguma da funcionalidade e utilidade das aprendizagens presentes só se concretizará no futuro (e.g. aprender as *figuras geométricas* para reconhecer as diferenças nos sinais de trânsito quando tirar a carta de condução). Nesta linha, pode ser também útil e interessante envolver profissionais para darem exemplos ou darem o seu testemunho (o que não será assim tão difícil, considerando que na escola trabalham outros profissionais para além dos professores, e.g. cozinheiras que precisam de conhecer as unidades de medida, ou que os pais dos alunos poderão ser envolvidos nestas estratégias).

- *Comunicar com regularidade com o conselho de turma e com os encarregados de educação*

Uma comunicação frequente, transparente e construtiva, quer com os restantes elementos do conselho de turma, quer com os encarregados de educação tem também um impacto positivo na promoção da motivação dos alunos. Esta abordagem sistémica, que considera os diferentes agentes educativos, permite que o aluno se aperceba da articulação entre todos, o que aumenta o sentido de consistência da importância das aprendizagens escolares. Além disso, esta articulação permite efetivamente conhecer melhor o aluno, otimizar estratégias educativas, e contornar de forma eficaz e precoce obstáculos e dificuldades que surgem nos processos de ensino-aprendizagem.

A desmotivação como consequência da percepção de ausência de desafio e interesse

A motivação é também suportada por dimensões associadas ao interesse, ao desafio, à ativação gratificante, ao prazer de aprender. Quando as tarefas são sucessivamente percebidas pelos alunos como maçadoras e aborrecidas, não estimulantes e repetitivas, é provável que a motivação decresça. Assim, aumentar

intencionalmente os níveis de interesse das tarefas é umas das vias para estimular a motivação dos alunos (Pintrinch, 2003). Para operacionalizar e concretizar esta dimensão, poderá ser importante:

- *Reforçar a escola como contexto privilegiado*

O declínio da motivação ao longo da escolaridade parece ser inevitável. A partir de certa altura: “(...) *os dois melhores dias na escola durante o ano escolar são o primeiro e o último*” (Lepper, Sethi, Dianldini & Drake, 1997, p. 23). Esta situação fica em muito a dever-se à visão negativa que se generaliza em torno da *escola*. Para diluir esta visão, os alunos poderão, por exemplo, ser confrontados com uma abordagem multicultural (e.g. através de vídeos, testemunhos de professores que lecionam em países em desenvolvimento), que lhes dê a conhecer outros países, outras realidades, outras dinâmicas escolares, que por sua vez lhes permitam perceber a experiência escolar como positiva e privilegiada.

- *Criar um ambiente de aprendizagem motivador*

Desde a organização física à dinâmica da sala de aula, é importante usar estruturas de organização e gestão de sala de aula que encorajam a responsabilidade pessoal e social, e que facultam um ambiente seguro, confortável e previsível (Lemos, 2005; Pintrinch, 2003). Neste âmbito, eliminar estímulos distratores (e.g. computadores ligados), tornar o ambiente físico acolhedor (e.g. condições de luz ou temperatura), ou criar um ambiente social respeitador, positivo e bem-disposto podem ser estratégias necessárias. Imaginar uma permanente câmara de filmar na sala de aula, que filma toda a dinâmica da sala, pode ser útil para operacionalizar a monitorização imparcial de um ambiente de aprendizagem motivador.

- *Estabelecer relações pedagógicas personalizadas*

Já referimos anteriormente a importância da relação pedagógica na motivação dos alunos. Neste ponto gostaríamos de enfatizar agora a personalização da relação pedagógica. Quando os alunos se apercebem que são tidos em conta de forma idiossincrática, sentem-se inevitavelmente mais envolvidos na aula (e.g. estabelecer contacto ocular frequente com cada aluno, tratar o aluno pelo nome pelo qual prefere ser tratado, adaptar os exemplos conforme os alunos, quando possível ter em conta os interesses e preferências dos alunos).

- *Promover curiosidade*

Ser professor implica ser provocador. Ensinar implica *provocar*. Provocar curiosidade, interesse, desafio, vontade de saber. Neste sentido, quer as estratégias pedagógicas utilizadas, quer a comunicação verbal e não-verbal, quer os materiais, quer as perguntas formuladas na aula, quer até os inícios de aula, devem ser provocadores de *predisposição antecipatória* por parte do aluno para aprender (e.g. através de *questões interessantes ou abordagens inesperadas*).

- *Proporcionar atividades, tarefas e materiais interessantes e estimulantes, que incluam novidade e variedade*

Atividades diversificadas e diferentes são estimulantes para os alunos. A utilização repetitiva das mesmas estratégias diminui a ativação gratificante do ato de aprender. É assim com todos os aprendentes. O professor deve então, questionar-se sobre a possibilidade de dinamizar algo diferente em algumas aulas (e.g. recursos audiovisuais, softwares pedagógicos, dinâmicas de grupo).

- *Promover atividades numa lógica cooperativa e colaborativa*

A adoção de estratégias pedagógicas baseadas na aprendizagem colaborativa tem vindo a evidenciar-se bastante eficaz (Wentzel, 2009), uma vez que permite atingir objetivos académicos e objetivos sociais. De forma geral, os alunos sentem-se mais desafiados e envolvidos nas tarefas de sala de aula.

- *Modelar e demonstrar interesse e envolvimento nas atividades*

Mostrar interesse e entusiasmo pelos conteúdos é uma das formas mais eficazes de provocar o interesse e o entusiasmo nos alunos. Tal como referido anteriormente, o professor assume o papel de *modelo motivacional*. Desta forma, quando o próprio professor demonstra interesse, satisfação e envolvimento, os alunos são mais facilmente envolvidos e *conectados* com as aprendizagens. Em contrapartida, se o professor evidencia frequentemente aborrecimento e tédio (que é muito facilmente detetado pelos alunos), os alunos reagirão de forma semelhante.

- *Ajudar os alunos a perceber que nem tudo o que se faz é aprazível*

Finalmente, importa esclarecer que os alunos deverão também interiorizar que nem todas as tarefas escolares são aprazíveis e gratificantes. Da mesma maneira, que em nenhuma dimensão da vida só fazemos o que é agradável (e.g. tarefas domésticas), também na dimensão académica os alunos deverão focar-se e concretizar tarefas que não sendo estimulantes são necessárias, porque cumprem uma função nos processos de ensino-aprendizagem.

Assumimos que estas estratégias não resolvem todos os problemas de motivação dos alunos. Além disso, não podemos esquecer que atualmente a maioria dos alunos são crianças e jovens que vivem num mundo facilmente *motivador*, uma vez que as novas tecnologias, as redes sociais ou a diversidade de estímulos (e.g. computadores, *facebook*, jogos multimédia) permitem a gratificação imediata, a diversidade constante, o gozo sem esforço, o contacto sem contacto. Este quadro contrasta com o quadro das aprendizagens escolares, que exigem esforço, persistência, treino, interação social. Neste domínio, sabemos que não é fácil, mas desde que tentemos, é cada vez mais possível:

«A utopia está no horizonte.
Avanço dois passos e ela afasta-se dois passos.
Avanço dez passos e o horizonte distancia-se de mim dez passos;
Posso ir tão longe quanto quiser:
Nunca lá chegarei.
Para que serve então a utopia?
Para isso mesmo: para que eu não deixe de caminhar.»

Eduardo Galeano

Referências Bibliográficas

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. NY.: Prentice-Hall.
- Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and meta-motivation theories. *Educational Psychologist*, 30(4), 195-200. doi:10.1207/s15326985ep3004_4
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R.A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation 1990*: (vol. 38, pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 70 (11), 35-36.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology*. Vol. 3: Social, emotional, and personality development, 5th Ed. (pp. 1017-1095). New York: Wiley.
- Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 525-538. doi: 10.1037/0022-0663.82.3.525
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 3-13. doi: 10.1037/0022-0663.93.1.3

Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *HumanDevelopment*, 21, 34-64.

Lemos, M. S. (2005). Motivação. In G. Miranda & S. Bahia, (Orgs.) *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

Lemos, M. S. (1999). Motivação, aprendizagem e desenvolvimento. In A.M. Bertão, M. S. Ferreira, & M. R. Santos (Orgs). *Pensar a Escola sob os olhares da Psicologia*. Porto: Edições Afrontamento.

Lepper, M. R., Sethi, S., Dialdin, M., & Drake, M. (1997). Intrinsic and extrinsic motivation: A development perspective. In S. S. Luthar, J. A. Burack, D.Cicchetti& J R. Weisz (Eds.).*Development psychopathology: Perspectives on adjustment, risk and disorder* (pp. 23-50). New York: Cambridge University Press.

Lourenço, O. (1999). *Educar crianças hoje para o amanhã*. Porto: Porto Editora

Maehr, M. L., &Zusho, A. (2009). Achievement Goal Theory: The past, present, and future. In K. R. Wentzel& A. Wigfield (Eds.). *Handbook of Motivation at School* (pp. 77-104). New York: Routledge.

Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M. E. P. (1993). *Learned Helplessness: A Theory for the Age of Personal Control*. New York: Oxford University Press.

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.667

Rosenthal R & Jacobson L.(1968).*Pygmalion in the classroom: teacher expectation andpupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Ryan, R. M., &Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037110003-066X.55.1.68

Sideridis, G. D. (2009). Motivation and Learning Disabilities: Past, Present, and Future. In K. R. Wentzel& A. Wigfield (Eds.). *Handbook of Motivation at School* (pp. 605-626). New York: Routledge.

Vallerand, R. J., &Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic and amotivational styles as predictors of behaviour: A prospective study. *JournalofPersonality*, 60(3), 599- 620.

Veríssimo, L. (2012). *Trajetórias de Dificuldades de Aprendizagem e suas consequências motivacionais e sociais*. Tese de Doutoramento não publicada. Porto: FPCE – UP.

Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski& B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 162-179). New York: The Guilford Press.

As Equipas Educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores

João Formosinho¹
Joaquim Machado²

Introdução

A ideia de escola para todos começou pela universalização do ensino primário elementar e, depois, pela abertura gradual às crianças dos ciclos de ensino secundário, no pressuposto de que todas elas (independentemente da posição económica e social, da confissão religiosa e do sexo) têm o direito de aceder à educação escolar, devendo ser tidas em conta as suas “aptidões e inclinações” (Luzuriaga, 1934:33). Numa primeira fase, a “escola para todos” pretende que a orientação escolar deixe de ser governada pela origem social e o seja pelas qualidades intelectuais dos alunos, garantindo a igualdade de acesso à escola. Ao mesmo tempo, esta escola para todos assumia a faceta de “escola única” ou “escola unificada” para garantir a partilha de valores comuns em todas as crianças do país, inculcados por um programa único, inspirado predominantemente na organização disciplinar do ensino secundário. A igualdade de acesso deriva da eliminação de barreiras ao “recrutamento” universal e, verificada a insuficiência da gratuitidade, da determinação da obrigatoriedade da frequência escolar.

O modelo inicial de “escola única” visava uma “educação comum”, ao mesmo tempo que prometia uma educação diferenciada, com “o tratamento diferencial das peculiaridades individuais” (Luzuriaga, 1934:37) e considerava que “diferenciar os ensinamentos não é diminuí-los” (Ducos, 1933:158), mas remetia a diferenciação e especialização das instituições educativas para depois da escola comum. A organização da escola rejeitaria a diferenciação social, mas promoveria a diferenciação

1 Instituto de Educação da Universidade do Minho.

2 Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa - Porto.

psicopedagógica, exigida “a) pelo grau de crescimento do aluno; b) por sua capacidade para as diversas matérias da cultura; c) pelos métodos de transmissão das matérias culturais, segundo as finalidades das escolas”, como enunciava Kerschensteiner em 1914, na Assembleia de Kiel (cit in Luzuriaga, 1934:43).

A “educação comum” tinha como base a gratuidade e a seleção dos “mais capazes” regulada pelas aptidões, pelas vocações e pelo mérito de cada um – “a selecção serve apenas para indicar a cada qual o tipo de educação que lhe convém” (Luzuriaga, 1934:13) – e prometia a criação de elites diversas (Ducos, 1933:51)

No plano dos princípios, esta escola nacionalizada, socializada e individualizada (Luzuriaga, 1934:37) não elimina a diversidade, mas pretende ser uma “escola comum a todas as crianças do país, a partir do qual se faça a seleção com base na capacidade das crianças” (1934:42). Este modo de garantir o acesso a patamares mais elevados do saber está na origem do alargamento da escolaridade obrigatória em Portugal e da criação, em 1964, do ciclo preparatório do ensino secundário e, em 1986, da “escola básica” de nove anos. Em 2009, é alargado o cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, tornando universal e gratuito todo o ensino não superior.

Este prolongamento da escolaridade obrigatória assenta simultaneamente numa perspetiva de democratização do ensino, entendida como alargamento da base de recrutamento social da população estudantil para os níveis de ensino pós-primário, e numa perspetiva de maior qualificação da população escolar numa sociedade confrontada com a globalização e a concorrência internacional.

Em suma, 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. Com efeito, o modelo centralizado e burocrático mostrou a sua eficácia, primeiro, na manutenção do ensino secundário de elites e, depois, na generalização gradual de todo o ensino pós-primário. Contudo, ele vem-se tornando ineficiente quando pretende conciliar o ensino de todos e a aprendizagem individual e implementar a flexibilidade curricular e a diferenciação pedagógica, mas faz prevalecer um sistema curricular com matérias definidas, horários inflexíveis e salas fixas.

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 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.

As escolas recetivas à proposta de organização por equipas educativas ensaiam e concretizam algumas modalidades de organização intermédia da escola que, ao mesmo tempo que lhes permitem desenvolver uma conceção de escola aprendente, potenciam formas de trabalho docente que fomentam o desenvolvimento profissional dos docentes.

1. 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 pela 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 afetivas para o aluno fazer o seu trabalho escolar.
- A participação escolar envolve distintos atores (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 atores e parceiros para a definição e implementação do projeto educativo.
- A educação para a cidadania efetiva-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 ato competências nos domínios da organização pedagógica e da gestão curricular, nomeadamente:

- Gerir o calendário escolar, assegurando a totalidade de horas de lecionação a que o aluno tem direito;
- Organizar o horário e funcionamento pedagógico da escola;
- Decidir a interrupção das atividades letivas;
- Estabelecer os tempos destinados a atividades 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).

2. A proposta de Equipas educativas

Independentemente dos princípios psicopedagógicos e sociais que inspiraram a escola para todos, a verdade é que a modernidade concretiza o princípio da igualdade através de um sistema baseado nos princípios da uniformidade, impessoalidade, abstração e impessoalidade. A escola oferece soluções padronizadas e organiza-se em função dos princípios da divisão do trabalho e da especialização do trabalhador. A direção da escola está no topo de uma pirâmide organizacional que se situa fora dela, num *continuum* descendente em que a conceção do trabalho vai dando lugar à sua realização.

Apesar de a generalização da educação escolar ter obrigado os sistemas a organizarem-se segundo o princípio da igualdade concretizado através de um modelo padronizado de currículo e pedagogia uniforme, esta tendência uniformizadora sempre foi contrariada pelos movimentos de renovação pedagógica que lhe contrapõem a necessidade de olhar para a especificidade e a individualidade que habita cada aluno enquanto ser humano. Em alternativa ao modo de *ensinar a todos como se fosse um só* foram desenvolvidos métodos ativos, assentes na conceção de que a criança é um sujeito ativo, com direitos e competência, que deve aprender através da participação, da experimentação e da descoberta. Atualmente, à afirmação das diferenças individuais junta-se a

valorização das diferenças culturais e a necessidade de uma ética da diferença na sociedade multicultural, bem como o compromisso do Estado de acolher todas e cada uma das crianças na escola.

A complexidade da "escola (de todos) para todos (e para cada um)" mostra, em primeiro lugar, as dificuldades da "unificação" como estratégia organizacional para resolver a questão da diversidade das populações escolares, sem recorrer à segregação no interior da escola e à produção de grupos mais homogéneos através da constituição de turmas pelo recurso a critérios intelectuais refletidos nas classificações escolares, usualmente em língua materna, matemática e língua estrangeira. Na verdade, o recurso a estes critérios (técnicos) de organização de turmas, embora vise responder melhor à diversidade dos alunos, comporta efeitos (não esperados) de segregação no interior da escola e considera a heterogeneidade mais como um problema do que uma riqueza que importa rentabilizar (Cortesão, 1998: 16).

A complexidade da escola para todos mostra, por outro lado, a inadequação de um modelo totalmente dirigido do topo para a base e exige o aprofundamento da autonomia pedagógica e curricular (Formosinho *et al.*, 2010), a nível da sala de aula e a nível da escola: "O Estado não pode precisar a totalidade do que é bom fazer em todos os estabelecimentos e todas as situações. Deve ser deixada liberdade de interpretação aos estabelecimentos e aos atores" (Derouet, 2003:24).

A proposta de organização da escola por Equipas Educativas (Formosinho, 1988 e Formosinho & Machado, 2009) insere-se numa filosofia de autonomia pedagógica e curricular das escolas e dos diversos atores escolares e aloca um conjunto alargado de alunos a uma equipa de professores, permitindo agrupamentos variados de alunos em função dos espaços existentes, dos tempos estabelecidos e das atividades propostas. Esta proposta permite estruturar o trabalho docente numa base mais alargada que a turma, permitindo aos professores desenvolver projetos curriculares integrados e praticar a pedagogia indiferenciada, constituindo, segundo as necessidades constatadas, grupos de nível temporários ou permanentes tendo em conta as especificidades dos alunos da nova unidade de base. Neste aspeto, esta proposta visa conciliar o que, segundo Legrand, é aparentemente inconciliável: "tender à unificação tendo em conta a diversidade" (1981:153). Na perspetiva deste autor, "só a autonomia de decisão local que incide ao mesmo tempo sobre os agrupamentos [de alunos] e a adaptação dos programas nacionais pode fazer sair a escola média do impasse em que a centralização burocrática e a mistificação idealista nos conduziram" (1981:153-154).

3. Tipos de organização do processo de ensino³

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

3 Neste ponto e nos seguintes retomamos as ideias expostas em Formosinho & Machado, 2012.

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.

a) Organização do processo de ensino por turmas independentes

A turma é um grupo educativo discente, cujo limite tem variado, centrando-se atualmente 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 direta dos professores às diversas turmas, a organização dos horários letivos, a gestão das atividades 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 e a responsabilidade final pela aprovação dos alunos e pela sua progressão ao longo do percurso escolar.

b) Organização do processo de ensino por turmas contíguas

Consideram-se turmas contíguas as turmas que partilham um número substancial de professores (um núcleo duro) e um horário semelhante e têm o mesmo Conselho de Turma(s), podendo igualmente ter o mesmo Diretor 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 atividades 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 direta dos professores às diversas turmas, a organização dos horários letivos, a gestão das atividades 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 letivos deve maximizar a sincronização de ocupação do tempo desses professores e dos alunos das turmas contíguas para permitir atividades em conjunto. Por outro lado, a gestão das atividades de diversificação curricular dos alunos das turmas contíguas deve ser planeada em conjunto.

c) 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 atividades dos alunos e monitoriza sistematicamente as aprendizagens.

Na equipa docente, a maioria dos professores dedica-se exclusivamente à leção e apoio à diversificação curricular do grupo discente respetivo. Devido às diferentes cargas horárias das disciplinas e à distinta carga letiva 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 letiva de cada professor, as horas de compensação letiva, o crédito horário global das turmas, o crédito horário atribuído por lei às áreas curriculares não disciplinares, as horas da componente não letiva (redução do Estatuto da Carreira Docente).

No modelo de organização do processo do ensino por equipas docentes, a *organização dos alunos em grupos educativos*, procurando sempre refletir 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 atividades de diversificação curricular, isto é:

- a) a coordenação da gestão do currículo de base para cada turma;
- b) a organização das atividades de diversificação curricular para o grupo discente alargado em grupos de geometria variável. Para a realização das atividades 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 atividade de diversificação curricular;
 - b2) Atribuir aos professores de cada equipa o serviço docente relativo às atividades de diversificação curricular;
 - b3) Organizar, em articulação com o diretor, os horários das atividades 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 direção 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 diretor de turma.

A organização do processo de ensino por equipas docentes permite uma gestão coordenada do currículo de base, a planificação adequada de atividades 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.

d) 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 adota o agrupamento permanente dos alunos para a socialização e a aprendizagem e faz relevar a homogeneidade académica, a homogeneidade cultural e a homogeneidade socioeconómica, enquanto a organização por Equipas Educativas

adota 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 socioeconómica e a heterogeneidade académica – ver Quadro I.

QUADRO I – Pressupostos da gramática escolar

DIMENSÕES	Turmas independentes	Turmas contíguas	Equipas Educativas
Homogeneidade da turma	<ul style="list-style-type: none"> • Homogeneidade académica • Homogeneidade cultural • Homogeneidade socioeconómica 		<ul style="list-style-type: none"> • Heterogeneidade cultural • Heterogeneidade socioeconómica • 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 diretor de turma tem muita dificuldade em promover uma coordenação efetiva 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
Coordenação do ensino	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)
Gestão Curricular	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
Monitorização das aprendizagens	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 diretor de turma a coordenação efetiva 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
Gestão da classe e da disciplina escolar	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
Acompanhamento e orientação dos alunos	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

e) Equipas Educativas e desenvolvimento dos professores e da escola

A organização da escola por Equipas Educativas (Formosinho, 1988) exige dos professores o desenvolvimento de habilidades e a compreensão da inovação (Fullan, 2002). Esta inovação implica tarefas de coordenação e a afirmação das lideranças intermédias, incentiva o trabalho colaborativo e a estimulação entre os pares.

Esta modalidade de organização do processo de ensino centra a mudança na escola e nas situações de trabalho e alicerça-se na ideia de que as mudanças só serão sustentáveis se os professores forem os seus sujeitos e dirigirem os seus esforços individuais e coletivos para o aperfeiçoamento da docência e do modo de organizar o seu exercício.

Esta proposta incorpora uma conceção de que a mudança educativa requer uma perspetiva de mudança sistémica que envolva um *agrupamento dos alunos* que não se esgota na turma, uma *organização dos saberes* que não se confina às disciplinas e uma *estruturação que agrega todos os profissionais* que cuidam do novo *agrupamento de alunos*. Ela não visa apenas “devolver” maior poder à organização escolar, mas também capacitá-la para se aperfeiçoar continuamente e internamente encontrar respostas articuladas para os problemas e desafios com que se depara no trabalho que desenvolve para e com os alunos. Por isso, insere-se numa perspetiva do “profissionalismo interativo” (Fullan & Hargreaves, 2001:12) que envolve os professores, lhes permite uma “certeza situada” e origina a confiança profissional coletiva: “a colaboração substitui as certezas científicas

falsas, ou as incertezas ocupacionais debilitantes, pelas certezas situadas do saber profissional, recolhidas junto de comunidades concretas de professores” (Hargreaves, 1998:278).

Neste sentido, a organização por Equipas Educativas é um desafio de reestruturação da escola que se abre a respostas educativas contextualizadas, respeita o poder de discrição profissional dos professores, fortalece a sua capacidade de decisão e o seu aperfeiçoamento profissional contínuo em situação de trabalho, porquanto cria oportunidades para eles aprenderem uns com os outros, através da interação, da observação e da colaboração mútuas e do desenvolvimento de redes de contacto alargadas (Fullan & Hargreaves, 2001:174) a uma equipa ampla e com peso significativo na estruturação da escola, sem ser o departamento curricular ou o grupo disciplinar.

É o trabalho desenvolvido no interior de cada equipa que pode contribuir para a superação do isolamento dos professores, potenciar o trabalho colaborativo, permitir o desenvolvimento profissional e a construção de uma nova cultura profissional. Por isso, a inovação das Equipas Educativas requer no topo da escola e na coordenação das equipas uma liderança transformadora, capaz de gerar e alimentar as motivações dos membros da equipa e a sua vontade de aquisição de conhecimentos, habilidades e destrezas através da interação com os pares e do trabalho cooperativo desenvolvido com os alunos. Neste processo de aprendizagem coletiva, há lugar para a experimentação e o fracasso ocasional como parte integrante do processo contínuo de “aprender a ensinar”, de modo que “oferecer ou solicitar ajuda não é considerado indício de incompetência, mas uma forma adequada de aprender” (Armengol, 2001:13).

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.

Armengol Asparó, C. (2001). *La Cultura de la Colaboración. Reto para una enseñanza de calidad.* Madrid, Editorial La Muralla.

Cortesão, L. (1998). *O Arco-íris na Sala de Aula? Processos de organização de turmas: Reflexões críticas.* Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Derouet, J.-L. (Dir.) (2003). *Le collège unique en questions.* Paris, Presses Universitaires de France.

Ducos, H. (1933). *Qual a Razão da Escola Única?.* Porto, Livraria Escolar Progredior.

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. e Machado, J. (2012). Autonomia da escola, organização pedagógica e equipas Educativas. In I. Fialho & J. Verdasca (orgs.), *TurmaMais e Sucesso Escolar, fragmentos de um percurso*. Évora: CIEP-UE, pp. 45-58.

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. (2002). *Las Fuerzas del Cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid, Ediciones Akal.

Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Por Que Vale a Pena Lutar? O Trabalho em Equipa na Escola*. Porto, Porto Editora.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa, Mc Graw-Hill.

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.

Luzuriaga, L. (1934). *A Escola Única*. São Paulo, Comp. Melhoramentos de S. Paulo.

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.

Melhorar os processos e os resultados educativos.

O que nos ensina a investigação

Antonio Bolívar¹

El título de este capítulo se corresponde con el de un libro (Bolívar, 2012a) editado recientemente. Debo la invitación para intervenir en este Seminário y, al tiempo, el estímulo y motivación para escribir dicho libro, a mi amigo José Matías Alves, a quien se lo agradezco profundamente. Igualmente a Joaquín Azevedo, por su amistad para acogerme en esta Universidad Católica de Porto.

Una preocupación común en los sistemas educativos es qué se puede hacer, aquí y ahora, para *mover y dinamizar las escuelas*, de modo que puedan conseguir buenos aprendizajes para todos los alumnos, más allá del voluntarismo y confianza en sus profesores. Se trata de responder sobre dónde poner los esfuerzos y cómo hacerlo. Para ello haremos una revisión sumaria de *las políticas de mejoría de la escuela* para mostrar las lecciones aprendidas sobre cada dimensión.

Las políticas de mejora de la educación, desarrolladas al hilo del Estado de Bienestar en la segunda mitad del siglo XX, progresivamente se han ido mostrando incapaces y poco operativas para dar respuestas eficaces a los nuevos retos, incorporando otras sensibilidades, con formas más compartidas y horizontales. De este modo, se siente como necesidad creciente *rediseñar la gestión burocrática* de los centros educativos, heredada de la modernidad, reimaginando nuevas estructuras, capaces de hacer frente a las condiciones más complejas en un mundo más diverso, donde se precisan respuestas contextualizadas y locales. Nuestra actual coyuntura demanda organizaciones escolares más flexibles, capaces de adaptarse a contextos sociales complejos. Una mayor autonomía y competencias

1 Universidade de Granada – Espanha.

de la dirección se inscriben en un proceso más amplio de reconfiguración de los modos de regulación y gobernanza de las políticas educativas.

Al respecto, sabemos más sobre lo que no hay que hacer si no queremos fracasar (teoría *del* cambio), que tener una “teoría *para el* cambio” sobre los proyectos y trayectos a seguir para conseguir una mejora segura de la educación. No obstante, Fullan (2010) estima que hemos acumulado experiencia y comprensión suficientes como para poder formular una Teoría de la Acción para un Cambio del Sistema. Dado que las recetas llevan poco lejos, se trata de establecer principios orientadores para los agentes de cambio, interesados en introducir mejoras en educación, señalando lo que deben hacer y los caminos errados que no deben seguir.

Un nuevo paradigma de la política educativa (governança) con una estrategia “híbrida” (Carpentier, 2012), que busca un equilibrio entre las *presiones externas* (*top-down*) que estimulen la mejoría con la necesaria *autonomía escolar* (*bottom-up*) donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se han constituido en el foco de la mejoría. No basta la bondad de una política educativa para implementarla efectivamente, de modo jerárquico y unidireccional, en la práctica. Será preciso cuidar las estrategias, siempre determinadas contextualmente, de modo que pueda ser apropiada por los concernidos. Como he destacado en otro lugar (Bolívar, 2012b), dados los límites internos de la acción política para regular la educación, se imponen modos de gestión más horizontales, que impliquen al personal afectado, en una *nueva gobernanza* de la educación.

En esta conferencia quiero, principalmente, responder a dos grandes cuestiones:

1. ¿Por qué han fracasado los esfuerzos de mejorar los procesos y los resultados escolares?
2. ¿Cuáles son los caminos de mejoría, sistematizando los resultados de la investigación?: ¿Qué debemos hacer a nivel de las políticas educativas?, ¿Qué debemos hacer a nivel de inserción territorial de las escuelas? ¿a nivel de organización escolar? ¿a nivel de currículo? ¿a nivel de gestión y liderazgo de la escuela?

1. ¿Por qué han fracasado los esfuerzos para mejorar los procesos y resultados escolares?

Los estudios del cambio educativo, desde los años setenta, ya mostraron el fracaso de reformas *top-down* para transformar el núcleo duro de la mejora: cómo los profesores enseñan y los alumnos aprenden. Las estrategias centralizadas, propias de los gobiernos conservadores de los ochenta, tuvieron poco impacto en los niveles de consecución de los alumnos, no produciendo los resultados esperados. La mejora se juega en su puesta en práctica, que no suele coincidir con lo diseñado racionalmente por los expertos externos. En su lugar, entre otros, el

establecimiento de enseñanza juega un papel crítico en lo que, finalmente, queden las propuestas reformistas.

No bastan buenos diseños, la mejora no puede provenir sólo por prescripciones externas, tampoco favorecer su implementación; más radicalmente consiste en *promover la capacidad de aprendizaje* de los propios agentes y, especialmente, de las escuelas como organizaciones. Estas estrategias centralizadas (gobiernos conservadores de los ochenta) han tenido poco impacto en los niveles de consecución de los alumnos, no produciendo los resultados esperados

Después de cuatro décadas dedicadas a promover innovaciones en los establecimientos escolares hemos aprendido cómo es una tarea compleja y conflictiva, más fácil de decir que de hacer. Por una parte, requiere que un conjunto de condiciones (estructuras, funciones, recursos, procesos de trabajo, cultura profesional de metas compartidas, liderazgo, oportunidades de desarrollo profesional, etc.) estén presentes *al mismo tiempo y a lo largo del tiempo*, como contexto “ecológico” para generar y favorecer la mejora.

Muchos de los cambios realizados han sido fragmentados, *ad hoc*, no sostenibles en el tiempo. Como una estrategia de visibilidad política, se promueven continuos planes e iniciativas de innovación, sin conexión entre sí ni sostenibilidad, que sólo contribuye a dar una “aparencia” de que se hacen cosas, pero – a la larga – agotan a los actores y, sobre todo, no contribuyen a verdaderas innovaciones, más bien quedan como distractores. Hemos sacado la lección de que más vale unas pocas prioridades clave, centrando el aprendizaje en lo que verdaderamente importa, en lugar de demasiadas prioridades fragmentadas, que se van ordenando poco a poco y que cambian rápidamente.

El fracaso de las reformas se ha debido, también, a no haber reconocido los contextos vitales y emocionales de los docentes y de la enseñanza. En las últimas décadas, en lugar de planificaciones impuestas externamente, se está resaltando también se ha resaltado la *otra cara del cambio educativo*: cómo incide individualmente en las vidas (emociones, ilusiones, perspectivas futuras) de los profesores y profesoras como personas (Bolívar, 2007).

El paradigma del “cambio gestionado”, que enfatiza la transmisión del conocimiento de expertos a pasivos profesores-consumidores, ha de ser cambiado por *crear capacidades* para el cambio en y entre docentes. El papel que puedan desempeñar las estrategias políticas de mejora (reforma a gran escala) dependerá de la construcción de capacidad institucional y de aprendizaje organizativo a nivel de cada escuela. Si las escuelas no tienen la capacidad para la mejora, resultarán infructuosos los esfuerzos para una mejora continua sostenible que tenga impactos positivos en los aprendizajes de los alumnos. Sin esta capacidad interna de cambio, el trabajo innovador fácilmente quedará marginalizado.

Debido a estos fracasos, estamos ante una nueva reconfiguración de los modos de regulación de las políticas educativas. En este marco se inscriben la necesidad de una mayor autonomía, con responsabilidad por los resultados; y unos equipos directivos con capacidad de liderazgo pedagógico. Una nueva *gobernanza* de la

educación requiere organizaciones escolares más flexibles, capaces de adaptarse a contextos sociales complejos.

2. Los caminos de la mejoría. Sistematizando los resultados de la investigación.

Como he dado cuenta en otro libro (Bolívar, 2003), en una réplica a las conclusiones del Informe Coleman sobre que la escuela no importa, la investigación educativa posterior ha situado a la escuela, en las últimas décadas, junto a un conjunto de factores asociados, en la clave de la mejora de la enseñanza, aportando un “valor añadido”(value added) al aprendizaje de los alumnos, en comparación con otras escuelas que tengan alumnos procedentes de medios similares. Un considerable *corpus* de investigación ha puesto de manifiesto que las escuelas importan (“schools make a difference”) en la educación de los estudiantes, constituyéndose en la unidad clave de la mejora educativa (Teddlie, 2010). El legado aportado por esta tradición, junto a la mejora de la escuela (“school improvement research”), constituyen la base de las lecciones aprendidas sobre los procesos y resultados de mejora, así como sobre las estrategias más eficaces de mejora.

2.1. ¿Qué debemos hacer a nivel de las políticas educativas?

La política educativa a gran escala retorna (Fullan, 2010), pero de otro modo. Nos importa la mejora del sistema en su conjunto, de todas las escuelas. Asegurar que todo ciudadano está recibiendo la educación que desarrolla sus posibilidades no puede hacerse dejando el asunto al arbitrio (y suerte) de cada escuela y profesorado. Además de una estrategia horizontal de coherencia en la acción conjunta de la escuela, para *hacer de toda escuela una buena escuela* se deben reclamar impulsos verticales de apoyo y presión de las políticas educativas. Por eso, deben intervenir las políticas a gran escala con el imperativo ético de proporcionar a todo el alumnado, de modo equitativo e inclusivo, una *buena educación, como derecho básico*, que desarrolle todas sus potencialidades. A su servicio ha de ponerse el currículum, la organización de las escuelas y el liderazgo educativo.

Una política intensificadora (presión por evaluación de estándares o resultados) puede inhibir los esfuerzos de mejora, pero tampoco cabe confiar sin más en las iniciativas y procesos de todo el profesorado. Un nuevo paradigma de la política educativa y de la innovación aboga por un *equilibrio* entre las presiones externas que estimulen la mejora con la necesaria autonomía escolar, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se constituido en el foco de la mejora. Esta se debe dirigir a incrementar el aprendizaje de *todo* el alumnado y, en función de él, demandar los necesarios cambios curriculares, organizativos, formación del profesorado o apoyos de la política educativa que puedan promoverlo.

Tras la pérdida de confianza en los cambios planificados externamente para mejorar la educación, se confía en *movilizar la capacidad interna de cambio* (de las

escuelas como organizaciones, de los individuos y grupos) para regenerar internamente la mejora de la educación. En este entorno, las escuelas necesitan aprender a crecer, desarrollarse y hacer frente al cambio con *dinámicas laterales* y autónomas de cambio, que puedan devolver el protagonismo a los agentes y –por ello mismo– pudieran tener un mayor grado de sostenibilidad.

Del paradigma del “cambio gestionado” se ha pasado a “construir capacidades” (*capacity-building*) como medio de generar y sostener la mejora escolar (Bolívar, 2008). En un equilibrio, siempre inestable y diferencial según el grado de desarrollo de cada escuela, habrá que combinar adecuadamente los impulsos externos de apoyo con la capacitación interna. Igualmente, si queremos que las escuelas alcancen determinados estándares, paralelamente (*quid pro quo*, como dice Elmore, 2010), hemos de capacitarlas.

2.2. Lo que debemos hacer a nivel de inserción territorial de las escuelas

Educar actualmente no concierne sólo a los docentes, porque el objetivo de una ciudadanía educada es una meta de todos los agentes e instancias sociales. Siendo ya imposible mantener la acción educativa de las escuelas recluida como una isla en el “espacio educativo ampliado” actual, se precisa conexionar las acciones educativas escolares con las que tienen lugar fuera del centro escolar y, muy especialmente, en la familia. Asumir aisladamente la tarea educativa, ante la falta de vínculos de articulación entre familia, escuela y medios de comunicación, es una fuente de tensiones y desmoralización docente. De ahí la necesidad de insertar paralelamente en estos otros campos, para no hacer recaer en la escuela responsabilidades que también están fuera.

Abandonando, pues, la habitual soledad de la escuela, se trata de corresponsabilizar a toda la comunidad, teniendo las escuelas que establecer pactos, redes y alianzas con familias, ayuntamientos e instituciones sociales de la comunidad en la que se insertan. En tiempos complejos como los actuales, nuevas formas de implicar a la comunidad educativa son posibles. Establecer redes interestablecimientos, acuerdos con las familias, municipios y otros actores de la comunidad fortalece el tejido social, construye “lateralmente” la capacidad para mejorar la educación de los alumnos, al tiempo que todos se hacen cargo conjuntamente de la responsabilidad de educar a la ciudadanía, superando la fragmentación de los espacios y tiempos educativos.

Recuerda Antonio Nóvoa (2002) la propuesta de los setenta de Illich sobre sociedades sin escuelas, para referirse a que hoy, justamente, estamos en el peligro opuesto: escuelas sin sociedad. Esta ausencia de sociedad en la escuela, paradójicamente, se proyecta sobre los profesores en un exceso de expectativas y demandas, exigiendo que resuelva los problemas que la sociedad se exige y delega en la escuela. Ante esta situación, se pregunta ¿qué hacer? Si no se quiere contribuir a incrementar la insatisfacción con la labor educativa, el malestar y la crisis de identidad docente, hay que incidir en la implicación y responsabilidad de la comunidad. Sin una articulación entre escuela y sociedad, siempre será insuficiente la acción educativa formal. Asumir aisladamente la tarea educativa, ante la falta de

vínculos de articulación entre familia, escuela y medios de comunicación, es una fuente de tensiones, malestar docente y nuevos desafíos. La tarea de educar hoy requiere una nueva articulación de la escuela y sociedad, como ámbito educativo ampliado, compartido en múltiples espacios, tiempo y agentes socializadores o educativos.

Se están desarrollando nuevas fórmulas para generar y apoyar la capacidad de mejora mediante consorcios (*partnerships*) y redes formales (*networks*) entre escuelas y otras instancias sociales. Grupos de escuelas trabajando juntas permiten diseminar el conocimiento educativo y las buenas prácticas (Bolívar, 2003), son un medio para promover el aprendizaje profesional y para incrementar el *capital social*, intelectual y organizativo; al tiempo que son una estructura de apoyo a la innovación, rompiendo con el tradicional aislamiento entre escuelas. Comunidades de aprendizaje ampliadas, no limitadas a cada establecimiento escolar, colaboración externa entre escuelas y, más ampliamente, con la comunidad

La escuela como la unidad primaria del cambio efectivo, es una noción demasiado simplista, que debe – en los tiempos actuales – ampliarse a las redes entre escuelas y otras instituciones o agentes sociales. Incrementar el *capital social* de la escuela, en la perspectiva actual de revitalizar el tejido asociativo, por medio de *redes (culturales, familiares, sociales)* que construyan nuevos compromisos en torno a la educación conjunta de nuestros jóvenes como ciudadanos, superando la fragmentación de los espacios y tiempos educativos. Establecer redes interesuelas, con las familias y otros actores de la comunidad incrementa el *capital social* y facilita que la escuela pueda mejorar la educación de los alumnos, al tiempo que todos se hacen cargo conjuntamente de la responsabilidad de educar a la ciudadanía. Comunidades locales y los barrios de las grandes ciudades, las escuelas y el profesorado están llamados a establecer acuerdos y lazos para recorrer un camino compartido, buscando fórmulas mancomunadas para educar a la ciudadanía. Estas redes no tienen nada que ver con el movimiento de agregação de escolas en Portugal, que es una decisión política, no guiada por propósitos pedagógicos.

2.3. A nivel de currículo

Los cambios deben dirigirse a establecer un currículum que recoja los aprendizajes imprescindibles para todo ciudadano. Sin embargo, con motivo de la revisión de la estructura curricular en Portugal y el subsiguiente período de discusión y consulta, coincido con João Formosinho cuando declara (*A Página*): “Eu percebo perfeitamente que se deva discutir o currículo, mas o cerne da questão para mudar a Escola não está nestas discussões curriculares”. La mejora escolar, en último extremo, se juega en qué se hace con un currículum dado, más específicamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las aulas. El núcleo de la acción docente son los *procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula*, pues, en último extremo, es lo que los profesores hacen en clase lo que marca la diferencia en los resultados de aprendizaje de los alumnos. Un conjunto de factores han contribuido a situar la labor del aula como clave en lo

que se deba entender por mejora, subordinado la labor conjunta a dicha meta. Se puede discutir largamente sobre el tema, en función tanto de principios como de objetivos que se pretendan, pero en cualquier caso debe significar un incremento de calidad y resultados a lo largo del tiempo.

Resaltar la relevancia de los resultados supone que las escuelas y su profesorado tienen una responsabilidad en el aprendizaje de los alumnos, junto a otros “factores asociados”.

Si bien el acento en los resultados fue criticado como propio de una concepción técnica o eficientista en educación; actualmente, en un cambio de acento, pensamos hemos de reequilibrar acentos y considerar que *si los procesos son relevantes, igualmente lo son los resultados*. Los procesos de trabajo de la escuela se valoran en función de su impacto en la mejora de los desempeños del alumnado. La escuela está para proporcionar una buena educación y conocimientos, hemos de evaluar en qué grado se consiguen. Además, todos los restantes procesos (liderazgo, formación, metodologías, etc.) se subordinan instrumentalmente a conseguir dicha mejora.

La labor conjunta de la escuela no siempre ha incidido en el modo como los profesores enseñan y los alumnos aprenden. Es preciso, por eso, conectar el nivel de toda la escuela con el trabajo en el aula de clase de cada uno de los profesores. Así, si se requiere trabajar en equipo a nivel de establecimiento de enseñanza, ello se tiene que hacer para mejorar las estrategias didácticas del profesorado y las buenas experiencias de aprendizaje que proporcionen a sus alumnos. Para eso, una buena estrategia es partir de un proceso de revisión y mejora de las prácticas de enseñanza y aprendizaje existentes, que ya demandarán – por retroacción posterior – qué roles y estructuras son requeridos para promover las prácticas educativas que demandamos.

Si bien la práctica de mejoramiento es un largo proceso, no siempre seguro, un asidero permanece: “si la enseñanza es buena y potente, y si las condiciones de trabajo posibilitan y apoyan dicha práctica, entonces se podría tener evidencia inmediata de lo que los estudiantes aprenden [...] Una parte central de la práctica de la mejora será hacer más directa y clara la conexión entre la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos” (Elmore, 2003: 31). El foco del cambio ha de dirigirse a cómo incrementar la calidad de la enseñanza y de la práctica docente. Por eso, sin que sirvan de excusas los necesarios cambios estructurales, en lugar de esperar a que éstos sucedan resulta más adecuado concentrarse en mejorar las habilidades y conocimientos del profesorado de modo que puedan tener incidencia directa en cómo enseñan y los alumnos aprenden.

2.4. A nível de la Organización Escolar

Desde el movimiento de investigación sobre eficacia escolar, como hemos recordado antes, sabemos que hay un lugar clave que “marca las diferencias”: la escuela. Más allá de los condicionamientos de carácter sociocultural, un cúmulo de investigación ha ido evidenciando que ciertas características intra-escolares generan diferencias en los desempeños finales conseguidos por sus estudiantes.

El establecimiento escolar se constituye, así, en el epicentro de cualquier esfuerzo de mejora, como contexto de formación e innovación. Por tanto, desde diferentes frentes, la escuela se ha convertido en *unidad básica del cambio y de la innovación*. A su vez, de modo paralelo, desde diferentes ángulos (presiones administrativas, demandas del entorno, autonomía y descentralización, incremento de responsabilidades, etc.), el establecimiento escolar está siendo impelido a incrementar su capacidad innovadora y su propio desarrollo como organización.

Pero las escuelas como organizaciones, como ha mostrado el análisis institucional y la sociología de la enseñanza, están “débilmente acopladas”, funcionando cada docente independientemente en su aula. Sus elementos guardan una autonomía funcional, en el que la estructura está desconectada del trabajo particular de cada miembro y éste de los resultados. Cuando la organización está débilmente articulada y las prácticas docentes individuales dependen del voluntarismo de cada profesor y la “lógica de la confianza”, como comenta Elmore (2010), poco se puede esperar de la organización como conjunto. Por tanto, si la clave de la mejora parece estar en una cultura cohesionada (acoplamiento), el *liderazgo educativo* y configurar la escuela como una *comunidad profesional de aprendizaje*, han sido los dos modos paralelos de articular la organización, que se pueden potenciar mutuamente, como muestra la conceptualización de liderazgo colectivo o distribuido. Como ha señalado Escudero (2010), referido a la situación española, “no habrá seguramente posibilidad alguna de una dirección pedagógica mientras no se establezca, concierte y asuma con todas las consecuencias una visión ampliada de la profesión docente, más allá del trabajo individual, centrada en el desarrollo personal y colegiado para mejorar la educación en cada contexto y lugar” (p. 56-57).

Al final de la modernidad, se necesita *reinventar la gestión burocrática de los establecimientos escolares*, heredada de la modernidad, pues las actuales estructuras escolares no apoyan suficientemente una enseñanza y aprendizaje efectivos, reimaginando estructuras más flexibles capaces de hacer frente a las condiciones más complejas. Las estructuras organizativas actuales – se diagnostica – impiden los roles deseados, por lo que cambiar las prácticas docentes para hacerlas más efectivas debe situarse al nivel más básico de modos y estructura organizativa de la escuela. El movimiento de la reestructuración, desde el que escribe Elmore (2010), se ha cuestionado cómo están organizadas las escuelas, propugnando rediseñar las estructuras organizativas y relaciones en las escuelas.

En lugar de “predicar” lo que la gente deba hacer, la cuestión se torna, pues, en torno a qué dinámicas y condiciones organizativas es preciso crear para apoyar y promover los procesos educativos que deseamos. Nuevos modos de hacer exigen la emergencia de nuevos roles y patrones de relaciones entre los profesores, rediseñando los entornos laborales, las estructuras organizativas y los modos de pensar y hacer la enseñanza. Reconstruir el gobierno, dirección y trabajo en los establecimientos escolares para responder a las demandas y a los nuevos contextos de fuera, así como para proveer una buena educación para todos supone funcionar de modo conjunto y no como suma de partes aisladas e independientes.

El libro coordinado por María Teresa González (2011) proporciona una buena revisión sobre qué cambios organizativos, más allá de experiencias de escuelas alternativas aisladas, se pueden establecer en nuestras escuelas hoy, de acuerdo con las experiencias y literatura internacionales.

Las Comunidades de Aprendizaje Profesionales se están convirtiendo en una de las estrategias más prometedoras para una mejora escolar sostenida. Desde una imagen gráfica, Dufour *et al.* (2008) las define como “profesores comprometidos que trabajando en colaboración realizan procesos de investigación y acción para que los alumnos logren mejores resultados. Las comunidades de profesionales que aprenden actúan bajo el supuesto de que la clave para mejorar el aprendizaje del alumnado es el aprendizaje continuo de los profesores, situado en su lugar de trabajo” (p. 14). Se trata de hacer de la escuela y del lugar del trabajo un contexto, por las relaciones que se dan en su seno, para el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado en torno a los mejores modos de enseñar para provocar los mejores aprendizajes. El establecimiento escolar –con los recursos y apoyos necesarios– genera la capacidad de promover y mantener el aprendizaje de los profesores y la propia escuela como organización con el propósito colectivo de incrementar el aprendizaje de los alumnos. Crear y desarrollar comunidades profesionales de aprendizaje depende de diversos procesos dentro y fuera de la escuela, estudiados por la literatura a partir de las experiencias (Stoll e Louis, 2007).

2.5. A nível da gestão e liderança das escolas

Una de las claves de la mejora escolar parece estar en una cultura cohesionada, por lo que el *liderazgo educativo* y configurar la escuela como una *comunidad profesional de aprendizaje*, han sido los dos modos paralelos de articular la organización, que se pueden potenciar mutuamente, como muestra la conceptualización de liderazgo distribuido o colectivo. Como ha señalado Escudero (2010), referido a la situación española, “no habrá seguramente posibilidad alguna de una dirección pedagógica mientras no se establezca, concierte y asuma con todas las consecuencias una visión ampliada de la profesión docente, más allá del trabajo individual, centrada en el desarrollo personal y colegiado para mejorar la educación en cada contexto y lugar” (p. 56-57).

En efecto, lleva poco lejos transferir la responsabilidad de mejora al propio establecimiento si está desarticulado o escasamente vertebrado. De ahí la confianza depositada en un Proyecto Educativo de la escuela como marco y plataforma para dar una coherencia a las acciones individuales. No obstante, para que así lo sea, no puede convertirse en un asunto de documento burocrático, sino en una tarea a construir, nunca del todo terminada. Por tanto, la autonomía debe ser articulada en los establecimientos escolares y necesariamente gestionada por los equipos directivos. Esto obliga a replantear la dirección escolar, tal como la tenemos establecida, para que los equipos directivos puedan garantizar buenos aprendizajes de todos los estudiantes. Sin un liderazgo pedagógico fuerte no cabe autonomía de la escuela, como entiende la propia OCDE (Pont *et al.*, 2008) en su informe sobre la Mejora del Liderazgo Escolar.

Determinados factores (autonomía de escuelas, rendimiento de cuentas, presión por los resultados) motivan que se está volviendo la mirada al *liderazgo de los equipos directivos* como vía privilegiada de mejora. El liderazgo desempeña una *posición estratégica* por la capacidad para articular variables diversas que, de modo aislado, tendrían poco impacto en los aprendizajes, pero integradas producen sinergias que incrementan notablemente dicho impacto. Las escuelas deben garantizar a todos los alumnos los aprendizajes imprescindibles y la dirección de la escuela está para hacerlo posible, por lo que tiene que entrar en la dimensión pedagógica, sin dejarla a la acción individual o arbitrio de cada docente. Precisamente las investigaciones constatan que los efectos del liderazgo pedagógico en la mejora de aprendizajes son mayores en contextos desfavorecidos o en escuelas de bajo rendimiento (Bolívar, 2012b).

El liderazgo de los directivos se ha convertido en un factor de primer orden en la mejora de la educación. Como analizamos (Bolívar, 2012a, 89-126), la investigación pone de manifiesto que, tras la calidad y trabajo del profesorado, el liderazgo directivo es el segundo factor interno a la escuela que más relevancia tiene en el logro de aprendizajes. Además, la calidad del profesorado puede verse potenciada, a su vez, por la propia acción de los líderes en ese ámbito.

En este contexto, la capacidad de un establecimiento escolar para mejorar depende, en modos significativos de líderes que contribuyan activamente a dinamizar, apoyar y animar a que su escuela aprenda a desarrollarse, haciendo las cosas progresivamente mejor. Todo esto ha contribuido a que la *dirección pedagógica* de las escuelas se esté constituyendo, a nivel internacional y nacional, como un factor de primer orden en la mejora de la educación, al tiempo que en una prioridad de las agendas de las políticas educativas. En países como España y Portugal, en los que ha tenido una debilidad institucional, es una línea prometedora de mejora. España y Portugal, en efecto, han compartido un modelo de dirección escolar único y singular en la UE, con un mismo origen (dictaduras salazarista y franquista), donde la dirección de las escuelas se inscribe en una lógica colegial de naturaleza corporativa, que impide propiamente el ejercicio de un liderazgo educativo (Bolívar, 2006). La situación de insatisfacción en ambos casos, con mediocres resultados en las evaluaciones internacionales, ha motivado introducir cambios tanto en España (2006) como en Portugal (2008). Se precisan, pues, *políticas de fortalecimiento del rol directivo*, particularmente en aquellos casos en que, institucionalmente, ocupa un papel más débil. Es cierto que estos pasos han de ser progresivos, pues la cultura escolar establecida no se cambia por decreto. Por otro, se precisa, como de hecho está sucediendo, una *progresiva convergencia* con lo que refleja la investigación actual sobre el tema y las experiencias más destacables en países que progresan en una mejora de los resultados educativos.

Esto no supone volver a un modelo vertical o autoritario, burocrático, mostrado inservible y rechazado por el profesorado. Lejos de confiar en cualidades heroicas que depositen en el líder unas cualidades por encima del resto de los mortales, *el*

liderazgo debe ser una cualidad de la organización, no de las características o rasgos que pueda tener la persona que ejerce la dirección.

El liderazgo pedagógico o instruccional de los contextos anglosajones puede ser de suma utilidad para potenciar dicha mejora, como muestran la literatura y experiencias que se revisan en este trabajo. Si la escuela como institución es la unidad básica de análisis de la mejora educativa, el equipo directivo debe ser el responsable último del incremento en los aprendizajes de los estudiantes. Según las evidencias de la investigación, el liderazgo importa (*Leadership matters*), configurándose como el segundo factor (tras la labor del profesorado en el aula) que contribuye a lo que aprenden los alumnos en la escuela, explicando alrededor de un 25 % de todos los efectos escolares. Un buen director con capacidad de liderazgo “marca una diferencia”, puesto que hay una conexión crítica entre liderazgo y mejora de aprendizajes (Leithwood e Louis, 2011).

El liderazgo pedagógico tiene un *efecto indirecto*: no es él quien trabaja en las aulas, pero puede contribuir a construir las condiciones para que se trabaje bien en ellas. Sin duda la efectividad de un profesor en la clase está en función de sus capacidades, de las motivaciones y compromiso y de las características del contexto en que trabaja y del entorno externo (social y político). Pero la creación de un ambiente y de unas condiciones de trabajo que favorezcan a su vez un buen trabajo en las aulas es algo que depende de los equipos directivos. Por eso, si bien otros factores y variables tienen su incidencia, la función del equipo directivo se convierte en un “catalítico” en la mejora de las escuelas, especialmente en la promoción y gestión de la enseñanza. Por eso, no hay un proyecto de dinamización o de mejora en una escuela que no esté el equipo directivo detrás, aunque no sea el protagonista directo.

De acuerdo con las nuevas líneas de investigación, un *liderazgo distribuido* o compartido, en una Comunidad de Aprendizaje Profesional, democratiza la vida de las escuelas, pero con el objetivo claro de los aprendizajes de los alumnos. Por eso, se habla de un *liderazgo para el aprendizaje* o de un liderazgo centrado en el aprendizaje (*learning-centered leadership*); es decir, se vincula el ejercicio de liderazgo con el aprendizaje del alumnado. Como señalábamos, en lugar de articulación burocrática vertical, se pretende una vertebración horizontal, donde se busca un *compromiso* con la organización mediante una descentralización de la gestión, incrementado la autonomía de las escuelas, al tiempo que se pretende promover comunidades profesionales con unos valores y metas compartidas.

Si una escuela funciona bien no lo será por el solo efecto de una persona, sino porque ésta ha sabido *desarrollar la propia capacidad* de liderazgo de los demás, haciendo que la organización funcione bien. De ahí que se hable de un liderazgo distribuido (*distributed leadership*) y compartido entre todos los miembros (Harris, 2008), que contribuya a capacitar al personal en la mejora. Esto exige, paralelamente, que los profesores asuman un *papel más profesional*, con funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y ámbitos. El liderazgo comienza a verse menos como de un individuo y más como una cualidad emergente de un grupo o redes de individuos que interactúan en una organización. Sin construir un sentido

de comunidad que valora el aprendizaje poco lejos puede ir el liderazgo. Es preciso generar contextos comunitarios de colaboración entre el profesorado, que posibiliten el aprendizaje de la organización, al incrementar el saber profesional individual mediante su intercambio con el de los colegas.

En último extremo todo lo anterior se resume en hacer de las escuelas unas *organizaciones para el aprendizaje*. La mejora de los aprendizajes de los alumnos y alumnas, misión última que justifica la experiencia escolar, se hace depender de la *labor conjunta de todo el establecimiento escolar*. Se trata de cómo configurar los centros escolares como espacios de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes. Por ello, constituir las escuelas como *comunidades*, transformando la cultura escolar individualista en una cultura de colaboración se ve como un dispositivo para aprender y resolver problemas, construir una cooperación en la escuela o una vía de desarrollo profesional de sus miembros. De este modo, promover unas relaciones comunitarias y un sentido de trabajo en comunidad en la escuela y entre distintas escuelas del distrito o municipio, familias y entorno, desde hace unas décadas, se ha convertido en una línea clara por donde ha de dirigirse la mejora.

No obstante, conviene advertir, que paralelamente hay que intervenir en otras dimensiones. Una idea tan potente como la del liderazgo educativo, transferida de contextos anglosajones, tiene poco recorrido y pronto llega a agotarse si no se *realinean, con coherencia, otros elementos* de la política educativa y de la organización de las escuelas. El liderazgo educativo cuestiona la cultura de las escuelas como organizaciones, las condiciones de trabajo del profesorado, la relación de los establecimientos con la administración educativa y con la comunidad. Cambiar un elemento – menos limitado a la normativa – sin hacerlo paralelamente en otros, sólo conduce a nueva retórica. Si los cambios en la política educativa son por sí mismos insuficientes, otros factores deben verse afectados.

3. Coda: Otra política de cambio y de “gobernación” en educación

En nuestra actual coyuntura, la planificación moderna del cambio – desde una racionalidad sustantiva y su posterior gestión – ha ido perdiendo credibilidad, por lo que se requieren nuevos modos de regular y gobernar la educación, en los que la implicación de los agentes y actores pueda generar una capacidad interna de cambio. Justamente, una lección principal aprendida de los procesos de cambio educativo emprendidos en la modernidad ha sido que no basta planificarlos desde una instancia central, dado que otros factores o instancias pueden dar al traste en su implementación. Por eso, para que puedan ser llevados a cabo exitosamente, se ha de emplear nuevos modos de gobernanza.

Como consecuencia de la complejidad de los procesos de mejora educativa en las sociedades contemporáneas, la toma de decisiones desde una instancia central y su transmisión jerárquica o vertical debe ser sustituida por una estructura de redes interdependientes de multiplicidad de actores (gubernamentales, de las escuelas pero también de la sociedad civil), con unas relaciones y canales más laterales u

horizontales. De este modo, de las estrategias burocráticas, verticales o racionales, se ha ido pasando a modos “postburocráticos” de gestión pública, aún cuando se presenten hibridados o contextualizados según los factores políticos o culturales de cada país (Maroy, 2009; Barroso e Carvalho, 2011). En este contexto, como he propuesto en otro lugar (Bolívar, 2012b), estimo útil – como herramienta analítica – el término “*gobernanza*” de la educación. A pesar de sus múltiples significados y acepciones diversas, indica una nueva manera de gobernar, lejos del control jerárquico, con unos modos más horizontales, consensuales y cooperativos entre actores estatales y no estatales (sociedad civil, privados, organizaciones representativas, etc.). Requiere estructuras y procesos interactivos que estimulen la comunicación y responsabilidad entre actores involucrados, rediseñando los instrumentos y estrategias de gestión y responsabilización. La nueva política educativa de la gobernanza se sitúa, pues, en otro marco o estructura y, sobre todo, con una nueva dinámica de los actores (políticos, educativos y sociales) en sus prácticas de interacción, coordinación y toma de decisiones.

Si la realidad educativa ha de sufrir una transformación, dicho cambio no provendrá de nuevas normativas, sino de la construcción de *nuevos modos de regulación o gobernanza* en que los individuos e instancias afectadas puedan participar y coordinar sus acciones. Además de gestionar se ha de implicar a la ciudadanía en general y a los actores concernidos en particular en la gobernanza de los problemas educativos, con el fin de lograr actuaciones integradas. Esta estrategia de implicación implica complicidades que posibilitan sumar recursos y consensuar formas de actuación.

En la “segunda modernidad” mover a las escuelas y profesores no se puede hacer con medios y argumentos racionales y burocráticos, propios de la primera modernidad ilustrada. También los afectivos y emocionales deben jugar su papel. Por eso, se impone otra política de mudanza. No basta la bondad de una política educativa, paralelamente, es preciso preguntarse en cómo incide en las identidades y dimensiones emocionales profesionales. El mundo de la vida (*lebenswelt*) retorna a un primer plano y la “política de la vida” del profesorado es preciso articularla con la política educativa, si no se quiere que la incidencia negativa en las vidas del profesorado pueda dar al traste con las pretensiones de las reformas educativas. Al fin y al cabo, el profesorado juzgará los cambios propuestos reimaginando sus vidas profesionales en el escenario dibujado.

Si las políticas lineales de imposición centralizada están ya definitivamente desacreditadas por la práctica e investigación educativas, esto no significa que la política educativa no tenga un alto papel que jugar. En un contexto conservador de retraimiento del papel de la Administración educativa para, en función de descentralización y autonomía (unido a la ideología neoliberal en auge), cederlo a los clientes o a las propias escuelas, no es menos política lo que se precisa, sino *más y mejor política*, informada por el conocimiento de cómo las escuelas mejoran y, a la vez, capaz de movilizar las energías de las escuelas y coordinar los distintos componentes del sistema.

Un nuevo paradigma de dicha política educacional es pasar de ocuparse por controlar la aplicación de las normas por crear capacidades para el mejoramiento. El cambio en el siglo XXI es crear escuelas que aseguren, a todos los estudiantes en todos los lugares, el genuino derecho a aprender. Esto implica una política capaz de movilizar las energías de los establecimientos escolares y coordinar los distintos componentes del sistema. Como reclama Linda Darling-Hammond (2001):

“a mi modo de ver, esta tarea nos exige un nuevo paradigma para enfocar la política educativa. Supondrá cambiar los afanes de los políticos y administradores, obsesionados en *diseñar controles*, por otros que se centren en *desarrollar las capacidades* de las escuelas y de los profesores para que sean responsables del aprendizaje y tomen en cuenta las necesidades de los estudiantes y las preocupaciones de la comunidad” (p. 42).

Referências Bibliográficas

Barroso, J., Carvalho, L.M. (2011). Apontamentos sobre os “novos modos de regulação” à luz de estudos sobre as relações entre conhecimento e política. *Propuesta educativa*, 36, 9-24. Disponível em: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/>

Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas? Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edic. ASA.

Bolívar, A. (2006). A Liderança Educacional e a Direção Escolar em Espanha: Entre a Necessidade e a (Im)possibilidade. *Administração Educacional*, núm. 6, 76-93.

Bolívar, A. (2007). Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria?. En C. Leite y A. Lopes (org.): *Escola, currículo e formação de identidades* (PP. 13-50). Porto: Edic. ASA.

Bolívar, A. (2008). A capacitação como um medio para reforçar a autonomia das escolas. In *As escolas face a novos desafios* (p. 113-145). Lisboa: Inspeção Geral da Educação.

Bolívar, A. (2012a). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Porto: Fundação Manuel Leão. Bolívar, A. (2012b). *Políticas actuais de mejora y liderazgo educativo*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.

Carpentier, A. (2012). Les approches et les stratégies gouvernementales de mise en oeuvre des politiques éducatives. *Éducation et francophonie*, 15 (1), 12-31.

Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

Escudero, J.M. (2010). La dirección pedagógica en España: problemas y propuestas.

In C. Manzanares (org.), *Organizar y dirigir en la complejidad instituciones educativas en evolución* (p. 52-57). Madrid: Wolters Kluwer.

Elmore, R.F. (2002). *Bridging the gap between standards and achievement. The imperative for professional development in education*. Washington: Albert Shanker Institute Ed. castellana: Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2), 2003, 9-48].

Elmore, R.F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

Fullan, M. (2010). *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*. Thousands Oaks, CA: Sage.

González, M.T. (Org.) (2011). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*. Madrid: Síntesis.

Harris, A. (2008). *Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow*. Londres: Routledge & Falmer Press.

Leithwood, K., Louis, K.S. (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Maroy, C. (2009). Convergences and hybridación of educational policies around “post-bureaucratic” models of regulation. *Compare*, 39 (1), 71-84.

Nóvoa, António (2002). O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas. In Prost, A. et al. *Espaços de Educação, Tempos de Formação* (pp. 237-263). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pont, B., Nusche, D. e Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>

Stoll, L. & Louis, K.S. (Eds.) (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.

Teddlie, C. (2010). The Legacy of the School Effectiveness Research Tradition. En A. Hargreaves et al. (eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 523-554). Dordrecht: Springer.

Las feromonas de la manzana

Miguel Ángel Santos Guerra¹

“Un perro puede acosar, guiar y mantener las ovejas a raya, pero no puede hacer que le sigan. Una mansa es una oveja. Es igual que cualquier otra oveja, pero un poco más hambrienta, un poco más rápida, un poco más ansiosa”
(Connie Willis, en Varela, 2012).

Conozco varios casos muy recientes en los que el ejercicio de la autoridad en la escuela se está convirtiendo en un verdadero suplicio para algunos miembros de la comunidad educativa. Hay jefes tóxicos en educación. Lo más grave del asunto es que, cuando las víctimas han denunciado el caso ante la Inspección, lejos de recibir apoyo, han visto con desesperación que desde arriba se silenciaban o se bendecían estos abusos de poder. ¿Qué se puede hacer si, a medida que se asciende en la escala jerárquica, el superior apoya a los más fuertes?

Me parece inaceptable que esto pase en cualquier organización empresarial, pero es horrible e indignante que suceda en un centro educativo. Porque la esencia de la autoridad educativa es precisamente la contraria. La autoridad educativa no aplasta, ayuda. No silencia, da la palabra. No humilla, enaltece. No se burla, respeta. No odia, ama. Una cosa es tener autoridad y otra tener poder. El riesgo que corremos en estos tiempos es querer incrementar el poder de los directores/as, pero no su autoridad. Porque la autoridad se incrementa por el amor a lo que se hace y el amor a aquellos con quienes se hace.

Estos hechos a los que hacía referencia me han llevado a dedicar algunas reflexiones al delicado tema de la dirección escolar. No tanto a las actividades que tiene que realizar cuanto al sentido profundo de las mismas, a la esencia de la función.

1 Departamento de Didáctica y Organización Escolar da Universidade de Málaga - Espanha

La importancia del claustro

Permítaseme una breve observación antes de comenzar. Quien educa es la comunidad educativa. El Director o Directora (me gusta más hablar del Equipo Directivo) es, a mi juicio, un facilitador de la acción y un agente de impulso y coordinación de toda la comunidad.

Por eso me parece sumamente importante contar con claustros integrados por profesores bien formados, bien cohesionados, bien organizados. Es una trampa dedicar el mayor empeño a formar directores/as olvidando la preparación de los profesores/as, que son más y que son más importantes. Cuando se utiliza la metáfora de la máquina (el Director es la máquina que arrastra a los vagones) me pregunto irónicamente si “vagones” no será el aumentativo de vago. No se puede tener un buen Director con un claustro integrado por profesores mercenarios.

Es decir, que un claustro compuesto por docentes bien formados, ilusionados, competentes y unidos es muy fácil de dirigir. Y es imposible hacer vida de un claustro de docentes que van los lunes a la escuela diciendo lo que decía aquel condenado a muerte dirigiéndose un lunes al patíbulo: “mal empiezo la semana”.

El sentido de la autoridad educativa

Metamos en una bolsa de plástico una manzana con varios caquis, nísperos o cualquier otra fruta que no esté madura. Al cabo de unos días las frutas que están en contacto con la manzana madurarán. El efecto se debe a las feromonas que tiene la manzana. Esa influencia de la manzana me parece una excelente metáfora de la dirección escolar. La dirección ha de ser una fuerza que consiga que las personas que están alrededor de quien la ejerce acaben madurando y alcanzando su sazón. Sin ningún ruido. Sin ninguna violencia.

El diccionario define así la palabra feromona: “sustancia química que, emitida en dosis ínfimas por un individuo en el medio exterior provoca en los congéneres reacciones comportamentales específicas”. Las plantas y las frutas tienen también esas feromonas, aunque algunos prefieren llamarlas hormonas vegetales. La acción de la autoridad ha de ser esa sustancia casi mágica que provoca el crecimiento. La etimología de la palabra autoridad tiene esa misma raíz de la que estoy hablando. La palabra autoridad proviene del verbo latino *auctoraugere*, que significa hacer crecer.

Me preocupa la concepción que se fragua de esta función en el sistema educativo. Hay formas de entender la dirección que no comparto. Algunas de ellas son propias de este momento que vivimos, dominado por la filosofía de la cultura neoliberal.

He leído cientos de libros sobre dirección escolar. En la mayoría de ellos se dice lo que hay que hacer, pero no se profundiza en el sentido de eso que se hace. En el por qué y el para qué. Y, lo que es peor a mi juicio, he visto enfoques gerencialistas

escasamente favorables a la tarea educativa y a la construcción social de una comunidad escolar.

Tendencias preocupantes

Algunas tendencias sobre la dirección escolar me parecen preocupantes. En primer lugar, porque la esencia no es de naturaleza pedagógica. Y, en segundo lugar, porque potencian las funciones educativamente más pobres: burocracia, control, dominio, imposición... Mencionaré solo algunas:

Profesionalismo: No creo que sea positiva la conversión de la dirección en un cuerpo de profesionales que la ejercen durante toda la vida. Unos profesionales con preparación específica y mandato definitivo. No comparto la posición de quienes plantean la necesidad de que haya personas que, por vocación (¿?), oficio, interés o preparación, se dediquen a dirigir la escuela. Es decir, que unos están ahí para mandar y otros para obedecer. Unos para dirigir y otros para ser dirigidos. Unos para coordinar y otros para ser coordinados. Esa división de funciones no es saludable ni coherente, a mi juicio, con el espíritu que ha de presidir una institución educativa. No lo digo por decir. Quiero apoyar la idea en algunos argumentos:

- Creo que es bueno que quien dirige, sepa qué dificultades y qué problemas y qué características tiene la tarea de ser docente en la escuela actual. Y eso sólo se sabe ejerciendo como docente, no viendo cómo éstos ejercen.
- Es fácil que se produzca una esclerotización de la función directiva. A fuerza de permanecer en el cargo se genera una mecanización de las respuestas, de las actitudes y de los comportamientos. Es fácil caer en la anestésica rutina del mando.
- Los Directores/as de por vida pueden sentirse (y se les siente) como una casta, como un grupo de profesionales que tienen una función que está por encima (o más allá) de las vivencias, pretensiones y problemas de los integrantes de la comunidad.
- Se refuerza la autoridad si el que ocupa el puesto de Director procede (y se sabe que volverá) a la docencia. Porque sabe de lo que habla y actúa con las cautelas que se derivan del hecho de tener que volver a realizar una tarea compleja y cambiante.

La dirección, así entendida, corre el riesgo de convertirse en una zona acotada, en un espacio privado al que no llega la exigencia de la responsabilidad. El Director pide puntualidad aunque él llegue tarde; exige trabajo, aunque sea perezoso; demanda coordinación, aunque él no se coordina con nadie...

Gerencialismo: Es decir la conversión del Director en un mero gestor de la institución. Se están filtrando en la escuela hasta las terminologías del mundo neoliberal. Por eso se habla tanto de calidad total, de excelencia, de competitividad, de eficientismo... No es que la escuela no deba administrar bien

sus recursos (por lógica, por justicia, por responsabilidad), pero su finalidad fundamental no es ni el ahorro ni la consecución de dinero sino la educación de su alumnado. Su autoridad no es de la misma naturaleza que la de una empresa. Su estructura no es la misma, ni su funcionamiento, ni el tejido relacional de las personas que trabajan en ella.

Me parece excelente el libro de Laval (2004) lapidariamente titulado "La escuela no es una empresa". Algunos entienden que cuando esto se afirma, se defiende un enfoque escasamente riguroso y exigente. ¿Por qué? Se habla de que la escuela tiene que aprender de la empresa. De hecho, la mayoría de los manuales sobre organización escolar proceden de teorías emanadas del mundo empresarial. Muchos de ellos contienen filosofías "para amos". ¿Por qué no se piensa en lo que la empresa tiene que aprender de la escuela como institución educativa y democrática?

Autoritarismo: El mando autoritario no deja libertad, no hace florecer la iniciativa, no estimula, no impulsa la coordinación. La dirección de una escuela es una instancia intermedia entre la Administración y la Comunidad. Mi pregunta básica es la siguiente: ¿a quién quiere tener contentos, sobre todo? ¿A los de arriba o a los de abajo? ¿Se siente el Director/a el representante de la Administración en la escuela, el que está allí para que se conozca y se cumpla la ley? ¿O se siente, más bien, el representante de la comunidad ante la Administración? ¿Es aquel que exige mejoras, que defiende, que encabeza las propuestas, que se pone al frente de las necesidades, aún a costa de caer en desgracia de los jefes?

Una visión jerárquica de la dirección, descendente, autoritaria es poco coherente con la naturaleza educativa de la escuela. Porque la escuela tiene que enseñar ciudadanía. Y los ciudadanos piensan, deciden, participan y exigen. Los ciudadanos no son profesionales de la obediencia sino del compromiso. Por eso comparto la concepción del liderazgo compartido.

El Director (o la Directora), desde mi perspectiva, ha de ser el representante de la comunidad y, por consiguiente, ha de ser elegido por ella. Ha de ser un "primus inter pares", un coordinador de la actividad y generador de buen clima y de relaciones positivas. Inspirador de proyectos y alentador de iniciativas. No es el que lo hace todo, no es el único que piensa y el que se responsabiliza por todos los demás. Al hacerlo así, no deja crecer a los otros. El Director (repito que me gusta más hablar de Equipo Directivo) es el que sirve de aglutinador de la comunidad. Un equipo que se apasiona por la formación verdadera, que va más allá de los simples aprendizajes intelectuales. En definitiva un generador de feromonas que propicia el crecimiento y la maduración.

Los motivos para el acceso

Creo que a esta pregunta solo pueden responder los interesados e interesadas. ¿Por qué quiero ser Director o Directora? Los demás podemos intuir, suponer o

imaginar. Ahora bien, creo que los motivos tienen una gran influencia en el desarrollo del proyecto y en la forma de llevarlo a la práctica.

En diversas experiencias de formación he sondeado sobre esta cuestión. Y, si bien es cierto, que es complicado saber si las personas están diciendo la verdad (si se engañan o si te engañan) he recogido una notable diversidad de motivaciones. Siempre me ha llamado la atención que, con la misma legislación, existe una variedad casi inagotable de estilos de dirección.

Creo que la naturaleza de los motivos de acceso es importante para determinar luego la calidad de la acción directiva. Si los motivos han sido ricos, valiosos, intensos, es fácil que se afronte la tarea con pasión y compromiso intensos. Si los motivos han sido pobres, es fácil que se aborde la tarea con poco entusiasmo y profundidad. Si los motivos han sido espurios es más que probable que el ejercicio de la dirección sea nefasto.

También puede suceder que los motivos iniciales se modifiquen en una u otra dirección. Es decir, que por el choque con una realidad dura e incluso cruel, se desvanezcan las iniciales ilusiones. O que, los paupérrimos motivos iniciales, ante el estímulo de un grupo de profesionales excelente, se vayan enriqueciendo paulatinamente.

Los motivos pueden clasificarse, a mi juicio, en tres grandes apartados.

- a. **Motivos pedagógicamente ricos:** Llamo motivos pedagógicamente ricos a los que están inspirados en el deseo (y la voluntad) de trabajar con entusiasmo por desarrollar un proyecto atractivo de escuela. Por ejemplo: Hacer un proyecto de escuela rico y riguroso que mejore el que está ya funcionando.
- b. **Motivos pedagógicamente pobres:** Hay motivos pedagógicamente pobres. No digo que sean ilegítimos, pero tienen poca carga educativa: Cambiar de dedicación porque ya son muchos los años de docencia y se desea vivir una experiencia de otra naturaleza, ganar una cantidad de dinero que, aunque módica, haga frente a las necesidades familiares, tener una pequeña parcela de poder e influencia que potencie la autoestima...
- c. **Motivos espurios:** Hay motivos que nada tienen que ver con el desempeño de una tarea de tanta envergadura social: disfrutar de un parcela de distinción, vengarse de algún colega que previamente ha ejercido la dirección de forma despótica, mandar a los demás para sentirse importante, ceder a las presiones de colegas con el fin de que no acceda a la dirección algún profesor o profesora...

Los motivos, más o menos ricos de los interesados o interesadas, se combinan con la atribución que los demás hacen respecto a los mismos. Tiene que ser especialmente doloroso el que alguien desee comprometerse con la educación y reciba críticas adversas que le atribuyen intenciones bastardas.

El aprendizaje a través de la experiencia

Lo que nos da la experiencia a todos y a todas, inexorablemente, son años. Pero no nos da automáticamente sabiduría. Un cosa es lo que nos sucede y otra lo que pensamos y sentimos acerca de eso que nos sucede. Hechos similares hundan a algunas personas y a otras las fortalecen.

Las personas inteligentes aprenden siempre. Las otras pasan por la vida sin enterarse de nada e, incluso, tratando de enseñar a todo el mundo. Todos conocemos a personas mayores que han ido haciéndose cada día más sabias a través de la experiencia. Y a otras que se han ido progresivamente cerrando al aprendizaje. Para que la experiencia se convierta en sabiduría hacen falta, a mi juicio, algunas exigencias:

- Querer aprender. Para poder aprender hace falta partir del presupuesto de que se puede hacerlo. En parte porque no lo sabemos todo y, en parte, porque hay otras personas y situaciones de las que podemos aprender. No sé donde he leído un pensamiento del gran pintor Miguel Angel Buonarroti, cuando ya era un consumado y afamado artista: “todavía estoy aprendiendo”.
- Saber observar. Todos conocemos personas que pasan por la vida sin ver nada. Todo habla en la escuela, pero ellas no escuchan. Para observar hace falta abrir los ojos y ver. Pero hace falta algo más: tener teorías que ayuden a interpretar. Si veo un partido de cricquet y no conozco las reglas que lo rigen, no entenderé nada de lo que sucede, aunque lo esté viendo desde una posición privilegiada.
- Saber escuchar. Para aprender hay que escuchar. No es fácil hacerlo, aunque lo parezca. Es una tarea que, para hacerla bien, nos puede ocupar la vida entera. A la persona a quien vi escuchar con más perfección fue a Carl Rogers. El decía: “si un ser humano te escucha, estás salvado como persona”. El Director/a ha de ser un profesional de la escucha (Santos Guerra, 2010).
- Hacerse preguntas. Solo cuando se formulan preguntas se pueden buscar respuestas. Hay que hacerse preguntas constantemente. Hay que poner en tela de juicio lo que se hace en la escuela. Hay que cuestionarse lo que parece claro e indiscutible.
- Reconocer los errores. Se puede aprender de los errores. Hay quien lo sabe hacer y hay quien no. La primera exigencia es reconocer el error. Si el Director/a piensa que está exento de cometerlos, si cree que no puede equivocarse, nunca aprenderá. En segundo lugar hay que saber por qué se ha cometido, cuál ha sido la causa del mismo. Y en tener lugar, hay que tener voluntad de no repetirlo. No es humillante reconocer los errores. Lo triste es ignorarlos o negarlos y empecinarse en ellos.
- Hacer autocrítica. No hay aprendizaje sin autocrítica. Existe una peligrosa utilización de la lógica. Llamo a este mecanismo lógica de autoservicio. Se trata de una forma de manejar los hechos y su interpretación con el fin de

defender aquellas ideas y comportamientos que interesa mantener. Hay que romper esa lógica para poder aprender.

- Abrirse a las críticas. Las críticas suelen ser un excelente camino para el aprendizaje. Las críticas requieren del poder la generación de un clima en el que se puedan expresar libremente la opinión. No todas las críticas son certeras y bien intencionadas. Hay que saber valorar. Criticar no es demoler, es discernir.
- Leer incesantemente. Y leer con criterio y actitud crítica. Hay que leer sobre historia, sobre cultura, sobre política. No solo sobre educación. Es muy importante saber seleccionar las lecturas. Casi es más importante saber qué es lo que no hay que leer que lo que hay que leer. Digo esto porque hay profusión de escritos de calidad muy diversa. Hay que asomarse con perseverancia a la prensa escrita, sin actitud papanata, sabiendo discernir.
- Compartir la experiencia de forma hablada y escrita. Explicar y compartir la experiencia propia y escuchar y analizar las experiencias ajenas. Ese es un buen camino para el aprendizaje. Podemos cruzarnos en la vida con personas excepcionales de las que podemos aprender. Y con otras que también nos pueden enseñar. Nadie es tan pobre que no tenga nada que dar y nadie tan rico que no tenga nada que recibir. He visto pocas experiencias contadas por Directores/as (Miñana y colectivo de directivos, 2001). Es una pena. Porque escribir nos ayuda a comprender. Y hace posible compartir.

Me preocupa el hecho de que los Directores/as acaben "quemados". Porque la vida es una obra de teatro que no admite ensayos.

Los Directores/as deben ser aprendices crónicos. Porque de todo y de todos/as se puede aprender. Cuando veo un coche con la letra L en la parte trasera pienso que todos y todas deberíamos llevar esa letra de aprendices. Especialmente quienes tienen la tarea de dirigir.

Referencias bibliográficas

Varela, B. (2012): *La rebelión de las moscas. Reflexiones, principios y pautas para las organizaciones optimistas*. Ed. B. Barcelona.

Laval, Ch. (2004): *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la escuela pública*. Ed. Prensa Ibérica. Barcelona.

Miñana, C y colectivo de directivos (2001): *Un vaivén sin hamaca. La cotidianidad dl directivo docente*.

Santos Guerra, M.A. (2010): *Pasión por la escuela. Cartas a la comunidad educativa*. Ed. Homo Sapiens. Rosario.

Santos Guerra, M.A. (2011): *El árbol de la democracia*. Ed. Profedições. Porto.

Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados

Maria do Céu Roldão¹

A reflexão curricular desenvolvida neste texto organiza-se em torno de algumas questões matriciais que definem o próprio campo do currículo, ainda que muitas vezes esquecidas, e deverão situar-se a montante de várias outras problemáticas que atravessam a reflexão sobre a escola, o seu (in)sucesso e a melhoria das aprendizagens.

Currículo – o quê e o para quê das aprendizagens

A primeira dessas questões prende-se com a própria natureza sócio-histórica do currículo: *Ensinar e aprender o quê? porquê e para quê?*. Colocam-se estas questões em todas as sociedades, mesmo aquelas que antecederam a formalização escolar do currículo. O que vem a configurar-se como o currículo enunciado em diferentes tempos e lugares resulta da negociação e dos poderes e necessidades em presença, como bem sublinhou Michael Apple (1997).

Um currículo em sentido lato corresponde assim ao corpo de aprendizagens (conhecimentos de vários níveis e tipos, valores, técnicas, outros) de que essa sociedade considera que precisa para sobreviver e de que cada um dos seus membros precisa de se apropriar para nela se integrar de forma satisfatória (Roldão, 1999, 2010), nesse sentido se constituindo como um percurso de aprendizagem face aos objetivos e oportunidades proporcionadas (Goodson, 1988; Zabalza, 1999).

Na sequência de análise que vimos desenvolvendo em trabalhos anteriores, foi a escola, enquanto instituição pública pós industrialização, constituída nesse formato apenas nos séculos XVIII e XIX, que tornou visível e institucionalizou como

1 Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa – Porto.

um cânon formalmente partilhado este *currículo*, antes nem sempre assim nomeado².

O currículo constitui o núcleo definidor da existência da escola. A escola constituiu-se historicamente como instituição quando se reconheceu a necessidade social de fazer passar um certo número de saberes de forma sistemática a um grupo ou sector dessa sociedade. Esse conjunto de saberes a fazer adquirir sistematicamente constitui o currículo da escola. Conforme têm evoluído as necessidades e pressões sociais e, conseqüentemente, os públicos que se considera desejável que a ação da escola atinja, assim o conteúdo do currículo escolar tem variado - e continuará a variar.

A natureza *do que está contido (o conteúdo)* no currículo merece assim ser analisado de forma crítica, face às circunstâncias, necessidades e públicos atuais. Para isso importa olhar o currículo como esta realidade socialmente construída que caracteriza a escola como instituição em cada época, e abandonarmos uma visão naturalista de currículo como um figurino estável de disciplinas que nos últimos tempos têm sido ensinadas pela escola: não foram sempre essas – nem será sempre idêntico o modelo. Constituiu-se em currículo aquilo a que se atribui uma finalização em termos de necessidade e funcionalidade social e individual e que, como tal, se institui (Roldão, 1999:18)

É pois central, e prévio, interpretar de que forma os conhecimentos hoje plasmados na currículo enunciado correspondem a esse desiderato duplo – (1) dar sustentabilidade às necessidades de manutenção ou crescimento da sociedade num dado momento e contexto, e (2) atribuir a cada indivíduo o acesso a esse conhecimento sem o qual a sua inclusão social, o seu poder de intervenção cidadã e o seu desenvolvimento como pessoa são ameaçados.

A primeira dimensão a clarificar na discussão curricular - o que é importante ser aprendido? – é a da legitimação social que na verdade o faz emergir e mudar. E essa legitimação resulta (1) do reconhecimento social dos conhecimentos em causa no currículo como necessários para a vivência económica e social, (2) da sua associação a dimensões de poder pessoal e social efectivo, e ainda (3) da sua potencialidade para a integração de cada indivíduo no tecido social. Por isso varia e se modifica, porque nem os poderes em presença são estáticos, nem as necessidades imutáveis. A preponderância hoje atribuída a disciplinas como a Matemática ou a Ciência não são uma moda ou uma perspectiva de técnicos ou governantes; decorrem de uma matriz económica de sustentação técnico-científica cada vez mais nítida nas sociedades atuais, colocando em segundo plano as dimensões das humanidades, com os riscos culturais a isso inerentes. Mas os actores e sectores ligados a estas outras vertentes têm protagonismo na atribuição de um equilíbrio a esta tendência hegemónica, usando do poder social que em muitas sedes detêm. Assim como era uma sociedade de matriz bem diversa que colocava por exemplo o latim

2 A primeira expressão de currículo surge como título da obra de Franklin Bobbitt publicada em 1918 (trad. 2004). O conceito radica em diversos desenvolvimentos anteriores, nomeadamente associados à ideia de disciplina, no século XVI.

como disciplina obrigatória no currículo, tendo em vista, nesse outro contexto sócio-temporal, as respetivas necessidades das populações visadas, mesmo as do plano simbólico.

A legitimação resulta assim de um complexo jogo de forças, que no consenso e nas ruturas sucessivas que vai atravessando, vai procurando afirmações da “utilidade social” contextualmente atribuída àqueles conhecimentos. Neste quadro de plasticidade histórica, o currículo é ao mesmo tempo um garante, ainda que provisório, da estabilidade possível, um agregador social poderoso que cimenta um cânon cultural comum, fator de real estruturação das sociedades.

A correspondência do currículo a um cânon cultural é também ela marcada pela transformação histórico-social. O cânon era muitíssimo uniforme nos tempos da escola pré-universalização da educação e dos estados-nação culturalmente bem delimitados, assumindo a proximidade total à cultura dominante e aos grupos sociais de nível mais elevado.

Num mundo globalizado e nos tempos pós-universalização da educação escolar, a força desses grupos na negociação curricular e a centralidade da cultura dominante e dos seus códigos permanece, mas joga-se hoje num terreno de convivência de culturas e de interação entre parceiros de múltiplas proveniências.

Podemos então perguntar se o cânon cultural é hoje uno? Ou múltiplo? E sendo, na maioria dos casos múltiplo, mas marcado por uma cultura que exerce hegemonia, onde se situa a legitimidade curricular? Essa dialética constitui justamente uma das zonas de fratura curricular dos nossos dias, fonte de numerosos desvios éticos na educação, desde a exclusão expressa e tácita³ dos socialmente mais desfavorecidos na escala social, à diversificação prematura de currículos como supostas alternativas subvalorizadas socialmente, ou ao estabelecimento de grupos de nível não transformativos (Roldão, 2003b; Sousa, 2009).

Mantendo presente que a legitimação de “o que ensinar” em termos do seu “para quê” pessoal e social, há que garantir, no currículo escolar básico, (1) quer o acesso de todos aos conhecimentos e ao domínio dos códigos do cânon da cultura dominante, (2) quer o acolhimento dos saberes de outras matrizes culturais. Países como o Canadá desenvolvem há muito boas práticas neste domínio.

Conteúdos de base – as opções

Para assumir decisões quanto à escolha objetiva de conteúdos curriculares, importa ainda considerar a forma que essa seleção adopta, tendo em vista as finalidades legitimadoras referidas. A opção mais clássica, porque mais antiga na história da escola, é a versão enciclopedista, que mobilizando uma lógica perpetuamente aditiva, introduz no currículo uma natureza enciclopedista de todo o saber disponível, em formato forçosamente simplificado, manifestamente ineficaz na produção de verdadeiro conhecimento, além de inviável a termo.

3 Rui Canário (2005) refere-se à exclusão interna que na escola pós-massificação se opera, pela forma como a instituição, embora acolhendo todos, está de facto a funcionar segundo formatos organizacionais que, à partida, encaminham para o fracasso uma parte significativa dos seus alunos.

A adoção desta visão favoreceu, na escola, uma fomação estéril do conhecimento, encapsulado nas unidades disciplinares repletas de tópicos enumerativos (os programas eternamente extensos e cada vez mais, dado o crescimento dos saberes) e esgotadas no momento da sua avaliação final, com escassa apropriação traduzida em uso ou transferência, geradores de ganho de saber e competências (Roldão, 2003 a).

A estruturação de conteúdos nos currículos prescritos que não se queira enciclopedista e estéril privilegiará a apropriação das dimensões estruturantes de cada disciplina do conhecimento, portadora de uma elaboração histórica significativa, dos seus conceitos e dos respectivos códigos de acesso: promoverá o equilíbrio entre saberes funcionais e saberes científico-culturais; garantirá a apropriação dos processos e metodologias que permitem aceder a e/ou construir conhecimento; e interpretará a aprendizagem curricular por parte dos alunos, que a ação de ensinar deve promover sistematicamente, como apropriação e uso inteligente do conhecimento, em todas as suas dimensões.

Desenvolver o currículo: a arte do “como” - opções do ensinar

O desenvolvimento curricular corresponde ao processo de transformar o currículo enunciado num currículo em ação. Aí se jogam quer a “perícia” profissional do professor (Marcelo, 2009), quer a eficácia das finalidades atribuídas aos conteúdos estabilizados no currículo em termos de efetivas aprendizagens conseguidas.

As fases do desenvolvimento curricular que ilustram este “como” do currículo foram sistematizadas de forma extensiva por Gaspar e Roldão (2007) em texto que aqui se retoma⁴:

“A abordagem apresentada assenta no pressuposto de que qualquer postura teórica relativamente ao currículo – nomeadamente a adoção de uma racionalidade prática crítica como aquela em que esta análise se situa - não exclui, antes requer, a operacionalização necessariamente técnico-didática que, em qualquer circunstância, dá corpo e existência à prática curricular em situação. Nessa perspectiva, são mobilizados os passos clássicos do desenvolvimento curricular (...) – é a lógica com que se organiza o uso e a finalização deste esquema de operacionalização do desenvolvimento curricular que constrói as marcas da racionalidade utilizada e não o contrário. Adopta-se assim aquilo que designamos por “dispositivo comum” para nos referirmos às fases do desenvolvimento curricular que a seguir se sistematizam.

(...) Este dispositivo integra três fases:

- conceção do currículo;
- implementação/operacionalização do currículo;
- avaliação do currículo.

4 Com autorização da co-autora, Ivone Gaspar. A retoma extensiva deste texto justifica-se pela sua coincidência conceptual com o desenvolvimento deste subtema.

Na sua fase de concepção, integra-se a análise da situação a que o currículo a construir se destina, o estabelecimento articulado de objetivos e conteúdos e a sua orientação para competências a desenvolver através deles.

Na fase de implementação/ operacionalização, definem-se as estratégias de ação docente que correspondem à construção de situações de aprendizagem pensadas em função dos alunos, e prevê-se o modo de avaliar se os objectivos de aprendizagem visados foram atingidos.

Por fim, a fase de avaliação do currículo pressupõe, para além da análise dos resultados da avaliação da aprendizagem obtidos na fase anterior, um processo de reapreciação/ questionamento de todo o caminho percorrido, interrogando a pertinência e correcção do desenvolvimento de cada fase, no sentido de identificar e retomar os aspectos que tenham contribuído para a não consecução da aprendizagem pretendida: foi a análise de situação a mais correta? Em que medida objectivos e conteúdos se lhe ajustaram e tiveram em conta a realidade dos alunos? Houve alterações que não se tomaram em conta? De que modo foram as estratégias, ou não, adequadas aos objetivos e competências visadas? Os instrumentos e atividades avaliativas corresponderam às finalidades e às estratégias trabalhadas?

Tal avaliação não se esgota numa função remedial, mas pressupõe que também as situações bem sucedidas devem ser desmontadas criticamente para identificar, situar e analisar os factores de sucesso e adequação, no sentido de os rentabilizar em situações futuras.

Este dispositivo, originário das visões mais técnicas do currículo, pode todavia constituir-se também na estrutura-base de um projecto de trabalho de matriz construtivista. As mesmas questões e as mesmas fases têm de ser percorridas, mas com lógicas diversas. A diferença essencial reside em que, olhando o currículo como um plano a cumprir (racionalidade técnica) toda a concepção é prévia e desligada da implementação e avaliação. Estas só ocorrem após a concepção e não a colocam em causa, apenas procuram melhorar a sua eficácia. Pelo contrário, se se adoptar uma lógica construtivista e se pretender construir o currículo como um projeto participado, situado e analítico, a concepção tem em conta a realidade e os atores concretos, que participam nela. O processo de definição de objetivos e estratégias é contextualizado e situado numa realidade que lhe dá origem, interage com a concepção inicial, podendo e devendo introduzir-lhe mudanças e ajustamentos face à realidade dos aprendentes e tendo em conta a sua transformação ao longo do processo. A avaliação, nesta lógica muito mais permanente, implica, por sua vez, o ajustamento constante de procedimentos e a reconceptualização das finalidades visadas.

O conceito central, estruturador de um processo de desenvolvimento curricular, é assim a sua orientação estratégica, isto é, a organização de um percurso de ensino e aprendizagem, orientado por finalidades curriculares claras, que seja pensado como o mais adequado à população de alunos em causa, de modo a que efectivamente se apropriem dos saberes e se tornem competentes nas diferentes áreas curriculares. Tal conceito de orientação estratégica pressupõe um

processo de auto e inter-regulação permanentes que viabilizem o sucesso pretendido (Gaspar e Roldão, 2007: 78-80. texto adaptado).

É na ação de ensinar que se corporiza o sucesso curricular e é sobre ela que as intervenções transformativas deverão ter uma incidência particular, na perspetiva estratégica de ensino que defendemos. Conceber o ensino como uma ação continuamente estratégica pressupõe abandonar a crença simplista no maniqueísmo pedagógico – “bons “ e “maus” métodos. O que está em jogo é desenvolver a ação de ensinar em cada contexto de modo “apropriado”⁵ à situação no sentido de maximizar o sucesso de quem aprende, todos e cada um, face a um conteúdo curricular qualquer. Para isso impõe-se analisar, escolher, ajustar, diferenciar – para que se atinja com mais eficácia e melhor qualidade a aprendizagem curricular pretendida.

A acção de ensinar é pois em si mesma uma acção estratégica, finalizada, orientada e regulada face ao desiderato da consecução da aprendizagem pretendida no outro. Não se trata assim, para o professor, de se perguntar: “Como é que vou organizar a apresentação deste conteúdo de modo a ser claro e perceptível?” – mas sim “Como é que vou conceber e realizar uma linha de actuação (que pode incluir a apresentação do conteúdo, estrategicamente organizada e articulada com outros dispositivos), com que tarefas, com que recursos, com que passos, para conseguir que estes alunos em concreto aprendam o conteúdo que pretendo ensinar? (Roldão, 2009: 57)

Um dos pontos críticos da relativa ineficácia do ensino no sistema português, de acordo com resultados de estudos internacionais, como os conhecidos Pisa 2 e Pisa 3 (OECD, 2006, OECD, 2009) e também presente nos dados de revisões de investigação (Roldão et al, 2006) é a menor incidência das práticas de ensino no desenvolvimento intencional de operações cognitivas de maior complexidade, nomeadamente as que requerem pensamento analítico. Essa fragilidade do pensamento analítico sugerido nas atividades propostas pode ser vista em muitos materiais de trabalho e manuais usados nas escolas ou em tarefas frequentemente realizadas em sala de aula, que tendem a privilegiar a constatação em detrimento, por exemplo, da fundamentação sustentada ou da colocação e comprovação de hipóteses.

Constrangimentos da escola ou repensar curricularmente a escola

As implicações organizativas do trabalho curricular da escola, clarificando iniciativa e responsabilidades claramente acrescidas da instituição e dos professores, tem sido relativamente pouco discutido na comunidade de docentes, largamente marcada por uma cultura normativa, e pouco socializada numa cultura de iniciativa e de auto e hetero-regulação. Gerado no seio de uma instituição

5 Reporto-me a um conceito - “educação apropriada” - invocado por José António Morgado, em conferência proferida no V Seminário de Educação Inclusiva, 28 de Outubro 2012.

especificamente curricular na sua natureza – a escola –, o currículo é também, no seu *modus operandi* (que na realidade lhe dá forma e regula o seu conteúdo e modo de passagem), uma produção organizacional, largamente conformada e imbricada nos mecanismos organizacionais que a escola configura (Roldão, 2003c).

Tem faltado no debate curricular sobre a proclamada deslocação de níveis de decisão de para a escola e professores, situar com clareza os dois factores que condicionam em absoluto uma tal deslocação: de um lado, a própria natureza dos conteúdos curriculares e do trabalho do seu desenvolvimento (vulgo o como, os métodos didácticos, os modos dominantes da prática docente, o acto de ensinar e ensinar o quê, tal como é vivido nas escolas, os dispositivos estabelecidos para o trabalho – ou ausência dele – do aluno) e, do outro, a incontornável estruturação que é dada ao currículo pelo esqueleto organizacional da instituição escolar, espantosamente imutável há quase dois séculos: a organização dos tempos, dos espaços, da produção lectiva, do acto – aliás actos segmentares – de ensinar. (Alarcão, 2001; Roldão, 1999). Este é o nó que “amarra” o currículo a uma organização da escola oitocentista mas “naturalizada” (turmas uniformes, segmentação do saber, trabalho separado de cada docente, ritmo uniforme, anualidade...), inviabilizando ou dificultando tentativas transformativas no sentido da eficácia.⁶

Importa questionar a organização do currículo na escola e a sua liderança, nomeadamente nas seguintes vertentes:

- Liderança e supervisão dos processos de ensinar – quem a pode fazer?
- Liderança e supervisão da articulação horizontal em cada turma – quem a pode fazer?
- Liderança e supervisão das articulações verticais dos saberes – quem a pode fazer? (Roldão, 2008)

Se é certo que a estas questões a investigação nos devolve um cenário de relativo vazio de liderança e supervisão (Roldão, 2011), sem a dinamização destes *loci* de decisão e intervenção sobre o currículo e o ensino não serão possíveis grandes avanços na melhoria da aprendizagem

Os órgãos de gestão intermédia das escolas, criados na década de 1970, e que nas sucessivas legislações sofreram algumas pequenas mudanças, constituíram ao tempo, e permanecem hoje, como poderosos instrumentos de gestão pedagógica. Encontram-se aliás funções idênticas em numerosos sistemas educativos, dada a importância das funções que realizam.

6 Saliente-se que existem várias situações que quebram esta tendência: estão em curso alguns projetos de intervenção, como, entre outros, o Projeto Fénix, que se envolvem em algumas mudanças transformativas na estrutura uniformista da organização curricular na escola. (Vd . Matias Alves e Luísa Moreira, Projeto Fénix 2011-2012). Igualmente se verificam numerosas práticas de organização não uniformista do trabalho, nomeadamente no 1º ciclo, desenvolvidas consistente e continuamente por inspiração do Movimento da Escola Moderna.

Estas funções estão-lhes aliás cometidas, e sucessivamente reforçadas, nos sucessivos normativos legais. Contudo, a prática e a cultura das escolas tem feito delas um uso muito mais centrado no papel da transmissão de informações e directrizes no interior da hierarquia da escola do que na responsabilidade de gestão pedagógica, curricular e didáctica que efectivamente detêm.

Assim, o que mais frequentemente se pratica na escola aponta para uma divisão entre estes dois níveis intermédios de gestão - por sua vez articulados com o Conselho Pedagógico que os representa, ainda que de forma desigual (muito mais peso aos Departamentos representados pelos seus coordenadores do que aos Conselhos de Turma, representados pelo Coordenador dos seus Directores de Turma).

Essa divisão de forma simplificada pode resumir-se da forma seguinte: os Departamentos e seus coordenadores cuidam da planificação científico-didática dos conteúdos das disciplinas que os integram e, em muitos casos, de critérios para a avaliação, e os Conselhos de Turma, através dos seus Directores, ocupam-se do funcionamento pedagógico, dos projectos curriculares de turma e das áreas transversais, dos problemas de comportamento e de falta de aprendizagem dos alunos e da relação com as famílias.

A investigação sobre o modo de organizar o ensino (Roldão et al., 2006) vem demonstrando as limitações e o desperdício de recursos que resultam desta não rentabilização curricular e didáctica dos CT e DC, e da escassa articulação entre eles.

Parte-se, nas propostas deste texto, da assunção de que os Conselhos de Turma são efectivamente centrais neste processo, nomeadamente na melhoria da aprendizagem dos alunos como se tem demonstrado em estudos sobre esta vertente, mas que (1) é necessário investir muito mais na coordenação didáctica e (2) na parceria continuada com os diferentes Departamentos.

Parte do caminho para estes objectivos depende da decisão autónoma das escolas de criarem lógicas de organização facilitadoras, tais como:

- Conselhos de Turma partilhando várias turmas – sua continuidade;
- recomendações aos Conselhos de Turma (CT) e Conselhos de Departamento (CD) relativas à sua colaboração;
- previsão de reuniões de DT e CD, à medida das necessidades, segundo calendários parcelares por eles propostos;
- contacto previsto de lideranças centrais da escola com DT e CD (não necessariamente todos, articulando com as necessidades) no âmbito da sua gestão corrente;
- pedidos concretos de produção de documentos orientadores para circulação, que resultem de necessidades identificadas.

Constitui-se assim, nesta leitura, o currículo e o seu apropriado desenvolvimento, liderança e supervisão, assente em modos de trabalho escolar que configurem o ensino como uma ação estratégica, como a pedra de toque da melhoria das aprendizagens, desiderato último da escola e direito primeiro dos cidadãos.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Escola reflexiva e supervisão – uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In Alarcão, Isabel (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão*, pp 12-23. Coleção Cidine, nº 14. Porto: Porto Editora.
- Alves, J.M. e Moreira, L. (2012). *Projecto Fénix: Relatos que contam o sucesso*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão
- Apple, M (1997). *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Lisboa: Educa
- Bobbitt, J. (2004). *O Currículo*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola?* um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora. 2005.
- Gaspar, I. & Roldão, M.C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Goodson, I. (1988). *The Making of Curriculum*. London: Falmer Press
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo / revista de ciências da educação · n.º 8 · jan/abr*.
- OECD (2006) *Pisa 2 – Programme for International Students Assessment 2*. OECD.
- OECD (2009) *Pisa 3 – Programme for International Students Assessment 3*. OECD.
- Roldão, M.C. (1999) *Gestão curricular – Fundamentos e práticas*. Lisboa: DEB.
- Roldão, M.C. (2003) *Gerir o Currículo e Avaliar Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Presença.
- Roldão, M.C. (2003 a) *Diferenciação Curricular Revisitada – Conceito, Discurso e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C (2003c) *Quem supervisiona o quê? Liderança e colaboração no trabalho curricular da escola*. In Óscar de Sousa e M. Manuel Ricardo (org.) (2003). *Uma Escola Com Sentido: o currículo em análise e debate*, pp.135-144. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Roldão, M.C. (2008) *Gestão intermédia – Conselhos de Turma e Departamentos Curriculares*. In Ana Maria Bettencourt (Coord) *Materiais de Apoio a Trabalho de Professores, Opúsculo nº 1*. ME e ESE de Setúbal.
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M.C. (2010). Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In Romilda Teodora Ens e Marilda Aparecida Behrens (orgs) (2010)- *Formação do Professor – profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*, pp 25-42. Curitiba, BR: Champagnat, Editora –PUCPR.

Roldão, M.C. (2011) Formação de Professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol.10, 2011: 139-155.

Roldão, M.C.; Neto-Mendes, A.; Costa, J.A.; Alonso, L.(2006). Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005). *Investigar em educação n. 5 – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 2006, pp. 17-148.

Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular*. Porto: Edições ASA.

A rede escolar e a administração das escolas

Novos e velhos desafios

Joaquim Machado¹

A modernidade comporta a formação dos sistemas educativos nacionais. Se atentarmos no sistema educativo português, vemos que ele se constitui a partir do desenvolvimento de três grandes subsistemas: o subsistema de ensino elementar ou primário, o subsistema de ensino secundário e o subsistema de ensino superior.

Neste capítulo centramo-nos nos subsistemas de ensino não superior para, num primeiro momento, enfatizarmos as suas lógicas de expansão e as concepções de escola mobilizadas para o crescimento da rede escolar, bem como os modelos de gestão escolar implementados.

Num segundo momento, explicitamos e problematizamos a economia de escala utilizada no redimensionamento do território educativo, contrapondo ao deslumbramento do “grande”, que preconiza a solução organizada em grande escala para os problemas educativos, o elogio do “pequeno” que mobiliza a defesa de escolas mais humanizadas.

Num terceiro momento, afirmamos a necessidade de realimentar a relação entre a sede do agrupamento e as subunidades organizativas fazendo reverter a “institucionalização” da escola e criando “escolas dentro da escola” que a agregação de agrupamentos pretende instituir, como contraponto à gestão à distância que esta nova modalidade comporta. Se a ação educativa da escola comporta a interação de pessoas com pessoas (sobretudo de alunos com alunos, de alunos com professores e de professores com professores), a gestão de proximidade surge como a mais adequada para a prossecução de princípios e critérios que estão na base da criação e, agora, da agregação de agrupamentos,

1 Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa - Porto.

como, por exemplo, a articulação curricular e a transição entre ciclos e a construção de percursos coerentes e integrados dos alunos.

A nossa análise considera, pois, a racionalização da gestão dos recursos físicos, humanos e financeiros, mas também valoriza a predominância dos critérios pedagógicos sobre os administrativos (que a Lei de Bases do Sistema Educativo preconiza), e, considerando a geografia e a demografia do território educativo associadas à rede local de ofertas educativas e às demandas das famílias, antevê a necessidade de ponderar a administração local da educação escolar e rever o modelo de gestão dos estabelecimentos escolares.

1. Universalização do ensino e gestão da rede escolar

A oferta generalizada da instrução elementar em Portugal teve avanços e recuos e só foi atingida no início da segunda metade do século XX graças ao impulso do plano dos centenários e à diminuição do número de anos exigidos para completar a escolaridade obrigatória. É, nesta época, também que a necessidade de fomentar o desenvolvimento industrial obriga à criação do ensino preparatório do ensino secundário, autonomizado dos cursos liceal e técnico, e ao alargamento da escolaridade para seis anos, em 1964. Só em 1986 é que o ensino obrigatório se alarga até ao 9º ano e, em 2009, até ao 12º ano. Em síntese, a generalização do ensino primário em Portugal demorou quase dois séculos e, em menos de meio século, é generalizado todo o ensino pós-primário.

1.1. A escola como estabelecimento de ensino

A expansão destes níveis de ensino obedeceu a uma lógica alicerçada na conceção de escola como estabelecimento de nível ou curso. Contudo, a expansão do ensino pós-primário acompanha a evolução da sociedade portuguesa da prevalência do setor primário para o setor secundário e, depois, para a predominância do setor terciário. Esta evolução comportou alterações demográficas e exigiu reajustamentos na rede escolar do ensino primário, com a criação ou extinção de “lugares docentes” (Despacho nº 72/77, de 15 de Julho). De igual modo, as alterações sociais e educativas exigiam formas de coordenação pedagógica que não se compadeciam com a prática isolada do ensino e determinam o agrupamento de professores primários em “conselhos escolares” e, por consequência, o “agrupamento de escolas” (Decreto-Lei nº 412/80, de 27 de Janeiro) quando o número de professores era insuficiente para constituir este órgão.

A gestão da rede escolar assenta, assim, no número de alunos e correspondente criação ou extinção de lugares docentes que, para efeitos de colocação de professores, se traduziam em vagas docentes, enquanto a gestão pedagógica assenta no estabelecimento ou agrupamento de estabelecimentos quando os lugares docentes não atingiam o número mínimo estabelecido por lei. A gestão dos estabelecimentos escolares é centralizada, numa relação direta dos serviços centrais com o diretor de estabelecimento do ensino pós-primário (preparatório ou do curso

secundário) e com o diretor do distrito escolar que superintende as delegações concelhias e os diretores de cada estabelecimento do ensino primário ou jardim-de-infância.

Entretanto, a rede de estabelecimentos de ensino preparatório e de ensino secundário vai-se alargando a todas as cidades e vilas, bem como a centros habitacionais mais populosos e é impulsionada a educação pré-escolar. Contudo, as perspetivas de evolução demográfica começavam a exigir que se abandonasse o paradigma de escola como estabelecimento de um só nível ou curso e se acolhesse a ideia de o mesmo estabelecimento poder albergar vários níveis. Assim, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) determina que a educação pré-escolar se realiza “em unidades distintas ou incluídas em unidades escolares onde também seja ministrado o 1º ciclo do ensino básico” e que o ensino básico se realiza em “estabelecimentos com tipologias diversas que abarcam a totalidade ou parte dos ciclos que o constituem”, podendo neles realizar-se também o ensino secundário (artº 40º, nºs 1 e 2), assim como considera que o ensino secundário deve realizar-se predominantemente em “estabelecimentos distintos”, admitindo que neles se realizem também “ciclos do ensino básico, especialmente o 3.º” (nº 5). Por outras palavras, a configuração da rede escolar prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo assenta no princípio da necessidade de “racionalização de recursos (nºs 2 e 5) e na “flexibilização da utilização dos edifícios” escolares (nº 7), salvaguardando, no entanto, que “a densidade da rede e as dimensões dos edifícios escolares devem ser ajustadas às características e necessidades regionais e à capacidade de acolhimento de um número equilibrado de alunos, de forma a garantir as condições de uma boa prática pedagógica e a realização de uma verdadeira comunidade escolar” (artº 39º, nº 3).

1.2. A escola como organização sociocomunitária

A Lei de Bases do Sistema Educativo preconiza também o respeito pelas regras de democraticidade e de participação na administração do sistema educativo, bem como a constituição de “estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de caráter científico” (artº 43º). Estabelece ainda a mesma Lei, no artº 45º, que a administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino se devem orientar por uma perspetiva de integração comunitária e por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados direta e indiretamente no processo educativo. Afirma ainda que nela devem prevalecer os critérios de natureza pedagógica e científica sobre os de natureza administrativa e que “a direção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos (...) é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes dos professores, alunos e pessoal não docente” (nº 6).

Esta perspetiva de integração comunitária dos estabelecimentos escolares faz deslocar a perspetiva da escola até então concebida como serviço local de Estado, fechado nas suas fronteiras legal e física, onde apenas havia lugar para a comunidade escolar (alunos, professores e outros funcionários), para uma conceção de escola aberta a toda a comunidade por ela direta ou indiretamente servida, que Formosinho (1989, p. 59) denomina de “comunidade educativa”, e obriga à consideração dos respetivos territórios educativos (Despacho nº 147-B/ME/96, de 8 de julho), entendidos como “os contextos sociais em que as escolas se inserem”, e, conseqüentemente, à “reorganização e adaptação” da rede e do parque escolares à escolarização de nove anos e ao seu funcionamento em rede.

São, assim, os princípios da democraticidade e da participação dos vários intervenientes (diretos e indiretos) na educação escolar que induzem, por um lado, a ensaiar um modelo de gestão participativa na educação de infância e no 1º ciclo do ensino básico com a criação, no “novo regime de direção e gestão dos estabelecimentos” (Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio), da “área escolar”, entendida como “grupo de estabelecimentos” destes níveis de educação e ensino, “agregados por áreas geográficas” e dispondo de “órgãos de direção, administração e gestão comuns” (artº 2º) e, por outro, a apresentar propostas de “associação ou agrupamento de escolas” (Despacho normativo nº 27/97, de 12 de maio) de modo a criar condições humanas, técnicas e materiais para a introdução de um novo regime de autonomia e gestão das escolas, como viria a acontecer no ano seguinte (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio).

Sob o ponto de vista da gestão dos estabelecimentos, tornava-se necessário alavancar dinâmicas locais integradoras dos recursos disponíveis, dar sustentação administrativa a projetos comuns emergentes, estimular a emergência de novas dinâmicas escolares e de novas formas de organização dos recursos pedagógicos existentes e reforçar e potenciar as articulações entre a educação pré-escolar e os ciclos do ensino básico. Por isso, se afirma a perspetiva da escola-organização distinta da escola-edifício com vista à construção de uma “escola” entendida como unidade organizacional com uma dimensão humana razoável e dotada de órgãos próprios de administração e gestão, capazes de decisão e de assunção de autonomia (Formosinho & Machado, 2000, p. 52).

A perspetiva da escola-organização associada a um “território educativo” enquanto referência simbólica da ação educativa, enquanto espaço da intervenção pedagógica, amplia a ação da escola para além de limites que não são já os escolares (Matos, 1998, p. 20) e implica o estabelecimento de parcerias com outras entidades que atuam no mesmo território, pretende otimizar os recursos físicos e humanos disponíveis e favorecer dinâmicas de “associação de escolas e de projetos” (Despacho nº 147-B/ME/96, de 8 de julho). É a constituição de agrupamentos de escolas que vem dar sustentáculo organizacional a esta conceção de escola-organização com diferentes estabelecimentos escolares para a realização de um projeto educativo com uma visão integrada para todo o território educativo e é igualmente esta conceção que subjaz à ideia de “agregação” dos estabelecimentos

com todos os anos da escolaridade obrigatória, agora de doze anos (Machado & Formosinho, 2012, pp. 48-49).

2. A economia de escala

Ao enunciar critérios para a gestão da rede escolar, o legislador afirma sempre o primado do princípio da racionalização dos recursos, no pressuposto de que a ele obedecem as medidas implementadas e com elas são diminuídos os custos de funcionamento e se obtêm ganhos de produtividade pedagógica e, nesse sentido, se diminui o preço do produto final (leia-se, o aluno formado no final de um ciclo ou nível de ensino ou, mesmo, de toda a escolaridade obrigatória). A evolução da rede dá conta da evolução da racionalidade que preside à administração do sistema educativo e à gestão da rede de estabelecimentos de educação e ensino.

2.1. Modalidades de agrupamento de estabelecimentos

A consideração dos estabelecimentos e dos territórios educativos para a melhoria da qualidade do serviço de educação leva à necessidade de suspensão de escolas com frequência reduzida – o Decreto-Lei nº 35/88, de 4 de Fevereiro previa a suspensão de escolas com “frequência igual ou inferior a 10 alunos”, mas em 1992 ainda havia 15,3% de escolas com menos de 11 alunos e 55,5% com um ou dois professores (DEP/GEF, 1992) –, mas também obriga a repensar que condições deve reunir um estabelecimento escolar para garantir padrões de qualidade consentâneos com as novas exigências de escolaridade, dando origem a propostas de criação de centros de educação básica, seja para alocar os níveis de educação de infância e o ex-ensino primário, que de ciclo único passara a ser ciclo intermédio da educação básica (Formosinho, 1998), seja para alocar a educação de infância e os três ciclos do ensino básico (Pires, 1996). Enquanto a primeira proposta tem em consideração as afinidades de ação educativa globalizante e interação prolongada entre os dois níveis da educação básica, a ideia de escola básica integrada (Despacho Conjunto nº 19/SERE/SEAM/90, de 15 de maio) faz corresponder uma escola única à escolaridade de nove anos de modo a contrariar a “esquizofrenia organizacional” do sistema que continuava a manter, por um lado, o ensino primário e, por outro, os dois níveis de ensino pós-primário (preparatório e secundário unificado) tornados obrigatórios (Pires, 1992; Ferreira, 1994, p. 28). Ambas as propostas são abarcadas na conceção de “agrupamento de escolas” entendido como “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum”, e permitem a realização das finalidades que o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, lhes atribui: a) favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica; b) superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social; c) reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o

aproveitamento racional dos recursos; d) garantir a aplicação do regime de autonomia, administração e gestão previsto no mesmo diploma; e e) valorizar e enquadrar experiências então em curso (artº 5º, nº 1).

Contudo, a partir de 2003, abandona-se a lógica de matriz que aquele diploma preconiza e determina-se que o processo de agrupamento deve “privilegiar os agrupamentos verticais, considerando o objetivo de favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica, elemento essencial para a qualidade das aprendizagens, pelo que só serão admitidos agrupamentos horizontais em casos excecionais, devidamente fundamentados pelo diretor regional de educação respetivo” (Despacho nº 13313/2003, do Secretário de Estado na Administração Educativa, publicado a 3 de Julho no Diário da República n.º 155, da 2.ª série). E, assim, em Janeiro de 2009, em Portugal poderíamos contar 810 “agrupamentos verticais” (agrupamentos com estabelecimentos de educação pré-escolar e dos três ciclos do ensino básico) e apenas 14 “agrupamentos horizontais” (agrupamentos com estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico).

2.2. A agregação de agrupamentos

A consideração da rede de estabelecimentos e a criação dos agrupamentos de escolas para a melhoria da qualidade do serviço de educação leva a que se considerem quais os critérios que devem presidir ao dimensionamento do território educativo. A este respeito, Eurico Lemos Pires propõe, em primeiro lugar, os critérios da humanização das funções dos estabelecimentos de educação e da eficiência do seu funcionamento, defendendo a “existência de recursos educativos que possam exercer a totalidade das funções agora cometidas à escola básica de forma humanizada e garantindo o seu funcionamento eficiente” (1996, p. 14). Propõe, em segundo lugar, que se considerem as condicionantes demográficas e geográficas específicas das regiões, nomeadamente “extensão territorial, orografia e topografia, natureza do povoamento e ordenamento do território, natureza das vias de comunicação e sistema de transportes, clima regional dominante” (1996, p. 14).

Atualmente, um agrupamento integra estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico, em regra, de um mesmo concelho, podendo abarcar a sua totalidade, até porque há duas dezenas de concelhos com menos de 500 alunos. É ainda possível constituir agrupamentos intermunicipais, quando haja justificação bastante e parecer favorável das câmaras municipais envolvidas. Admite-se até a “agregação” de agrupamentos e constituição de unidades administrativas de maior dimensão (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, art.º 7º).

Por outro lado, depois de, em 2009, ser alargada a escolaridade até ao 12º ano, estendeu-se a ideia de que a uma escolaridade de 12 anos deveria corresponder uma escola com todos os níveis de educação e ensino não superior, em consonância com os critérios a que deve obedecer a constituição de agrupamentos: construção de percursos escolares integrados, articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, proximidade geográfica e necessidades de ordenamento da rede dos ensinos básico

e secundário e da educação pré-escolar (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, art.º 6º, nº 2).

Em suma, na política de “agregação” de agrupamentos incidem razões de carácter demográfico (a diminuição da população escolar sobretudo no interior), de carácter organizacional (alargamento da escolaridade obrigatória), de carácter pedagógico (construção de novos centros escolares e requalificação de espaços existentes) e de carácter económico (racionalização de recursos físicos, humanos e financeiros). Este último critério tornou-se mais evidente com a crise económico-financeira que o país vive e, no que respeita à racionalização dos recursos humanos por via da “agregação” de agrupamentos, comporta a redução de serviços administrativos, a redução de diretores e de elementos necessários para integrar as equipas diretivas, o redimensionamento dos órgãos de gestão intermédia e a rarefação dos cargos de coordenação curricular, a reorganização de equipas multidisciplinares e o alargamento do seu campo de ação, bem como a mobilidade de docentes e não docentes, seja no território do agrupamento seja para fora dele, quando não haja serviço a distribuir.

A política de “agregação” fez ressurgir um conjunto de críticas que emergiram, em 2003, com o processo de “verticalização” dos agrupamentos, das quais se realça a de que estariam a ser criadas unidades administrativas de dimensão excessiva, os “mega agrupamentos”. Enfim, punha-se e põe-se em causa a dimensão dos agrupamentos e esta crítica engloba duas características da solução organizada em grande escala para os problemas educacionais: 1ª) constituem-se “escolas” grandes e respetiva cadeia de comando, que acaba por recorrer à especialização, à departamentalização e à fragmentação; 2ª) aumenta a burocracia, formalizam-se mais os regulamentos e aumentam os cargos entre as crianças e jovens e a ajuda de que aquelas e estes necessitam. Em suma, a gestão à distância toma o lugar da gestão de proximidade, quando do que a escola precisa é que a autoridade seja posta nas mãos dos profissionais que interagem com as crianças e que eles tenham a liberdade de fazer exceções à regra e de alterar as que consideram inadequadas, ou seja, que tenham a liberdade de agir de modo diferente porque mais adequado às situações e à pessoa que mora em cada criança (Azevedo, 2001, p. 149). Como se observa no estudo do Conselho de Acompanhamento e Avaliação da implementação experimental do “novo regime de administração escolar” (Decreto-Lei nº 172/91), “a autonomia só é concretizável a partir do momento em que os atores escolares dispõem da faculdade de participar na produção de regras e mesmo de produzirem certas regras próprias e não apenas agirem com base em regras totalmente impostas por outros” (1996, p. 19). Esta observação é também válida para o interior do agrupamento de escolas.

2.3. A dimensão adequada

Ao deslumbramento do “grande” opõe-se o elogio do “pequeno” que a defesa das escolas mais pequenas encerra, associada por Thomas Sergiovanni a uma conceção de escola como comunidade moral, ela mesma presente na ideia de comunidade educativa. Definindo comunidade como o “conjunto de indivíduos

unidos entre si, por compromissos mútuos e relacionamentos específicos, que, na sua totalidade, estão ligados a um conjunto de ideias e valores partilhados nos quais acreditam e se sentem compelidos a seguir”, afirma aquele autor que, nela, “as pessoas pertencem, preocupam-se, fazem e cumprem compromissos, sentem-se responsáveis por si e pelos outros” (2004, p. 139).

Esta conceção de escola como comunidade moral faz constatar que o tamanho reduzido da escola por si só não basta e que o toque humano, que caracteriza a pedagogia enquanto ação interpessoal prolongada, é condição necessária para a constituição de uma comunidade e se verifica mais facilmente nas escolas mais pequenas. Assim, este autor aduz como argumentos para a defesa das escolas mais pequenas que elas favorecem a formação de comunidades morais, que são boas para os alunos, que os professores também beneficiam e que são mais rentáveis. Alicerça a ideia de que as escolas são mais eficientes, referindo estudos que mostram que elas são as melhores a resolver os seus problemas e têm uma orientação mais intelectual, professores mais atentos e níveis mais elevados de satisfação de pais e alunos, assim como nelas há menor probabilidade de desistência e abandono escolar e têm um funcionamento menos dispendioso. Escreve este autor que há uma associação direta entre os “melhores resultados” das crianças e as organizações em que o diretor “sabe o nome” de cada uma delas, afirmando mesmo que “escolas com menos de 300 alunos obtiveram o melhor desempenho (...) ainda que o tamanho das turmas em muitas delas fosse maior que a média nacional” (2004, p. 146). No que respeita à participação e à cidadania, este autor enfatiza a existência de mais oportunidades para lideranças, assunção de responsabilidades maiores e papéis relevantes seja na associação de estudantes seja em maior variedade de atividades, concluindo que a satisfação dos alunos das escolas pequenas está ligada a desenvolverem competências, serem desafiados, fazerem parte de ações importantes e serem valorizados, enquanto a dos alunos das escolas grandes está ligada a serem espetadores e fazerem parte de um grande grupo (2004, p. 148).

Este elogio do “pequeno” atrai e incorpora a racionalidade pedagógica, caracterizada pela proximidade, a pessoalidade e a especificidade, mas confronta-se com a fluidez da dimensão do “pequeno” e da dificuldade em determinar um número mínimo a partir do qual a pequena escala se torna inadequada para a escola prosseguir todas as finalidades que lhe são atribuídas.

2.4. Dimensão da organização e gestão de proximidade

O elogio do “pequeno” chama a atenção para a dimensão humana da organização escolar e para a necessidade de a tomar como variável de gestão. E, desse modo, Sergiovanni pergunta por que se continua a construir “escolas grandes” se as escolas pequenas são boas para alunos e professores, para as finanças públicas e para a melhoria do desempenho dos alunos (2004, p. 161). Por nosso lado, poderíamos perguntar por que se insiste em alargar cada vez mais a dimensão dos agrupamentos de escolas e, neste caso, enquadrar a resposta na análise das políticas de reestruturação em curso que, ao mesmo tempo que afirmam a importância da escola como *locus* de execução articulada de políticas educativas pensadas de uma

forma globalizada, lhes colocam acima uma estrutura organizacional (para a qual têm de alienar algumas das competências que detêm) “que, situada na direta dependência da administração central desconcentrada, aproxima o controlo desta sobre aquelas, nomeadamente através de órgãos colegiais e da sua tendência em reproduzir, agora a nível territorial, as tendências uniformizadoras de um sistema centralizado (Formosinho & Machado, 2005, p.150).

Segundo Lima (2011, pp. 85-116), o agrupamento de escolas vem a ser um “novo escalão da administração centralizada”, implementado sob o signo do reordenamento da rede e da racionalização dos recursos, que remete a autonomia para o seu carácter essencialmente técnico e processual, de execução e não de decisão. Dando a ilusão de representar as escolas agrupadas e defender os seus interesses, na verdade o agrupamento retira centralidade a cada estabelecimento educativo face à escola-sede e remete-o para a categoria de subunidade de gestão, mesmo que, do ponto de vista normativo, os estabelecimentos continuem a designar-se escolas (“escola agrupada”) e mantenham as respetivas designações. Com este processo “cada escola agrupada” passa a ser “duplamente periférica” (periférica face às instâncias centrais e pericentrais e periférica face à escola-sede do agrupamento), configurando-se, assim, “uma espécie de ‘desescolarização’ da administração escolar: uma administração feita de agrupamentos de escolas e já não propriamente de escolas, onde o que seria relevante seria a escola-sede do agrupamento e não tanto o agrupamento e, muito menos, as escolas que o compõem, a partir de agora alvos de um processo de progressiva ‘desinstitucionalização’” (2011, pp. 112-113).

Esta perspetiva de análise do movimento de agrupamento de escolas sai reforçada com os processos de reestruturação das estruturas “regionais” de administração centralizada desconcentrada (integração das “direções regionais” em direção geral central e extinção das coordenações de área educativa, primeiro, e das “equipas de apoio às escolas”, depois) e de “agregação” de agrupamentos e com o dispositivo de nomeação e exoneração do coordenador de estabelecimento pelo diretor (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, artº 40º, nº 3).

3. Desafios do reordenamento da rede

O reordenamento da rede convida a olhar para o interior de cada agrupamento e repensar a gestão dos estabelecimentos de educação e ensino, mas sem deixar de fora os agrupamentos constituídos e a coordenação local da educação.

3.1. Reduzir a escala de organização do trabalho pedagógico

O primeiro foco de análise centra-se no trabalho escolar, requer uma organização de dimensão mais reduzida que o agrupamento, sublinha a autonomia dos profissionais de educação e exige que cada agrupamento se reconfigure num conjunto de “escolas independentes ou semi-independentes”, como sugere Sergiovanni para as “escolas grandes” (2004, p. 152). Esta perspetiva de replicação

de “escolas pequenas” no interior de “escolas grandes” (*the school within a school*)² permite “reduzir a escala” e acolher os benefícios das primeiras e das segundas, estabelecendo dentro de cada agrupamento diversas unidades educacionais de pequena dimensão com um projeto específico para um conjunto de alunos, professores e funcionários, suportado também por um orçamento específico. Esta proposta admite, assim, um modo próprio de gestão do estabelecimento em função do seu projeto específico e do modelo de organização do ensino, salvaguardando, no entanto, a sua articulação com o projeto de território e a ação educativa dos restantes estabelecimentos.

Esta proposta requer para dentro do agrupamento, não uma lógica de funcionamento uniforme, mas uma lógica de matriz que, abrindo-se à diversidade de soluções, potencia a autonomia dos profissionais e a democraticidade interna. Esta proposta sugere a organização da escola por “equipas educativas” e requer que se repensem os níveis de autonomia interna e as competências que devem ser alocadas a nível do agrupamento, a nível do estabelecimento, a nível dos diversos órgãos de gestão pedagógica intermédia e a nível da sala de aula. Esta proposta favorece a prossecução dos princípios e critérios que estão na base da criação e agregação dos agrupamentos: a articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, a articulação curricular vertical e a transição adequada contemplando as fases de preparação a montante e de acolhimento a jusante; a construção de percursos escolares coerentes e integrados dos alunos; a gestão eficaz e eficiente dos recursos humanos, materiais e financeiros; e a prevenção da exclusão social e escolar. Esta proposta beneficia (d) o “profissionalismo interativo” e valoriza os princípios do juízo discricionário que constituem o cerne do profissionalismo dos professores (Fullan&Hargreaves, 2001, p. 111).

Esta perspetiva de replicação de “escolas pequenas” no interior de “escolas grandes” compagina-se, pois, com um modelo de gestão adequado a uma unidade organizativa configurada em rede de estabelecimentos que garante a unidade de ação na base do trabalho docente (a turma, um conjunto de turmas, o ano de escolaridade, o curso) e cria condições para o planeamento e resolução dos problemas reduzindo o número de professores ao ponto em que toda a gente se possa sentar à volta da mesma mesa (Sergiovanni, 2004, p. 152).

3.2. A coordenação local da educação

O movimento de criação e agregação de agrupamentos convida ainda a centrar a atenção no território, sem o confundir ou esgotar no âmbito territorial coberto pela rede escolar, olhar para a realidade imediata – “bem mais complexa e difusa que aquela que se identificava com a realidade escolar nacional, definida por planos de estudo, programas, sistema de classificações e regulamentos disciplinares centralizados” (Matos, 1998, p. 20) – e considerar que a ação educativa já não é controlável por referências a comportamentos tipificados como

2 Sobre as vantagens e desvantagens do modelo e os resultados a ele associados, ver *The School-within-a-School Model* em <http://www.ericdigests.org/2000-4/school.htm>.

pertinentemente escolares: “Esta perspectiva integrada de ação educativa implica pensar em termos de territórios educativos (e não em termos de territórios escolares) e constitui uma condição necessária para criar uma maior pertinência da ação educativa e, portanto, um acréscimo de legitimidade social, em relação a contextos e públicos que são singulares” (Canário, 2005, p. 158).

Esta centração no território, na sua geografia e demografia, mas também na sua rede de ofertas educativas (de gestão pública, privada ou solidária) sugere o território concelhio como unidade mínima estabelecida para a carta educativa e como área de abrangência máxima do agrupamento de escolas, como se depreende da Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, publicada a 14 de junho, quando determina a não extinção de agrupamentos ou escolas não agrupadas que sejam únicos no concelho (n.º 8).

A consideração do espaço concelhio como território máximo do agrupamento, independentemente do número de alunos envolvidos, limita as condições de implementação de uma escola secundária pluricurricular, como requer a LBSE (art.º 40.º, n.º 3), nos concelhos com escassa população escolar e obriga as famílias a procurar escolas secundárias de concelhos vizinhos com a oferta curricular mais adequada para os seus filhos, tal como usam os mesmos dispositivos na escolha da escola que consideram mais apropriada em determinada fase do percurso escolar.

Em todos os casos, o agrupamento é uma unidade de gestão limitada para a gestão da rede de estabelecimentos de educação e ensino e obriga a repensar a coordenação local da educação escolar, problematizando o modelo mais adequado para o “conselho local de educação” proposto já no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE, 1988a, p. 166, 1988b, p. 551) e questionando se ele deve manter o figurino do atual Conselho Municipal de Educação (Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro) ou se deve assumir o figurino de Autoridade Local de Educação de carácter municipal ou intermunicipal (Azevedo & Melo, 2011, p. 173).

O debate sobre a coordenação local de educação acaba por trazer ao de cima a ideia de “um projeto educativo comum à escola e ao território” (Machado, 2005, p. 253), em que devem participar a escola, com a família, instituições e associações locais, bem como a estrutura produtiva pública e privada e onde o município tem importante papel a desempenhar, porque dispõe de instrumentos e recursos que permitem ter uma visão mais global e integrada do território educativo e, sobretudo, porque dispõe de legitimidade democrática para assumir mais competências no domínio da definição das políticas públicas como é a educação dos cidadãos (Fernandes, 2005, p. 199). Contudo, um processo de transferência de competências para as autarquias que transformasse as escolas em simples unidades orgânicas dependentes daquelas constituiria uma replicação do Estado Educador agora metamorfoseado em Município Educador e, neste caso, não reconheceria às escolas o estatuto de “parceiros” (enquanto detentoras de poderes e meios próprios de intervenção local) que a autonomia lhes reconhece (Barroso, 1996:14).

Na verdade, a perspectiva de “projeto educativo comum à escola e ao território” aproxima a coordenação local da educação do modelo da Cidade Educadora, mas,

como escrevemos em 2005, a concretização desta ideia-projeto comporta dois riscos, que correspondem a outros tantos cenários: 1º) a fragmentação entre instituições e organismos e no interior dos mesmos que é característica dos processos de burocratização, em resultado da especialização e das falhas de coordenação, ou mesmo de cooperação; e 2º) a tentação de, face à descoordenação, concentrar ou estabelecer conexões fortes entre atividades e/ou instituições, a hierarquização, a delimitação rígida de atribuições, competências e papéis (Machado, 2005, p. 257).

Em conclusão, podemos afirmar que as políticas de “descentralização” municipal e de reforço da autonomia a nível de agrupamentos cada vez de maior dimensão inserem-se em “agendas políticas com diferentes lógicas de ação” e que nelas se entrecruzam a lógica estatal, a lógica profissional e a lógica comunitária. Estas políticas encerram o desafio de “fazer convergir medidas de reforço da autonomia das escolas, de transferência de competências para as autarquias locais, de afirmação da independência profissional dos professores e de favorecimento da participação dos cidadãos na gestão das escolas, sem desresponsabilizar o Estado como garante dos princípios da igualdade de oportunidades e da equidade do serviço público de educação (Barroso, 1999)” (Formosinho & Machado, 2005, p. 159).

Referências bibliográficas

- Azevedo, Joaquim (2001). *Avenidas de Liberdade: Reflexões sobre política educativa*, 3ª ed. Revista e ampliada. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, Joaquim & Melo, Rodrigo Queiroz (2011). Propostas para um novo modelo de regulação da educação, *Brotéria*, vol. 173, Agosto/Setembro 2011, 161-175.
- Azevedo, José Maria (1996). *Os Nós da Rede. O Problema das escolas primárias nas zonas rurais*. Porto: Edições ASA.
- Barroso, João (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, João (1999). Regulação e autonomia da escola pública: o papel do Estado, dos professores e dos pais, *Inovação*, vol. 12, nº 3, 9-33.
- Canário, Rui (2005). *O Que é a Escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Charlot, Bernard (1994). *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: ArmandColin.

Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988a). *Documentos Preparatórios II*. Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Estudos e Planeamento.

Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988b). *Proposta Global de Reforma*. Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Estudos e Planeamento.

Conselho de Acompanhamento e Avaliação (1996). *Avaliação do Novo Regime de Administração Escolar (Decreto-Lei nº 172/91)*. Lisboa: Ministério da Educação.

Diogo, Fernando (1994). *Por um Projeto Educativo de Rede*. Porto: Edições ASA.

Fernandes, A. Sousa (2005). Contextos da intervenção educativa local e a experiência dos municípios portugueses. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado & F. I. Ferreira, *Administração da Educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 193-223). Porto: Edições ASA.

Ferreira, Fernando Ilídio (1994). *Formação Contínua e Unidade do ensino Básico: O papel dos professores, das escolas e dos centros de formação*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, João (1989). De serviço do Estado a comunidade educativa: uma nova conceção para a escola portuguesa, *Revista Portuguesa de Educação*, 1989, 2 (1), 53-86.

Formosinho, João (1998). *O Ensino Primário: de ciclo único a ciclo intermédio da educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Formosinho, João; Fernandes, António Sousa; Sarmiento, Manuel Jacinto & Ferreira, Fernando Ilídio (1999). *Comunidades Educativas: Novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho.

Formosinho, João & Machado, Joaquim (2000). A administração das escolas no Portugal democrático. In J. Formosinho, F. I. Ferreira, *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas* (pp. 31-63). Porto: Edições ASA.

Formosinho, João & Machado, Joaquim (2005). A administração da escola de interesse público em Portugal – políticas recentes. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado & F. I. Ferreira, *Administração da Educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 115-162). Porto: Edições ASA.

Fullan, Michael & Hargreaves, Andy (2001). *Por Que Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

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

Machado, Joaquim (2005). Cidade educadora e coordenação local da educação. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado & F. I. Ferreira, *Administração da Educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 225-264). Porto: Edições ASA.

Matos, Manuel (1998). O meu fascínio pelo território educativo, *A Página*, nº 75, Ano 7, dezembro, p. 20.

Pires, Eurico Lemos (1992). Educação básica: um novo conceito numa perspetiva de cuidados primários de educação – as Escolas Básicas Integradas como Centros Locais de Educação Básica. Comunicação apresentada no *II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Braga: Universidade do Minho.

Pires, Eurico Lemos (Coord.) (1996). *Forum Nacional Escolas Básicas Integradas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sergiovanni, Thomas J. (2004). *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*. Porto: Edições ASA.

Exames: Mitos e Realidades

José Matias Alves¹

A presente comunicação assume matricialmente sete teses centrais:

1. Os exames tradicionais são um instrumento de avaliação pobre.
2. Os exames são um elemento essencial para a credibilização e confiabilidade social do sistema educativo
3. Os exames empobrecem e reduzem o currículo e as práticas pedagógicas.
4. Os exames muitas vezes não são válidos nem fiáveis. E por isso não são justos.
5. Os exames não são a salvação do sistema educativo.
6. Os exames não são a *perdição* do sistema educativo.
7. Os exames têm de ser examinados sobretudo pelos efeitos que geram.

E organiza-se em duas partes: na primeira sistematiza os argumentos críticos que a *literatura* tem recenseado; na segunda enumeram-se os argumentos que usualmente se usam para a sua defesa. Na conclusão procura-se tecer uma posição crítica intermédia.

A. Argumentos críticos

1. *Os exames são elementos estranhos ao processo educativo*

O exame pressupõe a existência prévia de um programa, de um referente e consiste na construção de um instrumento único que selecciona alguns objectivos e conteúdos que devem ser iguais para todos, independentemente dos contextos específicos da acção. São assim uma “espécie de controlo de fabricação de verificação da conformidade com o molde, com o padrão” (Landsheere: 1979:22),

sendo não apenas estranhos e alheios à riqueza dos processos educativos, mas também provavelmente limitados e incongruentes com as práticas educativas. Nesta perspectiva, os exames existem não para averiguar o que aluno aprendeu de significativo e relevante para a sua vida presente e futura, mas para determinar o que ele não sabe.

2. Os exames são fator de ansiedade e stress

Nos sistemas em que o exame desempenha a função de “veredicto escolar”, isto é, momento chave que abre ou fecha, muitas vezes de forma definitiva, as oportunidades de vida escolar ou extra-escolar, é óbvio que gera situações de excessiva ansiedade e stress.

E, nestas situações, mesmo a mera ‘restituição’ dos conhecimentos acumulados pode ser ameaçada pela tensão emocional, e, deste modo, a medição que depois é feita pode não medir realmente o conhecimento detido. Nestas circunstâncias, o exame visa não propriamente ‘avaliar as aprendizagens’ – mesmo sendo de baixo nível cognitivo – mas testar a capacidade de resistência e de resiliência das pessoas face a um obstáculo.

3. Os exames são um instrumento ao serviço da consagração da desigualdade e da injustiça

Mesmo quando produzidos por uma instância central e obedecendo a uma estrutura e itens padronizados iguais para todos os alunos os exames consagram, reforçam e legitimam a desigualdade e a injustiça.

De facto, exigindo o mesmo a todos, independentemente das condições de ensino e de aprendizagem, dos contextos familiares e socioeconómicos o resultado do exame não pode expressar o grau de investimento pessoal dos alunos. Aliás, a comparação dos resultados dos exames nacionais realizados a partir de 1996 mostra que os alunos do interior e das ilhas têm em média classificações inferiores o que só pode indiciar essa desigualdade e injustiça.

Por outro lado, a investigação reportada por Landsheere (1976:26 ss), mostra a grande variabilidade das classificações atribuídas ao mesmo teste em função do lugar em que nasceu e estudou.

“Cinco professores do mesmo ramo corrigiram e classificaram independentemente cem provas escritas provenientes duma mesma escola secundária. Em seguida escolheram-se quinze exemplares todos com a nota “bom”. Para nova correção, foram distribuídas a quatro outros professores. Estes adotaram espontaneamente novas exigências. Só em cerca de metade dos casos, a nota continuou “bom””. (Ibidem: 26)

Aliás, no estudo empírico que apresentaremos na segunda parte será demonstrada a grande variabilidade das classificações, mesmo nos casos da existência de critérios de classificação muito fechados e padronizados, chegando a haver diferenças superiores a 100%. Pode, enfim, concluir-se que sob o ‘manto

diáfano da justiça e da equidade’, os exames são factor de produção de desigualdade e injustiça.

4. O fracasso gera o fracasso (e o êxito gera o êxito)

Como refere Landsheere, “as investigações actuais confirmam um velho adágio pedagógico: o êxito gera o êxito e o fracasso de hoje prepara o fracasso de amanhã” (1976:30). Nos casos dos exames em que os resultados médios atingem níveis negativos (Matemática, Física e Química, por exemplo), esse fator acaba por determinar a tendência para a interiorização da auto-culpabilização, também explicada pela ‘teoria dos dotes e dos dons’ e ilustrada pelo *efeito edípico da predição*. Se o oráculo não tivesse dito, no momento do nascimento de Édipo, que ele mataria o pai, nunca teria sido afastado da família. Conhecendo embora o pai, não o teria morto. A tragédia acabou por ocorrer porque fora predita.

Diversas experiências relatadas pela literatura confirmam o impacto na vida pessoal, escolar e social das *profecias que se autorrealizam*, pois os sujeitos acabam por agir de modo a que a profecia se cumpra. A título de mero exemplo (entre muitos que poderiam ser citados) cite-se a experiência realizada por R. Rosenthal:

“Fez-se constar a professores dos seis anos de primária de Oak School que eminentes investigadores acabavam de criar um teste de “desabrochamento”. Não passava realmente de um simples teste de inteligência, pouco conhecido e sem virtude particular.

Foram submetidos a ele todos os alunos da escola e anotaram-se os que estavam na altura de desabrochar intelectualmente, prognóstico fantasista.

O quociente intelectual dos alunos assim designados elevou-se por forma significativa nos três anos posteriores. Além disso, foram observados progressos superiores à média em leitura e em aritmética.”

Esta evidência está presente não apenas nos exames, mas em todo o processo de avaliação e na relação pedagógica. Mas nos exames assume particular significado dado o efeito do *verdicto escolar*. De facto, uma nota no exame é indelével, e dificilmente pode ser alterada (exceptuando os casos das reapreciações em que 70% das provas sobem de classificação), sendo uma marca que dura toda a vida do indivíduo.

5. Os exames introduzem ruturas entre o ensinado, o aprendido e o examinado

Como sustenta Landsheere, “O exame deve ser o reflexo do ensino feito” (Ib. 31), sendo inadmissível o caso que apresenta:

“Imaginemos que um professor de educação física, em vez de levar os alunos à piscina, tivesse passado o ano a dissertar sobre a natação. Claro que seria inadmissível que as notas de exame fossem atribuídas de acordo com os resultados natatórios... porque só obteriam êxito os que tivessem aprendido a nadar fora do curso.”

Este é um fator recorrente, usualmente criticado pelos professores e até implicitamente reconhecido pelos serviços centrais do próprio Ministério da Educação. Dado o poder condicionador do exame, cede-se, por vezes, à tentação de fazer da prova o elemento que obriga a mudar as práticas. A título ilustrativo apresenta-se parte da análise realizada na Escola Secundária de Gondomar a propósito de exame de 9º ano de Língua Portuguesa (2006) e parte da resposta do GAVE.

(...) Esta prova, embora possa estar alinhada com a investigação didática de ponta na linha da interpretação / compreensão e produção escritas, apresenta-se genericamente descontextualizada face às especificidades e condições de ensino-aprendizagem bem como a múltiplas dimensões contempladas numa avaliação interna contínua e predominantemente formativa. Isto é, a prova incorre no erro da não validade, ao selecionar conteúdos que os programas não centralizam e ao ignorar as condições concretas de ensino.

Por outro lado, o enunciado da prova opta por testar conhecimentos no campo do funcionamento da língua que são objeto de reconhecido e público dissenso na comunidade científica e os critérios de correção impõem procedimentos com base na reprodução de conhecimentos canónicos, descontextualizados e questionáveis (como é o caso da transformação do discurso direto em indireto e classificação de palavras quanto ao processo de formação).

Por fim, o fechamento dos critérios de correção, não admitindo outros cenários de resposta e impondo classificações cegas, coloca graves problemas à dignidade profissional dos professores. É certo que a aplicação estrita de critérios serve o propósito louvável da fiabilidade e da equidade. Mas estes dois valores não podem ser superiores ao critério da verdade. E se o texto, a questão e a resposta do aluno forem congruentes e consistentes não são uns quaisquer critérios que devem obrigar os professores a agir contra a verdade e o que o conhecimento concreto evidencia.

Aliás, os resultados obtidos no corrente ano, quando comparados com o ano anterior, só podem ser estruturalmente explicados pela prova em si mesma. O que comprova, uma vez mais, a natureza tendencialmente inválida de um exame que só vem desprestigiar a instância que o elaborou, o validou, nomeadamente os seus autores e o sistema de

avaliação externa centralizada. E, mais grave ainda, acaba por lançar o ónus da responsabilidade para as escolas e os professores que não terão ensinado como os autores das provas queriam, ainda que conscientes das implicações provocadas pelo exame . (...)

E a concluir:

Face ao exposto, os professores do DLR lamentam os inequívocos erros referidos, os efeitos perniciosos que geram na credibilidade e na justiça dos resultados; e recusam ser responsabilizados por situações exógenas à sua ação e maltratados por autores de exames que em nome da fiabilidade impõem a verdade canónica, oficial (mesmo que seja mentira) e a prática da injustiça.

(Fonte: Documento elaborado pelo Departamento de Línguas Românicas)

A resposta a esta exposição não deixa de ser curiosa. Primeiro procura legitimar a referência do exame invocando o *Currículo Nacional do Ensino Básico* mas ‘esquecendo’ que o referente maior não pode deixar de ser o programa da disciplina:

“(…) O Exame Nacional de Língua Portuguesa (9º ano) foi, pela primeira vez, este ano, anunciado, na mesma informação exame, desta forma:

«A prova de exame de Língua Portuguesa incide sobre as aprendizagens e competências do 3.º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com o artigo 41.º do Despacho Normativo n.º 1/2005, tendo como referentes o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, emitido pelo Departamento de Educação Básica, em Setembro de 2001, e o programa da disciplina de Língua Portuguesa em vigor.»

A sua elaboração obedeceu, escrupulosamente, a esta premissa, respeitando, integralmente, as orientações programáticas – onde não são hierarquizados competências e conteúdos em termos de maior ou menor centralidade.”

E depois de algumas considerações relativamente inócuas termina:

“Não faz parte dos desígnios do GAVE, em nenhuma circunstância, atribuir responsabilidades pelos resultados dos alunos (tantos os daqueles que obtiveram um elevado sucesso como os daqueles que não o obtiveram). Para além disso, a equipa de autores integrou, como é tradição desta instituição, professores com larga experiência de ensino, atualmente em exercício em escolas públicas.

É legítimo discordar das escolhas da equipa de autores, razão pela qual ficam (sempre) registadas as observações enviadas, para reflexão das equipas de trabalho constituídas. Não é, contudo, legítimo pôr em causa a validade da prova com base nos argumentos apresentados – nem a seriedade de quem a concebeu. Aliás, registamos com agrado o reconhecimento de que a prova está «alinhada com a investigação didática de ponta na linha da interpretação/compreensão e produção escritas», podendo, por isso, constituir-se como modelo, desse ponto de vista, para quem a queira adotar nos seus aspetos mais positivos.”

(Fonte: resposta do GAVE)

Ou seja: a preocupação maior do GAVE é produzir um exame inovador “alinhado com a investigação didática” – e parecendo assumir isso como fator meritório, mas esquecendo que a prova não pode deixar de ter como referência dois contextos específicos: o programa da disciplina e as práticas de ensino. Ao entender que o exame “é quem mais ordena” e ao querer obrigar os professores a orientarem as suas práticas pedagógicas pelo referente exame, o organismo do ME acaba por introduzir ruturas ilegítimas entre o ensinado e o examinado, penalizando assim os alunos e instituindo uma prática ilegítima de injustiça.

6. Os exames geram desacordo entre os classificadores e os seus resultados não são por isso fiáveis

Há abundantes evidências deste facto. Os autores que temos vindo a seguir, ilustram essas grandes divergências, sobretudo nos itens de resposta aberta. Pieron (1963: 123) e tendo em conta uma mesma composição avaliada por 76 classificadores, todos professores de língua materna chega aos seguintes resultados:

Nota na base de 20	Número de professores correctores
De 0 a 1	1
2 - 3	6
4 - 5	20
6 - 7	34
8 - 9	10
10 - 11	3
12-13	2

Outro caso citado por Landsheere (ob. cit.: 36) apresenta a seguinte configuração:

	Rejeitados por seis avaliadores	Admitidos por seis avaliadores	Admitidos por uns e recusados por outros
Tradução latina	40%	10%	50%
Composição francês	21%	9%	70%
Inglês	37%	16%	47%
Matemática	44%	20%	36%
Filosofia	9%	10%	81%
Física	37%	13%	50%

O mesmo autor formula ainda a seguinte questão: “por quantos professores diferentes conviria avaliar o mesmo trabalho para estabilizar a nota?”

A resposta de Piéron é a seguinte:

QUADRO: Número de classificadores para estabilizar classificação de uma prova

Disciplinas	Número de classificadores
Composição	78
Versão latina	19
Inglês	28
Matemática	13
Dissertação filosófica	127
Física	16

Como é óbvio, a variabilidade aumenta com a natureza dos conteúdos. Mas não deixa de ser significativo que mesmo nas matérias supostamente objetivas a medição do mesmo objeto varia consideravelmente.

Aliás, na segunda parte deste estudo este problema vai ser empiricamente comprovado e explicados os procedimentos que se procuram adotar para minorar os efeitos perversos desta realidade.

7. As classificações atribuídas pelo mesmo classificador à mesma prova variam em função das circunstâncias

Também o mesmo avaliador não mantém, em regra, a classificação se avaliar a prova em momentos diferentes. Fatores relacionados com o estado de espírito do classificador, com a sequência de provas, com a variabilidade do juízo de valor acabam por afetar o resultado atribuído.

Landsheere, na obra citada, refere o seguinte caso:

“Foram convidados catorze historiadores para classificar pela segunda vez quinze composições, doze a dezanove meses depois de as terem classificado uma primeira vez. Tinha-se eliminado todo e qualquer traço de correção. Os professores davam não apenas pontos mas indicavam o êxito global ou o fracasso.

De 220 casos, em 92 o veredicto foi diferente da primeira para a segunda vez.”

O autor alerta para o facto da pobreza dos resultados ser devida à falta de “orientações rigorosas” para a classificação. Como é óbvio, essa variável não é desprezível e pode explicar a falta de fiabilidade. Mas, mesmo nos casos de existência de critérios exaustivos e pormenorizados – como evidenciaremos na segunda parte – o resultado está longe de ser estável.

8. As classificações são afetadas pelo efeito de halo

Embora o *efeito de estereotipia* – imutabilidade mais ou menos acentuada do juízo de valor que o avaliador produz em relação a um aluno – e que se aplica aos contextos de ensino e aprendizagem, já o *efeito de halo*, podendo embora também ocorrer na avaliação contínua ou sumativa interna – ligado a características atitudinais e comportamentais dos alunos, pode também ocorrer na classificação de exames.

A caligrafia dos alunos e a apresentação da prova têm impacto na classificação atribuída conforme atestam evidências empíricas relatadas por Landsheere (ob. cit.: 43-44), confirmando o poder dos pré-juízos dos classificadores.

9. A ordem de correção influencia os resultados

A ordem de classificação das provas têm importância nos resultados atribuídos, existindo numerosas evidências empíricas de que “o facto de estar a seguir

imediatamente a um candidato muito brilhante pode ser prejudicial” (id., ib., 46) podendo a situação inversa produzir o mesmo perfil de resultado. Como relata o autor:

“Este fenómeno foi estudado particularmente por J.J. Bonniol que faz dele um dos determinantes essenciais da avaliação.

Numa primeira experiência, Bonniol constitui dois grupos de nove professores. O primeiro recebe uma série de exercícios de acordo com uma ordem dada e o segundo numa ordem inversa. Bonniol observa que as divergências (importantes) entre os dois grupos ‘são mais imputáveis às duas ordens de correção que às diferenças de critério dos examinadores’.

Os examinadores classificam por contraste com o exercício precedente. São mais severos em relação aos últimos trabalhos classificados do que aos primeiros.”

Sendo o facto explicado pelo problema de *percepção numa série* e pelo efeito de *ancoragem* que as unidades classificadas exercem umas sobre as outras. Aliás, este fenómeno é mesmo percebido pelo senso comum quando se observam as pautas dos exames com os resultados dos exames nacionais. A listagem é organizada por ordem alfabética misturando alunos de turmas diferentes e com perfis de resultados internos específicos e distintos. A análise dos resultados expressos nas pautas permitem identificar, com grau razoável de segurança, a mudança de corretor, acabando-se por constatar o efeito aqui referenciado.

10. Os exames, muitas vezes, não são válidos

Muitos dos fatores referidos comprovam que, muitas vezes, os exames não são válidos. Isto é, não medem com o que é suposto medir. Avaliam o que não foi ensinado. Sobrevalorizam determinados conteúdos e subvalorizam outros sem que isso seja coerente com o programa que serve de referência. Não têm em conta as condições de ensino (para não falar das condições de aprendizagem, nem sequer dos contextos escolares e sócio-económicos). Acrescente-se, ainda, que os itens que estruturam as questões enfermam de ambiguidade e de insuficiência, exigindo respostas não pedidas. E tudo isto acaba por transformar o exame num instrumento que não possui validade suficiente.

11. Os exames são um instrumento de imobilismo social

Embora a retórica oficial apresente e promova os exames como instrumentos de equidade e justiça, aparecendo, deste modo, socialmente legitimados, eles são um instrumento ao serviço da selecção social, da consagração das desigualdades sociais, da meritocracia (o êxito = talento + esforço individual) e da imputação pessoal do insucesso.

Retomando teses de J. C. Passeron (1970), podem distinguir-se dois aspetos nefastos; a) os efeitos irreversíveis da certidão escolar e b) e o carácter não neutro e socialmente construído dos exames.

De facto, o efeito da nota, do exame e do diploma acompanha as pessoas durante toda a vida. E é mais determinante do que julgamento (que admite vários recursos), do que um casamento (que pode desfazer-se). A nota de curso, por exemplo, é para sempre a nota de um curso. Um treze (numa escala de 0 a 20) é muito diferente de um catorze. O catorze de uma licenciatura abre (ou pelo menos abria) as portas de um mestrado subsequente. E marca (de forma sobredeterminante) o acesso à carreira e a progressão profissional. Ora, os exames e as notas têm na maior parte dos casos escassa (ou mesmo nula) relação com as exigências profissionais, sendo, sobretudo uma forma de regulação salarial, de estatuto e de prestígio social.

Por outro lado, os exames não são socialmente neutros, colocando-se assim em questão a ideia mítica da igualdade de oportunidades. Como anota Lansheere (ob. cit. 52)

*“Os sistemas e classificação e os tipos de provas utilizados têm em conta pelo menos tanto aptidões técnicas como certos aspetos gratuitos da ‘performance’ que não têm qualquer importância técnica mas que não deixam de estar fortissimamente ligados aos hábitos culturais de determinada classe e não de qualquer outra. E desta forma, os exames são *menos provas de conhecimentos do que provas de maneiras ou exercícios de emprego letrado da linguagem*”*

A importância do formalismo, a sobrevalorização dos saberes abstratos (e a desvalorização das componentes técnicas e práticas ligadas à invenção e ao saber-fazer), a exclusividade da linguagem escrita (e o abandono das provas orais que iriam estragar a “catedral da objetividade e da equidade” dos exames escritos), a clara hierarquização dos saberes fazem dos exames um “quase perfeito” instrumento de seleção e de estratificação social. Com a enorme vantagem de fazerem crer que são instrumentos ao serviço da igualdade e da justiça.

12. Os exames são instrumentos de avaliação ‘pobres’

Esta é uma das críticas mais óbvias e recorrentes. De facto, os exames tradicionais não avaliam muitas das competências que o sistema educativo deve desenvolver. Desde logo, todas as competências de natureza pessoal e social não são passíveis de ser objeto de testagem no exame: a cooperação e a entejuda, a solidariedade, a compaixão, a aprendizagem através do erro, a capacidade de resiliência face a situações adversas, a capacidade de agir em situações concretas, de falar, de argumentar e contra-argumentar, de procurar soluções para problemas, de pesquisar, de inventar, de criar, de comunicar, de avaliar... são competências essenciais no mundo de hoje e que os exames não avaliam (ou avaliam numa escala muito reduzida).

Não admirará, por isso, que os conteúdos que podem ser objeto de testagem usem a memória como principal recurso e sejam esquecidos logo que o exame passa.

13. Os professores julgam melhor os seus alunos do que instrumentos externos ao processo de ensino-aprendizagem

Embora a avaliação seja atravessada pela subjetividade do avaliador, há vários processos e várias circunstâncias que a moderam. A segurança e o juízo dos professores e sobretudo a justiça relativa – haverá justiça absoluta e despersonalizada como princípio moral abstrato? – podem explicar-se porque

- “1. fundam o seu juízo numa observação longa e contínua;
2. consideram um muito maior número de fatores (designadamente de personalidade) do que o exame;
3. podem ter em conta particularmente comportamentos excecionais (...) que não se manifestarão no exame”.

E ainda porque a) podem considerar o ponto de partida e de chegada dos alunos e o respetivo progresso e mérito; b) podem utilizar uma grande diversidade de fontes de informação de métodos; c) podem valorizar as aprendizagens particularmente relevantes e necessárias para a vida pessoal e social; d) podem usar diversas técnicas de moderação de subjetividade (triangulação de fontes, cruzamentos de subjetividades, auto e hetero-avaliação...).

Deste modo, são nítidos os argumentos que fazem prevalecer uma avaliação ao serviço da aprendizagem e da justiça. Mas este tipo de avaliação não é o adequado para operar a seleção e a estratificação social, nem para distribuir as oportunidades de vida segundo a capa do mérito individual que vai legitimando as desigualdades, ou até as acentuando.

14. Os exames sobredeterminam e empobrecem o currículo

Num sistema em que os exames têm um peso significativo o ensino e a aprendizagem são determinados não pelo currículo e pelo programa mas pelo exame. O exame (o que é expectável que constitua o exame) é o programa. E se o exame é programa não vale a pena perder tempo com aqueles conteúdos e aquelas metodologias que o exame desconsidera: o trabalho em equipa tende a desaparecer; o trabalho laboratorial, idem; as visitas de estudo e os estudos de campo, idem; os objetivos ligados à pesquisa e ao contraditório tendem a ficar entre parêntesis; os debates, idem...

A lista dos *efeitos de repercussão* gerados pelos exames poderiam continuar. Penso, aliás, ser provável que se desconheça o inventário exaustivo de todos estes efeitos no desenvolvimento das pessoas. O que deixam de aprender, e o impacto dessas ausências na vida pessoal, social e profissional.

B. Os argumentos a favor dos exames

A defesa dos exames mobiliza vários argumentos de diferente natureza e valia. É provavelmente certo que o principal argumento educativo reside no factor de testar para prestar prova em contexto de pressão, de superação de obstáculo, de preparação para a vida (entendida segundo o prisma desta metáfora). Mas isso não invalida a pertinência dos argumentos da secção anterior que evidenciam que a defesa dos exames têm muito mais a ver com uma tecnologia de regulação e de estratificação social do que com uma tecnologia da aprendizagem. Mas, seguindo ainda Landsheere (ob. cit 56 e ss), enunciemos os argumentos usuais dos exames:

1. A medida rigorosa é impossível

A base ideológica e técnica dos exames assenta em dois postulados recordados por J. Guillaumin (cit. Landsheere, ob. cit. 57):

“1º As produções do aluno são pela sua própria natureza mensuráveis, quantificáveis.

2º As diferenças que podemos encontrar entre as avaliações praticadas pelos examinadores são suscetíveis de ser reduzidas.

E se estes dois postulados forem falsos, a docimologia clássica cairá por terra.”

Como é óbvio, estes dois postulados são falsos. Porque nem tudo pode ser medido (como se pode medir a criatividade, a solidariedade, a cooperação, a compaixão, a perseverança, o espírito crítico? E mesmo a capacidade de argumentar, resumir, sintetizar, avaliar?) e porque os erros de medição, podendo embora ser reduzidos, não podem ser anulados como demonstramos de forma cabal (Alves, 2008). Mas a defesa dos exames opera através de outra via: uma medida rigorosa é impossível, qualquer que seja o instrumento. E por isso, é preferível um olhar externo que ao menos introduza alguma objectividade no juízo de valor sobre o mérito demonstrado pelos alunos.

2. Validade limitada mas real

Um segundo argumento enuncia-se pela defensiva. É certo que muitas vezes os exames não são válidos ou têm uma validade limitada. Mas permitiram que muitos alunos concluíssem os seus cursos e demonstrassem possuir conhecimentos. E mesmo quando esses conhecimentos não tinham grande relevância para a vida, acabavam por operar uma selecção numa base que tinha a ver com o esforço e o investimento pessoal. E mesmo quando eram utilizados para acesso a níveis superiores de ensino ou para acesso à profissão este instrumento de triagem e de selecção é eticamente superior ao *favor pessoal, ao capital relacional e aos conhecimentos* que tendem a operar numa base de discricionaridade e de desigualdade de acesso.

3. Os exames são um bom instrumento para criar resistência para a vida

Das leituras realizadas, poucos autores resumirão melhor este argumento do que Landsheere (ob. cit. 62). Citemo-lo integralmente nesta sequência:

“Segundo os behavioristas, não se aprende uma conduta a não ser que efetivamente se realize. Parece pois desejável que, periodicamente, o estudante se veja obrigado a um esforço excepcional, a concentrar a sua energia, a afrontar o ordálio dos exames, com todas as suas imperfeições, até mesmo as suas injustiças. Com efeito, a vida não lhe poupará semelhantes provas e é bom estar preparado para elas.

De mais a mais, a concorrência, a competição são traços fundamentais da nossa civilização. O exame e os concursos existem e é mesmo de desejar que se imponham e acentuem onde há mais candidatos que lugares ou empregos disponíveis; doutra forma o favoritismo sob todas as suas formas e a ineficácia que o acompanha teriam campo livre.”

Nesta citação misturam-se dois argumentos: criar resistência para a vida mediante o enfrentamento de um obstáculo e como forma de seleção para ocupar um lugar em que a oferta é menor do que a procura. Em relação ao primeiro, é fácil de conceber e até de ver outros dispositivos que criam resiliência para a vida. Basta, por exemplo, ter presente as Provas de Aptidão Profissional ou Tecnológica existentes no ensino secundário, que são, provavelmente, uma prova-obstáculo no mínimo com uma dificuldade equivalente a um exame escrito. Quanto ao segundo, também não é difícil imaginar procedimentos de seleção mais congruentes e mais adequados à função. Mas, o que aqui interessa acentuar é o uso social deste argumentário largamente difundido e aceite.

4. Os exames permitem aos alunos situarem-se por relação aos outros

Entendida como agência social de certificação e de distribuição de oportunidades de vida, a escola tem de situar os alunos uns em relação aos outros, usando, como se referiu, a capa da meritocracia. Neste cenário, avaliar é comparar em relação à norma e à média do grupo de alunos que prestam o mesmo exame. Examinar é pois, sobretudo, escalonar, estratificar, ordenar. Haverá sempre o primeiro (por definição só pode haver um primeiro), um conjunto dos primeiros, outro conjunto dos médios, outro conjunto dos fracos, seguindo a norma escolar e socialmente aceite da curva de Gauss. E quanto mais perfeita for a curva, mais adequada será a avaliação.

5. Os exames proporcionam um esforço de síntese e integração de conhecimentos

Um argumento plausível: os exames obrigam a rever, sistematizar, organizar os conteúdos ensinados e supostamente aprendidos. Podem suscitar uma maior interligação e integração de conhecimentos. Treinam e desenvolvem a memória

que se sabe ser um operador importante na atividade humana. Faltará apenas saber quanto tempo dura essa aprendizagem e qual a sua relevância futura...

6. Os exames aferem a qualidade do trabalho das escolas e dos professores

Até certo ponto, este argumento pode ter alguma validade, dentro das limitações e condicionalismos que temos vindo a referir? Os resultados obtidos pelos alunos nos exames evidenciam de certo modo o trabalho realizado pelos professores e pelas escolas. Na condição do exame ser válido (medir o que deve medir e não outra coisa), ser pertinente e relevante (medir conteúdos e competências fundamentais), dos resultados serem fiáveis (isto é não variem significativamente em função dos corretores). Na conjugação de todos estes fatores – que é bom frisar nem sempre estão reunidos – os resultados dos exames permitem aferir o enunciado. E podem ser a base de trabalho para analisar esses resultados, determinar as causas e empreender programas de melhoria. Mas sobretudo permitem criar a convicção social de que o sistema de ensino é externamente controlado, e a sua ação é credível e merece confiança.

7. Os exames proporcionam um feedback para o professor

O *feedback* da ação do professor pode advir de diversas fontes. Uma delas é certamente o resultado dos exames. E esta fonte de informação e de validação externa pode ajudar o professor a rever os seus métodos e melhorar as formas de ensinar.

8. Os exames fixam o essencial que é preciso ensinar e aprender, aumentam a pressão sobre alunos e professores, criam a montante ambientes de exigência que melhoram os desempenhos dos intervenientes (professores, alunos, escola)

Este argumento tem um largo uso social e mediático. Embora não esteja demonstrado (que eu saiba) que os sistemas educativos que recorrem a mais exames apresentam por esse facto melhores resultados educativos (e o caso da Finlândia é paradigmático neste domínio), é comumente usado este argumento para defender a generalização dos exames aos vários ciclos de ensino e às diferentes disciplinas.

Conclusão

Ponderadas as críticas e a defesa dos exames, assumimos uma posição intermédia que não endeusa nem diaboliza os exames. Como é geralmente reconhecido pela investigação, os exames são um dos instrumentos de avaliação e podem ser defensáveis dependendo do objecto que se quer valorizar e avaliar. Servem ainda de prova-teste de resiliência, de factor de sistematização de conhecimentos e de alguma igualização face a uma grande desigualdade nos sistemas produtores das avaliações internas. Por outro lado, é sabido que os exames tradicionais de papel e lápis são meios geralmente pobres e limitados de avaliação que tendem a avaliar competências de nível inferior e que normalmente

empobrecem as práticas curriculares, pois o que não é examinável tende a não ser ensinado. Refira-se, enfim, nas limitações óbvias, o carácter aleatório da seleção da amostra de objetivos e conteúdos, os graves problemas de validade e de fiabilidade que criam insuperáveis situações de injustiça e de desigualdade.

Face a estes prós e contras, importa ter presente que os exames assumem uma grande centralidade social não pelo que são em termos pedagógicos e educativos, mas pelo que representam. De facto, os exames são um processo de regulação das aspirações sociais, um meio de estratificar as oportunidades de vida, de assegurar uma seleção aparentemente justa que beneficia as elites letradas, os estudantes dos grandes centros urbanos, os detentores de capital cultural e simbólico. E é, provavelmente, por este conjunto de razões que são tão defendidos pelos fazedores da opinião pública e acabam por ser largamente aceites.

Mas, quem sabe o que se passa para além do palco, quem sabe os graves problemas de iniquidade e injustiça não pode defender em consciência esta presença onipotente dos exames. Tem de defender a utilização de uma diversidade de fontes de informação, o uso de diversos métodos, a coleta de informações ao longo do tempo, a ponderação da valia e do mérito das aprendizagens, triangular dados para produzir a classificação mais justa possível. Daí considerar que o sistema de avaliação em vigor no ensino secundário, ao conjugar a avaliação interna com um peso de 70% na composição da classificação final e a avaliação externa com um peso de 30% acabar por ser um sistema equilibrado e tendencialmente justo.

Deve, no entanto, anotar-se que os exames do ensino secundário têm desde 1996 servido também como provas de acesso ao ensino superior. E que, nesta circunstância, a classificação de exame assume um peso e um impacto provavelmente excessivo. Desde logo porque se exige a classificação de 10 valores nos exames considerados específicos para o acesso; e depois porque a classificação de exame acaba por valer 50% na ponderação da nota de acesso, o que acaba por sobrevalorizar estes resultados.

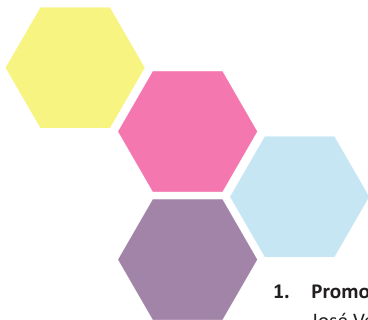
Referências bibliográficas

Alves, J. M. (2008). *Os Exames no Ensino Secundário como Dispositivo de Regulação das Aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia e as acções insensatas*. Porto: UCP.

Landsheere, G. d. (1979). *Avaliação contínua e exames: Noções de docimologia*. Coimbra: Almedina.

Landsheere, G. d. (1986). *A Investigação experimental em pedagogia*, Lisboa: D. Quixote.

Piéron, H. (1963). *Examens et docimologie*. Paris: P.U.F.



1. **Promovendo o sucesso escolar: lições de práticas recentes**
José Verdasca
2. **Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores**
Joaquim Azevedo
3. **Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola**
João Amado e Isabel Freire
4. **Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda**
Lurdes Veríssimo
5. **As equipas educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores**
João Formosinho e Joaquim Machado
6. **Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação**
António Bolívar
7. **Las feromonas de la manzana**
Miguel Santos Guerra
8. **Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados**
Maria do Céu Roldão
9. **A rede escolar e a administração das escolas: novos e velhos desafios**
Joaquim Machado
10. **Exames: mitos e realidades**
José Matias Alves



CATÓLICA PORTO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

www.uceditora.ucp.pt