

digital

SER AUTOR, SER DIFERENTE, SER TEIP

CRISTINA PALMEIRÃO · JOSÉ MATIAS ALVES

[coordenação]



PORTO



Ser Autor, Ser Diferente, Ser TEIP
CRISTINA PALMEIRÃO E JOSÉ MATIAS ALVES [COORDENAÇÃO]

© 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 · Cristina Palmeirão

Data da edição · Novembro de 2015
Tipografia da capa · Prelo Slab / Prelo
ISBN · 978-989-8366-99-3
Depósito legal · 356140/13

GESTÃO ESCOLAR E SUCESSO EDUCATIVO

A AÇÃO DO DIRETOR DE TURMA

Joaquim Machado¹

Paulo Gil²

Resumo

A autonomia de escola é valorizada sobretudo a nível da legislação e do discurso político sobre as escolas e os professores, traduzindo-se na tomada de decisões sobre os meios para contextualizar localmente as políticas definidas centralmente, mas a sua materialização depende da capacitação e do apoderamento dos gestores escolares.

Este capítulo descreve e analisa um projeto de melhoria organizacional desenvolvido por uma escola básica e secundária do distrito do Porto. O objeto deste projeto de melhoria é a delegação e a apropriação de competências de decisão por parte de um conjunto de diretores de turma ao nível da organização do processo de ensino.

A metodologia do estudo insere-se num paradigma qualitativo e recorre às técnicas da observação participante, da análise de documentos produzidos na escola e de um *focus group* com diretores de turma do 5.º e do 7.º anos. O estudo visa compreender as dinâmicas de apoderamento dos diretores de turma na implementação da organização do processo de ensino baseado em turmas contíguas.

Palavras-chave: avaliação institucional, melhoria organizacional, ensino em equipa, liderança pedagógica

¹ Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal, Autor de correspondência (jmaraujo@porto.ucp.pt).

² Professor, Agrupamento de Escolas de Pinheiro.

Abstract

The school autonomy is valued mainly on legislation and on political discourse about schools and teachers. This autonomy defines the means to locally contextualize the centrally defined policies, but the implementation of these policies depends on the training and empowerment of school managers.

This chapter describes and analyzes an organizational improvement project of an elementary and secondary school in the district of Oporto. The object of this improvement project is the delegation and appropriation of decision skills by a set of class head teachers in the organization of the teaching process. The study methodology is part of a qualitative paradigm and uses the techniques of participant observation, document analysis produced at school and a focus group with class head-teachers of the 5th and 7th grades. The study aims to understand the dynamics of empowerment of class head teachers on the organization of the teaching process based on contiguous classes.

Key words: institutional evaluation, organizational improvement, team teaching, pedagogical leadership

Introdução

A generalização da escola pós primária comporta maior heterogeneidade social e académica dos alunos, exige novas respostas organizacionais, nomeadamente na organização do processo de ensino e no padrão de trabalho docente. Por outro lado, a evolução dos dispositivos de organização pedagógica e curricular põe em evidência a insuficiência de um modelo organizativo baseado na uniformidade, na homogeneidade e na impessoalidade, exigindo dispositivos de flexibilidade e de diferenciação pedagógica e curricular que garantam à vez a equidade e a justiça. Põe ainda em evidência que o modelo de introdução na escola de mudanças decididas centralmente por si só corre o risco de ser subsumido por dinâmicas de apropriação que a contrariam de facto e que o seu êxito depende dos modos como as escolas e, pelo menos, os seus principais atores,

os professores, compreendem, aderem e se comprometem com a mudança instituída. Neste sentido, a Administração Educativa reconhece à escola “a faculdade (...) de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos”, entre outros, “no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos” (Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, art.º 8º, n.º 1) e permite-lhe estabelecer estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, para além das estabelecidas no regime jurídico da autonomia (art.º 45.º, n.º 1).

Por outro lado, inadequação da pedagogia da uniformidade tem levado a escola a centrar-se em questões de organização e gestão contextualizada, em particular concretizada em projetos próprios, adequados ao contexto e a cada grupo de alunos, focalizados nas aprendizagens curriculares de todos e de cada um dos alunos. O órgão de gestão, as estruturas intermédias de coordenação do trabalho docente e os professores têm, assim, de se centrar no *locus* da ação educativa da escola (Gaspar & Roldão, 2007) e ousar tomar decisões num quadro de autonomia pedagógica e curricular com vista a melhorar os processos e os resultados educativos (Bolívar, 2012; Roldão, 2014).

De facto, a autonomia da escola exercita-se no desenvolvimento de projetos que visam a promoção de condições para a melhoria do sucesso educativo, através da criação de modalidades flexíveis de gestão curricular e da adoção de procedimentos diferenciados de gestão pedagógica em função do contexto, alunos e públicos escolares. Neste sentido, o nosso estudo apresenta as principais características de um projeto de intervenção numa escola básica e secundária do distrito do Porto e analisa o modo específico de delegação e apropriação de competências de decisão ao nível da organização do processo de ensino por parte de uma equipa de diretores de turma. Trata-se de um projeto de organização do processo de ensino baseado em turmas contíguas, cujo desenvolvimento envolveu 8 turmas (4 turmas, respetivamente, de 5.º e 7.º anos de escolaridade), 160 alunos (84 de 5.º ano e 76 de 7.º ano), 7 diretores de turma (4 do 5.º ano e 3 do 7.º ano) e 49 professores (20 do 5.º ano e 29 do 7.º ano). Dos sete diretores de turma participantes, 3 pertencem ao quadro do Agrupamento, 1 pertence ao quadro de Zona Pedagógica e 3 são contratados. O seu tempo de serviço varia entre os 8 e os 31 anos de serviço, enquanto que a experiência como diretor de turma varia entre os 3 e os 8 anos.

O estudo pretende compreender como as duas equipas de diretores de turma do ensino básico (a do 5.º ano e a do 7.º ano) 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 do estudo insere-se num paradigma qualitativo e recorre à observação participante, à análise dos documentos produzidos na escola (atas de reuniões e relatórios) e um *focus group* realizado com os diretores de turma que integram essas duas equipas em 28 de abril (3 horas de duração).

Deste modo, descrevemos primeiramente o processo de emergência desse projeto de intervenção em consequência da problematização resultante da implementação de dispositivos de diferenciação pedagógica e de promoção do sucesso escolar e apresentamos as vantagens que a escola encontrou para a adoção do modelo de organização do processo de ensino por turmas contíguas. De seguida, identificamos os objetivos do projeto, as atribuições e competências de cada equipa docente e a estrutura de coordenação do projeto e apresentamos o objetivo e a metodologia do estudo. Por fim, apresentamos e analisamos os principais resultados do estudo, identificando algumas das forças do projeto, nomeadamente o apoderamento e a capacitação dos diretores de turma no domínio da gestão pedagógica e curricular, e aspetos em que ele pode ser aprofundado.

1. Medidas de promoção do sucesso educativo e génese do projeto

Ao longo dos últimos anos, a direção e o conselho pedagógico da escola têm delineado e implementado propostas organizacionais que visam responder aos diferentes desafios educacionais colocados a esta unidade organizacional. Algumas dessas propostas têm por objetivo a criação de condições que favoreçam modos diferentes de organizar o trabalho docente na escola.

No âmbito do seu contrato de autonomia, a escola comprometeu-se, tendo em consideração o crédito horário disponível, a 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, no ano letivo de 2013/2014, foi consignado um espaço (físico e temporal) semanal comum (50 minutos) a todos os professores do mesmo grupo de recrutamento. Esta proposta de organização mantém-se no ano letivo de 2014/2015, tendo ainda sido estabelecida uma hora de reunião semanal para todos os docentes que, no âmbito do Projeto de intervenção prioritária (TEIP), estão envolvidos na ação “Turmas Ninho”, que resultam da criação de “redes ninho”, isto é, por cada 2 ou 3 turmas é criada uma turma virtual – a Turma Ninho (Azevedo & Alves, 2010; Alves & Moreira, 2011). Ao criar as “redes ninho”, a escola constitui um grupo de alunos mais alargado do que a turma com vista a promover, em prazos estabelecidos, programas específicos para grupos de homogeneidade relativa.

Há, assim, a preocupação não só de basear a sua organização no fomento de práticas colaborativas entre docentes, mas também de implementar modelos alternativos de agrupamento de alunos, acautelando a articulação dos docentes envolvidos e definindo critérios gerais a que obedecem a elaboração dos horários.

Contudo, a promoção de dinâmicas colaborativas, a organização de alunos por unidades diferentes da turma-mãe e a organização de modelos de horários escolares exigem gestão mais flexível dos recursos existentes, o que realça o papel que as estruturas organizacionais intermédias têm na escola, na transformação do currículo enunciado num currículo em ação (Roldão, 2014) e na sustentabilidade do modo de organização do trabalho docente.

A existência de uma diversidade de ações, contempladas nos diferentes eixos do plano de melhoria da escola, suscitou questões associadas seja à forma da sua implementação no plano da ação concreta, seja 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. Em concreto, o questionamento incide 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.

Este questionamento conduz 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) e no desenvolvimento de atividades interdisciplinares e projetos de integração curricular, bem como do 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. Por outro lado, o âmbito da problematização alargou-se ao modo como se articula o trabalho desenvolvido nas diferentes estruturas de instrução (Conselhos de Turma, redes ninho) e nos grupos disciplinares e Departamentos Curriculares.

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

2. O modelo de Equipas Educativas e a opção por turmas contíguas

João 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. Esta proposta insere-se numa filosofia de autonomia pedagógica e curricular das escolas e dos diversos atores escolares, permitindo que se aloque um conjunto alargado de alunos a uma equipa de professores, o que suscita a constituição de agrupamentos variados de alunos em função dos espaços existentes, dos tempos estabelecidos e das atividades propostas (Formosinho & Machado, 2014). Com esta proposta, o trabalho docente pode ser estruturado numa base mais alargada do que a turma, «permitindo 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).

De acordo com Formosinho e Machado (2014), o grupo discente alargado é um conjunto equivalente a um número variado de turmas a cargo da mesma equipa de professores, que trabalha de modo colaborativo, assegura conjuntamente a planificação

e desenvolvimento curricular e o acompanhamento educativo regular das atividades dos alunos, monitoriza sistematicamente as aprendizagens destes e tem a decisão final sobre a sua aprovação e a sua progressão ao longo do percurso escolar. Ainda de acordo com estes autores, a maioria dos professores, desta equipa, dedica-se exclusivamente à lecionação e apoio à diversificação curricular do grupo de alunos respetivo.

A implementação do modelo de organização da escola por Equipas Educativas é condicionada pelas distintas cargas horárias das disciplinas e a diferente carga letiva dos docentes, pelo que se admite que alguns professores podem integrar duas equipas docentes.

Reivindicando princípios deste modelo, várias escolas têm ensaiado o modelo de organização do processo de ensino por turmas contíguas. Trata-se de um modelo híbrido que se ancora na turma como unidade tradicional mas alarga a um conjunto de turmas contíguas o grupo discente com que trabalha a mesma equipa docente. A organização do processo de ensino por turmas contíguas corresponde a turmas que partilham um número substancial de professores (núcleo duro) e um horário semelhante, podendo igualmente ter o mesmo diretor de turma (Formosinho & Machado, 2014). 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 e, conseqüentemente, potenciar a gestão e desenvolvimento das atividades de diversificação curricular. Embora a turma se mantenha como célula base da organização da escola e a distribuição dos alunos por grupos educativos 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 reflexão interna da escola constatou que a organização do processo de ensino por Equipas Educativas lhe permite “potenciar as diferentes estruturas de gestão e organização escolar do Agrupamento”, operacionalizando a promoção de dinâmicas de trabalho colaborativo e criando espaços e tempos para a sua realização (ponto 3 do contrato de autonomia), proceder ao acompanhamento das diferentes ações implementadas numa lógica ação-reflexão-ação (eixo 3 “Gestão e organização” do projeto TEIP). Constatou também que este modelo favorece o cumprimento das orientações legais e das normas internas:

- a) Promover a participação ativa dos docentes no processo de decisão, identificando de forma clara e articulada as diferentes tarefas de organização pedagógica e as responsabilidades nas tomadas de decisão no desenvolvimento das diferentes atividades, bem como o conhecimento dos meios necessários à alocação de recursos e à identificação das prioridades na aplicação de medidas que proporcionem mais e melhores oportunidades de sucesso para os alunos (Despacho Normativo n.º 6/2014, art.º 3º, n.º 2, alíneas b), c), d), e), e f);
- b) Constituir equipas pedagógicas estáveis para favorecer a cooperação entre docentes de modo a potenciar o conhecimento científico e pedagógico de cada um, em benefício da qualidade de ensino (Despacho Normativo n.º 6/2014, art.º 3º, n.º 3, alíneas j) e k);
- c) Atualizar ao longo de todo o ensino básico o processo individual do aluno de modo a proporcionar uma visão global do seu percurso, facilitando o seu acompanhamento e permitindo uma intervenção adequada (Despacho Normativo n.º 13/2014, art.º 2º, n.º 2);
- d) Adotar procedimentos de análise dos resultados da informação relativa à avaliação da aprendizagem dos alunos (Despacho Normativo n.º 13/2014, art.º 6º);
- e) A atualização do processo individual do aluno é da responsabilidade do diretor de turma, uma vez que, enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é o principal responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma, colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem, assegurando a participação de todos os intervenientes e articulando a ação pedagógico-didática das diferentes áreas curriculares disciplinares com vista a uma atuação coerente e concertada de todos os professores (Despacho Normativo n.º 13/2014, art.º 2º, n.º 3; Regulamento Interno, art.º 61º, n.º 1 e n.º 2).

3. Projeto de organização do processo de ensino por turmas contíguas

Analisando a distribuição do serviço docente para o ano letivo de 2014/2015, verificou-se que um conjunto de turmas partilhava um número substancial de professores e um horário semelhante. Por isso, reorientou-se o projeto de intervenção em curso adotando o modelo híbrido de organização do ensino por turmas contíguas em quatro turmas do 5.º e do 7.º anos de escolaridade, definindo os objetivos do projeto, especificando as atribuições e competências de cada equipa docente e estabelecendo a estrutura de coordenação.

O projeto prossegue quatro objetivos: 1) Gerir de forma coordenada o currículo de base; 2) Planificar de forma adequada atividades de diversificação curricular; 3) Coordenar estratégias de gestão da sala de aula e mediação pedagógica; e 4) 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. No desenvolvimento deste projeto em 2014/2015, cada grupo de diretores de turma envolvidos no projeto de turmas contíguas (5.º ano e 7.º ano) reuniu quatro vezes com a totalidade de docentes das mesmas.

4. A perspectiva dos diretores de turma

Para compreendermos as dinâmicas de apoderamento dos diretores de turma na implementação da organização do processo de ensino baseado em turmas contíguas, analisamos a avaliação realizada pelos diretores de turma envolvidos nestas equipas, 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. Identificamos ainda as principais vantagens apontadas por estes diretores de turma, alguns aspetos a melhorar e riscos a evitar.

4.1. Origem endógena e caracterização do projeto

O projeto de organização do processo de ensino por turmas contíguas surge como resposta da escola, nomeadamente da direção e do conselho pedagógico, aos diferentes desafios educacionais identificados, nomeadamente a coordenação da diversificação curricular e a promoção da colaboração docente. Mas ele toma forma a partir da necessidade de resolver os problemas que foram sendo colocados pelos professores nos Conselhos de Turma e que cada diretor de turma reportava isoladamente ao órgão de gestão de topo.

Tendo em consideração que estas turmas tinham um conjunto de professores em comum e que, no âmbito do programa TEIP, nelas se desenvolvem as mesmas ações partilhando assim professores e espaços, a direção sugeriu que os diretores de turma reorganizassem o processo de ensino, compartilhando não só estratégias na procura de soluções, mas também coordenassem a gestão do currículo e o acompanhamento dos alunos e gerissem eles os recursos disponíveis.

Os diretores de turma envolvidos consideram que o modelo de organização por turmas contíguas é um modelo em que os Conselhos de Turma são semelhantes, ou seja, um conjunto de turmas que partilham um número substancial de professores e um horário semelhante (turmas em “rede ninho” a português e a matemática), podendo existir um diretor de turma comum a duas turmas. Para estes professores, é um modelo que promove a gestão de recursos e espaços por parte da equipa docente, envolve a direção

da escola (presente nas reuniões conjuntas, reuniões efetuadas com as turmas contíguas de cada ano de escolaridade), o que permite “na hora verificar se é ou não possível implementar o que se propõe”. Para estes docentes, este modelo favorece a integração de outros técnicos, como é o caso do psicólogo escolar e da equipa de educação especial.

4.2. Ação educativa focada nas aprendizagens

A existência de “redes ninho” às disciplinas de português e de matemática facilita desde o início do ano letivo, a constituição de grupos flexíveis de alunos, dado que aos respetivos docentes (responsáveis pela turma mãe ou pela turma ninho) foi consignado um espaço semanal comum para reunião de trabalho, mas a forma de operacionalização destes espaços estava circunscrita aos docentes da disciplina. Por sua vez, a organização do processo de ensino baseado em turmas contíguas exige o envolvimento de todo o Conselho de Turma, de cada turma contígua e o acompanhamento por todos os professores do progresso de cada aluno nas diferentes aprendizagens curriculares. Nesse sentido, aproveitou-se a experiência desenvolvida pelas equipas docentes envolvidas nas turmas em “rede ninho” e alargou-se essa dinâmica, ainda que de forma gradual, aos restantes docentes. Entretanto, inicialmente a equipa focou-se na “semelhança” dos alunos, ou seja, procurou similitudes ao nível da assiduidade, do comportamento e do aproveitamento para, com base nelas, constituir pequenos grupos homogêneos e, assim, delinear uma estratégia de intervenção comum.

4.3. Envolvimento docente e revitalização dos dispositivos existentes

Os diretores de turma referem que não são só eles que se sentem envolvidos neste projeto. Observam que os restantes docentes também se sentem envolvidos, apesar de inicialmente mostrarem um pouco de receio e de se sentirem algo confusos. Declaram que esse sentimento também era comum aos próprios diretores de turma. Para estes diretores de turma, desde o início da implementação do projeto tem existido um grande envolvimento por parte de todos os docentes e, à medida que as reuniões vão ocorrendo, há envolvimento espontâneo “existindo *feedback* e troca de opiniões”. É ainda referido

que muitos dos intervalos são passados a conversar sobre o que foi deliberado. Registra-se, portanto, um aumento da comunicação não só entre os diretores de turma, mas também entre os professores, procurando encontrar soluções conjuntas.

À semelhança do que se faz noutras escolas (Azevedo & Alves, 2010; Alves & Moreira, 2011; Cabral, 2014; Moreira, 2014), vários foram os dispositivos organizacionais desenvolvidos ao longo do ano letivo de 2014/2015. Embora estes dispositivos já estivessem em desenvolvimento e outras medidas fossem possíveis, a verdade é que os diretores de turma consideram que o projeto apelou à capacidade de “reorganização” ou “reestruturação”, de “rendibilização” ou “otimização”, de criatividade para encontrar outros modos mais adequados às situações.

Segundo os diretores de turma, a gestão dos grupos dos alunos é flexível, sendo as turmas ninho e os grupos “Supera-te!” os dispositivos que registam maior evidência dessa flexibilidade. Uma vez que estes grupos são temporários, a sua gestão é planeada nas reuniões semanais de professores «ninho» ou nas reuniões pedagógicas; contudo, nas reuniões intercalares ou de final de período, em que estão juntos todos os elementos do Conselho de Turma, é aferida a monitorização e gestão desses diferentes grupos.

4.4. Colaboração docente

A flutuação na criação de grupos flexíveis e temporários de alunos exige uma gestão efetiva e atempada e obriga a uma maior colaboração entre os docentes. No âmbito deste projeto de intervenção, os diretores de turma consideram que essa colaboração se expressa numa maior troca de material, na partilha de experiências ao nível da gestão de sala de aula (como, por exemplo, na rentabilização das assessorias nas línguas estrangeiras) e ao nível do desenvolvimento de atuações concertadas. Nota-se, com efeito, maior rendibilização efetiva das reuniões de trabalho, visto que há um trabalho muito específico a ser delineado e realizado por cada aluno e maior monitorização conjunta dos alunos. Essa monitorização não ocorre já apenas nas reuniões de avaliação ou intercalares, nem apenas com recurso aos registos solicitados pelos diretores de turma.

Por outro lado, as reuniões conjuntas das equipas docentes das turmas contíguas revelaram-se bastantes úteis, em particular na gestão de recursos humanos, uma vez que os próprios docentes presentes se voluntariam tendo em consideração as suas experiências, capacidades e formação, como são exemplo casos de tutorias e de aplicação de programas específicos do âmbito da dislexia a alunos da educação especial. Mais, a colaboração estende-se para além da equipa de docentes e envolve os técnicos do SPO.

Reconhece-se, no entanto, que a colaboração docente é mais intensa (mesmo que de forma informal) ao nível da gestão de comportamentos, porquanto se trabalha a forma de resolver os problemas emergentes.

Já a colaboração entre os diretores de turma concretiza-se, em primeiro lugar, na preparação das reuniões comuns (reuniões coletivas das turmas contíguas), consideradas pontos-chave no desenvolvimento do projeto, uma vez que se conhece a realidade de outras turmas que não as do próprio diretor de turma. A colaboração ocorre também de forma informal, visto que interagem com muita frequência e recorrentemente fazem o ponto da situação. Os diretores de turma referem que, como não trabalha cada um para seu lado, as várias direções de turma parecem apenas uma acabando por estes “adotarem as turmas que não são suas”, ou seja, mesmo não tendo esses alunos, “eles sentem-nos como se fôssemos deles” e, portanto, dão ideias e sugestões. Como consequência, há um maior envolvimento, as estratégias são concertadas e “os próprios alunos sentem isso”.

Os diretores de turma referem que há uma maior colaboração, visto que se discutem casos concretos e há maior partilha de experiências. Essa influência surge ainda associada ao nível da construção de materiais, da coordenação das atividades letivas e da articulação curricular ao nível do Conselho de Turma.

4.5. Melhoria dos resultados académicos

Os diretores de turma referem ainda que esta forma de organização proporciona um novo ânimo suscitado pelos resultados dos alunos e a reação positiva dos Encarregados

de Educação. Por outro lado, referem que há uma maior responsabilização e envolvimento por parte dos alunos, nomeadamente dos que frequentam as turmas ninho.

Em relação às aprendizagens dos alunos é de registar que do 1.º para o 2.º período ocorreu uma diminuição do número de níveis inferiores a três, o que se traduziu numa melhoria da classificação média das diferentes turmas envolvidas neste projeto (turmas X₁, X₂, X₃ e X₄ do 5.º ano; turmas Y₄, Y₅, Y₆ e Y₇ do 7.º ano). Em ambos os anos e em quase todas as disciplinas, a diferença entre a classificação média de cada período é positiva e, no caso das turmas que apresentam alguma disciplina com uma diferença negativa na classificação média, esse desvio corresponde a número muito reduzido de alunos, sendo que em alguns casos a classificação média continua a ser superior ou igual a 3.

No final do 3.º período, é de registar um contínuo na diminuição do número de níveis inferiores a três, o que se traduziu não só numa melhoria da classificação média das diferentes turmas envolvidas neste projeto, mas também uma melhoria na diferença da classificação média entre o 2.º e o 3.º períodos. É ainda de observar que no caso do 5.º ano de escolaridade, a diferença entre a classificação média entre estes dois períodos é positiva a todas as disciplinas das turmas envolvidas no projeto, à exceção da disciplina de Educação Musical, no 5.ºX₁, embora a classificação média a esta disciplina seja superior a 4. No caso do 7.º ano de escolaridade, apesar da melhoria da classificação média na maioria das disciplinas das turmas envolvidas no projeto, é de observar que em algumas disciplinas a diferença entre a classificação média entre o 2.º e o 3.º períodos foi negativa, face ao valor homólogo registado entre o 1.º e 2.º períodos. No entanto, face ao início do ano, houve uma melhoria da classificação média em todas as disciplinas – Ver Tabelas 1 e 2.

		Classificação Média											
		Port.	Ing.	HGP	Mat.	CN	Ed.M.	Ed.V.	Ed.T.	Ed.F.	EMRC	Ed.C.	Total
5.ºX1	1.ºP	2,9	3,1	3,25	2,6	2,55	3,45	3,3	3,35	3,57	3,62	3	3,16
	2.ºP	3,11	3,21	3,11	2,84	3	4,15	3,55	3,7	3,76	4,3	3,32	3,47
	Dif.	+0,21	+0,11	-0,14	+0,24	+0,45	+0,70	+0,25	+0,35	+0,19	+0,68	+0,32	+0,31
	3.ºP	3,26	3,42	3,26	2,95	3,05	4,1	3,85	4,05	4,24	4,4	3,32	3,64
	Dif.	+0,15	+0,21	+0,15	+0,11	+0,05	-0,05	+0,30	+0,35	+0,48	+0,10	0,00	+0,17
5.ºX2	1.ºP	3	2,44	3,17	2,5	2,78	3,22	3	3,22	3,17	3,61	3,56	3,06
	2.ºP	3,06	3	3,17	2,72	3,06	3,78	3	3,39	3,67	3,61	3,39	3,26
	Dif.	+0,06	+0,56	0,00	+0,22	+0,28	+0,56	0,00	+0,17	+0,50	0,00	-0,17	+0,20
	3.ºP	3,11	3,11	3,33	3	3,06	4,11	3,17	3,5	4,17	3,61	3,5	3,42
	Dif.	+0,05	+0,11	+0,16	+0,28	0,00	+0,33	+0,17	+0,11	+0,50	0,00	+0,11	+0,16
5.ºX3	1.ºP	3,3	3,1	3,4	2,8	3,3	3,65	3,15	3,5	3,6	3,75	3,5	3,37
	2.ºP	3,5	3,4	3,55	3,2	3,95	4	3,5	4,05	3,75	4,2	4,3	3,76
	Dif.	+0,20	+0,30	+0,15	+0,40	+0,65	+0,35	+0,35	+0,55	+0,15	+0,45	+0,80	+0,39
	3.ºP	3,6	3,6	3,7	3,4	3,95	4,2	3,55	4,4	3,95	4,4	4,15	3,90
	Dif.	+0,10	+0,20	+0,15	+0,20	+0,00	+0,20	+0,05	+0,35	+0,20	+0,20	-0,15	+0,14
5.ºX4	1.ºP	3,16	3,08	3,36	3	3,24	3,4	3,64	3,56	3,72	3,72	3	3,35
	2.ºP	3,2	3,2	3,4	3,04	3,76	4,12	3,64	3,76	3,76	3,72	3,92	3,59
	Dif.	+0,04	+0,12	+0,04	+0,04	+0,52	+0,72	0,00	+0,20	+0,04	0,00	+0,92	+0,24
	3.ºP	3,4	3,24	3,44	3,16	3,72	4,24	4,24	4,04	3,92	4	3,96	3,76
	Dif.	+0,20	+0,04	+0,04	+0,12	-0,04	+0,12	+0,60	+0,28	+0,16	+0,28	+0,04	+0,17
5.ºX5	1.ºP	4,04	3,76	4,04	3,72	3,6	4,2	3,56	3,6	3,92	4	4,12	3,87
	2.ºP	3,8	3,88	4,24	3,68	4,52	4,24	4,12	4,08	4,08	4,13	4,16	4,08
	Dif.	-0,24	+0,12	+0,20	-0,04	+0,92	+0,04	+0,56	+0,48	+0,16	+0,13	+0,04	+0,21
	3.ºP	3,92	3,88	4,16	3,68	4,52	4,36	4,44	4,24	4,12	4,39	4,32	4,18
	Dif.	+0,12	0,00	-0,08	0,00	0,00	+0,12	+0,32	+0,16	+0,04	+0,26	+0,16	+0,10
5.ºX6	1.ºP	3,79	3,58	3,79	3,26	3,47	3,89	3,58	3,58	3,68	4	4,11	3,70
	2.ºP	3,74	3,74	3,79	3,21	3,68	4,16	3,79	3,74	3,74	3,95	4,11	3,78
	Dif.	-0,01	0,16	0,00	-0,05	+0,21	+0,27	+0,21	+0,16	+0,06	-0,05	0,00	+0,09
	3.ºP	3,68	3,79	3,79	3,26	3,63	4,42	4	4,11	4,11	4,42	4,11	3,94
	Dif.	-0,06	+0,05	0,00	+0,05	-0,05	+0,26	+0,21	+0,37	+0,37	+0,47	0,00	+0,16

Tabela 1. Classificação média dos resultados – 5.º ano – 1.º, 2.º e 3.º períodos

		Classificação Média														
		Port.	Ing.	Fra.	His.	Geo.	Mat.	CN	CFQ	Ed.V.	Ed.T.	TIC	Ed.F.	EMRC	Ed.C.	Total
7.ºY ₁	1.ºP	3,4	3,93	3,3	3,93	4,17	3,13	3,67	3,6	3,87			3,97	4,39	3,9	3,77
	2.ºP	3,9	3,73	3,9	4	4,27	3,43	3,97	3,9	3,73			4,27	4,14	4,67	3,99
	Dif.	+0,50	-0,20	+0,60	+0,07	+0,10	+0,30	+0,30	+0,30	-0,14			+0,30	-0,25	+0,77	+0,22
	3.ºP	3,9	4,03	4	4,1	4,23	3,33	4,1	3,97	4,13	4,5	4,27	4,67	4,57	4,23	4,14
	Dif.	0,00	+0,30	+0,10	+0,10	-0,04	-0,10	+0,13	+0,07	+0,40			+0,40	+0,43	-0,44	+0,15
7.ºY ₂	1.ºP	3,28	3,28	3,41	3,45	3,9	2,93	3,48	3	3,79			4	3,96	3,62	3,50
	2.ºP	3,5	3,4	3,23	3,47	4,13	3,07	3,87	3,3	3,9			3,9	3,83	3,9	3,62
	Dif.	+0,22	+0,12	-0,18	+0,02	+0,23	+0,14	+0,39	+0,30	+0,11			-0,10	-0,13	+0,28	+0,12
	3.ºP	3,5	3,5	3,47	3,67	4,03	3	3,87	3,4	4,13	4,5	3,9	4,4	4,29	4,3	3,86
	Dif.	0,00	+0,10	+0,24	+0,20	-0,10	-0,07	0,00	+0,10	+0,23			+0,50	+0,46	+0,40	+0,24
7.ºY ₃	1.ºP	3,21	3,34	3,17	3,21	3,76	2,97	2,9	3	3,62			4,21	4,12	3,42	3,11
	2.ºP	3,59	3,31	3,34	3,38	3,79	3,1	3,59	3,21	3,66			4,17	3,33	3,57	3,27
	Dif.	+0,38	-0,03	+0,17	+0,17	+0,03	+0,13	+0,69	+0,21	+0,04			-0,04	-0,79	+0,51	+0,13
	3.ºP	3,76	3,62	3,34	3,62	3,79	3,03	3,93	3,24	4,24	4,28	3,97	4,34	3,89	3,55	3,48
	Dif.	+0,17	+0,31	0,00	+0,24	0,00	-0,07	+0,34	+0,03	+0,58			+0,17	+0,56	-0,02	+0,21
7.ºY ₄	1.ºP	2,81	2,95	2,81	3,14	3,30	2,76	2,71	2,57	3,1			3,71	3,9	3,43	3,11
	2.ºP	3,14	3,29	2,95	3,29	3,52	2,86	3,19	2,81	3,14			3,76	3,71	3,57	3,27
	Dif.	+0,33	+0,34	+0,14	+0,15	+0,14	+0,10	+0,48	+0,24	+0,04			+0,05	-0,19	+0,14	+0,16
	3.ºP	3,23	3,36	3,14	3,36	3,5	2,86	3,5	2,86	3,32	4,18	3,52	4,32	3,95	3,55	3,48
	Dif.	+0,09	+0,07	+0,19	+0,07	-0,02	0,00	+0,31	+0,05	+0,18			+0,56	+0,24	-0,02	+0,21
7.ºY ₅	1.ºP	2,83	3,22	2,72	3	3,28	2,44	2,5	2,83	4,16			3,42	3,72	3,16	3,11
	2.ºP	3,06	3,28	2,89	3,11	3,61	2,67	3	3	3,63			3,84	3,83	3,42	3,28
	Dif.	+0,23	+0,06	+0,17	+0,11	+0,33	+0,23	+0,50	+0,17	-0,53			+0,42	+0,11	+0,26	+0,17
	3.ºP	3,11	3,44	3,11	3,33	3,56	2,56	3,22	3,33	4,21	4,32	3,74	3,95	3,89	3,53	3,53
	Dif.	+0,05	+0,16	+0,22	+0,22	-0,05	-0,11	+0,22	+0,33	+0,58			+0,11	+0,06	+0,11	+0,25
7.ºY ₆	1.ºP	2,82	2,67	2,67	2,72	2,94	2,41	2,89	2,61	3,18			2,89	3,76	2,78	2,86
	2.ºP	2,71	2,89	2,39	2,84	2,95	2,59	3,28	2,78	3,06			2,75	3,47	3,28	2,91
	Dif.	-0,11	+0,22	-0,28	+0,12	+0,01	+0,18	+0,39	+0,17	-12			-0,14	-0,29	+0,50	+0,05
	3.ºP	2,79	3	2,74	3	2,89	2,21	3,16	3	3,11	3,89	3,17	2,95	3,5	3,44	3,06
	Dif.	+0,08	+0,11	+0,35	+0,16	-0,06	-0,38	-0,12	+0,22	+0,05			+0,20	+0,03	+0,16	+0,15
7.ºY ₇	1.ºP	2,74	2,84	2,63	2,79	2,63	2,53	2,68	2,89	3,58	3,26	3,05	3,32	3,68	3	2,97
	2.ºP	2,63	2,89	2,42	3,37	3,11	2,68	3,21	3	3,21	3,26	3,47	3,21	3,63	3,52	3,10
	Dif.	-0,11	+0,05	-0,21	+0,58	+0,48	+0,15	+0,53	+0,11	-0,37	0,00	+0,42	-0,11	-0,05	+0,32	+0,13
	3.ºP	2,79	2,95	2,74	3,16	3,21	2,53	3,16	3,37	3,47	3,58	3,58	3,47	4	3,37	3,24
	Dif.	+0,15	+0,06	+0,32	-0,21	+0,10	-0,15	-0,05	+0,37	+0,26	+0,32	+0,11	+0,26	+0,37	+0,05	+0,14

Tabela 2. Classificação média dos resultados – 7.º ano – 1.º, 2.º 3.º períodos

4.6. Gestão pedagógica partilhada

Esta forma de organização suscitou curiosidade por parte de vários professores, em particular aqueles que não estiveram integrados no projeto, e impulsionou a tomada de decisão conjunta em reunião alargada dos Conselhos de Turma sobre as medidas a implementar.

Ao nível da organização, estes diretores de turma destacam o seu papel relevante de gestor pedagógico. Referem que passou a haver maior colaboração com a equipa diretiva e que o seu papel como diretores de turma foi reforçado, nomeadamente, ao nível da gestão e tomada de decisões. Embora informem a direção das decisões pensadas/tomadas, sentem-se apoiados nas decisões que tomam e sentem-se autores,

pois de forma sustentada repensam o currículo com a equipa de professores, o que realça a sua autonomia. Enfatizam mesmo o papel da equipa diretiva da escola no desenvolvimento deste projeto, em particular, a presença de elementos daquela nas reuniões conjuntas das turmas contíguas, uma vez que possibilitam, no momento, as tomadas de decisão propostas. Nesse sentido, 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, neste projeto, 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 dos professores no 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.

5. Conclusões

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. Ao estabelecer grupos temporários de alunos, de menor dimensão, com menor heterogeneidade quer nas turmas de origem, que nas turmas ninho, facilita-se a organização e a gestão do processo de ensino e de aprendizagem, adotando-se 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), porquanto são os professores quem decide quais os alunos que devem frequentar uma determinada ação ou não, o trabalho foca-se nos grupos de alunos concretos e a construção de material pedagógico é mais contextualizada. 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 e dá 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, assim, para o desenvolvimento, por parte do diretor de turma, de competências de gestão de pessoas, de atividades e de recursos materiais e há 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.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. 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. (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. (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.

Machado, J. & Formosinho, J. (2012). Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 11, pp. 29-43.

Moreira, L. T. (2014). *Projeto Fénix: Sentidos de um projeto emergente na construção do sucesso escolar*. Porto: Universidade Católica Portuguesa

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