



CATÓLICA  
PORTO

EDUCAÇÃO E  
PSICOLOGIA



**EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E  
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

ATAS DO  
**I SEMINÁRIO  
INTERNACIONAL**

VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES

EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E  
DESENVOLVIMENTO HUMANO

ATAS DO  
I SEMINÁRIO  
INTERNACIONAL

VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES

Porto

Universidade Católica Portuguesa  
Faculdade de Educação e Psicologia

## **Ficha técnica**

**Título:** Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. II – Comunicações Livres

**Organizadores:** Joaquim Machado (coord.), Cristina Palmeirão, Ilídia Cabral, Isabel Baptista, Joaquim Azevedo, José Matias Alves, Maria do Céu Roldão

**Autores:** Adérito Barbosa, Adorinda Gonçalves, Alcina Martins, Alexandre Ventura, Almerinda Coutinho, Amelia Alberto, Amélia Simões Figueiredo, Ana Carita, Ana Certã, Ana Cristina Castedo, Ana Cristina Tavares, Ana Isabel Vigário, Ana Maria Calil, Ana Melo, Ana Mouta, Ana Paulino, Ana Pereira, Ana Santos, Andreia Gouveia, Andreia Vale, Angélica Cruz, Angelina Sanches, António Andrade, António Neto-Mendes, António Oliveira, Bruna Ribas, Cândido Miguel Francisco, Carla Alves, Carla Baptista, Carla Cibele Figueiredo, Carla Guerreiro, Carolina Gomes, Carolina Mendes, Cátia Carlos, Christiane Barbato, Cicera Lins, Clara Freire da Cruz, Clara Gomes, Cláudia Gomes, Cláudia Miranda, Conceição Leal da Costa, Cristiana Madureira, Cristina Bastos, Cristina Palmeirão, Cristina Pereira, Daniela Gonçalves, Diana Oliveira, Diogo Esteves, Diogo Esteves, Elisabete Pinto da Costa, Elvira Rodrigues, Elza Mesquita, Emilia Noormahomed, Eva M. Barreira Cerqueiras, Evangelina Bonifácio, Fernando Azevedo, Fernando Sousa, Filipa Araújo, Filipe Couto, Filipe Matos, Flávia Freire, Florbela Samagaio, Francisca Izabel Pereira Maciel, Giane Maria da Silva, Giovanna Costa, Graça Maria Pires, Helena Castro, Helena Correia, Henrique Gomes de Araújo, Ilda Freire, Ilídia Cabral, Isabel Cavas, Isabel Machado, Isabel Rabiáis, Isabel Ramos, Isabel Santos, Isilda Monteiro, Joana Fernandes, Joana Isabel Leite, Joana Sousa, João Ferreira, João Formosinho, Joaquim Azevedo, Joaquim Machado, José Almeida, José Pedro Amorim, José Graça, José Matias Alves, José Pacheco, Juan Carlos Torrego Seijo, Laura Rego Agraso, Liliana Costa, Luís Castanheira, Luísa Moreira, Luísa Ribeiro Trigo, Luiz Filipe Machado, Macrina Fernandes, Magda M. R. Venancio, Mahomed Ibraimo, Márcia Leal, Margarida Quinta e Costa, Maria da Conceição Azevedo, Maria da Conceição Martins, Maria da Graça Ferreira da Costa Val, Maria de Lurdes Carvalho, Maria do Céu Roldão, Maria Helena Martinho, Maria Ivone Gaspar, Maria João de Carvalho, Maria José Rodrigues, Maria Lopes de Azevedo, Maria Lucimar Jacinto de Sousa, Marina Pinto, Marli Andre, Marta Garcia Tracana, Martins Vilanculos, Natália Costa, Nazaré Coimbra, Neusa Ambrosetti, Oscar Mofate, Paulo Carvalho, Paulo Gil, Raquel Mariño Fernández, Raul Manuel Tavares de Pina, Regina Coelli Gomes Nascimento, Renilton Cruz, Rosângela Gonçalves de Oliveira, Rosemar Lemos, Rui Amado, Rui Castro, Rui Cordeiro da Eira, Sandra Almeida, Sérgio Ferreira, Sílvia Amorim, Sofia Bergano, Sofia Oliveira Martins, Sónia Soares Lopes, Susana Gastal, Suzana Ribeiro, Teresa Guedes, Vitor Ribeiro, Vivian Assis, Vivianne Lopes, Zita Esteves

**Design e Paginação:** Departamento de Comunicação e Relações Públicas, Universidade Católica Portuguesa – Porto

**Colaboração:** Cristina Crava, Francisco Martins

**ISBN:** 978-989-99486-0-0

**Editor:** Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia

**Local e data:** Porto, 2015

# A DIREÇÃO DE TURMA E A MELHORIA DA GESTÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR DA ESCOLA

PAULO GIL<sup>1</sup> ([pbastosgil@gmail.com](mailto:pbastosgil@gmail.com)) & JOAQUIM MACHADO<sup>2</sup> ([jmaraujo@porto.ucp.pt](mailto:jmaraujo@porto.ucp.pt))

<sup>1</sup> Escola Básica e Secundária de Pinheiro, Porto, Portugal

<sup>2</sup> Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

## 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. Esta comunicação apresenta um projeto de melhoria organizacional de uma escola básica e secundária do distrito do Porto, cujo objeto 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.

Os resultados provisórios apontam para um 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. Apontam ainda para o desenvolvimento das suas competências de gestão de pessoas, de atividades e de recursos materiais, bem como para o estabelecimento de uma relação mais cooperante entre a gestão de topo e a gestão intermédia, com reflexos positivos no clima de escola.

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

## 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 paper presents an organizational improvement project of an elementary and secondary school in the district of Oporto, whose aim 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 5<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> 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.

Provisional results indicate a further seizure by the class head teachers involved in the project concerning the articulation of curriculum management, the flexibility of student groups and the focus of the collaborative work of teachers in the organization and management of the educational process. The results also suggest the development of their management skills people, activities and material resources as well as to establish a more cooperative relationship between top management and middle management, with a positive impact on the school climate.

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

## 1. INTRODUÇÃO

A modernidade sonhou uma escola universal como garantia da construção da igualdade dos cidadãos e, em Portugal, a universalização de todos os níveis do ensino básico e do ensino secundário foi conduzido por um modelo de administração centralizado e burocrático. Contudo, esta generalização aumentou a heterogeneidade cultural e social dos alunos e evidenciou, por um lado, o desconforto vivenciado na escola por uma franja da população escolar que antes ficaria fora dela (Canário, 2008) e, por outro, a inadequação de um sistema educativo baseado numa interpretação uniformista da igualdade concretizada de forma progressiva num currículo uniforme, numa pedagogia transmissiva e numa organização pedagógica destinada a proporcionar o ensino coletivo (Formosinho, 1984; Barroso, 1998).

A pedagogia da uniformidade, quando não é eficaz, coloca as dificuldades para receber o conhecimento nas condições de capacitação do aluno e «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). Há, portanto, a necessidade de a escola, na gestão do seu trabalho curricular, 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, visando, assim, compreender as dinâmicas de apoderamento dos diretores de turma na implementação da organização do processo de ensino baseado em turmas contíguas. Nesta comunicação, descrevemos 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 objectivo e a metodologia do estudo. Por fim, apresentamos e analisamos os principais resultados do estudo, identificando algumas das forças do projeto e aspetos em que ele pode ser aprofundado.

## 2. MEDIDAS DE PROMOÇÃO DO SUCESSO EDUCATIVO E GÊNESE 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 (crédito atribuído pela Administração Educativa, horas correspondentes à componente não letiva em estabelecimento e horas de redução da componente letiva resultantes do art.º 79º do Estatuto da Carreira Docente), 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.

### 3. 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).

#### 4. 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: 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 (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.

## 5. OBJETIVOS E METODOLOGIA DO ESTUDO

O desenvolvimento do projeto de organização do processo de ensino baseado em turmas contíguas 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 nosso 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).

## 6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

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.

### 6.1. ORIGEM ENDÓGENA E CARATERIZAÇÃO 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 ou não existir ainda 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 o caso do psicólogo escolar e da equipa de educação especial.

## 6.2. AÇÃO EDUCATIVA FOCADA NAS APRENDIZAGENS

A existência de “redes ninho” às disciplinas de português e de matemática facilita desde do 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 homogéneos e, assim, delinear uma estratégia de intervenção comum.

## 6.3. 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. Regista-se, portanto, um aumento da comunicação não só com 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:

- Rendibilização das turmas ninho às disciplinas de português e de matemática. Uma vez que as turmas contíguas se encontram em rede, no caso da disciplina de matemática do 5.º ano, optou-se, a partir do 2.º período, pela divisão de duas turmas em 3 grupos (elementar, médio e avançado), sendo de registar que a constituição destes grupos é flexível, ocorrendo, sempre que necessário, rotação de alunos.
- Reestruturação das tutorias mediante o perfil do(s) aluno(s), o que implicou o envolvimento de diferentes docentes.
- Rendibilização das assessorias em sala de aula para alunos com programa educativo individual (PEI), por forma a desenvolver um trabalho consertado com os docentes de educação especial.
- Otimização dos grupos temporários e flexíveis de aprendizagem baseada num sistema modular de pré-requisitos (“Supera-te!”).
- Introdução de “(des)encontros curriculares”, isto é, constituição de dois grupos (no presente caso, às disciplinas de geografia e ciências físico-químicas) para alunos com comportamento desajustado e perturbador das aulas: num tempo semanal da disciplina de geografia os alunos identificados tinham aulas com o docente de físico-química e num outro tempo semanal desta disciplina tinham aulas com a professora de geografia.
- Troca temporária de professor. A existência de um horário comum permitiu que em duas turmas do 7.º ano se procedesse, durante uma semana, à troca de professores de matemática, admitindo-se a possibilidade de, posteriormente, haver troca de alunos entre as “turmas mãe”.
- Reorganização das tarefas a desenvolver em apoio ao estudo (5.º ano) e educação e cidadania (7.º ano).
- Otimização da sala de estudo para os alunos das turmas contíguas, nomeadamente no seu acompanhamento na realização de trabalhos e de tarefas pré-determinadas.
- Rendibilização das intervenções do serviço de psicologia e orientação (SPO) através da mediação escolar.
- Elaboração de grelhas comuns de atuação e contratualização progressiva dos resultados a obter pelos alunos, fixando com estes a meta a atingir no momento avaliativo seguinte, aumentando assim a sua responsabilização.

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.

#### 6.4. COLABORAÇÃO DOCENTE E GESTÃO COLEGIAL

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 (ninho e pedagógicas), 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».

#### 6.5. POTENCIALIDADES E DESAFIOS

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. 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  $X_1$ ,  $X_2$ ,  $X_3$  e  $X_4$  do 5.º ano; turmas  $Y_4$ ,  $Y_5$ ,  $Y_6$  e  $Y_7$  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 – Ver tabelas 1 e 2.

		Classificação Média											
		Português	Inglês	Hist. e Geo. Portugal	Matemática	Ciências Naturais	Educação Musical	Educação Visual	Educação Tecnológica	Educação Física	EMR Católica	Educação e Cidadania	TOTAL
5.ºX <sub>1</sub>	1.º Período	2,9	3,1	3,25	2,6	2,55	3,45	3,3	3,35	3,57	3,62	3	3,16
	2.º Período	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
5.ºX <sub>2</sub>	1.º Período	3	2,44	3,17	2,5	2,78	3,22	3	3,22	3,17	3,61	3,56	3,06
	2.º Período	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
5.ºX <sub>3</sub>	1.º Período	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.º Período	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
5.ºX <sub>4</sub>	1.º Período	3,16	3,08	3,36	3	3,24	3,4	3,64	3,56	3,72	3,72	3	3,35
	2.º Período	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
5.ºX <sub>5</sub>	1.º Período	4,04	3,76	4,04	3,72	3,6	4,2	3,56	3,6	3,92	4	4,12	3,87
	2.º Período	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
5.ºX <sub>6</sub>	1.º Período	3,79	3,58	3,79	3,26	3,47	3,89	3,58	3,58	3,68	4	4,11	3,70
	2.º Período	3,78	3,74	3,79	3,21	3,68	4,16	3,79	3,74	3,74	3,95	4,11	3,79
	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

Dif. -> diferença entre os dois períodos

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

		Classificação Média												
		Português	Inglês	Francês	História	Geografia	Matemática	Ciências Naturais	C. Físico-Químicas	Educação Visual	Educação Física	EMR Católica	Educação e Cidadania	TOTAL
7.ºY <sub>1</sub>	1.º Período	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.º Período	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
7.ºY <sub>2</sub>	1.º Período	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.º Período	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
7.ºY <sub>3</sub>	1.º Período	3,21	3,34	3,17	3,21	3,76	2,97	2,9	3	3,62	4,21	4,12	3,83	3,44
	2.º Período	3,59	3,31	3,34	3,38	3,79	3,1	3,59	3,21	3,66	4,17	3,33	4,34	3,57
	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
7.ºY <sub>4</sub>	1.º Período	2,81	2,95	2,81	3,14	3,38	2,76	2,71	2,57	3,1	3,71	3,9	3,43	3,11
	2.º Período	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
7.ºY <sub>5</sub>	1.º Período	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.º Período	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
7.ºY <sub>6</sub>	1.º Período	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.º Período	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	-0,12	-0,14	-0,29	+0,50	+0,05
7.ºY <sub>7</sub>	1.º Período	2,74	2,84	2,63	2,79	2,63	2,53	2,68	2,89	3,58	3,32	3,68	3	2,97
	2.º Período	2,63	2,89	2,42	3,37	3,11	2,68	3,21	3	3,21	3,21	3,63	3,32	3,10
	Dif.	-0,11	+0,05	-0,21	+0,58	+0,48	+0,15	+0,53	+0,11	-0,37	-0,11	-0,05	+0,32	+0,13

Dif. -> diferença entre os dois períodos

Tabela 2: Classificação média dos resultados – 7.º ano – 1.º e 2.º períodos

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 directiva 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.

## 7. CONCLUSÕES

O projeto de organização do processo de ensino por turmas contíguas encontra-se no primeiro ano da sua implementação e não são definitivos os resultados apresentados. Contudo, é de realçar que 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.

## 8. 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. 136146). Porto: Universidade Católica Editora.