

## Ousar ensaiar: O que acontece quando se associam diretores de turma

Paulo Gil<sup>39</sup>

Joaquim Machado<sup>40</sup>

### Introdução

Em Portugal, a universalização dos diferentes níveis de ensino, do básico ao secundário, aumentou a heterogeneidade cultural e social dos alunos, evidenciando não só o desconforto vivenciado na escola por um franja da população escolar que antes ficava fora dela (Canário, 2008), mas também a inadequação de um sistema educativo baseado numa interpretação uniformista da igualdade. Essa interpretação concretizou-se num currículo uniforme, numa pedagogia transmissiva e numa organização pedagógica destinada a proporcionar o ensino coletivo (Formosinho, 1984; Barroso, 1998), sendo esta generalização conduzida por um modelo de administração centralizado e burocrático.

No entanto, a pedagogia da uniformidade, quando não é eficaz, «aciona mecanismos de compensação que, entretanto, se têm revelado incapazes de “desfazer” as desigualdades e garantir a igualdade em educação» (Machado & Formosinho, 2012, p.30). Nesse sentido, há a necessidade de novas respostas organizacionais, nomeadamente na organização do processo de ensino e no padrão do trabalho docente, cujo sucesso depende muito da autonomia que a escola se dá e do envolvimento dos professores nas estruturas intermédias de gestão pedagógica e curricular.

De entre as diferentes estruturas de coordenação intermédias existentes na escola, o diretor de turma detém um papel fundamental na estrutura que envolve a coordenação das atividades dos professores do mesmo agrupamento de alunos. De facto, este docente, enquanto diretor de turma, centra as suas funções na gestão dos alunos, na articulação do trabalho realizado pelos diferentes professores da turma e na relação com os encarregados de educação. O diretor de turma, no âmbito da sua coordenação interdisciplinar (Formosinho, 1987), desempenha, assim, um importante papel, junto dos seus pares, na gestão pedagógica do trabalho a ser desenvolvido com os alunos.

---

<sup>39</sup> Agrupamento de Escolas de Pinheiro, Penafiel.

<sup>40</sup> Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

Neste capítulo, apresentamos um projeto de intervenção, realizado numa escola básica e secundária do distrito do Porto que visa potenciar dinâmicas de apoderamento dos diretores de turma, através da organização do processo de ensino por turmas contíguas (Formosinho & Machado, 2013). Descrevemos o processo de emergência do projeto e apresentamos as vantagens que a escola encontrou para a adoção do modelo organizativo e identificamos os objetivos do projeto, as atribuições e competências de cada equipa docente e a estrutura de coordenação do projeto, em particular o apoderamento e a capacitação dos diretores de turma no domínio da gestão pedagógica e curricular. Identificamos ainda alguns aspetos em que este domínio pode ser aprofundado, bem como algumas das resoluções tomadas na escola para melhorar a implementação do próprio projeto.

### **1. Génese do projeto**

Nos últimos anos, a direção e o conselho pedagógico da escola onde se desenvolve a experiência têm delineado e implementado um conjunto de propostas organizacionais como resposta aos desafios educacionais que se lhe colocam. Algumas dessas propostas têm por objetivo a criação de condições que favoreçam diferentes modos de organizar o trabalho docente.

Um dos compromissos da escola, no âmbito do seu contrato de autonomia, foi de potenciar as diferentes estruturas de gestão e organização, através da promoção de dinâmicas de trabalho colaborativo e da criação de espaços e tempos para a sua realização. Desta forma, desde o ano letivo 2013/2014, foi consignado um espaço (físico e temporal - 50 minutos) semanal comum a todos os professores do mesmo grupo de recrutamento. Esta proposta de organização mantém-se no ano letivo 2015/2016, existindo ainda uma hora de reunião semanal, tal como no ano letivo transato, para todos os docentes envolvidos na ação “Turmas Ninho”, uma vez que se criaram “redes ninho”, por forma a abranger com esta ação um maior número de alunos, isto é, por cada duas ou três turmas é criada uma turma virtual – a Turma Ninho (Azevedo & Alves, 2010; Alves & Moreira, 2011). Ao criar as “redes ninho”, a escola proporciona a constituição de um grupo de alunos mais alargado do que a turma com o objetivo de promover, em prazos estabelecidos, programas específicos para grupos de homogeneidade relativa. Há, assim, a preocupação, por parte dos órgãos de gestão pedagógica da escola, de basear a sua organização no fomento de práticas colaborativas entre docentes, e na proposta de modelos alternativos de agrupamento de alunos, como é a constituição temporária de grupos de alunos de homogeneidade relativa, acautelando a

articulação dos docentes envolvidos e definindo critérios gerais a que obedece a elaboração dos horários.

### **1.1. A gestão do currículo**

A promoção de dinâmicas colaborativas, a organização de alunos por agrupamentos alternativos e a organização de modelos de horários escolares exigem uma maior rentabilização e otimização dos recursos existentes, o que realça o papel que as estruturas organizacionais intermédias têm na unidade organizacional no que concerne à transformação do currículo enunciado num currículo em ação (Roldão, 2014).

Embora admita uma multiplicidade de interpretações, o conceito de currículo refere-se sempre a um corpo de aprendizagens consideradas necessárias, num dado contexto e tempo, e à organização e sequência adotadas para o concretizar e desenvolver (Roldão, 1999, 2009, 2014). Nesse sentido, integra-se no currículo aquilo a que se atribui uma finalização em termos de necessidade e funcionalidade social e individual (Roldão, 1999). O currículo constitui, assim, o núcleo definidor da existência da escola e é, portanto, na ação de ensinar que se corporiza o sucesso curricular. Para Roldão (2009), o que está em jogo é desenvolver a ação de ensinar em cada contexto de modo “apropriado” à situação, por forma a permitir maximizar o sucesso de quem aprende face a um determinado conteúdo curricular. Para isso, há a necessidade de se analisar, escolher, ajustar e diferenciar de modo a atingir com maior eficácia e melhor qualidade a aprendizagem curricular pretendida.

Contudo, as escolas nem sempre têm sucesso em capacitar os alunos a adquirir o chamado conhecimento poderoso, expressão utilizada por Young (2007) para designar o conhecimento independente do contexto, desenvolvido para fornecer generalizações e procurar a universalidade. Para este autor, o currículo tem que ter em consideração o conhecimento local e quotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser a base do próprio currículo. Surge, assim, a necessidade de as escolas agirem mais ativamente na decisão e gestão do currículo (Roldão, 1999) e, com isso, estabelecerem planificações diferenciadas, concebendo estratégias com um maior grau de intencionalidade específica, finura de análise e diversificação de procedimentos (Roldão, 2010): gerir o currículo implica decidir prioridades, sequências, articulações dos conteúdos a aprender. Ou seja, exige uma gestão curricular que tenha em atenção que os alunos não aprendem todos da mesma forma,

nem têm as mesmas dificuldades, o que requer um conhecimento profundo sobre os alunos e um domínio de múltiplas estratégias de ensino.

Nesse sentido, a existência de uma diversidade de ações, contempladas nos diferentes eixos do plano estratégico de melhoria da escola, suscitou questões associadas tanto à forma da sua implementação, como ao eventual desperdício de recursos que resultaria da menor rentabilização curricular e didática das diferentes estruturas de coordenação intermédia, os Conselhos de Turma e os Departamentos Curriculares, bem como de diferentes espaços educativos, como é o caso da Biblioteca Escolar e da sala de estudo. O questionamento incide, assim, nos dispositivos criados para desenvolver a diferenciação pedagógica, nomeadamente a pertinência e a flexibilidade dos grupos constituídos e o modo como o trabalho pedagógico é desenvolvido.

### **1.2. A constituição de grupos flexíveis de instrução**

O ensino diferenciado é uma forma de pensar acerca do ensino e da aprendizagem, pelo que a sua implementação surge associada a um conjunto de estratégias que apoiam a abordagem e a gestão das diferentes necessidades dos alunos, em particular, em contexto de sala de aula (Heacox, 2006). A diferenciação pedagógica pode desenvolver-se a diferentes níveis: diferenciação institucional (diferentes vias de ensino); diferenciação externa (turmas de currículo alternativo ou de formas alternativas de organização de escola); diferenciação interna (aquela que se desenvolve em sala de aula). De facto, uma aula que considera a diferenciação de ensino, proporciona aos alunos diferentes formas de apreender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções, de modo que a aprendizagem de cada um seja significativa (Tomlinson, 2008). Desta forma, concretiza-se um percurso estratégico determinado pelo professor de modo a atingir com maior sucesso os objetivos definidos para aprendizagem dos diferentes alunos. Há, portanto, a necessidade de transformar o currículo e as atividades de aprendizagem sob a ótica do estímulo e da variedade, o que tem implicações na organização do espaço de sala de aula.

Uma das características do ensino diferenciado é o recurso à formação flexível de grupos, de aprendizagem, nos quais se agrupam alunos que são fortes em algumas áreas e menos fortes noutras (Tomlinson, 2008). A constituição de grupos flexíveis de instrução (Despacho Normativo n.º 10-A/2015, art.º 13.º, n.º 3, al. e); Despacho Normativo n.º 17-A/2015, art.º 20º, n.º 1, al. c) e art.º 22.º, n.ºs 1 e 2) surge, assim, como estratégia de gestão de sala de aula, sendo o uso flexível dos grupos de alunos uma das características do ensino diferenciado. É de

observar que os grupos flexíveis são apenas uma de várias técnicas que podem ser utilizadas para responder às diferenças apresentadas pelos alunos em contexto de sala de aula. Ao criarem-se grupos flexíveis de instrução, prescrevem-se atividades específicas que respondem às necessidades de aprendizagem dos alunos. Os grupos flexíveis permitem, no entanto, ao professor personalizar as atividades de aprendizagem de acordo com as necessidades e o tempo, de modo a fornecer instrução adicional ou experiências de aprendizagem mais prolongadas a determinado grupo de alunos. A técnica de constituição de grupos flexíveis depende, assim, das necessidades, das circunstâncias, do número de alunos e da complexidade da tarefa (Heacox, 2006). Para Heacox (2006), a constituição de grupos flexíveis pode surgir nos chamados pontos de fuga para a diferenciação, nos quais o professor agrupa os alunos de acordo com as necessidades comuns, tendo em consideração, por exemplo, o progresso no contínuo de aprendizagem ou as preferências de aprendizagem ou pontos fortes. Ou seja, ainda de acordo com esta autora, os pontos de fuga podem ocorrer em dois momentos: quando alguns alunos ainda não dominam as competências ou os conteúdos e outros já estão preparados para seguir em frente; ou quando for mais benéfico para alguns alunos trabalharem numa tarefa mais avançada, enquanto outros executam uma atividade mais básica. Os grupos flexíveis permitem ainda que, ao longo do tempo, quer o professor, quer os alunos vão experimentando diferentes configurações de grupo. Nestes grupos, faz-se com regularidade a alteração de alunos, de modo a adequar as necessidades dos alunos à tarefa a executar. O uso de diferentes estratégias de divisão de grupos permite, por um lado, fazer corresponder alunos a determinadas tarefas e, por outro lado, observá-los e avaliá-los em diferentes situações, quer de grupo, quer na execução da própria tarefa (Tomlinson, 2008).

### **1.3. Da problematização à opção por uma nova organização**

O questionamento sobre a forma de implementar as ações contempladas no seu plano de ação, tendo em consideração a questão da diferenciação de ensino, conduziu à problematização do papel do Conselho de Turma na gestão dos dispositivos pedagógicos existentes (por exemplo, tutorias, sala de estudo, assessorias e apoio ao estudo), no desenvolvimento de atividades interdisciplinares e projetos de integração curricular. Teve-se ainda em atenção o papel que os profissionais não docentes têm na gestão desses dispositivos, como se integram ou são integrados no trabalho das equipas (reuniões dos Conselhos de Turma, reuniões pedagógicas dos diferentes grupos disciplinares ou reuniões pedagógicas das Turmas Ninho), quais as modalidades de colaboração desenvolvidas e como essa colaboração se combina na divisão de tarefas. Alargou-se ainda o âmbito da problematização ao modo

como se articula o trabalho desenvolvido nas diferentes estruturas de instrução (Conselhos de Turma, redes ninho) e nos grupos disciplinares curriculares.

Na sequência desta problematização concluiu-se que, face à distribuição de serviço realizada quer no ano letivo 2014/2015, quer no ano letivo 2015/2016 o modelo de organização do ensino por turmas contíguas continuava a apresentar uma proposta organizacional capaz de responder não só a estas questões, mas também aos desafios educacionais que a escola se propôs.

## **2. A deliberação da escola pela adoção de um novo modelo organizativo**

Formosinho (1988) apresenta o modelo de organização do processo de ensino por Equipas Educativas como alternativa ao modelo de organização do processo de ensino por turmas independentes. Inserindo-se numa filosofia de autonomia pedagógica e curricular das escolas, esta proposta permite alocar um conjunto alargado de alunos a uma equipa de professores. Cria-se, assim, a possibilidade de constituir agrupamentos variados de alunos em função dos espaços existentes, dos tempos estabelecidos e das atividades propostas (Formosinho & Machado, 2014). Em relação ao trabalho docente, este pode ser estruturado numa base mais alargada do que a turma, o que permite aos professores “desenvolver projetos curriculares integrados e praticar a pedagogia diferenciada, constituindo, segundo as necessidades constatadas, grupos de nível temporários ou permanentes tendo em conta as especificidades dos alunos da nova unidade base” (Formosinho & Machado, 2014, p.100).

Nas condições concretas das escolas portuguesas e do modelo organizacional oficial, a implementação do modelo de organização da escola por Equipas Educativas é condicionada pelas distintas cargas horárias das diferentes disciplinas e da diferente carga letiva dos docentes, pelo que, neste modelo, se admite que alguns professores possam integrar duas equipas docentes. No entanto, cada equipa de professores trabalha de modo colaborativo, assegurando conjuntamente a planificação e desenvolvimento curricular e o acompanhamento educativo regular das atividades dos alunos, monitorizando de forma sistemática as aprendizagens destes e tendo a decisão final sobre a sua aprovação e sua progressão ao longo do percurso escolar (Formosinho & Machado, 2014). Por outras palavras, o trabalho dos professores envolvidos em cada equipa é dedicado à lecionação e apoio à diversificação curricular do grupo de alunos respetivo.

Diferentes escolas, reivindicando princípios do modelo das Equipas Educativas, têm ensaiado um modelo híbrido de organização do processo de ensino optando pela consideração de

turmas contíguas, isto é, ancorando-se na turma como unidade tradicional, mas alargando a um conjunto de turmas contíguas o grupo de alunos com que trabalha a mesma equipa docente. Este modo de organização corresponde a turmas que partilham um número substancial de professores (núcleo duro) e um horário semelhante, podendo ainda ter o mesmo diretor de turma (Formosinho & Machado, 2014). Na organização do processo de ensino por turmas contíguas, há o fomento do trabalho colaborativo e, conseqüentemente, potencia-se a gestão e desenvolvimento de atividades de diversificação curricular. Embora a turma se mantenha como célula base da organização da escola e a distribuição dos alunos por grupos de alunos se baseie nesta organização por turmas, o centro de coordenação curricular e de tomada de decisão final sobre a aprovação dos alunos e a sua progressão ao longo do percurso escolar passa a ser este bloco de turmas contíguas (Formosinho & Machado, 2014).

A análise da escola indagou se este modelo era adequado aos objetivos estratégicos do projeto educativo e do plano de melhoria e concluiu que ele não só permite o cumprimento das orientações legais e das normas internas como também favorece o cumprimento dos compromissos assumidos no contrato de autonomia.

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

No ano letivo 2014/2015, ao analisar-se a distribuição do serviço docente, verificou-se que um conjunto de turmas partilhava um número substancial de professores e um horário semelhante. Nesse ano letivo, o projeto de intervenção em curso adotou o modelo híbrido de organização do ensino por turmas contíguas em quatro turmas do 5.º e do 7.º anos de escolaridade. No ano letivo 2015/2016, embora se tivesse mantido este modelo híbrido de organização, estão envolvidas quatro turmas do 5.º e do 8.º anos de escolaridade e três turmas do 7.º ano. Em ambos anos letivos, definiram-se os objetivos do projeto, especificando as atribuições e competências de cada equipa docente e estabeleceu-se a estrutura de coordenação.

O projeto prossegue quatro objetivos: gerir de forma coordenada o currículo de base; planificar de forma adequada atividades de diversificação curricular; coordenar estratégias de gestão da sala de aula e mediação pedagógica; e acompanhar o progresso de cada aluno nas aprendizagens curriculares. A cada equipa docente compete:

- a) A coordenação da gestão de ensino e aprendizagem, nomeadamente: a aferição dos critérios de atuação, em particular ao nível da monitorização das aprendizagens e da disciplina; a rentabilização dos subgrupos flexíveis e temporários para aprendizagem

em grupos do mesmo nível de progresso numa determinada disciplina (Turma Ninho); a otimização dos grupos temporários e flexíveis de aprendizagem baseada num sistema modular de pré-requisitos em disciplinas nucleares (designados por grupos “Supera-te!”);

- b) O acompanhamento de alunos, através de tutorias e assessorias, potenciando a intervenção de diferentes agentes educativos;
- c) A análise dos resultados de informação relativa à avaliação das aprendizagens dos alunos, desenvolvendo práticas de autoavaliação com vista à melhoria do desempenho institucional.

A direção de cada equipa foi atribuída aos diretores das turmas envolvidas que escolheram, entre si, um coordenador principal.

#### **4. Desenvolvimento do projeto e principais resultados**

No ano letivo 2014/2015, o projeto de organização do processo de ensino baseado em turmas contíguas envolveu oito turmas (quatro de 5.º ano e quatro de 7.º ano), 160 alunos (84 de 5.º ano e 76 de 7.º ano), sete diretores de turma (quatro do 5.º ano e três do 7.º ano) e 49 professores (20 do 5.º ano e 29 do 7.º ano).

Dos sete diretores de turma participantes, três pertencem ao quadro do Agrupamento, um pertence ao quadro de Zona Pedagógica e três são contratados. O seu tempo de serviço varia entre os oito e os 31 anos de serviço, enquanto a experiência como diretor de turma varia entre os três e os oito anos.

No ano letivo de 2015/2016, este projeto de intervenção envolveu 11 turmas (quatro de 5.º ano, três de 7.º ano e quatro de 8.º ano), 210 alunos (77 do 5.º ano, 60 do 7.º ano e 73 do 8.º ano). Dos dez diretores de turma participantes, nove pertencem ao quadro do Agrupamento, um pertence ao quadro de Zona Pedagógica e um é contratado. O seu tempo de serviço varia entre os cinco e os 24 anos de serviço, enquanto a experiência como diretor de turma varia entre os dois e os nove anos.

Os autores desenvolvem um estudo com vista a compreender como estas equipas de diretores de turma do ensino básico implementaram a organização do processo de ensino baseado em turmas contíguas, reconhecer algumas dinâmicas empreendidas e conhecer a perceção dos diretores de turma sobre as vantagens e os desafios da inovação instituída na escola. A metodologia de investigação utilizada insere-se num paradigma qualitativo e recorre à

observação participante, à análise dos documentos produzidos na escola (atas e relatórios) e ao *focus group*, tendo-se realizado já um com os diretores de turma que integraram as duas equipas no ano letivo 2014/2015.

O estudo procede à análise da avaliação realizada pelos diretores de turma envolvidos nas equipas estabelecidas no ano letivo 2014/2015, nomeadamente, no que concerne à génese e operacionalização do projeto de intervenção, à organização do trabalho docente e do trabalho dos alunos, aos resultados escolares destes e ao clima de escola e sala de aula, identifica também as principais vantagens apontadas por estes diretores de turma, assim como alguns aspetos a melhorar e riscos a evitar).

Os professores realçam que se trata de um “projeto da escola” que exige maior colaboração dos professores, permite maior eficácia no trabalho de coordenação no âmbito dos dispositivos escolares de promoção do sucesso escolar (Azevedo & Alves, 2010; Alves & Moreira, 2011; Cabral, 2014; Moreira, 2014), que acabaram por ser “revitalizados”, favorece a rendibilização das reuniões de trabalho e permite o acompanhamento por todos os professores do progresso de cada aluno nas diferentes aprendizagens curriculares, tendo mesmo levado a maior responsabilização e envolvimento por parte dos alunos e à reação positiva dos Encarregados de Educação, assim como conduziu à melhoria dos resultados escolares, nomeadamente os resultados académicos (Machado & Gil, 2015; Gil & Machado, 2015).

É de realçar ainda que o projeto favoreceu ainda o aprofundamento de uma gestão pedagógica partilhada, aumentando a colaboração com a equipa diretiva e reforçando o papel dos diretores de turma ao nível da tomada de decisões na gestão pedagógica e curricular.

## **5. Potencialidades e desafios atuais**

Os diretores de turma elencam um conjunto de vantagens na “nova” organização: celeridade do processo de decisão (pois “decide-se na hora”); diminuição das participações disciplinares, visto que as medidas tomadas vão ao encontro das necessidades dos alunos; maior responsabilização dos alunos (embora se note mais nos alunos do 5.º ano de escolaridade); rentabilização de recursos (humanos, espaços, materiais).

Referem ainda que a colaboração entre os diretores de turma é intensificada e assinalam alguns aspetos a melhorar: a necessidade de um tempo comum semanal para reunião de trabalho entre os diretores de turma de turmas contíguas; a importância da continuidade da equipa docente neste projeto; o interesse em ampliar o grupo discente para o conjunto das

turmas de ano e a respetiva equipa docente; a utilidade de fazer uma reunião conjunta de avaliação de final de período; a vantagem de construir registos mais “eficazes” dos alunos a monitorizar.

Quanto aos riscos a evitar, e tendo em consideração a experiência vivida, estes diretores de turma sublinham a pertinência da monitorização dos alunos e consideram que é necessário definir com todos os professores das turmas contíguas não só procedimentos pedagógicos concretos, através dos quais todo o trabalho com os alunos é conduzido, mas também momentos comuns de trabalho, mais frequentes, regulares e sistemáticos para que a colaboração docente se traduza em melhor aprendizagem dos alunos.

Do ano letivo 2014/2015 para o ano letivo 2015/2016, deu-se continuidade às turmas contíguas do 7.º ano que passaram a ser do 8.º ano. Esta opção foi tomada tendo em consideração a continuidade pedagógica, visto que esta equipa de professores se manteve na escola. De facto, um projeto destes implica continuidade, o que foi colocado em causa com a mobilidade de professores na passagem de um ano para o outro, obrigando, assim, a “refazer” o projeto. No entanto, atualmente, existe uma visão mais profunda e diferente do próprio projeto em relação ao primeiro ano de implementação, pois há uma experiência concretizada e há um conhecimento organizacional, profissional e pessoal.

Uma vez que a estrutura de organização do processo de ensino por turmas contíguas constitui um esqueleto de organização, no caso deste projeto a substância do mesmo são os grupos flexíveis de instrução. Neste ano letivo, existem grupos predominantemente flexíveis de desempenho (médio, elevado e de baixo desempenho) e grupos predominantemente flexíveis de permanência móvel mais a turma fixa. Da existência destes grupos flexíveis de instrução, surgiu, no caso do grupo de professores de matemática, a necessidade de proceder à organização de formação interna com vista a otimizar este tipo de recurso, ou seja, no sentido de dar resposta ao trabalho desenvolvido nesses grupos flexíveis de instrução.

## **Conclusões**

O projeto de organização do processo de ensino por turmas contíguas encontra-se no segundo ano da sua implementação, não sendo definitivos os resultados apresentados. No entanto, os diretores de turma envolvidos no projeto consideram que este modelo de organização favorece a gestão adequada de necessidades e de recursos e espaços e envolve a direção, os professores e outros profissionais. A observação e a análise documental atestam maior apoderamento por parte dos diretores de turma, envolvidos no projeto no que concerne à

articulação da gestão curricular, às modalidades de flexibilização dos grupos de alunos e à focalização do trabalho colaborativo dos professores na organização e gestão do processo de ensino. De facto, ao organizar o processo de ensino por turmas contíguas, o processo de ensino e de aprendizagem de um conjunto de alunos equivalente a várias turmas passou a ser acompanhado por uma mesma equipa de professores, o que sob o ponto de vista da organização do trabalho docente permitiu aos professores procederem não só à articulação entre os programas curriculares, mas também a organizarem e gerirem agrupamentos flexíveis de alunos mais de acordo com as atividades a desenvolver, os seus interesses e capacidades. O estabelecimento de grupos temporários de alunos, de menor dimensão, com menor heterogeneidade quer nas turmas de origem, que nas turmas ninho, facilita a organização e a gestão do processo de ensino e de aprendizagem, permitindo a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica mais adequadas às necessidades individuais dos alunos.

Regista-se o aumento da comunicação entre os professores e não apenas com os diretores de turma na obtenção de soluções consensualizadas. Verifica-se ainda que os dispositivos implementados, como as “redes ninho” e as reuniões pedagógicas, tomam um outro significado quando a atitude dos professores é de corresponsabilização, sendo o sentimento de apropriação estimulado pelo envolvimento ativo e presente nas diferentes tomadas de decisão (Alarcão & Canha, 2013), uma vez que são os professores quem decide quais os alunos que devem frequentar uma determinada ação ou não. O trabalho foca-se, assim, nos grupos de alunos concretos e a construção de material pedagógico é mais contextualizada, e é dessa corresponsabilização que nascem a riqueza e a eficácia das soluções e o sentimento de pertença que determina a participação genuinamente comprometida de cada interveniente (Formosinho & Machado 2014).

Além disso, surge uma maior partilha entre os docentes, pois cada equipa decide, em cada caso, quem deve participar em determinada ação, com que grupo, quais as tarefas que vai realizar e quanto tempo deve durar a participação nesse mesmo grupo. Este tipo de gestão implica tarefas de coordenação, dando destaque ao papel do diretor de turma como gestor pedagógico (Formosinho & Machado, 2009, p. 57), estimula o trabalho colaborativo e proporciona condições para o desenvolvimento profissional.

O projeto de organização do ensino por turmas contíguas potencia, no caso estudado, as práticas colaborativas, já que ele nasce e alimenta-se da interação entre pessoas, da partilha de conhecimentos e de saber experiencial, bem como da equidade na assunção de responsabilidades sobre as diferentes ações e decisões (Alarcão & Canha, 2013). Por outro lado, facilita a função do diretor de turma como coordenador da equipa docente e organizador

de condições para que se possam fazer as opções necessárias à condução da atividade e à prossecução dos objetivos traçados (Formosinho & Machado, 2014). Os resultados apontam, deste modo, para o desenvolvimento, por parte do diretor de turma, de competências de gestão de pessoas, de atividades e de recursos materiais, existindo evidências de sentido de pertença ao projeto e de trabalho colaborativo entre os docentes e os diretores de turma.

Os resultados obtidos permitem observar uma melhoria na aprendizagem dos alunos destas turmas e apontam para uma relação mais cooperante entre a gestão de topo e a gestão intermédia com reflexos positivos na proximidade dos centros de decisão e redução do tempo da sua implementação, bem como na melhoria do clima de sala de aula e no clima de escola. Verifica-se também que os grupos flexíveis de instrução criados são a substância de organização do processo de ensino por turmas contíguas, apontando-se para a necessidade de organizar formação interna no sentido de dar resposta ao trabalho desenvolvido nesses grupos flexíveis de instrução.

### **Referências Bibliográficas**

- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alves, J. M. & Moreira, L. (Org.) (2011). *Projecto Fénix - Relatos que contam o sucesso*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Azevedo, J. & Alves, J. M. (Org.) (2010). *Projecto Fénix Mais Sucesso Para Todos – Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Barroso, J. (1998). *Escolas, Projectos, Redes e Territórios: Educação de todos, para todos e com todos*. Cadernos PEPT 2000, nº 16. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão
- Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (In)Sucesso: Os Projetos Fénix, Turma mais e ADI*. Porto: Universidade Católica Editora
- Canário, R. (2008). A escola: das “promessas” às “incertezas”, *Educação Unisinos*, 12 (2), 73-81.

- Formosinho, J. (1984). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada, *O Ensino, Revista galaico-Portuguesa de Sociolinguística e Psicopedagogia*, 1984, 7-8-9-10, 101-107.
- Formosinho, J. (1987). A formação de professores e gestores pedagógicos para a escola de massas. *O Ensino, Revista galaico portuguesa de sociopedagogia e sociolinguística*, 18-22, 145-155.
- Formosinho, J. (1988). *Proposta de Organização do 2º Ciclo do Ensino Básico em Agrupamentos Educativos*. Trabalho elaborado para a CRSE. Braga: UM (policopiado).
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2013). A regulação da educação em Portugal: do estado novo à democracia. *Educação, Temas e Problemas. A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais*, 6 (12-13), 27-40
- Formosinho, J. & Machado, J. (2014). As equipas educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores. In J. Machado & J. M. Alves (org.), *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina e Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 95-110). Porto: Universidade Católica Editora.
- Gaspar, I. & Roldão, M. (2007). *Elementos de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gil, P. & Machado, J. (2015). A direção de turma e a melhoria da gestão pedagógica e curricular da escola. In J. Machado et al. (orgs), *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano. Atas do I Seminário Internacional, Vol. II: Comunicações Livres* (p. 383-395). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Machado, J. & Formosinho, J. (2012). Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 11, 29-43.
- Machado, J. & Gil, P. (2015). Gestão escolar e sucesso educativo: A ação do diretor de turma. In C. Palmeirão e J. M. Alves (coord.), *Ser autor, Ser diferente. Ser TEIP* (pp. 61-80). Porto: Universidade Católica Editora

- Moreira, L. T. (2014). *Projeto Fénix: Sentidos de um projeto emergente na construção do sucesso escolar*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2014). Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In J. Machado & J. M. Alves (Org.), *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina e Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 136-146). Porto: Universidade Católica Editora.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Young, M. (2007). Para que servem as escolas? In *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n.º 101, 1287-1302.