



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO

**REORGANIZAR A ESCOLA E DESENVOLVER O ENSINO:
ENSAIANDO ALTERAÇÕES AO MODELO ORGANIZATIVO**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do
grau de Mestre em Ciências da Educação
– Especialização em Administração e Organização Escolar

Paulo Duarte Bastos Gil

Porto, outubro 2018



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO

**REORGANIZAR A ESCOLA E DESENVOLVER O ENSINO:
ENSAIANDO ALTERAÇÕES AO MODELO ORGANIZATIVO**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do
grau de Mestre em Ciências da Educação
– Especialização em Administração e Organização Escolar

Paulo Duarte Bastos Gil

Trabalho efetuado sob a orientação de
Prof. Doutor Joaquim Machado de Araújo

Porto, outubro 2018

RESUMO

Com a democratização e massificação do acesso ao ensino aumentou a diversidade social, cultural e económica do público escolar e este facto coloca novos desafios ao modelo organizativo das escolas.

O tradicional funcionamento interno da escola revela-se incompatível com a diversidade de públicos que ela acolhe e com as novas missões que lhe são atribuídas, originando uma metamorfose do modo de seleção escolar, passando de uma seleção dos melhores para uma exclusão dos piores, isto é, de uma seleção relativa e exclusão massiva para uma exclusão relativa por processos de aparente inclusão.

Defende-se hoje que, na gestão do trabalho curricular, a escola se centre nas questões de organização e gestão contextualizada, nomeadamente, através da concretização de projetos próprios, adequados a cada grupo de alunos, com vista à melhoria do nível e da qualidade das aprendizagens curriculares consideradas essenciais e, por isso, são preconizadas para todos.

Esta investigação pretende conhecer, compreender e refletir sobre a forma como se organiza para promover o sucesso escolar dos alunos uma escola que integra o programa TEIP3 e estabelece um “contrato de autonomia” com o Ministério da Educação.

O estudo realizado é de carácter qualitativo e a metodologia adotada insere-se no paradigma interpretativo estruturando-se num estudo de caso, uma vez que se pretende reconstituir a experiência vivida pelos participantes.

Através desta investigação é possível identificar os dispositivos organizacionais desenvolvidos, perceber o modo como o órgão de gestão e administração e as diferentes estruturas de coordenação promoveram e desenvolveram o currículo, caracterizar as estratégias desencadeadas e o papel dos intervenientes, analisar as mudanças induzidas e reconhecer os constrangimentos e oportunidades sentidas pelos diferentes atores envolvidos. Nesse sentido, o estudo verifica que os diretores de turmas adotaram um modelo híbrido de organização (as turmas contíguas), evidenciando um

redesenho da gestão pedagógica e curricular que conduziu a maior eficácia organizacional.

Palavras-chave: Políticas Educativas; Insucesso escolar; Direção de turma; Organização pedagógica; Agrupamento flexível de alunos.

ABSTRACT

With the democratization and massification of access to education increased the social, cultural and economic diversity of the public school and this put new challenges to the organizational model of schools.

The traditional functioning of the school is incompatible with the diversity of the public it receives and the new missions assigned to it, leading to a metamorphosis of the way of school selection, passing from a selection of the best to an exclusion of the worst, this is, from a relative selection and massive exclusion to a relative exclusion by processes of apparent inclusion.

Today, it is argued that, in the management of curricular work, the school focuses on the issues of organization and contextual management, namely, through the implementation of own projects, appropriate to each group of students, with a view to improving the level and quality of curricular learning considered essential and, therefore, are recommended for all.

This research aims to know, to understand and to reflect on how a school is organized to promote students' school success by integrating the TEIP3 program and establish a "contract of autonomy" with the Ministry of Education.

The study is qualitative and the methodology adopted is inserted in the interpretative paradigm, structured in a study case, since it is intended to reconstitute the experience lived by the participants.

Through this research it is possible to identify the organizational arrangements developed, to understand how the management and administration body and the different coordination structures promoted and developed the curriculum, to characterize the strategies developed and the role of the actors, to analyze the induced changes and to recognize the constraints and opportunities felt by the different actors involved. In this sense, the study verifies that the class directors adopted a hybrid model of organization (the contiguous classes), evidencing a redesign of the pedagogical and curricular management that led to greater organizational effectiveness.

Keywords: Educational Policies; School failure; Class direction; Pedagogical organization; Flexible grouping of students.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta dissertação, gostaria de deixar expresso o meu sincero agradecimento a todos aqueles que me ajudaram, de alguma forma, ao longo deste trabalho.

Assim, começaria por agradecer ao Professor Joaquim Machado toda a disponibilidade, incentivo, apoio, orientação científica e desafios colocados no âmbito da Administração e Organização Escolar.

A todos os envolvidos nesta investigação pelo simples facto de terem tornado possível a realização deste trabalho.

À minha mãe pela permanente presença, pelo constante encorajamento e inigualável compreensão.

Ao Jacinto pela constante dedicação, pelo estímulo e pela amizade.

À Fátima pela amizade, sugestões críticas, colaboração e auxílios profissionais.

Ao Luís pela amizade e pela prestável colaboração em termos de conhecimentos técnicos disponibilizados na finalização da dissertação.

Agradeço também à Luísa e à D. Balbina a amizade e o apoio incondicional.

ÍNDICE

Resumo

Abstract

Agradecimentos

Introdução	1
I. Fundamentação	5
Capítulo I	
Para o estudo da escola como organização específica	7
1. A Escola como organização	7
2. Modelos organizacionais	11
2.1. O modelo burocrático	11
2.2. O modelo político	13
2.3. O modelo de sistema social	14
2.4. O modelo cultural	14
2.5. O modelo anárquico	17
2.6. O modelo empresarial fabril	21
2.7. O modelo democrático	21
3. Imagens organizacionais da escola	23
3.1. A escola como empresa de produção	23
3.2. Imagem burocrática da escola	24
3.3. A escola como democracia	24
3.4. A arena política escolar	25
3.5. A imagem da escola como anarquia	26
3.6. A escola como cultura	27
4. Para um estudo multifocalizado da escola	29
4.1. As quatro faces das organizações educacionais	30
4.2. O modo de funcionamento dístico da escola como organização	32
Capítulo II	
Políticas de autonomia e melhoria da escola	37
1. A escola, a igualdade e a justiça	37
2. A influência da escola no desempenho dos alunos	41

3. A noção da eficácia de escola e o conceito de valor acrescentado	44
4. Melhoria e eficácia das escolas	47
5. As políticas de territorialização educativa e autonomia da escola	49
6. A necessidade de mudar o padrão de funcionamento da escola	54
Capítulo III	
Para uma nova organização pedagógica da escola	57
1. Principais desafios organizacionais da escola	58
2. Da pedagogia da transmissão à pedagogia da compensação	59
3. Do currículo prescrito ao currículo em ação	61
4. Diferenciação do ensino	62
5. A constituição temporária de grupos flexíveis de aprendizagem	64
6. A necessidade de uma intervenção pedagógica de natureza sistémica	67
7. A organização do processo de ensino por Equipas Educativas	70
8. Do modelo às concretizações	72
9. Capacitação das escolas para a melhoria	74
II. Parte empírica	77
Capítulo IV	
Metodologia e contextualização do estudo	79
1. Objetivos do estudo	79
2. Opções metodológicas	80
3. Contextualização do estudo	82
4. Participantes no estudo	83
5. Técnicas de recolha de dados	85
5.1. Análise documental	86
5.2. Entrevistas	87
5.3. Observação participante	88
6. Tratamento de dados	89
7. Limitações e potencialidades do estudo	91
Capítulo V	
Projeto REDE	93
1. As medidas que antecedem e conduzem ao projeto	93
2. O modelo inspirador do projeto de intervenção	95
3. A adequação do modelo aos compromissos estratégicos do Agrupamento	96

4. Origem e caracterização do projeto	98
5. Evolução do projeto	100
Capítulo VI	
Desenvolvimento e impacto do projeto	103
1. Organização de grupos de alunos	103
2. Gestão dos tempos e/ou espaços	106
3. Gestão do currículo	108
4. Trabalho dos professores	111
5. Aproveitamento dos alunos (resultados escolares)	113
6. Autoria pedagógica e articulação da gestão de topo e intermédia	121
7. Para o aprofundamento do Projeto	124
8. Autonomia de gestão e imagem organizacional	126
Conclusões	129
1. Síntese do estudo	129
2. Conclusões do estudo	130
2.1. Razões que determinaram este modelo de organização implementado na escola	132
2.2. Dispositivos organizacionais desenvolvidos	132
2.3. Estratégias para melhorar os resultados escolares e o desenvolvimento do currículo	133
2.4. Envolvimento, papéis e perceções dos intervenientes	134
2.5. Constrangimentos e oportunidades sentidas pelos protagonistas	135
2.6. Potencialidades do Projeto e gestão e colaboração alargada	138
2.7. A relevância das pessoas e do ambiente do Projeto	141
3. Limites do estudo e sugestões para futuras investigações	143
Referências bibliográficas	145
Anexos	155
Guião de entrevistas	157

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	29
Quadro 2	32
Quadro 3	34
Quadro 4	35
Quadro 5	73
Quadro 6	84
Quadro 7	85
Quadro 8	90
Quadro 9	100
Quadro 10	115
Quadro 11	116
Quadro 12	117
Quadro 13	118
Quadro 14	119
Quadro 15	120
Quadro 16	120
Quadro 17	120
Quadro 18	121

INTRODUÇÃO

O presente estudo partiu da constatação da dificuldade pessoal e profissional dos professores em implementar formas diferenciadas de atender e personalizar as aprendizagens dos alunos e da necessidade de reestruturar as estruturas tradicionais existentes nas escolas.

Tal facto levou a uma reflexão institucional no âmbito da equipa diretiva do Agrupamento e a procura de uma solução adequada para a situação que parecia não ter saída, tal a diversidade de dispositivos já implementados e a sua discutível eficácia.

A concretização desta investigação proporcionou não só uma oportunidade de proceder a um aprofundamento pessoal sobre algumas temáticas da administração e organização escolar, mas também constituiu um desafio profissional, uma vez que, na qualidade de professor, possibilitou um enriquecimento ao nível das questões associadas à organização e gestão escolar.

Embora grande parte do percurso académico delineado tenha sido relacionado com a parte educacional da área disciplinar lecionada, nos últimos anos, dadas as funções e cargos desempenhados na escola, têm sido diversas as situações educativas que têm exigido a procura de diferentes formas de reorganizar a escola e desenvolver o ensino, daí o interesse e a motivação em estudar situações em que se procurar ensaiar alterações ao modelo organizativo tradicional.

A presente dissertação dá conta do estudo de um projeto em desenvolvimento numa escola. O objetivo desta investigação não foi tanto o de esgotar as dinâmicas educativas que facilitam a alteração progressiva das regras da gramática escolar, mas fundamentalmente o de, com base e a partir do projeto em ação, compreender a forma como a escola se organiza para lidar com as diferenças, com vista à promoção do sucesso escolar dos seus alunos.

A motivação para o desenvolvimento deste estudo decorre do interesse crescente em criar, na escola, outros tempos, espaços, grupos e equipas, para que se possa potenciar novas formas de aprendizagem. Nesse sentido, novas

tarefas são exigidas, bem como espaços e tempos flexíveis, o que implica uma reestruturação das estruturas organizativas tradicionais.

Como acima se refere, com a presente investigação pretende-se conhecer, compreender e refletir sobre a forma como uma escola se organiza para promover o sucesso escolar dos seus alunos, num contexto institucional que integra o programa TEIP3 e estabelece um “contrato de autonomia” com o Ministério da Educação.

Uma vez que a escola definiu um projeto de intervenção, no âmbito da promoção do sucesso escolar dos seus alunos, pretende-se compreender o modo como foi realizada a operacionalização do projeto, percecionando o papel dos diferentes atores envolvidos no mesmo na promoção e desenvolvimento do currículo, identificando, assim, as mudanças induzidas por este modelo de organização. Ao se conhecer as perceções dos intervenientes, poder-se-á descrever os pressupostos que estão na génese deste projeto, e perceber a forma como a escola se organizou, assinalando-se os diferentes dispositivos implementados, reconhecendo as estratégias utilizadas, e compreendendo a forma como é que a escola se adapta de modo a obter maior qualidade organizacional e pedagógica. Reconhecer-se-á também os constrangimentos e oportunidades sentidas pelos diferentes atores envolvidos nesta experiência, o que permitirá caracterizar a importância do projeto na escola.

Este projeto de investigação tem com base a seguinte pergunta de partida:

Como é que a escola se organiza para lidar com as diferenças, com vista à promoção do sucesso escolar dos seus alunos?

Contudo, para concretizar esta investigação, foram formuladas várias perguntas orientadoras a partir da questão de partida:

- Quais as razões que determinaram este modelo de organização implementado na escola?
- Quais os dispositivos organizacionais desenvolvidos na escola para atingir os objetivos estabelecidos?

- Quais as estratégias utilizadas na escola, no âmbito deste projeto de intervenção, para melhorar os resultados escolares dos seus alunos, tendo em consideração a promoção e o desenvolvimento do currículo?
- Como foram envolvidos os professores no projeto e que papéis desenvolvem?
- Quais as perceções dos intervenientes sobre os efeitos mais visíveis deste projeto na escola e na sua ação profissional?
- Quais os constrangimentos e oportunidades sentidas pelos protagonistas deste projeto de intervenção?

Inserida no paradigma interpretativo, a presente investigação estrutura-se a partir da observação, da realização de entrevistas semiestruturadas e da análise documental de modo a compreender como a escola se organiza para promover o sucesso escolar dos seus alunos, tendo em conta o projeto de intervenção por si delineado e implementado.

Tendo em consideração os objetivos propostos para esta investigação, optou-se por uma investigação de carácter qualitativo, surgindo apenas dados quantitativos relativos ao aproveitamento escolar de alguns alunos envolvidos neste projeto. No âmbito da investigação qualitativa, optou-se ainda pelo estudo de caso, uma vez que se pretende compreender como a escola se organiza para responder à heterogeneidade dos seus alunos.

Este estudo foi realizado ao longo de três anos letivos (desde setembro de 2014 a junho de 2017) e tem por base um projeto em que participaram professores de um Agrupamento de escolas do distrito do Porto. Nesse sentido, e para compreender o funcionamento do projeto de intervenção em causa, foram recolhidos dados relativos: ao próprio Agrupamento (projeto educativo, projeto curricular, regulamento interno, plano anual de atividades, projeto TEIP3, contrato de autonomia e projeto de intervenção); aos atores participantes na construção e implementação do projeto (diretores de turma, professores e diretor), recorrendo a atas, relatórios, notas de campo do próprio investigador e entrevistas semiestruturadas; e aos alunos (pautas de avaliação de final de período e resultados de provas finais de ciclo). Esta procura de recorrer a diferentes instrumentos de recolha de dados, evidencia a

preocupação de reunir um conjunto de informações válidas e diversificadas. Em relação à análise de dados, todo o material recolhido foi organizado e categorizado. O facto de serem usados diferentes instrumentos de recolha de dados permitiu fazer a triangulação dos mesmos.

A presente dissertação está estruturada em duas partes, a fundamentação teórica e o trabalho empírico. A fundamentação teórica é composta por três capítulos que se debruçam sobre a área de investigação que enquadra este estudo. O primeiro capítulo aborda o estudo da escola como organização específica. O segundo capítulo aprofunda a questão das políticas de autonomia e melhoria de escola. O terceiro capítulo estuda as questões associadas a uma nova organização da escola.

A segunda parte inicia com o capítulo IV, onde se faz o enquadramento metodológico e a contextualização do estudo. O capítulo V apresenta o projeto de intervenção definido e implementado pela escola em estudo, tendo em conta a sua génese, estrutura e evolução. O capítulo VI, o núcleo central deste trabalho, apresenta o desenvolvimento e impacto do projeto. Por fim, são apresentadas as conclusões do estudo, identificados limites do estudo e apontadas sugestões para futuras investigações.

I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo I

PARA O ESTUDO DA ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO ESPECÍFICA

Neste capítulo, aborda-se a questão da escola como uma organização específica, identificando-se as principais características organizacionais da mesma. Dada a complexidade e a pluralidade de características da organização escolar, e de modo a permitir descrever, compreender e interpretar o funcionamento dessa mesma organização, apresenta-se um conjunto de modelos que possibilitam não só a orientação da pesquisa desta realidade organizacional, mas também reforça a análise da própria organização, tanto ao nível estrutural como processual.

1. A Escola como organização

Vive-se numa sociedade caracterizada por organizações, encontrando-se estas presentes em todas as construções que envolvem a partilha de crenças ou o estabelecimento de relações sociais associadas ou não à realização de um trabalho específico (Bernardes, 1993). As organizações surgem, assim, como uma entidade social, composta por indivíduos que trabalham em conjunto por forma a atingir um objetivo comum (Etzione, 1989).

De acordo com as diversas perspetivas organizacionais, o conceito de organização pode assumir diferentes interpretações. No entanto, e de um modo geral, todas as definições salientam que uma organização é uma estrutura social criada por indivíduos, grupos ou classes que, de forma planeada e coordenada (Banard, 1971), têm um determinado propósito (Bilhim, 1996). Nesse sentido, as organizações podem assumir diferentes tipologias.

As organizações podem tomar um carácter formal ou informal (Abrahamsson, 1993), apesar de as organizações informais se encontrarem presentes em todas as organizações formais (Banard, 1971). Podem ser definidas tendo em consideração o critério de quem é o principal beneficiado: associações de benefício mútuo, organizações cuja finalidade é a prestações serviços, organizações destinadas ao bem estar público (Blau & Scott, 1979). Podem ainda ser coercivas, utilitárias e normativas (Etzioni, 1989), ou ser agrupadas em diferentes configurações estruturais (Mintzberg, 2004).

As organizações podem ainda ser classificadas de acordo com o tipo de relações que são estabelecidas e desenvolvidas, no seu interior, pelos seus atores (Morgan, 1995). Max Weber (1999) sublinha a importância da satisfação pessoal dos indivíduos dentro das organizações, sendo a cultura da organização indispensável e fundamental para assegurar o seu bom funcionamento. Contudo, as organizações diferem uma das outras na forma como são dirigidas, tendo em consideração os serviços que prestam.

Várias são as características apontadas às organizações. Uma das principais características é a de divisão de tarefas e de competências (Bonazzi, 2000), bem como a existência de sistemas de autoridade, comunicação e de remuneração (Petit & Dubois, 2000). Esse conjunto de mecanismos e de relações sociais que se estabelecem no interior das organizações evidenciam a sua característica organizadora, o que significa que dentro da organização certos indivíduos podem ter um papel determinante, o que lhes permitirá expressar-se em nome do conjunto e decidir quer as finalidades, quer as estruturas, bem como as políticas organizacionais (Perrenoud, 1995).

As organizações possuem, assim, características sociais e técnicas. Por um lado, é um sistema estabelecido por um conjunto de valores expressos pelos indivíduos de que dela fazem parte; por outro lado, como refere Santos Guerra (2002), são formadas por estruturas físicas, equipamentos e tecnologias, que exigem capacidade de gestão.

Sendo as organizações consideradas unidades sociais que se propõem alcançar determinados objetivos, a escola surge como uma organização singular, peculiar e irrepetível (Santos Guerra, 1997). Embora como instituição apresente uma dimensão organizacional com características comuns a outras organizações, a escola pode ser classificada como uma organização especializada, com especificidades e características próprias. Na verdade, no seio das organizações sociais, a escola destaca-se por ser uma organização que influencia todas as outras, assumindo um papel social de grande relevância (Benavente, 1999). De facto, a escola contribui para o desenvolvimento do processo de socialização das crianças e dos jovens, sendo que é nesta organização que uma grande parte da população passa um grande período da sua vida.

A Escola concretiza e materializa a educação num espaço próprio (Costa, 1996), um local de formação e aprendizagem, apresentando uma organização estabelecida por finalidades, funções específicas (Formosinho, 1984) e por uma hierarquia própria; hierarquia essa que se responsabiliza por administrar a organização, rentabilizar os recursos e gerir as relações entre os diferentes atores, acautelando o cumprimento dos objetivos definidos. A estrutura física, a estrutura administrativa e a estrutura social são, portanto, três dimensões que caracterizam as organizações escolares (Nóvoa, 1995a).

A escola caracteriza-se ainda por ser uma organização que se define pela divisão do trabalho, pela fragmentação das tarefas, pela existência de um conjunto de regulamentos e regras, pela centralização das decisões e pela uniformidade dos procedimentos organizacionais e pedagógicos (Alves, 2003). Define-se ainda pelo seu carácter científico, o uso de técnicas relativas à organização empresarial e a sua perspetiva humanista (Garcia, 1984). No entanto, uma escola não é uma empresa, portanto, não tem as mesmas finalidades, o mesmo tipo de autoridade, nem a mesma estrutura (Santos Guerra, 2014). Na verdade, o propósito de uma empresa é obter lucros, enquanto o da escola é de formar cidadãos livres, estando desse modo a autoridade da empresa encaminhada para os resultados económicos, ao passo que a da escola orienta o seu trabalho para o crescimento dos indivíduos; no que diz respeito à estrutura, na empresa esta é hierárquica, na escola embora exista uma hierarquia própria, a sua estrutura é de carácter participativo (Santos Guerra, 2014).

Há ainda outras características que definem a singularidade da organização escolar: 1) o carácter descontínuo no que diz respeito à sua atividade, devido ao ritmo intermitente de intervenção (encerramento aos fins de semana, feriados e interrupções letivas); 2) a forma específica de organizar os tempos, os espaços e o agrupamento de alunos; 3) o recrutamento forçado dos seus clientes, visto que a escolaridade obrigatória é um imperativo, sendo necessário passar pela escola para se conseguir obter os certificados ou diplomas legalmente exigidos; 4) a natureza problemática da sua intervenção, uma vez que não existe uma relação causal consistente entre os estímulos e as respostas, o que condiciona a obtenção de sucesso; 5) o carácter

normativo e a pressão social associada ao seu funcionamento, visto que o nível de prescrições que afeta as escolas é elevado comparativamente com o de outras organizações: a existência de um currículo prescrito, a abundância de dispositivos reguladores, a supervisão e o controlo exercido pela inspeção, deixam uma escassa margem de manobra às escolas¹; 6) a natureza ambígua e contraditória dos seus fins, tais como: desenvolver a liberdade, favorecer o espírito crítico, fomentar a solidariedade e a tolerância, preparar os indivíduos para viver em sociedade (embora a sociedade frequentemente não assume esses valores que preconiza); 7) a etapa infantil e juvenil em que se encontram os alunos, o que confere à escola uma especial fisionomia; 8) a capacidade de participação, de intervenção e de relação entre os seus atores faz com que o relacionamento que se estabelece entre professores e alunos seja muito diferente do relacionamento que existe no interior de outras organizações (Santos Guerra, 1997; Canário, 2005). Todos estes fatores conferem à escola uma identidade diferente das outras organizações, bem como finalidades distintas, o que implica uma gestão e organização particulares.

Embora a escola apresente características comuns a outras organizações, há determinados traços e características que lhe são singulares (Castro, 2007); e mesmo cada instituição escolar apresenta características e complexidade próprias. Dada essa complexidade e a pluralidade de características da organização escolar torna-se importante a existência de modelos que permitam descrever, compreender e interpretar o funcionamento da organização e as lógicas de ação dos seus diferentes atores. Esse conjunto de modelos possibilitam não só a orientação da pesquisa e investigação da realidade organizacional, mas também fortalece a descrição e a análise da própria organização tanto ao nível da estrutura, como do desenho e também dos seus aspetos processuais (Ellström, 2007). No entanto, essas imagens organizacionais não podem ser tomadas isoladamente e dar lugar à

¹ Há uma responsabilidade atribuída à sociedade na orientação e na definição de normas e leis no que diz respeito à organização escolar. Nesse sentido, o objetivo a atingir centra-se nas suas práticas, que devem ter em consideração a concretização das orientações recebidas (Bertrand & Valois, 1994).

univocidade da análise, dada a pluralidade das situações e dos atores que configuram a organização escolar.

2. Modelos organizacionais

O reconhecimento das características organizacionais da escola não suscita, no entanto, consenso quanto à singularidade dessas características. Nessa diversidade de análise, uns investigadores descrevem a escola como uma burocracia ordeira e racional, realçando a estrutura coordenada e hierárquica; outros, contudo, descrevem-na como uma organização ambígua e insensata, caracterizando-a como um sistema debilmente articulado e anárquico. Há ainda investigadores que a retratam como um sistema sociocultural, mantido por uma rede de relações informais, objetivos compartilhados e uma cultura organizacional comum; e outros que referem que a escola pode ser encarada como uma entidade política, caracterizada por conflitos, disputa pelo poder e por negociações (Ellström, 2007).

Há assim a necessidade de proceder a uma breve análise dos diferentes modelos existentes que, na sua matriz teórica, integram diferentes imagens e metáforas, o que permite entender e descrever uma qualquer organização e, em particular, a escola.

2.1. O modelo burocrático

A burocracia é uma forma de organização humana que se baseia na racionalidade. No modelo burocrático-racional, as organizações são desenhadas na condição de instrumentos com o propósito de atingir determinados objetivos ou intenções de algum ator ou conjunto de atores (Ellström, 2007). Nesse sentido, e numa visão instrumental, a ação organizacional é assumida para ser um resultado, a partir de escolhas deliberadas por parte de algum ator, ou seja, na adequação dos meios aos fins pretendidos, de modo a garantir a máxima eficiência possível no alcance desses mesmos objetivos (Chiavenato, 1993). A organização burocrática configura, assim, uma autoridade racional-legal, com as seguintes características: existência de normas e regulamentos; estrutura hierárquica de autoridade; administração com base em documento escritos; princípio da especialização; seleção e promoção realizada com base nas qualificações

técnicas (Weber, 1999). Desse modo, o modelo racional traduz-se numa formalização da estrutura organizacional: papéis específicos e procedimentos claros; conjunto de objetivos consistentes e certa consensualidade no que diz respeito a esses objetivos; processos de decisão e de planeamento estáveis; conhecimentos e tecnologias bem compreendidas com vista à escolha de atividades (meios) para o alcance dos objetivos (fins) compartilhados (Costa, 1996; Ellström, 2007).

No entanto, como refere Lima (2008b, p. 47), admite-se «a hipótese de a própria ordem burocrática poder produzir um certo grau de desconexão entre orientações normativas distintas e orientações normativas e realizações organizacionais». Na verdade, quando nas realizações organizacionais se utilizam estratégias de compartimentação e fragmentação há um reforço do poder central que resulta da fragmentação, disseminação ou multiplicação de instâncias de coordenação e de controlo relativamente isoladas umas das outras e com poderes predominantemente processuais. No entanto, Lima (2008b, p. 49) observa que, ao fazê-lo, incorre-se em grandes dificuldades de coordenação central, o que tornará difícil «garantir que uma determinada orientação provoque os efeitos esperados e seja igualmente interpretada e cumprida em tantos e tão dispersos setores». O autor exemplifica: «uma decisão que teoricamente deve afetar todos os componentes e traduzir-se em certas áreas organizacionais pode ficar a meio do seu percurso, ou até mesmo nem chegar a ser implementada, ou sê-lo muito mais tarde do que estava determinado» (2008b, p. 49).

Atualmente, vários investigadores referem que o modelo racional tem certas limitações como modelo descritivo e como modelo normativo da ação organizacional; e ora realçam os limites da capacidade cognitiva dos indivíduos para a concretização de determinadas ações, ora destacam as condições organizacionais desfavoráveis, em que as principais exigências colocadas à organização estão, por vezes, distantes de serem realizadas, devido à diversidade de interesses e à falta de consistência dos objetivos compartilhados (Ellström, 2007). Apesar dessas limitações, ele continua a ser mantido como o modelo predominante de análise organizacional, embora haja investigadores que consideram que as organizações são melhor compreendidas como entidades políticas.

2.2. O modelo político

De acordo com Costa, «o desenvolvimento da imagem escola como *arena política* marca uma viragem importante nas concepções vigentes no âmbito da análise organizacional» (1996, p. 73). Nesta perspetiva, as organizações são entendidas como «um sistema de interação individual e de subgrupos perseguindo interesses, demandas e ideologias através do uso do poder e de outros recursos» (Ellström, 2007, p. 452). As organizações são concebidas como miniaturas dos sistemas políticos globais, sendo percecionadas à semelhança destes como realidades sociais complexas, em que os atores, em função de interesses individuais ou de grupo, «estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de conflito, de coligação e de negociação tendo em conta a consecução dos seus objetivos» (Costa, 1996, p. 78). A incerteza e a divergência surgem como características dominantes das situações organizacionais e, nesse sentido, a análise micropolítica assume-se como uma perspetiva metodológica adequada ao estudo das organizações entendidas como arenas políticas (Costa, 1996).

Segundo Morgan, «a metáfora política encoraja a olhar as organizações como redes de pessoas independentes com interesses divergentes que se juntam em função da oportunidade» (1995, p. 158), ou seja, a tomada de decisões decorre de acordo com processos de confrontação e negociação tendo por base interesses e estratégias de poder. De acordo com esta perspetiva, o grau de êxito dos interesses ou das ideologias de um determinado ator é decidido não só pelo seu poder, mas também através dos recursos que ele é capaz de mobilizar, comparativamente com os outros atores com os quais compete (Ellström, 2007). Na verdade, as ações políticas surgem como resultado do uso desses recursos de poder e de influência na promoção dos seus interesses. Como refere Hoyle (1988, p. 256-257), essas ações caracterizam-se «mais por coligações do que por departamentos, mais por estratégias do que por regras decretadas, mais por influência do que por poder e mais por conhecimento do que por status». Neste modelo, a resolução de problemas e de conflito são substituídos por atividades caracterizadas pela negociação e pelo acordo mútuo (Ellström, 2007). O conflito é, desta forma, encarado como um fenómeno natural, como um

aspecto normal da vida organizacional (Ellström, 2007), decorrendo o poder a partir das coligações dominantes, em vez de ser exclusivo dos líderes formais (Bush, 1995). Em contraste com o modelo racional, o modelo político vê o conflito no lugar de consenso (Ellström, 2007), permitindo colocar a descoberto “o lado obscuro da vida organizacional” (Hoyle, 1988; Santos Guerra, 2002).

2.3. O modelo de sistema social

Em oposição ao modelo racional e ao modelo político, o modelo de sistema social caracteriza-se por evidenciar processos organizacionais em que as respostas surgem de forma adaptativa e espontânea a problemas internos e externos, ao contrário de responderem apenas a ações intencionais. Por outras palavras, enquanto os modelos anteriores enfatizam a intenção, a racionalidade e a organização formal, o modelo de sistema social destaca as propriedades emergentes e não planeadas que permitem caracterizar a organização informal. No entanto, a conceção básica deste modelo expressa-se na ideia de uma integração e interdependência dos seus membros (Ellström, 2007). Uma outra característica deste modelo é a integração de regras e normas e de um sistema cultural de valores, crenças e ideologias, o que é denominado por cultura organizacional. Estes fatores são considerados determinantes na ação organizacional (Ellström, 2007).

2.4. O modelo cultural

A perspetiva cultural das organizações tem uma origem marcadamente empresarial, destacando a diferença de cada organização. Ou seja, a especificidade própria de cada organização constitui a sua cultura, traduzindo-se em diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais e cerimónias. A qualidade e o sucesso de cada organização depende, assim, do seu tipo de cultura. Nesse sentido, são consideradas organizações bem sucedidas aquelas em que predomina uma cultura forte entre os seus membros, ao nível da identidade e de valores partilhados. Entende-se, assim, a realidade organizacional como construção social e a chave para o êxito empresarial estaria em as organizações prestarem atenção a esse conjunto de elementos (Costa, 1996).

Embora a cultura organizacional possa ser definida «como uma força social que controla os padrões de comportamento organizacional, moldando as cognições e as percepções de significados e realidades dos seus membros, fornecendo energia afetiva para a mobilização e identificando quem pertence e quem não pertence» (Ott, 1989, p. 69, citado por Costa, 1996, p. 119), existe um reduzido consenso em relação à noção de cultura organizacional. No entanto, vários autores afirmam que a cultura organizacional existe e cada cultura organizacional é relativamente única, considerando que se trata de um conceito socialmente construído, constituindo um modo de compreensão e de atribuição de sentido à realidade e consistindo, assim, num poderoso meio de orientação para o comportamento organizacional.

A tipologia clássica proposta por Edgar Shein (1992) para a caracterização dos elementos da cultura organizacional, permite posicionar os diferentes autores em função das suas divergências, mas ao mesmo tempo, com base nas noções de visibilidade e de indivisibilidade, quando propõe três níveis de cultura organizacional: os artefactos (nível um), os valores (nível dois) e os pressupostos de base (nível três) (Costa, 1996). Juntando os trabalhos de Shein e os contributos de Ott, Costa (1996) observa:

- o nível dos artefactos, sendo o mais visível, é caracterizado por ser fácil de observar, mas difícil de interpretar. Neste nível, encontram-se um variado conjunto de manifestações: espaço físico, objetos materiais, as tecnologias, a linguagem escrita e falada, as anedotas, as metáforas, as histórias, os mitos, as produções artísticas, os rituais, as cerimónias, os heróis, as tradições, os hábitos, as regras as normas e os padrões de comportamento.

- o nível dois, o dos valores, é menos visível do que o anterior, mas mais consciente do que o nível seguinte. Integra um conjunto de elementos que procuram dar sentido e justificar a ação organizacional, tais como os valores, as crenças, as atitudes, as ideologias, as justificações para agir, o conhecimento, as intenções, a visão, a missão e os sentimentos.

- o nível três, encontram-se o conjunto de pressupostos tomados por verdadeiros, mas invisíveis. Estes pressupostos encontram-se interiorizados nos indivíduos sendo expressos através das concepções acerca das relações com o ambiente, da natureza da realidade, da verdade, da natureza da atividade humana e das relações humanas.

Além da questão relacionada com a noção de cultura organizacional, a existência de uma cultura ou de culturas numa organização, bem como a dicotomia em redor da possibilidade ou não de gestão da cultura são dois dos mais importantes desacordos presentes na investigação realizada nesta área. Vários autores enfatizam a noção no singular, ou seja, existência de uma **cultura** numa organização, procurando evidenciar o conjunto de práticas e de valores que caracterizam o *ethos* organizacional. Entendem a cultura como uma variável interna, uma vez que, como observa Costa (1996), o conjunto de práticas e de valores diferenciam as organizações entre si e criam entre os seus membros uma certa unidade de pensamento e ação. Contudo, segundo outros autores, não existe uma cultura organizacional, mas no interior das organizações existem **subculturas** e **contraculturas**, visto que «os seus membros estão diferenciados por papéis, por posições e por ideologias» (Costa, 1996, p. 121), e cada indivíduo combina em si não só as culturas, mas também as subculturas e contraculturas.

Em relação à **gestão da cultura**, há autores que consideram a cultura como algo que as organizações possuem, podendo ser suscetível de ser manipulada, em particular ao nível das suas manifestações superficiais; no entanto, existem aqueles autores que defendem que a cultura não é objeto de gestão, não sendo, portanto, objeto de mudança, de criação ou de manipulação (Costa, 1996).

Face a esta divergência, Adelino Gomes (1990), sugere que se procure caracterizar os aspetos ou dimensões da cultura que podem ser objeto de gestão, porque uma caracterização da(s) tipologia(s) de cultura presente numa organização poderá auxiliar na análise da realidade organizacional.

Deal e Kennedy (1988), tendo em consideração o grau de risco assumido pela organização e a rapidez do *feedback* informativos dos resultados, identificam quatro tipologias (descritivas) de cultura: uma cultura “macho” (alto risco e rápido *feedback*), que valoriza o individualismo; uma cultura “*work hard/play hard*” (pouco risco, mas de rápido *feedback*), que se orienta para o cliente; uma cultura “*bet-your-company*” (alto risco, mas de *feedback* lento), em que se desenvolvem atividades a longo prazo, o que implica planeamento e persistência; uma cultura “*process*” (de baixo risco e de lento *feedback*), que se baseia em regras e procedimentos rotineiros.

Já Handy (1978), reconhecendo que as culturas são criadas e construídas nas organizações ao longo dos anos pelos grupos dominantes, expõe uma tipologia com base em quatro modelos culturais (Costa, 1996): a cultura do poder, figurativamente representada pela teia de aranha, caracteriza-se por um poder central forte, liderança ativa e pouco burocratizada; a cultura do papel, simbolizada pelo templo grego, baseia-se em formalismo de procedimentos e na autoridade hierárquica; a cultura da tarefa, representada pela rede, assume um modelo de organização flexível, sujeito à imprevisibilidade, com alguma autonomia e orientado para a realização de projetos; a cultura da pessoa, representada pela galáxia, em que o indivíduo é colocado em primeiro lugar, sendo a organização entendida como um recurso ao serviço da notoriedade de cada um (Sarmiento, 1994).

2.5. O modelo anárquico

Um outro modelo de análise organizacional é o de anarquia, que «à racionalidade, previsibilidade e clareza (ainda que limitadas) das organizações, ou mesmo dos seus atores e grupos, contrapõe a ambiguidade, a imprevisibilidade e a incerteza do funcionamento organizacional.» (Costa, 1996, p. 89). O modelo anárquico é descrito através de quatro metáforas: anarquia organizada, caixote do lixo, sistema debilmente articulado (Ellström, 2007) e sistema caótico (Costa, 1996).

1.ª metáfora: Anarquia organizada

Como refere Lima, «o termo *anarquia* não significa má organização, ou mesmo desorganização, mas sobretudo *outro* tipo de organização [...]. Também não significa uma ausência de chefe, ou de direção, mas sim uma desconexão relativa entre elementos da organização» (2008b, p. 46). A metáfora da anarquia organizada permite descrever uma organização que se caracteriza por estabelecer: objetivos e preferências de forma inconsistente e mal definidos, o que suscita uma intencionalidade da ação organizacional problemática; processos organizacionais obscuros ou pouco compreendidos pelos membros da organização; participação fluída e parcial do atores, isto é, o envolvimento dos membros da organização varia de momento para momento, dedicando tempo e esforço variáveis nos diferentes contextos da

organização (Costa, 1996; Ellström, 2007). March e Olsen (1976) acrescentam a ambiguidade da história, em que existe a tendência em reconstruir e distorcer eventos organizacionais do passado por parte de membros da organização.

Estas características constituem, assim, dimensões básicas para proceder à análise das variadas situações presentes nas organizações, bem como para caracterizar os diversos domínios das organizações. Na verdade, ao se considerar a questão da ambiguidade numa organização, este aspeto prevalece noutros domínios da organização como o caso dos objetivos, o planeamento, as tecnologias, a tomada de decisões, o ambiente e até a liderança. Assim, Cohen e March (1974) apresentam quatro tipos de ambiguidade com que se confronta o líder formal numa organização: ambiguidade de intenções (uma vez que os objetivos são pouco claros e de difícil operacionalização, as propostas e os projetos que o líder quer implementar tornam-se de fundamentação e justificação ambíguas); ambiguidade do poder (ocupar um lugar de topo na estrutura hierárquica da organização, não significa dispor de um poder superior, uma vez que se confronta com a existência de outros poderes); ambiguidade da experiência (caso a realidade organizacional seja complexa e sempre em mudança, a experiência, como modalidade de aprendizagem, torna-se ambígua); ambiguidade de êxito (a avaliação do sucesso da liderança organizacional é sempre problemática, pois não é fácil de medir ou mesmo de distinguir o fracasso do êxito).

A ambiguidade da liderança e, conseqüentemente, a falta de intencionalidade na ação organizacional, traduz-se em momentos de escolha e de decisão, o que constitui uma temática central na teoria da anarquia organizada que é equacionada através da metáfora do caixote do lixo das decisões organizacionais, um modelo explicativo da tomada de decisões nas organizações (Costa, 1996).

2.ª metáfora: Caixote do lixo

De acordo com esta metáfora, a solução de problemas organizacionais e a tomada de decisões são vistas como caixotes de lixo dentro dos quais questões, problemas e soluções são despejados pelos participantes (Ellström,

2007). Nesse sentido, a natureza da escolha, o tempo que se demora e os problemas que se resolve dependem todos de uma interligação de elementos relativamente complicada (Costa, 1996). Esses processos não são definidos para seguir uma sequência de fases racional e ordenada, a partir da identificação e definição do problema até à decisão e implementação da solução (Ellström, 2007), ou seja, como observa Costa (1996), a tomada de decisões não segue os processos da sequencialidade lógica (do tipo da causalidade linear: problema – objetivos – estratégias – negociação – decisão). Pelo contrário, a decisão é vista como uma consequência de vários fluxos relativamente independentes dentro da organização (Ellström, 2007), no entanto, decorre no interior de um contexto situacional, em que é manifesta a desarticulação entre os problemas e as soluções, entre os objetivos e as estratégias e onde confluem e se misturam desordenadamente problemas, soluções participantes e oportunidades de escolha (Costa, 1996). De acordo com esta perspectiva, a decisão organizacional é vista como uma consequência de quatro fluxos, consistindo de problemas, soluções, participantes e oportunidades de escolha. Os processos organizacionais são, em grande proporção, determinados por fluxos acidentais de eventos, em que as soluções planeadas se ligam a problemas despropositados e os problemas encontram soluções pouco usuais. Em lugar de objetivos, planos e declarações políticas, o que se vê são símbolos, propaganda, jogos ou simplesmente justificativa para interação (Ellström, 2007).

O modelo do caixote do lixo, situa-se principalmente ao nível da observação do processo da tomada de decisões. Com base em pressupostos organizacionais, surge como alternativa a várias dimensões da racionalidade dos modelos tradicionais. Em particular, coloca em causa a sequência entre o pensamento e a ação, questionando a ligação entre a identificação dos problemas e as respetivas soluções, duvidando, portanto, das capacidades de operacionalização do planeamento organizacional, (Costa, 1996).

3.ª metáfora: Sistema debilmente articulado

A conceção de uma organização como anarquia organizada e a explicação da tomada de decisões através da metáfora do caixote do lixo não significa que o funcionamento dessa instituição seja desorganizado ou sujeito à

desordem. Como observa Costa (1996), há certamente ordem na atividade organizacional, só que se trata de uma ordem diferente que não se satisfaz com as explicações lineares dadas pela racionalidade dos modelos tradicionais. Na verdade, não existe uma harmonia e coesão fáceis entre os vários componentes de uma organização (humanos, estruturais ou processuais), o que proporciona não só um certo grau de autonomia dos diversos elementos, mas também uma certa desarticulação ou conexão débil da vida da organização; aspetos esses dominantes na concepção de uma organização como sistema debilmente articulado.

De acordo com esta metáfora, os elementos de uma organização são apenas fracamente conectados uns com os outros. São exemplos dessa desconexão as relações entre intenções e acções, entre processos e resultados e entre dirigentes e colaboradores. Nesta metáfora, a maioria dos eventos é desconectado da maioria de outros eventos, sendo as conexões causais excepcionais e incomuns (Ellström, 2007).

4.^a metáfora: Sistema caótico

Nesta perspetiva organizacional, existe uma ordem caótica, ou seja, existe uma ordem dentro do caos. São sete os conceitos centrais desta perspetiva que permitem caracterizar a teoria do caos numa organização: 1) efeito borboleta, em que se parte do princípio que qualquer acontecimento pequeno ou grande pode influenciar e alterar o funcionamento organizacional; 2) ataque de turbulência, em que no decorrer de períodos de ordem e de estabilidade organizacional podem irromper inesperada e repentinamente momentos de distúrbio, de desordem, de insubordinação e de contestação, os quais não são imediatamente explicáveis; 3) estruturas dissipativas, uma vez que as organizações são compostas por estruturas que não permanecem estáticas, estando, portanto, sujeitas a mudanças podendo transformar-se em estruturas dissipadoras, dispersivas e esbanjadoras; 4) choques do acaso, que correspondem a alterações de situações iniciais; 5) forças de atração estranhas, em que surgem elementos ou forças ocultas que emergem repentinamente como componentes centrais do sistema originando a que os acontecimentos girem à sua volta; 6) simetrias recorrentes, em que interessa prestar atenção às formas que se mantêm e permanecem simétricas nos

diversos níveis do sistema e que ocorrem faseadamente no tempo; 7) mecanismos de *feedback*, em que os resultados entram novamente no sistema introduzindo, assim, novas informações na organização (Costa, 1996).

2.6. O modelo empresarial fabril

Sustentado por pressupostos teóricos relacionados com uma conceção economicista e mecanicista do homem, este modelo encontra a sua fundamentação concetual nos modelos clássicos de organização e administração industrial, designadamente nos trabalhos desenvolvidos por Frederick Taylor e Henri Fayol. Enquanto o primeiro procurou identificar a melhor forma de executar as tarefas, o segundo identificou os fatores responsáveis para uma administração eficaz da organização no seu todo (Hampton, 1986). As características presentes neste modelo, com origem em conceções e práticas utilizadas na área da produção industrial são: estrutura organizacional hierárquica e centralizada; divisão do trabalho e especialização; ênfase na eficiência e na produtividade organizacional; planificação e identificação rigorosa e pormenorizada dos objetivos a alcançar; identificação da melhor forma de executar cada tarefa e consequente padronização da mesma; uniformização dos processos, métodos, tecnologias, espaços e tempos; e individualização do trabalho (Costa, 1996).

2.7. O modelo democrático

Este modelo concentra todas as suas potencialidades na problemática dos indivíduos no interior das organizações e, ao contrário das imagens abordadas através dos modelos burocrático e empresarial, presta menos atenção à dimensão formal e estrutural das organizações (Costa, 1996). O estudo das tarefas e das normas, dos cargos e das funções, do homem individualmente considerado é agora substituído pela investigação sobre o comportamento das pessoas em grupo. No entanto, isto não significa que a questão da eficiência e da rentabilidade organizacional presente nas imagens organizacionais anteriores seja colocada de parte. De facto, essa

preocupação continua a ser central, mas com base em novos suportes teóricos sobre a adequação da pessoa à organização.

Em termos organizacionais e administrativos, a fundamentação teórica da imagem organizacional da organização como democracia situa-se inicialmente na teoria das relações humanas. A introdução do fator humano no contexto organizacional trouxe para o mundo empresarial novos técnicos, novos espaços de intervenção e novas áreas de investigação: as estruturas informais na organização; as necessidades, motivações e satisfação individual e de grupo; a liderança; a dinâmica de grupos; e a participação nos processos de decisão (Costa, 1996). Ao contrário da perspectiva taylorista que entendia o trabalhador de forma individualizada, em relação direta exclusiva com a tarefa, este agora é entendido como homem social, em interação constante com os outros. Na verdade, sobrepõe-se, à tradicional visão racionalista e mecanicista do indivíduo, um novo entendimento do trabalhador. Este «deixa de ser visto como um mero elemento do encadeamento mecânico para aparecer como *pessoa* dependente da complexidade social e interpessoal em que se encontra inserido e dos aspetos emocionais e irracionais daí decorrente» (Costa, 1996, p. 59). Ou seja, há uma preocupação por parte da administração por dirigir a atenção para os fenómenos grupais, o que tem originado um culto do grupo (Handy, 1978).

As relações humanas constituem o paradigma dominante para o entendimento da gestão das pessoas nas organizações, enveredando por novas abordagens tais como a teoria comportamental e o desenvolvimento organizacional. Na primeira, o interesse das pessoas assume uma dimensão mais aprofundada; a segunda decorre fundamentalmente da necessidade de adaptação, flexibilidade e mudança com que as organizações, que pretendem o sucesso, se deparam, tendo em conta os ambientes cada mais instáveis e turbulentos (Costa, 1996).

Como indicadores desta imagem organizacional surgem o desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões, a utilização de estratégias de decisão colegial através da procura de consensos partilhados, a valorização dos comportamentos informais na organização relativamente à sua estrutura formal, o incremento do estudo do comportamento humano

(necessidade, motivação, satisfação, liderança), uma visão harmoniosa e consensual da organização.

3. Imagens organizacionais da escola

Os diferentes modelos apresentados integram na sua matriz teórica diferentes imagens e metáforas que permitem entender e descrever uma organização. No entanto, no que diz respeito ao modo específico de perceber a organização escolar, cada um destes modelos permite identificar diferentes características.

3.1. A escola como empresa de produção

A visão produtiva da escola realça quer a importância da eficácia (em que há uma adequação dos resultados aos objetivos inicialmente definidos), quer da eficiência (em que existe um uso adequado dos recursos). O ensino é, portanto, muitas vezes concebido como uma indústria transformadora ou de serviços, cujo objetivo é fornecer um produto (o aluno formado). Esta analogia escola/empresa, embora defendida num discurso normativo ou desenvolvida numa perspetiva descritiva e explicativa, é recusada por outros que criticam a comparação entre escola e empresa. Contudo, não se defendendo uma completa associação entre as noções de escola e de empresa, existem vantagens da utilização deste modelo, «devido à importância que a perspetiva empresarial atribui aos objetivos, à direção, à eficiência e à rentabilidade das pessoas e dos meios» (Costa, 1996, p. 32)

Enquanto modo de organização e de orientação dos processos pedagógicos, a conceção da escola com uma empresa permite descrever um conjunto de aspetos que possibilitam identificar e caracterizar esta metáfora (Costa, 1996). Martín-Moreno (1989) apresenta onze características gerais que permitem descrever a organização de uma escola de tipo taylorista: uniformidade curricular, metodologias dirigidas para o ensino coletivo, agrupamento rígido de alunos, posicionamento insular dos professores, escassez de recursos materiais, uniformidade na organização dos espaços educativos e de horários, avaliação descontínua, disciplina formal, direção unipessoal e insuficientes relações com a comunidade.

3.2. Imagem burocrática da escola

Além de se manifestar como modelo que caracteriza a administração pública e, conseqüentemente, a administração dos sistemas educativos, a burocracia surge também como um modelo explicativo do funcionamento de outras dimensões educativas, como, por exemplo, a relação pedagógica e a seleção de conteúdos a lecionar. A imagem burocrática da escola tem sido utilizada não só de uma forma prescritiva por parte de responsáveis políticos ou gestores que aplicam à escola as determinações do modelo weberiano, mas também tem sido utilizada numa perspectiva descritiva, explicativa ou crítica sobre o funcionamento das instituições escolares, por parte de investigadores de educação (Costa, 1996), porquanto as características da burocracia – legalismo, uniformidade, impessoalidade, formalismos, centralismo e hierarquia – apontadas por Weber, aplicam-se com facilidade à escola (Formosinho, 1985). Na verdade, os indicadores mais significativos da imagem burocrática da escola são: centralização das decisões; regulamentação pormenorizada de todas as atividades; previsibilidade de funcionamento; formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional; obsessão pelos documentos escritos; atuação rotineira; uniformidade e impessoalidade nas relações humanas; pedagogia uniforme; e concepção burocrática da função docente (Costa, 1996).

3.3. A escola como democracia

Partindo do princípio de que as escolas devem estar ao serviço da sociedade e da mudança social, Dewey (1959) concebe a educação como preparação para a vida em sociedade e a escola como comunidade de vida, como lugar onde as experiências vivenciadas determinam o desenvolvimento dessa preparação. Apresenta, por isso, uma concepção de educação como experiência democrática e uma concepção de escola como lugar social da educação formal onde se exerce a cidadania. Preconiza, assim, uma organização escolar baseada nos princípios e nas práticas da sociedade democrática, em metodologias ativas e participativas, com o objetivo da construção conjunta de projetos de interesse pedagógico e comunitário. Nesse sentido, a imagem da escola como democracia aponta para modos de funcionamento participados e concertados entre todos os intervenientes na

vida escolar, com o objetivo de fazer prevalecer a harmonia e o consenso (Costa, 1996).

Em termos organizacionais, o modelo democrático das escolas assenta em dois aspetos fundamentais: a participação e a democracia organizacional do tipo colegial. Bush (1995) aponta cinco indicadores que caracterizam o modelo democrático ou colegial da escola: modelo de organização fortemente normativo; reclama a autoridade profissional com base na competência especializada dos professores; assume a existência de um conjunto de valores enquanto linhas orientadoras da ação pedagógica; os diversos órgãos de gestão e coordenação são constituídos através de processos de representação formal; as decisões são entendidas tendo por base um processo de consenso ou compromisso e não decorrentes de procedimentos conflituais (Costa, 1996).

3.4. A arena política escolar

Uma vez que nas organizações cada ator constrói uma leitura da realidade organizacional e assume uma atitude e intervenção de acordo com as suas ideologias, interesses e personalidade, para compreender a vida organizacional da escola é necessário ter em conta não só a estrutura racional desta, mas também as condutas dos seus membros (Costa, 1996). Na verdade, embora as escolas possuam estruturas formais, em que definem normas e regulamentos próprios, «são as condutas dos seus membros, com as suas correspondentes ideias, expectativas, valores, interesses e habilidades, aquelas que deverão constituir o foco de atenção face a uma melhor compreensão da vida da organização» (González, 1994, p. 54). Os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos, que possuem objetivos próprios, diferentes poderes e influência e posição hierárquica diferenciada, traduzindo-se a escola por um sistema político em miniatura (Costa, 1996).

De acordo com Hoyle (1986), as organizações escolares dispõem de duas características propensas a atividade de micropolítica: o funcionamento debilmente articulado entre as diversas áreas da sua atividade e o caráter competitivo e conflitual da tomada de decisões. Nesse sentido, Gronn (1986) identifica quatro fatores que justificam a caracterização da escola como arena

política: escassez de recursos, diversidade ideológica, conflitualidade de interesses e diferenças de personalidade.

Embora sejam variados os indicadores apresentados por diversos investigadores, para proceder à caracterização da análise micropolítica da escola, os interesses, o conflito, o poder e a negociação surgem como o conjunto de palavras chave que clarificam a imagem da escola como arena política (Costa, 1996): os interesses dos grupos que dominam a tomada de decisões nas organizações escolares; o conflito surge como algo natural e inevitável e é entendido como uma parte e um momento do processo global de funcionamento da organização; o poder resulta dos interesses individuais e de grupo e desenvolve-se e afirma-se em função do poder dos respetivos representantes, originado o poder de autoridade e o poder de influência; a negociação traduz as preferências daqueles que detêm maior poder e/ou influência.

3.5. A imagem da escola como anarquia

Como se observou anteriormente, à racionalidade, previsibilidade e clareza das organizações ou dos seus atores, contrapõem-se a ambiguidade, a imprevisibilidade e a incerteza do funcionamento organizacional (Costa, 1996). A imagem da escola como anarquia permite descrever um conjunto de dimensões que podem ser encontradas nas organizações escolares, permitindo explicar determinados desvios, desajustamentos ou disfunções burocráticas, evitando, assim, explicações simplistas, do tipo determinista, como reflexo de constrangimentos normativos (Lima, 1992). A imagem anárquica da escola não pretende significar que a ordem esteja completamente ausente dos estabelecimentos de ensino (Costa, 1996): embora as organizações possam ser anárquicas, elas são anarquias organizadas; embora possam ser organizações debilmente articuladas, elas não deixam de ser sistemas debilmente articulados; e mesmo recorrendo ao processo de decisão de caixote do lixo, os caixotes do lixo têm bordos que impõem alguma estrutura (Weick, 1985).

As metáforas da escola como anarquia organizada, da decisão organizacional como caixote de lixo, da escola como sistema debilmente articulado e da escola como sistema caótico permitem abordar: a realidade

complexa, heterogénea e ambígua da sua organização; as intenções e objetivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluída; a tomada de decisões desordenada, imprevisível e improvisada; a sobreposição dos diversos órgãos; as estruturas, processos ou indivíduos unidos de forma fraca e fragmentada; a vulnerabilidade relativamente ao ambiente externo; os diversos processos organizativos desenvolvidos que assumem caráter essencialmente simbólico.

3.6. A escola como cultura

O desenvolvimento da perspetiva cultural na análise da realidade escolar, no âmbito dos estudos em organização e administração escolar, surge associada à introdução de novas formas de abordar a realidade social presente na escola (Costa 1996). Sendo as organizações concebidas como uma realidade social de criação humana (Greenfield, 1988), Costa (1996) observa que é a partir da análise da subjetividade humana (intenções e significados) que se deve procurar conhecer a realidade organizacional. Na verdade, esta imagem da organização escolar privilegia as dimensões informais da organização escolar, os aspetos simbólicos e os sentidos que os indivíduos atribuem à sua ação. A cultura organizacional surge, assim, como uma imagem da organização escolar presente nos mais diversos aspetos da vida organizacional, englobando a questão da liderança, bem como as preocupações com a melhoria de funcionamento da escola através da valorização da cultura organizacional, em que se destacam os conceitos de qualidade e de excelência (Costa, 1996).

A introdução desta visão subjetiva, por parte de Greenfield, na análise da realidade escolar e na sua administração constitui um dos quadros teóricos que subjaz ao desenvolvimento da imagem cultural da escola. Embora os modelos de subjetividade sejam criticados por não oferecerem linhas concretas de ação, as perspetivas de cultura organizacional assumem uma posição prescritiva com indicações explícitas em relação ao funcionamento das organizações escolares (Costa, 1996). Embora se reconheça que existem algumas diferenças entre a investigação sobre escolas eficazes (em que se privilegia os aspetos racionais e técnicos como os objetivos, os planos a formação) e a perspetiva cultural (em que se centra nas questões dos

elementos simbólicos como os valores, os heróis, os rituais e as crenças), os investigadores continuam a afirmar a existência de semelhança de características entre as escolas eficazes e a escolas em que subiste uma cultura forte (Costa, 1996). As análises da cultura organizacional têm, desta forma, sustentado os estudos acerca das escolas eficazes, surgindo a cultura como a chave para compreender a eficácia e o efetivo aperfeiçoamento da organização escolar. Deal (1988, p. 209) afirma que «as escolas eficazes são aquelas que, ao longo dos tempos, construíram um sistema de crenças, suportado por formas culturais que atribuem significado ao processo educativo» e Séguin (1987, p. 278) observa que «ao estudar as escolas eficazes, podemos identificar características que reagrupadas criem uma cultura de escola capaz de conduzir os alunos a um bom rendimento escolar». O desenvolvimento de uma cultura organizacional própria supõe a existência de organizações diferenciadas qualitativamente e surge como «indicador fundamental das escolas que vão conseguindo subir na lista da excelência» (Costa, 196, p. 132).

A utilização da metáfora cultural na caracterização da organização escolar permite, assim, olhar a escola numa perspetiva centrada na dimensão simbólica da ação organizacional. Por um lado, através de uma dimensão prescritiva, ao serviço do aperfeiçoamento da realidade escolar e defensora da gestão pela cultura; por outro lado, através de uma dimensão descritiva, como modelo de análise organizacional, entendendo «as manifestações culturais e simbólicas a partir dos interesses, das diferenças, e dos conflitos, valorizando, assim, as culturas (as subculturas e as contraculturas)» (Costa, 1996).

O Quadro 1 apresenta, de forma sumária, as características dominantes em cada uma destas imagens organizacionais da escola acima descritas.

Quadro 1 – Imagens organizacionais da escola e respectivas características

Imagens da Escola	Principais características
Empresa	<ul style="list-style-type: none">– uniformidade curricular, dos espaços educativos e dos horários– metodologias dirigidas para o ensino coletivo e agrupamento rígido de alunos– posicionamento insular dos professores– avaliação descontínua, disciplina formal, direção unipessoal e insuficientes relações com a comunidade
Burocracia	<ul style="list-style-type: none">– centralização das decisões– regulamentação pormenorizada de todas as atividades– previsibilidade de funcionamento– formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional– obsessão por documentos escritos– atuação rotineira; uniformidade e impessoalidade nas relações humanas– pedagogia uniforme e conceção burocrática da função docente
Democracia	<ul style="list-style-type: none">– organização fortemente normativa– autoridade profissional reclamada com base na competência especializada dos professores– existência de um conjunto de valores enquanto linhas orientadoras da ação pedagógica– constituição dos diversos órgãos de gestão e coordenação através de processos de representação formal
Arena política	<ul style="list-style-type: none">– decisões entendidas tendo por base um processo de consenso ou compromisso– interesses dos grupos dominam a tomada de decisões– o conflito surge como algo natural e inevitável– o poder, resulta dos interesses individuais e de grupo e desenvolve-se e afirma-se em função do poder dos respetivos representantes– a negociação traduz as preferências daqueles que detêm maior poder e/ou influência
Anarquia	<ul style="list-style-type: none">– realidade complexa, heterogénea e ambígua da sua organização– intenções e objetivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluída– tomada de decisões desordenada, imprevisível e improvisada– sobreposição dos diversos órgãos– estruturas, processos ou indivíduos unidos de forma fraca e fragmentada– vulnerabilidade relativamente ao ambiente externo– carácter simbólico de diversos processos organizativos desenvolvidos
Cultura	<ul style="list-style-type: none">– privilegia as dimensões informais da organização escolar– realça os aspetos simbólicos (valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimónias) e os sentidos que os indivíduos atribuem à sua ação
Sistema social	<ul style="list-style-type: none">– respostas surgem de forma adaptativa e espontânea a problemas internos e externos– destaca as propriedades emergentes e não planeadas que permitem caracterizar a organização informal

4. Para um estudo multifocalizado da escola

Cada um dos modelos organizacionais mencionados destaca diferentes aspetos de uma realidade organizacional, nesse sentido cada modelo utilizado isoladamente poderá apenas permitir uma compreensão parcial

dessa mesma realidade. Como refere Costa (1996, p. 8) «não existe um único e melhor modelo para compreender e/ou administrar os contextos organizacionais escolares». Surgem, por isso, abordagens multifocalizadas da escola, de que se destacam as quatro faces das organizações educativas, de Ellström (2007) e o modo díplico de funcionamento da escola, de Lima (2008b).

4.1. As quatro faces das organizações educacionais

Ellström (2007) sugere o modelo das quatro faces das organizações educacionais, isto é, propõe a integração de quatro modelos – o racional, o político, o de sistema social e o anárquico – porque possibilita um entendimento mais compreensivo da organização. Ou seja, de forma complementar, mas compatível, os quatro modelos representam quatro dimensões da mesma realidade organizacional. Não significa que estas quatro dimensões sobressaiam de igual modo na organização, no entanto, estas «diferentes dimensões podem ser diferentemente proeminentes em diferentes tipos de organizações [...], em diferentes partes ou subsistemas de uma mesma organização ou até mesmo no mesmo subsistema, em tempos distintos» (Ellström, 2007, p. 456). Nesse sentido, o autor propõe um conjunto de condições de forma a que cada uma das quatro dimensões organizacionais seja distinta, mas que permita entender qual o modelo mais indicado e que tem maior probabilidade de ser aplicado ou interpretado em termos dimensionais: “as quatro faces da vida organizacional”.

O modelo proposto por Ellström (2007) considera dois aspetos: o grau de clareza e consenso, no que diz respeito aos objetivos organizacionais e preferências (clareza, consistência e participação); e o nível de ambiguidade em relação à tecnologia e processos organizacionais. Tendo em consideração estes dois aspetos, Ellström (2007) observa que estes podem produzir quatro possibilidades, cada uma representando um diferente modelo de organização. Isto, porque no caso dos objetivos organizacionais e preferência podem ocorrer duas situações extremas: clareza declarada e participação nos objetivos (condição de consenso), em oposição a falta de clareza e discordância dos objetivos (condição de conflito). No caso do nível de ambiguidade em relação à tecnologia e processos organizacionais,

também poderão ocorrer duas situações opostas: clara tecnologia e transparência nos processos em oposição a tecnologias e processos organizacionais obscuros e ambíguos.

Para Ellström (2007), uma situação caracterizada pela clareza e partilha de objetivos (consenso) e uma tecnologia clara e processos organizacionais bem compreendidos pelos membros da organização, o modelo assumido como o modelo adequado à ação organizacional é o modelo racional. Nesse sentido, e pelo facto da relevância dada aos aspetos cognitivos e instrumentais das organizações, o modelo racional é caracterizado pelas palavras-chave: verdade, pensamento e trabalho orientado. Contudo, pode ocorrer consenso em relação aos objetivos e preferências, mas a tecnologia e os processos organizacionais serem ambíguos (devido ao pouco conhecimento sobre a ação organizacional). Para Ellström (2007) significa que fatores sociais tais como normas, ideologias e tradições desempenham um importante papel na ação organizacional, além de que as próprias atividades organizacionais são conduzidas por uma aprendizagem organizacional baseada em procedimentos do tipo tentativa e erro e realimentadas mais por ações prévias do que por deliberações calculadas. Sob tais condições, Ellström (2007) considera que o modelo de sistema social permite compreender tais processos organizacionais. Com o intuito de dar realce às relações interpessoais e à cultura organizacional como fatores determinantes da ação organizacional, caracteriza o modelo de sistema social pelas palavras-chave: confiança, aprendizagem e colaboração. No caso de os objetivos serem obscuros, inconsistentes ou discordantes entre os membros da organização (condição de conflito), Ellström (2007) observa que os processos políticos assumem preferência sobre o comportamento analítico-racional. Dadas estas condições, é presumível que as organizações são melhor compreendidas de acordo com o modelo político, que caracteriza pelas palavras-chave: poder, conflito e poder. Quando há conflito ou não há clareza nos objetivos, e existe ambiguidade em relação à tecnologia e processos organizacionais, Ellström (2007) regista que a situação se aproxima do que é definido por modelo anárquico das organizações, sendo esta situação caracterizada pelas palavras-chave: insensatez, aleatoriedade e jogo. Esta tipologia proposta por Ellström (2007) é representada no Quadro 2.

Quadro 2 – As quatro faces das organizações educativas

		Objetivos e preferências organizacionais	
		claros e partilhados (consenso)	obscuros e/ou não partilhados (conflito)
Tecnologia e processos organizacionais	transparentes/claros	Modelo racional palavra chave: verdade, pensamento, trabalho orientado	Modelo político palavra chave: poder, conflito, força
	ambíguos/não claros	Modelo de sistema social palavra chave: confiança, aprendizagem, colaboração	Modelo anárquico palavra chave: insensatez, aleatoriedade, jogo

Fonte: Ellström, 2007

Para Ellström (2007), este modelo integrador permite uma adequada compressão das escolas como organizações. Na verdade, as escolas são reconhecidas como organizações que envolvem elementos que são consistentes com todos estes quatro modelos organizacionais. Desta forma, em vez de se olhar para estes quatro modelos como alternativas incompatíveis, Ellström (2007) propõe, que apesar das suas diferenças, sejam vistos como dimensões complementares da realidade organizacional escolar. No entanto, observa que esta visão dimensional das organizações não implica que as quatro dimensões definidas sejam aplicáveis de igual modo a todo o tempo em qualquer organização.

A base estrutural proposta por Ellström (2007) indica um possível caminho de compreensão das características que distinguem as organizações escolares de outras organizações. Estas quatro formas complementares de observar a escola como uma organização possibilita não correr o risco de se centrar apenas num modelo organizacional o que permitiria apenas uma compreensão parcial das características organizacionais da escola.

4.2. O modo de funcionamento díptico da escola como organização

Tendo em consideração o crescente número e a importância de novos elementos recolhidos, Lima (2008b) observa que estes incorporam o grupo de exceções e de exemplos que não se encontram em conformidade burocrática. Para ele, «a burocracia centralizada do ministério nem sempre

se constitui em poder organizacionalmente realizado e, enquanto forma de dominação racional-legal, legítima (autoridade), ela é confrontada com outros tipos de racionalidade e com outras concepções de legitimidade» (2008b, p.45). Desta forma, e em termos de modelo teórico de análise, Lima (2008b) observa que é necessário procurar um compromisso entre a perspetiva burocrática, em que se toma em consideração as deliberações formais e os respetivos constrangimentos impostos, e uma perspetiva em que se possa «contemplar a organização e os atores, a ação organizacional, outro tipo de estruturas e de regras, em suma, uma esfera de autonomia relativa ao nível da organização» (p. 45). Nesse sentido, o modelo da anarquia representa uma rutura com as características atribuídas à burocracia, uma vez que se aceita «a existência de inconsistências e de desconexões entre estruturas e atividades, objetivos e procedimentos, decisões e realizações, etc.», além de que se considera que «as regras formais em vigor na organização poderão eventualmente ser violadas muito mais frequentemente do que geralmente se admite» (2008b, p. 46). No entanto, este modelo não se pode assumir como exclusivo.

Considerar e explorar estas duas perspetivas, cujo confronto se configura num determinado hibridismo teórico, permite ao autor um modo de representação aceitável e teoricamente produtivo. Refere ele que a ação organizacional ora apresenta um modo de funcionamento conjuntivo, ora apresenta um modo de funcionamento disjuntivo; uma vez que na escola, «ora se ligam objetivos, estruturas, recursos e atividades», sendo, portanto, fiel às normas burocráticas, «ora se promove a sua separação e se produzem regras alternativas». Ou seja, ou «se respeita a conexão normativa», ou «se rompe com ela e se promove a desconexão *de facto*» (2008b, p. 47).

Tendo em consideração que a ordem burocrática da conexão e a ordem anárquica da desconexão configuram um modo de funcionamento que poderá ser simultaneamente conjuntivo e disjuntivo, Lima observa que a escola não poderá ser considerada exclusivamente burocrática ou anárquica e, «não sendo exclusivamente uma coisa ou a outra poderá ser simultaneamente as duas», fenómeno este que designa de «*modo de funcionamento díptico* da escola como organização» (2008b, p. 47) – Ver Quadro 3.

Quadro 3 – Modo de funcionamento díptico da escola

Face A	E	Face B
a escola como organização: ambígua, arena política, sistema debilmente articulado, cultural e subjetivo, (...)	I X O	a escola como organização: burocrática, sistema social, mecanicista, organismo, (...)
conceitos: articulação fraca disjunção ambiguidade subjetividade desordem (...)	D A A Ç Ã O	conceitos: articulação forte, conjunção, certeza, objetividade, ordem, (...)

Fonte: Lima, 2008b

Através da observação do Quadro 3, é perceptível que Lima incorpora neste modelo díptico o modelo das quatro faces de Ellström. De facto, na face B a escola surge não só como modelo burocrático, mas também como sistema social e na face A aparece como anarquia organizada, arena política e até cultural. Segundo o autor, opondo-se a ordem burocrática da conexão a uma ordem alternativa e distinta, a saber, a ordem anárquica da desconexão, sem conceder o uso exclusivo a cada uma delas (admitindo-se, no entanto, que ambas possam ter expressão), escapa-se ao «determinismo inerente a qualquer uma das alternativas tomadas isoladamente» (2008b, p. 57).

O seu modelo díptico fica completo quando Licínio Lima acrescenta o eixo de ação (plano das orientações para a ação organizacional e plano da ação organizacional) que articula estas duas faces.

Na análise organizacional da escola procura-se interpretar e explorar o modo de funcionamento da organização, sendo importante que se proceda a uma focalização diversificada de modo a que seja possível registar a diversidade dos fenómenos organizacionais existentes na escola. De acordo com Lima (2008b), este procedimento exigirá ter em consideração dois planos organizacionais analíticos: o plano das orientações para a ação organizacional e o plano da ação organizacional. No entanto, Lima (2008b) observa ainda que, além destes diferentes planos, se deve ter em atenção as estruturas, regras e níveis organizacionais. Consoante se privilegia o estudo de algumas delas, este autor refere que se opta por um certo tipo de

focalização no estudo da escola como organização: focalização normativa (estruturas e regras formais); focalização interpretativa (estruturas ocultas e regras não-formais e informais) e uma focalização descritiva (estruturas manifestas e regras efetivamente atualizadas) – ver Quadro 4.

Quadro 4 – Planos, estruturas, regras, níveis e tipos de focalização

Plano organizacionais analíticos	Estruturas organizacionais	Regras organizacionais	Níveis organizacionais	Tipos de focalização analítica
Plano das orientações para a ação organizacional	Latentes Ocultas (cripto-estruturas)	Formais Não-formais Informais	Superficial Intermédio Profundo	Normativa Interpretativa (<i>stricto sensu</i>)
Plano da ação organizacional	Manifestas	Efetivamente atualizadas	Manifesto	Descritiva

Fonte: Lima, 2008b

Deste modo, a proposta de Lima (2008b) recusa, de um ponto de vista teórico, uma abordagem de tipo determinista, ou seja, um ponto de vista que toma como exclusivas a ordem burocrática da conexão e das orientações formais-legais e admite-se, pelo contrário, «a existência de outras ordens concorrentes e a produção organizacionalmente localizada de outros tipos de regras» (2008b, p. 56), escapando, assim, esta abordagem «à tendência para qualificar todos os possíveis elementos de exceção, incongruências e inconsistências como apenas disfunções ou patologias mais ou menos localizadas» (2008b, p. 57).

Capítulo II

POLÍTICAS DE AUTONOMIA E MELHORIA DA ESCOLA

As revoluções liberal e industrial, que marcaram o final do século XVIII, permitiram consolidar e desenvolver os modernos sistemas escolares (Canário, 2008). O modelo escolar como atualmente se concebe, sucede a um modelo artesanal de ensino, com o objetivo de uma «escolarização acelerada da mão-de-obra reclamada pela fábrica e exigida pela identidade dos estados-nação.» (Cabral & Alves, 2016).

De acordo com Canário (2008), a construção histórica da escola moderna supõe, por um lado, a invenção da infância e, por outro lado, a emergência de uma relação social inédita, a relação pedagógica, exercida num lugar e num tempo distintos das outras atividades sociais, submetida a regras de natureza impessoal e que definem a especificidade do modo de socialização escolar. Assim, o modelo escolar constitui “uma revolução nos modos de socialização”, ou seja, uma forma diferente de “fabricar o ser social” (Canário, 2008, p. 74). Escolarizar e socializar foram, assim, os dois grandes desígnios da invenção da escola moderna.

Neste capítulo, identificam-se a evolução das perspetivas de otimismo e de desencanto face à função democratizadora da escola, distinguem-se estudos e respetivas conclusões sobre a influência da escola no rendimento dos alunos e as políticas de territorialização educativa e de reconhecimento da autonomia da escola na contextualização do ensino, sobretudo num tempo em que se torna necessário mudar o padrão de funcionamento da escola.

1. A escola, a igualdade e a justiça

Entre a Revolução Francesa e o fim da Primeira Guerra Mundial, a escola viveu o que se designa por “tempo de certezas”, que se caracterizou não só por um período de harmonia entre a escola e o seu contexto externo, mas também de coerência interna entre as suas diferentes dimensões (Canário, 2008). Apesar dos ideais de igualdade, inclusive no acesso à educação, a escola foi mais um meio de discriminação social ao limitar a progressão, por razões variadas, à maioria dos seus alunos (Candeias, 2001). As elites reproduziam-se dentro das

escolas, centros legitimadores da categorização social, ao serviço de um “Estado Educador” que atribuía à educação o papel de gerador da construção de uma nação, da paz social e a transmissão de valores (Canário, 2004; Charlot, 2008).

A partir da Segunda Guerra Mundial, o ensino estende-se na grande maioria dos países ocidentais a camadas sociais a quem anteriormente era inacessível. Este fenómeno de “explosão escolar” assinala um processo de democratização de acesso à escola que, de acordo com Canário (2008, p. 74), «marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e a sua entrada num “tempo de promessas”». De facto, a partir dos anos 50 e sobretudo dos anos 60, o Estado colocou a escola ao serviço do desenvolvimento económico e social. Esta nova política proporcionou condições para criar novos empregos qualificados, abrindo perspectivas às classes populares e médias. Houve um crescimento notável da oferta e da procura educativa escolar, que teve repercussões ao nível do aumento das taxas de escolarização e no incremento efetivo das oportunidades sociais (Charlot, 2008). Confiava-se na escola como meio de promover o desenvolvimento económico, a mobilidade social e a igualdade (Oliveira, 2000; Canário, 2008), sendo que na ótica da teoria do capital humano, as despesas com a educação passaram a ser encaradas como um investimento, que, por sua vez, é condição para o desenvolvimento. A participação neste «”jogo escolar” (...) era percecionada [pelos seus atores] como a participação num jogo de soma positiva, ou seja, um jogo do qual todos os participantes têm a possibilidade de retirar ganhos» (Canário 2008, p. 74).

No entanto, as várias mudanças que se operaram nos setores económico, político e social, no último quartel do século XX, amplificaram o desencantamento com a escola. Passou-se de uma relação com a escola marcada pela previsibilidade para uma relação em que predomina a incerteza (Canário, 2008). Transformou-se a relação dos alunos com a escola, bem como as suas expectativas quanto ao mercado de trabalho, uma vez que se acentua a discrepância entre o aumento de produção de diplomas pela escola e a rarefação de empregos correspondentes. De acordo com Canário (2008, p. 78), a desvalorização dos diplomas escolares [...] permite falar da passagem de um “tempo de promessas” para um “tempo de incertezas”». Segundo este

autor, é colocada em causa a utilidade dos estudos, cada vez mais prolongados e, nesse sentido, surge um desinteresse com reflexos no aumento do absentismo, da indisciplina, do abandono e de baixos níveis de literacia, ou seja, no sentido mais amplo, do insucesso de uma franja da população escolar que sempre manifestou alguma resistência em aprender. A desvalorização dos diplomas, nomeadamente na sua rentabilização no mercado de trabalho, suscita, assim, o aumento de níveis de frustração de uma parte da população que mantém com a escola uma relação assente na utilidade dos estudos, com o objetivo de obter um estatuto social e rendimentos elevados (Canário, 2008).

Em poucos anos, verificou-se que não existia uma correspondência direta entre oportunidades educativas e oportunidades sociais e que uma escola menos elitista não levava necessariamente a uma maior mobilidade social ascendente (Canário 2008). Paradoxalmente, ao mesmo tempo que se democratizou o acesso ao ensino, a escola criou uma imagem de produtora de injustiça, papel que não lhe era atribuído antes da expansão da escolarização. Na medida em que se democratiza, a escola acaba comprometida com a produção de desigualdades sociais e deixa de poder ser vista como instituição justa num mundo injusto, ou seja, o sistema escolar coloca em evidência o efeito reprodutor e amplificador das desigualdades sociais (Canário, 2008). A natureza da escola muda, assim, com a massificação escolar (Dubet & Martucelli, 1998). Na verdade, para assegurar a igualdade, organizou-se a educação escolar através dos princípios característicos do modelo de decisão burocrática, como a impessoalidade, a uniformidade e a formalidade das decisões (Machado & Formosinho, 2012). Transformado em princípio organizativo, o princípio de igualdade, afirmado nas Constituições Democráticas, concretiza-se, assim, em uniformidade e homogeneidade. Contudo, esta pedagogia da uniformidade nem sempre é bem sucedida e, colocando dificuldades para receber o conhecimento nas condições de capacitação do aluno, «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). Por outro lado, a generalização da educação escolar nos sistemas educativos da modernidade

baseia-se numa interpretação uniformista da igualdade e concretiza-se de forma progressiva «num currículo uniforme, numa pedagogia transmissiva e numa organização pedagógica destinada a facilitar o ensino de todos como se fossem um só» (Machado & Formosinho, 2012, p. 30). Neste sentido, embora a universalização da educação formal seja hoje um facto assinalável de justiça social, a exequibilidade da igualdade de oportunidades é colocada em causa por vários motivos e o papel da escola pode mesmo ser considerado perverso, uma vez que essa generalização do acesso à educação formal pode ser vista como um modo de institucionalização e legitimação do insucesso escolar dos grupos socioeconómicos desfavorecidos (Torres Santomé, 1995)

De acordo com Canário (2008, p. 78), o processo de democratização e massificação da escola assinala o ponto de viragem que marca o «rompimento do equilíbrio que caracterizava a “escola das certezas” e a evolução para uma dupla perda de coerência da escola». Para este autor, essa perda de coerência não só é externa, uma vez que, historicamente, a escola foi construída em consonância com um mundo que deixou de existir; mas também é interna, visto que a forma como a escola está estruturada e funciona não é compatível com a diversidade de público que serve nem, muitas vezes, com as missões que lhe são atribuídas. Nesse sentido, «o aspeto central da mutação sofrida pela escola reside na sua abertura a novos públicos e na mudança operada nos modos de seleção. [...] De uma seleção dos “melhores”, que caracterizou a escola (elitista) das “certezas”, passou-se para um processo seletivo orientado para a “exclusão” dos piores, por exclusão relativa.» (Canário, 2008, p. 78). Na verdade, a democratização do acesso a percursos escolares mais longos traduziu-se não apenas na desvalorização dos diplomas, mas também na movimentação das desigualdades para níveis superiores do sistema escolar, o que, segundo Canário (2008), num quadro de “igualdade de oportunidades”, a seleção além de poder ser social passou a ser predominantemente escolar. Ou seja, há uma deslocação da competição para o interior do sistema escolar, anteriormente neutralizada pela seleção social anterior aos estudos, originando a um “modo de seleção pelo insucesso” e a multiplicação de níveis de seleção indutores de “um crescimento geométrico das desigualdades iniciais” (Canário,

2008). Ocorrem, assim, por parte de uma franja considerável da população escolar, manifestações de resistência à aprendizagem que se exprimem em violência escolar, indisciplina, absentismos, abandono e baixos níveis de literacia, o que nas últimas década tem levado à questão se a escola faz ou não a diferença no sucesso educativo dos alunos. Esta preocupação surge, portanto, associada à oferta da igualdade de oportunidades numa sociedade cada vez mais marcada por acentuadas diferenças económicas e sociais (Lima, 2008a).

2. A influência da escola no desempenho dos alunos

Nas décadas de 60 e 70 do século XX, foram realizados e publicados os primeiros estudos sobre os efeitos da escola. O principal objetivo desses estudos, realizados tanto nos Estados Unidos como no Reino Unido, a pedido do poder político, foi o de avaliar o grau de concretização da igualdade de oportunidades em matéria de educação. Conhecidos, respetivamente, pelo estudo liderado por Coleman, 1966, e relatório Plowden, 1967, estes trabalhos suscitaram, posteriormente, o aparecimento de diferentes reações promovendo a investigação «em importantes campos de pesquisa educacional: movimento das escolas eficazes, movimento da melhoria das escolas e movimento da melhoria eficaz da escola» (Fialho & Verdasca, 2012).

Os resultados publicado por James Coleman e a sua equipa, em 1966, revelaram que «as diferenças de sucesso entre alunos oriundos de diferentes grupos sociais tendiam a manter-se ou, até, a acentuar-se (...)» ao longo da escolaridade e que a maior variância dos resultados escolares era registada entre alunos de uma mesma escola do que entre alunos que frequentavam escolas distintas (Lima, 2008a, p. 16). Nesse sentido, a equipa de Coleman concluiu que sucesso dos alunos era largamente independente da instituição onde estudavam» (Lima, 2008a, p. 16), ou seja, que «a diferença nos resultados escolares se relaciona mais com a condição social das famílias do que com os recursos escolares disponíveis» (Fialho & Verdasca, 2012, p. 22). Em 1972, o estudo realizado pela equipa de Christopher Jencks confirma a conclusão da equipa de Coleman, de que as escolas, por si mesmas, não

tinham grande efeito sobre o sucesso e o trajeto social posterior dos alunos (Lima, 2008a, p. 18).

Também no Reino Unido, mas em 1967, foi publicado o relatório Plowden que apresentou uma perspectiva semelhante. Neste relatório, era transmitida «a crença de que, através da criação de áreas de intervenção educativa prioritária, seria possível melhorar a condição das comunidades mais desfavorecidas que frequentavam a escola» (Lima, 2008a, p. 18). Na verdade, eram defendidas «a introdução de formas de discriminação positiva na atribuição de recursos às escolas localizadas» em determinadas áreas geográficas, centrando-se nas questões da distribuição dos recursos «como potenciais agentes de interrupção do ciclo de desvantagem em que muitos dos alunos tinham sido apanhados» (Lima, 2008a, p. 274). Enquanto que o estudo de Coleman realçava a importância do estatuto social das famílias como a grande influência no sucesso escolar dos alunos, o relatório Plowden identificava a linguagem, a socialização familiar e as atitudes parentais, como as variáveis mais influentes nos resultados escolares dos alunos (Fialho & Verdasca, 2012).

Com o surgimento destes estudos, instalou-se entre a «comunidade académica um forte ceticismo quanto à capacidade da educação reestruturar a sociedade num sentido mais igualitário» (Lima, 2008a, p. 18), ou seja, «a descrença na capacidade da escola intervir no sentido de restabelecer os princípios da igualdade de oportunidades» (Fialho & Verdasca, 2012, p. 22). No entanto, as conclusões apontadas por estes relatórios foram sujeitas a fortes críticas por parte de alguns investigadores educacionais, apontando não só a inadequação do método escolhido por Coleman (baseado no modelo *input-output*), mas também o próprio modelo de análise adotado, uma vez que estavam ausentes desse modelo características importantes da escola; na verdade, tinham sido predominantemente consideradas características estáticas, como as características materiais e socioeconómicas das instituições (Lima, 2008a).

Por forma a ultrapassar estas limitações produzidas pelos grandes inquéritos, nos finais dos anos 70 surgiram novos estudos nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, levados a cabo por diversos investigadores como Brookover, Edmonds, Goodlab e Rutter, entre outros, em que são incluídas medidas do “clima” de escola, encarando-se «esse clima como um determinante importante

das atitudes e sucesso dos alunos.» (Lima, 2008a, p. 20). De facto, a equipa de Rutter procedeu ao registo de diferentes observações em relação ao estudo dirigido por Coleman, nomeadamente pelo facto de esse estudo ter utilizado medidas de sucesso que tinham pouca relação com o que alguma escola procuraria ensinar e ter analisado um leque muito restrito de variáveis escolares, sendo o seu principal enfoque os recursos existentes nos diferentes estabelecimentos de ensino (Lima, 2008a). Para Rutter, estas variáveis diziam pouco sobre os aspetos da escola que podem influenciar o comportamento e o sucesso dos alunos, «como o estilo ou a qualidade do ensino, o tipo de interação entre os docentes e discentes na sala de aula, o clima social da instituição, ou as suas características enquanto organização social» (Lima, 2008, pp. 21-22). Acrescentou ainda que o estudo de Coleman não continha informação sobre as características dos alunos quando entravam na escola, o que não permitia medir qual o incremento no sucesso (Lima, 2008a).

Surgiu, assim, o interesse de examinar as características da escola relativamente à sua organização, à sua forma e ao seu conteúdo, sendo considerado um dos traços essenciais das investigações sobre as escolas eficazes (Fialho & Verdasca, 2012). Apesar dos estudos de Coleman e de Jencks negarem a existência de um contributo importante de instituição escolar para o sucesso dos alunos, estes estudos permitiram o surgimento de movimentos de pesquisa em educação, como foi o caso do movimento das escolas eficazes. Na verdade, a partir destes estudos, certos investigadores observaram que os resultados escolares dos alunos oriundos de grupos socialmente mais desfavorecidos, variavam consoante os estabelecimentos de ensino que frequentavam, o que sugeria que estes estabelecimentos «diferiram entre si quanto à capacidade de oferecerem aos alunos experiências educativas de qualidade» (Lima, 2008a, p. 26). Nesse sentido, o estabelecimento de ensino começou a ser encarado, ele próprio, como um fator potencial de promoção do sucesso ou do insucesso no percurso educativo dos alunos. A escola passou «a ocupar o centro da pesquisa, sendo vista como o lugar onde o sucesso (ou insucesso) era produzido» (Lima, 2008a, p. 29). De acordo com Fialho e Verdasca (2012, p. 21), «embora o enfoque destes estudos não estivesse no “efeito escola”, pretendia-se perceber qual a

proporção do desempenho dos alunos que podia ser atribuído à escola e qual era atribuível aos seus contextos sociofamiliares.». Por outras palavras, procurava-se analisar a relação entre características da escola e o desempenho dos alunos, o que permitiria verificar se a escola cumpria com a sua função democratizadora ou se, pelo contrário, reproduzia as desigualdades sociais. Surgiu, assim, durante os anos 70 do século XX, uma geração de investigadores que se envolveu no debate sobre a impotência da escola para igualizar a sociedade, procurando «melhores métodos para destrinçar a influência dos antecedentes dos alunos sobre os seus resultados escolares, comparativamente com a parte que pode ser atribuída, especificamente, à escola que frequentam» (Lima, 2008a, p. 25). Procurou-se aprofundar a distinção entre os efeitos produzidos pelo meio sociofamiliar de origem dos alunos e os efeitos atribuídos às instituições educativas, ou seja, começou a procurar-se «perceber de que forma é que os processos que ocorriam no *interior* dos estabelecimentos particularmente bem sucedidos afetavam os resultados académicos dos seus alunos», visto que esta compreensão se constituía «essencial para perceber a aquisição posterior de *status* por estes alunos na vida social em geral» (Lima, 2008a, p. 26).

3. A noção de eficácia de escola e o conceito de valor acrescentado

Uma das definições com maior impacto neste campo de pesquisa sobre a eficácia da escola foi a dada por Edmonds, em 1979, quando concebe a “escola eficaz” como uma instituição onde não existe qualquer relação entre os antecedentes familiares dos alunos e o seu sucesso (Lima, 2008a, p. 31). Na verdade, pretendeu-se com os primeiros estudos sobre a eficácia da escola conseguir a equidade na educação. Contudo, posteriormente, este campo de investigação, em particular no Reino Unido, começou a afastar-se desta definição de eficácia baseada predominantemente na noção de equidade, passando «a incorporar a ideia do progresso ao longo do tempo, [de todos os alunos], em vez de se centrar num retrato transversal da situação das instituições num determinado momento temporal.» (Lima, 2008a, p. 32). Ou seja, deixou-se de tomar em consideração apenas os resultados dos alunos num determinado momento temporal, para considerar-se também o progresso

manifestado por estes ao longo do tempo. Para a equipa de Mortimore, em 1988, a escola eficaz é aquela em que os alunos progredem mais do que seria esperado, tendo em consideração as suas características à entrada para o estabelecimento de ensino (Lima, 2008a, pp. 32-33). Tendo em conta esta conceção, em 1995, Sammons, Hillman e Mortimore consideram escola eficaz aquela que “adiciona valor extra” aos resultados dos seus alunos, comparativamente com organizações que servem populações análogas (Lima, 2008a, p. 33). Nesta definição, surge o conceito de “valor acrescentado”, que descreve «o impulso que uma escola dá ao sucesso dos seus alunos, para além do que eles já trazem em termos de sucesso anterior e de outras características iniciais.» (Lima, 2008a, p. 33). Na verdade, o valor que a escola acrescenta aos atributos iniciais dos alunos, que nela ingressam, é considerado, por uma grande parte dos investigadores deste campo de pesquisa, como o mais adequado para medir a eficácia de uma escola; uma vez que este critério reconhece que os antecedentes dos alunos (aptidões para aprender, ambientes familiares e grupos de pares) influenciam as suas competências e conhecimentos, quando ingressam na escola, mas, no entanto, «a adoção da noção de “valor acrescentado” [possibilita que uma escola possa] ser classificada como eficaz, independentemente do nível absoluto de vantagem ou desvantagem social que caracteriza o seu corpo discente» (Lima, 2008a, p. 35).

Numa tentativa de procurar fundir os diversos contributos para definição da eficácia de uma escola, em 1995, Stoll e Fink propuseram que uma escola eficaz se defina por: promover o progresso de todos os seus alunos, para além do esperado; assegurar que cada aluno atinja os padrões mais elevados que lhe sejam possíveis; melhorar todos os aspetos do sucesso e do desenvolvimento dos seus alunos; continuar a melhorar, ano após ano (Lima, 2008a). Embora o conceito de eficácia possa assumir diferentes significados, em 1999, Gray e a sua equipa observaram que têm sido utilizadas três formas de medir o desempenho de uma escola: situar o desempenho da escola relativamente a um padrão nacional; considerar o perfil dos alunos que frequentam a escola, sendo a eficácia determinada pela capacidade de a escola desenvolver o potencial dos seus alunos para além daquilo que seria

esperado, dadas as características destes quando iniciaram o percurso escolar nessa escola; determinar a capacidade de a escola melhorar a capacidade dos alunos (Lima, 2008a). Contudo, embora a comparação do desempenho de uma escola com o padrão nacional, como por exemplo a média nacional, tenha historicamente sido a tendência dominante, tem, na verdade, interessado pouco aos investigadores envolvidos nesta área de pesquisa sobre a eficácia da escola. Nesse sentido, nos vários estudos que têm surgido ao longo dos tempos, vão sendo identificadas as principais categorias de variáveis suscetíveis de constituírem condições capazes de reforçar a eficácia de uma escola.

A pesquisa tem centrado, assim, a sua incidência na identificação de dimensões que caracterizam as escolas eficazes, começando a enumerar «traços e padrões de funcionamento escolar característicos destas escolas e a [associar] o ambiente escolar e o *ethos* de cada estabelecimento de ensino ao rendimento dos alunos» (Fialho & Verdasca, 2012, p. 25). O clima escolar (tranquilidade, organização, estabilidade, coesão, implicação), a direção e liderança das escolas (centradas na qualidade do ensino e direcionadas para a promoção e consolidação do desenvolvimento pedagógico), as normas e metas educativas (avaliação de programas e de currículos com base nos resultados dos alunos, bem como na gestão e organização do currículo a nível de escola com o objetivo de maximizar a qualidade de ensino no interior de sala de aula), a estabilidade do corpo docente, as questões relacionadas com a ordem e a disciplina, o nível de expectativas em relação ao rendimento dos alunos e o envolvimento e apoio dos pais, são aspetos que ganham uma especial relevância na caracterização das escolas eficazes (Fialho & Verdasca, 2012). No entanto, e embora os estudos apontem para que os fatores escolares influenciem o comportamento e o aproveitamento dos alunos, surgiram algumas questões relacionadas com os aspetos de ordem instrumental: tipo de instrumentos utilizados na medição do desempenho escolar, tratamento metodológico, esquematizações analíticas do tipo *input-output* ao nível da análise de resultados; na verdade, o movimento das escolas eficazes não considera, ou muito raramente considera, a atuação pedagógica dos docentes

em contexto de sala de aula ou outras práticas do âmbito da docência (Fialho & Verdasca, 2012).

4. Melhoria e eficácia das escolas

Tendo em consideração as críticas acima referidas, bem como uma sensação de existência de algum fracasso em termos de transformação das escolas, novos movimentos foram surgindo, desenvolvendo-se, muitos deles, em paralelo com o movimento da eficácia de escola. Um dos movimentos a destacar é o movimento para a melhoria das escolas. Embora se evidencie complementaridade nas duas abordagens, ao contrário da eficácia que presta maior atenção aos resultados, utilizando estes dados na tomada de decisões, dando ênfase à equidade; a melhoria é encarada como um processo em que a escola se focaliza no ensino e na aprendizagem (atenção aos processos), define os seus princípios orientadores e estratégias para alcançar os objetivos (ênfase nas áreas de melhoria selecionadas), monitorizando e avaliando os seus processos, progressos, desempenho e desenvolvimento, tendo em consideração a importância da compreensão da cultura de escola (Alaiz, Gois & Gonçalves, 2003). Este movimento, como referem Fialho e Verdasca (2012, pp. 32-33), tem por objetivo principal a «necessidade de provocar transformação e mudança das escolas a partir de opções que [apostam, essencialmente,] na preconização e desenvolvimento de estratégias concretas ao nível dos aspetos organizacionais e da reforma do currículo (...), privilegiando e incidindo mais na ação concreta do que propriamente na investigação». Há, portanto, uma compreensão da importância da cultura da escola, ou seja, um enfoque na instituição, tendo uma visão da escola como centro de mudança, ao passo que no movimento das escolas eficazes há uma assunção da escola como o centro da mudança.

Contudo, os programas de melhoria fracassaram, uma vez que os primeiros trabalhos associados à melhoria da escola partiam do conhecimento produzido pelos investigadores, não sendo, portanto, envolvidos os professores nas tomadas de decisão dos processos de mudança. Assim, nos finais dos anos 90, assistiu-se à fusão entre os campos de investigação da eficácia das escolas e da melhoria das escolas (Fialho & Verdasca, 2012). Nesta fusão,

estreitou-se a cooperação entre investigadores e práticos, deixando-se de refletir uma orientação imposta do topo para a base, mas partindo de uma abordagem inversa; «as inovações e processo de melhoria são iniciados pelos professores que conhecem o terreno e procuram responder aos problemas concretos de cada escola.» (Alaiz, Gois & Gonçalves, 2003, p. 37). Na verdade, como refere Bolívar (2003, p. 51), embora a inovação possa «provocar sempre alguma mudança (no sentido de implicar uma melhoria), podem ocorrer inovações sem haver melhoria», o que realça a importância, no âmbito da melhoria, de uma orientação da base para o topo.

Ao integrar os diversos contributos, «o movimento da melhoria eficaz das escolas coloca ênfase na equidade, mas alarga-a a todos os alunos, integra o conceito de valor acrescentado, mas acrescenta-lhe a necessidade de uma melhoria contínua da eficácia ao longo do tempo, nas diversas dimensões de desenvolvimento dos alunos» (Fialho e Verdasca, 2012, p. 34). Ou seja, uma escola que melhora a sua eficácia ao longo do tempo valoriza quer os resultados de aprendizagem dos alunos, quer a sua capacidade de gerir os processos de mudança que proporcionam esses mesmos resultados (Alaiz, Gois & Gonçalves, 2003). Nesse sentido, tomam-se em consideração os critérios que avaliam a melhoria dos processos desenvolvidos ao nível da sala de aula e da escola (critérios de melhoria) e os critérios que avaliam os resultados dos alunos ao nível cognitivo, das atitudes e dos comportamentos (critérios de eficácia) (Fialho & Verdasca, 2012). Portanto, como refere Bolívar (2003), o núcleo da mudança educativa não se situa apenas nas margens das estruturas do sistema (nível micro e nível macro), mas ao nível meso, que são as próprias escolas. Contudo, qualquer mudança só terá efeitos consideráveis se for devidamente acompanhada no seu processo de implementação e desenvolvimento (Fialho & Verdasca, 2012), visto que o processo de melhoria é um processo complexo, não sendo um acontecimento pontual, nem dependendo apenas de vontades individuais ou de alterações estruturais (Bolívar, 2003).

Nesse sentido, o processo de melhoria eficaz surge como um desafio para as escolas. Não só porque as atuais reformas políticas educativas interferem de forma considerável no modo de funcionamento das organizações escolares, o

que exige às escolas dinâmicas organizacionais fortes e consistentes, mas também porque num processo de melhoria eficaz se torna importante considerar o papel que a cultura organizacional desempenha, como possível obstáculo ao processo de mudança ou como elemento de promoção ou facilitador da própria melhoria (Fialho & Verdasca, 2012). Assim, conhecer a cultura ou culturas dominantes presentes na organização escolar, torna-se imprescindível de forma a planear e implementar mudanças (Alaiz, Gois & Gonçalves, 2003).

5. As políticas de territorialização educativa e autonomia da escola

Um dos exemplos que ilustra a influência do movimento das escolas eficazes sobre a política educativa foi «o seu envolvimento na preparação de políticas de discriminação positiva das instituições educativas.» (Lima, 2008a, p. 273). De facto, nos anos 60, surgiram, nos Estados Unidos, políticas educativas territorializadas como forma de combater o insucesso escolar que afetava sobretudo os alunos provenientes de meios desfavorecidos. Estas políticas educativas, que envolviam os estabelecimentos de ensino existentes num determinado espaço geográfico, como por exemplo um bairro, baseavam-se no princípio da discriminação positiva, preconizando a atribuição de meios educativos suplementares para que os estabelecimentos de ensino pudessem implementar programas de ensino específicos, por forma a recuperar os alunos para a escola e para a sociedade, em particular alunos em risco de exclusão. Historicamente, é no Reino Unido que este tipo de política teve particular proeminência, a partir da publicação, em 1967, do relatório Plowden, em que se reconhecia a existência de zonas geográficas «com concentrações particularmente elevadas de alunos sem situações de desvantagem social» (Lima, 2008a, p. 273). Nessa mesma década, esse princípio foi desenvolvido através da constituição das *Educational Priority Areas* (EPA) e mais tarde, em 1998, surgiram as *Education Action Zones*, que são agrupamentos de escolas que trabalham com a comunidade local (população, instituições e outros organismos), com objetivos e processos análogos. Contudo, em 2001 o governo Inglês decidiu colocar fim a estas zonas de ação educativa e integrá-las numa nova iniciativa, desenvolvida a nível nacional – programa *Excellence*

in Cities – programa esse lançado em 1999. Com este programa pretendeu-se não só canalizar recursos para as escolas envolvidas, mas também oferecer um conjunto de estratégias no âmbito do ensino e aprendizagem, comportamento e assiduidade, e liderança, áreas estas «que ocupam um lugar proeminente nas listas de fatores de eficácia» (Lima, 2008a, p. 280).

Em 1981, em França, o desemprego crescente do pessoal não qualificado originou um enorme aumento do insucesso e do abandono escolares. Surgiram, então, as *Zones d'Éducation Prioritaire* (ZEP), que seguem o princípio da discriminação positiva e da territorialização das políticas educativas e visam a redução da exclusão social, delinquência, analfabetismo e o apoio à integração das populações excluídas por razões culturais ou étnicas, fixadas em bairros em dificuldade social, económica e cultural (Ferreira & Teixeira, 2010). Contudo, e embora as ZEP tenham sido alargadas a todo o país, estas conheceram uma involução até 1997, ano em que foram relançadas; relançamento esse acompanhado de duas medidas: a criação das *Réseaux d'Éducation Prioritaire* (REP) e a instituição de contratos de sucesso, celebrados entre os responsáveis de cada REP e as autoridades educativas (Lima, 2008a). Com a criação das REP pretendeu-se, assim, não só aproveitar a lógica territorial das ZEP, mas também adicionar uma política assente numa lógica de rede, evitando e combatendo o isolamento de certos estabelecimentos de ensino.

Em vários países, inclusive em Portugal, as medidas de territorialização foram precedidas por medidas de educação de carácter compensatório, como por exemplo, os apoios e complementos educativos, mas o seu efeito foi considerado reduzido, uma vez que consideravam o aluno como um caso isolado, fora da sua identidade social, do seu estilo de vida e das suas representações simbólicas (Ferreira & Teixeira, 2010). A desvalorização dos alunos, das suas experiências e do seu estatuto de sujeitos da sua própria aprendizagem, institui-se como principal obstáculo ao desenvolvimento de uma ação educativa. Houve, por isso, que considerar a importância da componente social na formação do indivíduo. Nesse sentido, para colmatar os efeitos dos problemas que afetam a comunidade em que o aluno se insere, as ações educativas não se podem realizar fora da comunidade, mas em interação com

todos os intervenientes, extrapolando o espaço escolar. Desta forma, abre-se uma porta à legitimação da diversidade (Oliveira, 2000), aceitando-se a heterogeneidade, por forma a repor a harmonia perdida entre a instituição escolar e a sociedade.

Em 1995, a educação tornou-se uma prioridade estratégica e decisiva para o desenvolvimento e modernização do país. Com o objetivo de melhorar a educação básica – promovendo a igualdade de oportunidades, a exigência e o rigor – foram empreendidas algumas medidas, nomeadamente, a criação dos Territórios de Intervenção Prioritária (TEIP). Os TEIP existem em Portugal desde 1996, tendo a sua criação surgido através do Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto. Inscrevendo-se na tradição das políticas de promoção da igualdade de oportunidades, estes territórios inspiram-se nas «*zones d'action prioritaires*» (ZEP), que surgiram em França, cujas medidas de ação tinham subjacentes uma filosofia de discriminação positiva, destinadas às escolas e às populações mais carenciadas, ao reconhecer que os contextos sociais em que as escolas estão inseridas podem condicionar o sucesso educativo. As experiências implementadas nas ZEP mostravam que era possível articular recursos, mobilizar parceiros educativos e levar as escolas a ter em consideração as necessidades específicas dos alunos, conquistando-os para as aprendizagens, abrindo o espaço escolar a atividades artísticas e desportivas e, dessa forma, atenuar os fenómenos de exclusão. Nesse sentido, foi prevista a concessão de apoios financeiros e pedagógicos adicionais aos estabelecimentos de ensino que integrassem essas zonas de ação prioritária. Em Portugal, o Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto, determinou a possibilidade de estabelecimentos de educação e de ensino constituírem um TEIP e desenvolverem projetos plurianuais com o objetivo de melhorar a qualidade educativa e a promoção da inovação. Os quatro objetivos centrais instituídos eram: a melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos; uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação pré-escolar; a criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida ativa; a progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação

de vivências das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem. É de observar que o lançamento deste programa enquadra-se numa tendência de desconcentração e descentralização da administração pública. O núcleo essencial da territorialização consiste, assim, no conceito de autonomia da autoridade local face à administração central, assumindo a primeira uma maior relevância na procura de soluções para os problemas de âmbito educativo da própria comunidade.

Em 2008, o Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro, relança o Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, definindo as normas orientadoras e as regras de elaboração dos contratos-programa, entrando, assim, o programa TEIP na 2.ª geração (TEIP2). Essas medidas e ações foram explicitamente orientadas para a qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos; a redução do abandono e insucesso escolar; a transição da escola para a vida ativa e intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere. Com este programa, procura-se que escola pública seja baseada na promoção, com qualidade, da educação para todos. Pretende-se, assim, que a escola pública esteja orientada para a promoção da dignidade da pessoa humana, a igualdade de oportunidades e a equidade social.

A partir do ano letivo de 2012/2013, desenvolve-se o terceiro Programa TEIP (TEIP3), através do Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro, alargando-se a medida e reforçando a autonomia das escolas que, estando integradas em contextos particularmente desafiantes, devem ter possibilidades acrescidas para a implementação de projetos próprios, fortemente alicerçados em evidências e no conhecimento que detêm sobre as realidades locais. O Programa TEIP3 concentra-se mais em torno das ações que as escolas identificam como promotoras da aprendizagem e do sucesso educativo, de modo a assegurar maior eficiência na gestão dos recursos disponíveis e maior eficácia nos resultados académicos alcançados.

Ainda nos anos 90, mais precisamente em 1998, o Decreto-Lei n.º 115-A/98 consagrou a possibilidade de as escolas estabelecerem contratos de autonomia, concretizando o que estava delineado no Decreto-Lei n.º 43/89 no

que diz respeito à autonomia das escolas. No entanto, só em 2004 foi assinado o primeiro contrato de autonomia, com a escola da Ponte, e apenas em 2007 através da Portaria n.º 1260/07, de 26 de setembro, foram regulamentados os contratos de autonomia, tendo vinte e duas escolas estabelecido contrato com o Ministério da Educação. O princípio da contratualização da autonomia foi reforçado com o Decreto-Lei n.º 75/2008 e a Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto, reafirma a possibilidade de as escolas tomarem a iniciativa de propor ao Ministério da Educação a celebração de um contrato de autonomia para a implementação de um plano de desenvolvimento, contextualizado, consistente, fundamentado e articulado com o respetivo projeto educativo. Este diploma definiu, assim, as regras e os procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento e avaliação dos contratos de autonomia a celebrar entre os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e o Ministério da Educação.

No entanto, mesmo que não tenham celebrado formalmente contrato de autonomia com o Ministério, atualmente todas as escolas dispõem de uma certa autonomia relativa na organização da vida escolar, podendo colocar em ação competências dos domínios de organização pedagógica e da gestão curricular como, por exemplo, gerir o calendário escolar, assegurando as horas que os alunos têm direito; organizar o horário de funcionamento da escola; decidir interrupções das atividades letivas; estabelecer tempos destinados a atividades de enriquecimento curricular, complementos pedagógicos e ocupação de tempos livres; definir critérios para a elaboração de turmas e dos horários docentes e de outros agentes educativos; planificar e utilizar espaços escolares; gerir o crédito horário global; promover a diferenciação pedagógica; escolher os responsáveis pela gestão pedagógica intermédia (Formosinho & Machado, 2016a).

A autonomia reconhecida por lei à escola é, no entanto, relativa e instrumental. Como se refere, o preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, «a autonomia não constitui (...) um fim em si mesmo, mas uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação, com vista a

assegurar uma efetiva igualdade de oportunidades e a correção das desigualdades existentes».

6. A necessidade de mudar o padrão de funcionamento da escola

Em Portugal, ao longo do século XX, a política educativa vigente sofreu mudanças bastante significativas. Dos baixos níveis de educação e de qualificação presentes no Estado Novo, passou-se a políticas educativas que fomentaram um aumento progressivo do investimento na educação, procurando dar respostas a problemas de oferta, de acesso e de sucesso educativo. Contudo, só em 1986, com a aprovação da lei de Bases do Sistema Educativo, é que se tornou obrigatória a escolaridade básica de nove anos, estendendo-se em 2012 para os doze anos de escolaridade. Contudo, o acesso massificado à educação foi sendo acompanhado por uma correspondente subida dos níveis de reprovação e abandono escolar, visto que a escola não mudou a sua estrutura. Como refere Roldão (2000, p. 125), a escola «continua a servir o mesmo menu curricular, utilizando os mesmos utensílios metodológicos e a mesma linguagem de ação pedagógica que a tinham estruturado como instituição destinada a uma classe de público tendencialmente homogéneo e socialmente pré-selecionado». A autora corrobora, assim, a ideia de prevalência de «um currículo uniforme, pronto-vestir e de tamanho único para todos» (Formosinho, 1987), ou o modo de continuar a ensinar os alunos como se todos fossem um só, tendo em referência a ficção do aluno médio (Barroso, 1995), ou seja, embora haja intenções de criar um ensino que promova o desenvolvimento pessoal de todos, de acordo com as capacidades de cada um, o “ensino de massas” tem-se traduzido apenas numa «expansão quantitativa do modelo existente, sem alterações qualitativas de fundo, embora recorrendo a modificações conjunturais e de superfície destinadas a resolver as dificuldades operacionais que vão surgindo» (Pires, 2000, p. 191). Como referem Cabral e Alves (2016, p. 159), a preocupação com um “ensino para todos” criou um determinado padrão de funcionamento escolar que se mantém quase inalterado, sendo que o “ensino de massas” se transformou na “massificação do ensino”. Nesse sentido, a crise da escola de massas e as constantes críticas ao sistema

educativo levaram a que os vários governos empreendessem sucessivas reformas com o objetivo de corrigir os disfuncionamentos do sistema, democratizar o seu acesso, combater o insucesso e melhorar a sua eficácia e qualidade (Cabral & Alves, 2016).

Na verdade, com a implementação dos diferentes programas TEIP e o desenvolvimento de contratos de autonomia, têm sido ensaiadas, nas escolas portuguesas, algumas mudanças ao nível das estruturas de organização pedagógica, tais como a organização das turmas, dos horários, da divisão das disciplinas, da transmissão do saber, da avaliação e da relação pedagógica. No entanto, é ainda possível identificar, em Portugal, outros exemplos de tentativas de reformas com o objetivo de operar essas mudanças. A construção, na segunda metade do século XX (Almeida, 2015), de escolas de área aberta (as designadas escolas do tipo P3); a introdução do regime de fases no ensino primário; a criação de um sistema de avaliação baseado no princípio da progressão contínua; a criação nos anos 90 da área-escola como unidade transdisciplinar; a implementação em 2001 da gestão flexível do currículo com a introdução das áreas curriculares não disciplinares como o estudo acompanhado e a área de projeto, bem como a flexibilização da duração das aulas com a introdução de blocos de 90 minutos (Formosinho & Machado, 2007) e mais recentemente a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular em regime de experiência pedagógica, ao nível da autonomia curricular em que se preconiza, entre outras, a combinação parcial ou total de disciplinas; a alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar, em trabalho colaborativo; a integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada e a redistribuição da carga horária das disciplinas das matrizes curriculares-base, promovendo tempos de trabalho de projeto interdisciplinar, com partilha de horário entre diferentes disciplinas.

No entanto, apesar desta variedade de iniciativas e de reformas, na tentativa de introdução de um conjunto de alterações curriculares, destaca-se não só a impotência de a escola se transformar por decreto, mas também «a capacidade de sobrevivência do modelo escolar assente na turma como unidade de base

fixa [numa pedagogia coletiva e uniforme] (...) e num padrão individualista de ensino» (Formosinho & Machado, 2016a, p. 36). Na verdade, não têm existido grandes alterações quanto ao modo de organização do conhecimento (sempre em disciplinas, mais ou menos teóricas), ao nível da organização dos espaços e dos tempos, à forma de organizar os grupos de alunos, aos modos de ensinar e de fazer aprender, e de alocar os professores aos alunos (Cabral & Alves, 2016). Embora a procura social da educação tenha originado o alargamento da capacidade de oferta, passando-se de um ensino de elites para um ensino de massas, o modelo escolar oferecido foi decalcado do modelo liceal anteriormente existente, a via, por excelência, da formação de elites (Cabral & Alves, 2016). Nesse sentido, ao nível do sistema educativo, a alteração quantitativa não foi acompanhada de mudanças qualitativas, mudanças essas capazes de dar resposta aos novos desafios decorrentes de uma certa democratização da escola. Além disso, como observam Cabral e Alves (2016, p. 16), «as políticas educativas são sempre condicionadas por uma determinada época e por um determinado contexto», e suscitam o aparecimento de ações e programas, muitas vezes pontuais, através dos quais se acredita ser possível atingir os objetivos impostos à instituição escolar. Contudo, encerram em si mesmos uma visão específica da educação escolar, o que acarreta, por vezes, determinados constrangimentos na sua aplicação.

Capítulo III

PARA UMA NOVA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA

A atividade central da escola é o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem e este desenvolve-se dentro de uma estrutura curricular e pedagógica implementada pela própria organização. Contudo, essa estrutura ou matriz, que se designa por modelo escolar, prevalece quase inalterada desde a sua instituição (Cabral & Alves, 2016). Na verdade, o trabalho de instrução é regido por estruturas regulares e regras que organizam esse mesmo trabalho, o que se verifica em práticas organizacionais estandardizadas que constituem a chamada gramática escolar (Cabral & Alves, 2016, p. 161). Através desta metáfora, proposta em 1984 por Tyack e Tobin, pretende-se evidenciar a estandardização de tempos, espaços, sequências de trabalho e cumprimento de horários, presente na organização escolar. Ou seja, refere-se à ordem industrial de organizar e desenvolver o currículo, de organizar o trabalho pedagógico de professores e alunos, e de gerir os espaços e tempos (Alves & Cabral, 2017).

Neste capítulo, assinalam-se os principais desafios com que se depara a escola para dar resposta adequada à sua complexidade organizacional derivada da generalização e massificação do ensino em alternativa a uma pedagogia da transmissão que apresenta como contrapeso a pedagogia da compensação. De seguida, tomando uma conceção abrangente de currículo e de desenvolvimento curricular, distinguem-se dispositivos de diversificação curricular e de diferenciação pedagógica, problematiza-se a constituição de grupos de nível no seio de uma escola inclusiva e afirma-se a necessidade de uma intervenção pedagógica de natureza sistémica. Por fim, descreve-se o modelo de organização do processo educativo por Equipas Educativas, distingue-se o modelo das suas concretizações e advoga-se uma capacitação da escola que associe o desenvolvimento profissional docente nos seus processos de melhoria

1. Principais desafios organizacionais da escola

Nos últimos tempos, as escolas tornaram-se instituições cada vez mais complexas, uma vez que, além das funções de docência e de tarefas do âmbito do controlo e da gestão, têm outras mais ambiciosas, tais como as de carácter pedagógico, didático e social. Na verdade, as exigências sobre a escola multiplicaram-se, a diversidade de alunos aumentou, as fontes de informação diversificaram-se, os saberes pedagógicos aprofundaram-se e as relações com a sociedade tornaram-se mais tensas, visto que estabelecem relações com as famílias, com os professores, com os alunos, com a Administração. Mas a erosão da função docente acentuou-se e a função de gestão, de liderança e de promoção do sucesso escolar dos alunos tornou-se mais exigente. No entanto, as condições em que os professores trabalham, os meios com que contam, o contexto organizativo em que se desenvolve a sua tarefa, dificultam por vezes um trabalho criativo estimulante, uma vez que nas escolas não existem apenas pessoas, existem leis, estruturas e espaços (Santos Guerra, 2014).

Nesse sentido, a cooperação dentro da organização torna-se um importante fator para o seu bom funcionamento. Como refere Lima (2005), a escola deverá ser um lugar de cogovernança entre o Estado, a comunidade local e os atores escolares. Para isso, é necessário definir as funções inerentes a cada uma das partes no sentido de se tornar uma instituição democrática, por forma a desenvolver uma participação ativa de professores, alunos e de outros setores. Deve-se, assim, na organização escolar, promover um ambiente global de confiança, de valorização do trabalho e do respeito pela autoridade docente, pela cooperação e pela colegialidade, recorrendo à criação de Equipas Educativas (Teodoro, 2011).

Contudo, não se pode esquecer que, no caso da escola pública, os diferentes grupos de trabalho «formam-se [na maioria das vezes] por uma avalanche de gente e não por critérios de aglutinação pedagógica.» (Santos Guerra, 2014, p. 36). Por outro lado, abundam os requisitos hierárquicos de maneira que quase tudo está determinado na vida da escola e a balcanização dos professores (Hargreaves, 1994) impede, muitas vezes, o funcionamento da escola como um todo. Na verdade, a balcanização é uma tendência à formação de grupos fechados, com a sua própria cultura, excluindo-se de outros grupos. A

acrescentar tem-se ainda a mobilidade docente, pelo que, em alguns casos muitos professores apenas lecionam numa escola durante um curto período de tempo imprimindo assim a instabilidade dos grupos de trabalho, o que vem a ser um fator de desagregação e de imobilidade na escola e tem implicações no assumir de novos projetos de carácter mais duradouro (Santos Guerra, 2014). Com a massificação da escola portuguesa nas últimas décadas do século XX, diferentes transformações, quer quantitativas quer qualitativas, ocorreram no interior das escolas, o que deixou a descoberto a inadequação das estruturas organizacionais existente para dar resposta tanto aos novos problemas, devido ao aumento da heterogeneidade discente, como às novas finalidades que foram sendo conferidas à escola (Formosinho & Machado, 2016a). No entanto, ainda que todas as escolas sejam parecidas, cada uma é diferente, visto que cada escola tem o seu tamanho, a sua história e a sua configuração e, por isso, não se pode ignorar o contexto quando se pretende introduzir alterações ao nível organizacional, ou seja, quando se quer introduzir um projeto de inovação. Os projetos de inovação desenvolvem-se assim «em instituições que têm uma estrutura e um funcionamento determinados, num momento da sua história, num contexto cultural preciso» (Santos Guerra, 2014, p. 35).

2. Da pedagogia da transmissão à pedagogia da compensação

Como observado, a organização escolar apresenta finalidades e funções. Em relação às finalidades, Formosinho (1980), aponta o cariz cultural, socializador (transmissão e construção de normas, valores e crenças, hábitos e atitudes), produtivo, personalizador e de equidade. No que diz respeito às funções, além do carácter instrutivo (transmissão e produção do conhecimento), acrescenta as funções seletiva, de custódia, de facilitação, de aquisição de títulos académicos e de substituição da família. A organização escolar assume, assim, a responsabilidade de dar resposta a questões mais complexas que ultrapassam a transmissão de conhecimentos e a socialização de crianças e jovens (Lima, 2005). Exige-se hoje uma nova organização capaz de promover a inclusão e a equidade. No entanto, o desempenho da missão educadora por parte do Estado concebe um único modo de assegurar a universalidade da educação, definindo, portanto, uma «pedagogia ótima» e traduzindo-a num currículo

escolar cuja estrutura é centralizada e homogeneizante, determina e organiza de modo funcional as disciplinas, baliza as regras escolares e impõe a normatividade curricular (Machado & Formosinho, 2012, p. 33). Este modo de formular o currículo, assente num modelo centralizado e burocrático, cultiva a uniformidade, girando em torno de um abstrato aluno médio. Este modo de fazer pedagogia é congruente com o modo organizacional baseado na burocracia.

Ao nível da organização pedagógica, a instituição do modo coletivo de ensinar faz da transmissão a sua forma mais característica de fazer pedagogia. A pedagogia da transmissão fixa-se de forma exclusiva na importância dos conteúdos curriculares, sustentando-se «na lógica dos conteúdos, na erudição do professor e no treino da criança» e requerendo a definição de instâncias de orientação e controlo (Machado & Formosinho, 2012, p. 36). A pedagogia da transmissão é a manifestação da pedagogia burocrática que, sustentando a escola dita tradicional (Formosinho & Machado, 2007), concebe o educando como um ser passivo. Nesta pedagogia, o bom aluno é aquele que consegue desenvolver o que está prescrito, cabendo ao professor a tarefa de compensar os défices dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007). A finalidade igualizadora da educação escolar confronta-se, assim, com o insucesso e o abandono escolares, exigindo-se, portanto, à escola que compense os défices em causa, por forma a cumprir essa finalidade. Embora a análise destas situações conduza à acumulação de evidências de que esses fatores são externos ao funcionamento da escola e que este fenómeno incide predominantemente sobre os alunos mais desfavorecidos sob os pontos de vista económico, social, cultural, familiar e psicológico, Barroso (2003) coloca algumas dúvidas quanto à eficácia da escola no cumprimento desta sua missão. Nesse sentido, com vista à compensação das carências detetadas nos alunos, a pedagogia da compensação materializa-se de várias formas, desde a ação social e apoios socioeducativos ao apoio psicopedagógico.

A pedagogia da compensação desenvolve-se em coerência com um sistema que faz do currículo prescrito um projeto unificador de aprendizagens (Machado & Formosinho, 2012), o que, de acordo com Roldão (1999),

inviabiliza a adequação e a diferenciação curricular necessárias para que todos os alunos tenham acesso ao mesmo a que têm direito.

3. Do currículo prescrito ao currículo em ação

O conceito de currículo, embora admita uma multiplicidade de interpretações, refere-se sempre a um corpo de aprendizagens (conhecimentos de vários níveis e tipos, valores, técnicas, outros) consideradas necessárias, num dado contexto e tempo, e à organização e sequência adotadas para o concretizar e desenvolver (Roldão, 1999, 2009, 2014a). Nesse sentido, integra-se no currículo aquilo a que se atribui uma finalização em termos de necessidade e funcionalidade social e individual (Roldão, 1999), sendo os programas instrumentos desse mesmo currículo (Roldão, 2014b).

O currículo constitui, assim, o núcleo definidor da existência da escola, correspondendo o desenvolvimento curricular ao processo de transformar o currículo enunciado num currículo em ação. É, portanto, na ação de ensinar que se corporiza o sucesso curricular, ou seja, o que está em jogo é desenvolver a ação de ensinar em cada contexto de modo “apropriado” à situação, no sentido de maximizar o sucesso de quem aprende face a um determinado conteúdo curricular (Roldão, 2009). Para isso, impõe-se analisar, escolher, ajustar e diferenciar de modo a atingir com maior eficácia e melhor qualidade a aprendizagem curricular pretendida.

Contudo, as escolas nem sempre têm sucesso em capacitar os alunos a adquirir o chamado conhecimento poderoso, expressão utilizada por Young (2007) para designar o conhecimento independente do contexto, desenvolvido para fornecer generalizações e procurar a universalidade. Na verdade, as escolas obtêm maior sucesso com alguns alunos do que com outros e esse sucesso depende da cultura que os alunos trazem para a escola. Isto significa que se as escolas cumprem um importante papel na promoção da igualdade social, elas precisam ter em atenção a base do currículo (Young, 2007). Para este autor, o currículo tem que ter em consideração o conhecimento local e quotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser a base do currículo. Aliás, não há qualquer utilidade para os alunos que se construa um currículo em torno das suas próprias experiências, uma

vez que os deixaria sempre na mesma condição. Surge, assim, a necessidade de as escolas agirem mais ativamente na decisão e gestão do currículo (Roldão, 1999) e, com isso, estabelecerem planificações diferenciadas, concebendo estratégias com um maior grau de intencionalidades específicas, finura de análise e diversificação de procedimentos: gerir o currículo implica decidir prioridades, sequências, articulações dos conteúdos a aprender, estudando estratégias diferenciadas, regulando o progresso de cada um (Roldão, 2014b). Ou seja, exige uma gestão curricular, em que se tenha em atenção que a forma de aprender e a dificuldades dos alunos não são as mesmas e isso requer um conhecimento profundo sobre os alunos e um domínio de múltiplas estratégias de ensino. No entanto, ensinar de modo a garantir a aprendizagem a sujeitos tão diversos suscita a necessidade de alterar o cenário organizativo das escolas (Roldão, 2014b). Para Roldão (2014b, p. 64), essa alteração «requer geometrias variáveis na organização dos grupos, nas situações propostas na docência, nos tempos e nos espaços de ensinar e aprender na organização escola».

4. Diferenciação do ensino

Diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica em resposta às necessidades, aos estímulos ou aos interesses de cada aluno. Exige, portanto, a diversificação de estratégias e de tarefas, o que se traduz na implementação de um conjunto de medidas didáticas planificadas com vista à adaptação do processo de ensino e de aprendizagem às características individuais e de grupo, existentes em contexto de sala de aula. (Heacox, 2006; Tomlinson, 2008). A diferenciação do ensino implica, assim, uma abordagem flexível ao nível dos conteúdos, dos processos e dos produtos, dando oportunidades de trabalho a todos os alunos em diferentes formatos de ensino. A diferenciação do ensino assenta, portanto, numa perspetiva do professor como facilitador da aprendizagem: fornecendo e prescrevendo oportunidades diferenciadas, agrupando os alunos de formas distintas em função das tarefas a realizar e das competências a desenvolver e usando de forma flexível o tempo, o espaço e os recursos escolares.

Há a necessidade de intervir, procurando compreender e superar os inúmeros desajustes entre o funcionamento organizacional e curricular existente na instituição escolar e as realidades individuais, sociais e culturais dos alunos que a frequentam. Torna-se primordial organizar um percurso de ensino e de aprendizagem orientado por finalidades curriculares claras e que seja o mais adequado à população de alunos em causa, de modo a que estes efetivamente se apropriem dos saberes e se tornem competentes nas diferentes áreas curriculares. Tal conceito de orientação estratégica pressupõe, assim, de forma permanente um processo de auto e inter regulação que viabilize o sucesso pretendido (Gaspar & Roldão, 2007). O órgão de gestão, as estruturas de coordenação intermédias e os professores têm, assim, de se centrar no *locus* da ação educativa da escola (Gaspar & Roldão, 2007).

Neste sentido, a diferenciação do ensino incorpora também uma perspetiva do professor como um profissional que colabora com os pares, partilhando materiais, informações relevantes e recursos, e com as famílias dos alunos. Na escola, a colaboração docente operacionaliza-se sobretudo nas estruturas de gestão pedagógica intermédia (Departamento, Grupo Disciplinar, Conselho de Turma) e em torno de projetos de desenvolvimento curricular na sala de aula ou noutros espaços da escola e/ou da comunidade, nos tempos consignados (ou não) em horário (de alunos e/ou de professores).

Sendo o ensino diferenciado, uma forma de pensar acerca do ensino e da aprendizagem, a sua implementação surge associada a um conjunto de estratégias que apoiam a abordagem e a gestão das diferentes necessidades educacionais dos alunos, em particular, as presentes em contexto de sala de aula (Heacox, 2006).

A diferenciação pedagógica passa pela promoção: de uma pedagogia diferenciada em sala de aula; por adaptações programáticas; pelo ensaio de agrupamentos distintos de alunos de acordo com critérios definidos; por modalidades de apoio educativo (com reforço curricular), apoio pedagógico acrescido, grupos de nível, tutoria; trabalho em projetos, clubes escolares, estudo orientado, estudo acompanhado, promoção do trabalho autónomo (Formosinho & Machado, 2016b, pp. 39 – 52).

A diferenciação pedagógica pode desenvolver-se a diferentes níveis: diferenciação institucional (quando acontece ao nível macro do sistema educativo, com o aparecimento de diferentes vias de ensino); diferenciação externa (ao nível meso, como é o caso de turmas de currículo alternativo ou de formas alternativas de organização de escola); diferenciação interna (aquela que se desenvolve no quotidiano de sala de aula).

A qualidade dos ambientes de trabalho proporcionados aos alunos na escola é um fator decisivo do seu sucesso escolar, pelo que a turma constitui o centro nevrálgico desse mesmo sucesso, justificando assim os debates e a literatura sobre «as questões relacionadas com o agrupamento e reagrupamento de alunos, com o número ideal de alunos por turma e com as questões de maior ou menor heterogeneidade na composição das turmas» (Magro & Verdasca, 2016, p. 74).

5. A constituição temporária de grupos flexíveis de aprendizagem

Uma das características do ensino diferenciado é o recurso à formação flexível de grupos de aprendizagem, nos quais se agrupam alunos que são fortes em determinadas áreas e menos fortes noutras (Tomlinson, 2008). A constituição de grupos flexíveis de instrução surge, assim, como estratégia de gestão de sala de aula, sendo o uso flexível dos grupos de alunos uma das essências do ensino diferenciado. É de observar que os grupos flexíveis são apenas uma de várias técnicas que podem ser utilizadas para responder às diferenças apresentadas pelos alunos em contexto de sala de aula. Ao criarem-se grupos de forma flexível, criam-se grupos de instrução, prescrevendo-se tarefas específicas que respondem às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Os grupos flexíveis permitem, no entanto, ao professor personalizar as tarefas de aprendizagem de acordo com as necessidades e o tempo, de modo a fornecer instrução adicional ou experiências de aprendizagem mais prolongadas a determinado grupo de alunos. A técnica de constituição de grupos flexíveis depende, assim, das necessidades, das circunstâncias, do número de alunos e da complexidade da tarefa (Heacox, 2006). Os grupos de alunos podem ser criados de acordo com a proximidade dos seus resultados escolares, de acordo com os seus estilos de aprendizagem, com o objetivo de

permitir tutorias entre pares, de acordo com a atitude mental fixa ou progressiva, com a intenção de reduzir o número de alunos na turma ou com o objetivo de desenvolver algumas das múltiplas inteligências teorizadas por Gardner, incluindo a inteligência emocional reconhecida por Goleman; contudo, deve-se ter sempre em consideração as competências relacionais dos alunos, de modo a que permitam formar um bom ambiente de trabalho (Magro & Verdasca, 2016).

Apesar desse interesse e preocupação, em Portugal, só em 2012 o Ministério da Educação e Ciência, através do Despacho normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho, prevê a criação temporária de grupos de homogeneidade relativa a partir de turmas heterogéneas de origem. Nos anos seguintes, a constituição de grupos flexíveis de instrução enquadra-se nos normativos legais existentes, em particular nos diferentes Despachos normativos que orientam a organização de cada ano escolar. A questão da constituição de grupos flexíveis de instrução é também abordada no Despacho normativo n.º 17-A/2015, de 22 de setembro, que regulamenta não só a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como os seus efeitos, mas também as medidas de promoção do sucesso escolar que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos, sem prejuízo de outras que o agrupamento defina no âmbito da sua autonomia. Nesse sentido, na alínea c) do ponto 1 do artigo 20.º, é referido, no âmbito da autonomia de escola, que devem ser adotadas medidas de promoção do sucesso escolar, definindo-se sempre que necessário, planos de atividades de acompanhamento pedagógico orientados para a turma ou individualizados, com medidas adequadas à resolução das dificuldades dos alunos que se podem concretizar designadamente através da constituição temporária de grupos de homogeneidade relativa em termos de desempenho escolar, em disciplinas estruturantes, tendo em atenção os recursos da escola e a pertinência das situações. No ponto 1 do artigo 22.º, é referido que podem ser constituídos grupos temporários de alunos com características semelhantes, na mesma turma ou em turmas diferentes, a fim de colmatar dificuldades detetadas e desenvolver capacidades evidenciadas, favorecendo a igualdade de oportunidades no percurso escolar dos alunos. No ponto 2, é

referido que as atividades a desenvolver nestes grupos podem ser realizadas em períodos de duração distintos, conforme as necessidades dos alunos, sendo observado, no ponto 4, que se deverá definir as atividades e as estratégias para otimizar o desempenho dos alunos com elevada capacidade de aprendizagem.

No entanto, há a necessidade que a diferenciação seja invisível, sendo a variação das estratégias de ensino a chave para tornar essa diferenciação invisível, surgindo as atividades estratificadas como componentes de ensino dos grupos flexíveis (Heacox, 2006). A estratificação das atividades tem como principal intenção estabelecer uma melhor adequação entre os alunos e as suas necessidades individuais de aprendizagem (nível de preparação, interesse e perfil de aprendizagem). Nesse sentido, essa estratificação pode basear-se em níveis do estímulo, na complexidade, nos recursos, no resultado final, no processo ou no produto (Heacox, 2006).

Na concretização de atividades ao nível do estímulo, os diferentes níveis de pensamento da taxonomia de Bloom (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, avaliação e síntese) permitem identificar até que ponto as diferentes atividades de aprendizagem são estimulantes. Ao executar atividades ao nível da complexidade, o professor estratifica as atividades de acordo com as necessidades dos alunos, quer os que se encontram em níveis iniciais de aprendizagem quer os que se encontram preparados para a realização de um trabalho mais aprofundado. Ao concretizar atividades ao nível dos recursos, o professor seleciona os materiais a disponibilizar aos alunos tendo em consideração não só o nível de conhecimentos dos alunos, mas também a complexidade dos conteúdos. De facto, a diferenciação de conteúdo pode ser desenvolvida de duas formas: por um lado, pode-se adaptar o que se ensina; por outro lado, pode-se adaptar ou modificar o modo como se dá acesso aos alunos ao que se quer que aprendam (Tomlinson, 2008) As atividades ao nível dos resultados estão associadas ao facto de se pretender que os alunos alcancem resultados diferenciados. Quanto às atividades ao nível do processo, o professor pretende que os alunos obtenham resultados similares, mas usando processos diferentes. As tarefas divididas por etapas ou tarefas

paralelas com diferentes níveis de dificuldade são formas de diferenciação de processos (Tomlinson, 2008). Ao contrário do que sucede com atividades de compreensão, geralmente breves e centradas num ou apenas em alguns conhecimentos e capacidades essenciais, um produto é um esforço a longo prazo. As tarefas de desenvolvimento de produtos deverão ajudar os alunos – individualmente ou em grupo – a repensar, usar e desenvolver o que aprenderam durante um longo período de tempo. Formar grupos de alunos com base nas suas preferências de aprendizagem, usando as inteligências múltiplas de Gardner (verbal/linguística, lógica/matemática, visual/espacial, corporal/cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal e naturalista), permite acrescentar variedade às formas de ensino que se utilizam e às tarefas que se atribuem aos alunos, estratificando, assim, as atividades ao nível do produto (Tomlinson, 2008).

6. A necessidade de uma intervenção pedagógica de natureza sistémica

A promoção de dinâmicas colaborativas, a organização de alunos por agrupamentos alternativos e a organização de modelos de horários escolares exigem, assim, uma maior rentabilização e otimização dos recursos existentes, o que realça o papel que as estruturas organizacionais intermédias têm na unidade organizacional, com vista a criar sustentabilidade na forma como se organiza o próprio trabalho docente. De facto, num modelo que se pretende coeso e em que a melhoria das aprendizagens dos alunos constitui uma das preocupações centrais, a promoção do desenvolvimento curricular, que corresponde ao processo de transformar o currículo enunciado num currículo em ação (Roldão, 2014a), constitui a pedra basilar num projeto educativo, cabendo aos órgãos de gestão intermédia da escola a responsabilidade de gestão pedagógica, curricular e didática. A evolução da educação escolar nas últimas décadas tem evidenciado que o insucesso da educação compensatória leva à promoção da diferenciação do ensino, no entanto, a apropriação desta diferenciação por parte dos agentes educativos é, de acordo com Machado e Formosinho (2012), compaginada com a perduração da normatização e tecnologia escolar da uniformização. Para estes autores, a promoção da diferenciação requer uma intervenção pedagógica de natureza sistémica que

não só depende dos professores, mas também das lideranças e da cultura escolar, exigindo, portanto, outras dinâmicas e outras formas de organização do processo de ensino da escola. São necessários, portanto, «outros tempos, espaços, grupos e equipas (...); uma escola para todos não pode ser uniformizada, mas deve reconhecer «(...) formas diferenciadas de atender e personalizar as aprendizagens dos alunos» (Bolívar, 2016, p. 7). Surge, assim, a necessidade de construir uma escola que desenvolva e estimule no aluno o gosto pelo ato intelectual de aprender, em que este passe à condição de produtor do saber (Canário, 2008). Há, portanto, a necessidade da escola, na gestão do seu trabalho curricular, centrar-se em questões de organização e gestão contextualizada, em particular concretizada em projetos próprios de escola, desejavelmente adequados a cada grupo de alunos, no sentido de melhorar o nível e qualidade das aprendizagens curriculares pretendidas para todos.

Para atender um público tão diverso, com diversas culturas, desigualdades sociais e necessidades educativas especiais, a escola não se pode apenas limitar a introduzir mudanças curriculares (adaptações curriculares, diversificação curricular, programas especiais); é necessário que proceda a mudanças na estrutura organizativa, uma vez que o desenvolvimento curricular não é independente dos contextos organizativos (Bolívar, 2016). Na verdade, não basta declarar que um currículo é aberto e flexível, quando não se criam condições de cultura de escola e de mudança organizativa; (...) *novos desenhos organizativos* são condição necessária para possibilitar as mudanças curriculares desejadas» (Bolívar, 2016, p. 7).

As novas tarefas e demandas educativas exigem, assim, espaços e tempos flexíveis, o que implica uma maior versatilidade dos estabelecimentos de ensino ou até mesmo uma profunda reestruturação das próprias estruturas organizativas tradicionais; caso contrário, as estruturas organizativas absorvem as várias propostas, assimilando a cultura escolar estabelecida (Bolívar, 2016). Ao sugerir esta flexibilização de espaços e tempos, Bolívar (2016) aponta para que em cada organização se ofereça a possibilidade de os alunos encontrarem o seu lugar de aprendizagem o que, conseqüentemente, na sua perspetiva, originará o êxito de todos. A escola confronta-se, assim, com a necessidade de

se reorganizar para vencer o desafio de acolher todos e, ao mesmo tempo, desenvolver o currículo nacional concebido para uma homogeneidade média padrão (Formosinho & Machado, 2016b). Ao não querer transformar as desigualdades iniciais em desigualdades de aprendizagem e de sucesso no interior de um ciclo de estudos, a escola terá de diferenciar o ensino, possibilitando a que cada aluno aprenda de acordo com o seu ritmo, recorrendo a métodos que melhor garantam o seu êxito, mas que lhes permita seguir o seu percurso pessoal em tudo compatível com os objetivos gerais, ou seja, uma «uniformidade ao estritamente necessário», traduzida no desenvolvimento de um currículo de base oferecido a todos [...], um plano curricular de organização de atividades de diversificação curricular [facilitando] a diferenciação pedagógica e [proporcionando] experiências de aprendizagem diversificadas» (Formosinho & Machado, 2016b, p. 44).

No entanto, para Bolívar (2016), optar pela flexibilização de espaços e tempos requer a implementação de projetos particulares, em lugar de vias curriculares forçadas, com o objetivo de responder à heterogeneidade, mas num ensino personalizado. Contudo, «a necessária autonomia organizativa tem como limite que flexibilizar não conduza a segregar», mas que permita «diferenciar o tratamento pedagógico e personalizar as trajetórias de formação é impossível num grupo de classe imutável» (Bolívar, 2016, p. 8). Garantir uma igualdade de oportunidades de êxito educativo, numa escola inclusiva, exige ir além da forma herdada, em currículos parcelados, tempos, espaços e docentes isolados que a lógica disciplinar conduziu. A fragmentação do conhecimento, em migalhas, na verdade, não ajuda a compreender a complexidade e a integralidade dos fenómenos.

Introduzir mudanças organizativas que alteram a gramática escolar dominante com o objetivo de promover maior níveis de êxito educativo, requer «organizar a escola de modo que proporcione uma resposta alternativa eficaz, proporcionando uma escola mais equitativa ou com uma progressiva igualdade de oportunidades de êxito.» (Bolívar, 2016, p. 10). «*Redesenhar* os lugares de trabalho, *(re)culturar* as escolas e decidir alterar os papéis e as estruturas que incrementam – conjuntamente – a profissionalidade do professor e o

sentimento de comunidade» (Bolívar, 2016, p. 8) surge como resposta para construir condições organizacionais no interior das escolas, o que permitirá desenvolver melhores práticas docentes.

Ao mobilizar as variáveis organizativas, com vista à promoção das aprendizagens, sem alterar a sintaxe da organização não haverá possibilidade de incrementar o êxito. Há, portanto, a necessidade de explorar as margens do modelo organizacional estabelecido, em que outros espaços e tempos são necessários, tanto para incrementar o êxito educativo como para desenvolver a aprendizagem docente (Bolívar, 2016). Embora tenha conferido alguma eficácia à escolarização massiva, a gramática escolar revelou-se «incapaz de cumprir a promessa de dar a cada um segundo as suas necessidades e de exigir de cada um segundo as suas possibilidades.» (Formosinho & Machado, 2016b, p. 39). Na verdade, a heterogeneidade dos alunos requer a liberdade da escola para constituir grupos de aprendizagem e a sua adequação às funções pedagógicas necessárias, em que sejam relevantes as decisões colegiais dos professores (Formosinho & Machado, 2016b). Mas a organização pedagógica na unidade turma é o principal obstáculo ao desenvolvimento dessa diversificação pedagógica e curricular. Há a necessidade de promover uma maior articulação entre a organização pedagógica da escola e a gestão do currículo, desenvolvendo «uma maior adequação da organização escolar à evolução da população escolar e, assim, prestar um serviço público de qualidade» (Formosinho & Machado, 2016b, p. 45). O modelo de organização do processo de ensino por Equipas Educativas apresenta-se como modelo organizacional capaz de responder aos problemas da escola de massas, caracterizada pela sua heterogeneidade académica e social, possibilitando a criação de uma estrutura organizacional intermédia, dando sustentabilidade à procura de novos modos de organizar o trabalho docente na escola. (Formosinho & Machado, 2016b).

7. A organização do processo de ensino por Equipas Educativas

Em 1988, João Formosinho apresenta em Portugal 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).

Na organização do processo de ensino, o grupo de professores tem a seu cargo um grupo discente alargado, trabalha de modo colaborativo, assegura conjuntamente a planificação e desenvolvimento curricular e o acompanhamento educativo regular das atividades dos alunos e monitoriza sistematicamente as aprendizagens destes. Esta equipa docente é a célula base de organização da escola e nela se baseia a distribuição dos alunos por grupos educativos, a distribuição do serviço docente e a distribuição dos horários escolares (Formosinho & Machado, 2014). Desta forma, cabe à equipa docente a coordenação curricular e a tomada de decisão final sobre a aprovação dos alunos 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.

Na organização da escola por Equipas Educativas, são tomadas em consideração três dimensões organizacionais: integração curricular, grupo discente alargado (agrupamento de alunos) e respetiva equipa docente (Formosinho & Machado, 2016b).

No que diz respeito à integração curricular, este modelo aponta para a organização de saberes «em torno de problemas e de questões significativas identificadas de forma colaborativa por educadores e educandos independentemente das linhas de demarcação estabelecidas pelas fronteiras das disciplinas» (Formosinho & Machado, 2016b, p. 45). Ou seja, o modelo de organização do processo de ensino por Equipas Educativas visa uma gestão coordenada do currículo base, a planificação adequada de atividades de diversificação curricular, a coordenação de estratégias de gestão de sala de aula e de mediação pedagógica, e o acompanhamento do progresso de cada aluno nas aprendizagens curriculares.

Em relação ao agrupamento de alunos, este modelo sublinha «a relatividade da turma enquanto agrupamento rígido e permanente» (Formosinho & Machado, 2016b, p. 46), uma vez que é tomado em consideração um grupo discente alargado, um conjunto de 110 a 150 alunos. Esta proposta defende a criação de grupos flexíveis de instrução, «cuja composição e extensão é determinada em função das atividades escolares a empreender, das características dos espaços disponíveis e do tempo necessário para sua realização.» (Formosinho & Machado, 2016b, p. 46).

Quanto à equipa docente, esta é constituída pelo grupo de professores que tem a seu cargo o grupo discente alargado, bem como outros técnicos ou atores educativos cuja intervenção seja necessária e pertinente. Este modelo propõe que esta equipa trabalhe de modo colaborativo, assegurando em conjunto quer a planificação e desenvolvimento curricular, quer o acompanhamento educativo regular das atividades dos alunos e a monitorização sistemática das suas aprendizagens (Formosinho & Machado, 2016b). A proposta de organização por Equipas Educativas incorpora, assim, uma conceção de que a mudança educativa requer uma perspetiva de mudança que envolva «(...) um *agrupamento de alunos* que não se esgota na turma, uma *organização de saberes* que não se confina às disciplinas e uma *estruturação que agrega todos os profissionais* que cuidam do novo *agrupamento de aluno*» (Formosinho & Machado, 2016a, p. 36).

8. Do modelo às concretizações

Devido às distintas cargas horárias das disciplinas e à diferente carga letiva dos docentes, admite-se que alguns professores podem integrar duas equipas docentes, o que significa que, num mesmo ano de escolaridade, podem coexistir mais do que uma equipa educativa, ou originar a constituição do modelo híbrido de organização do ensino por turmas contíguas. A organização do processo de ensino por turmas contíguas é 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).

Os modelos de organização pedagógica da escola por turmas independentes, contíguas e por Equipas Educativas diferem, assim, no que diz respeito aos pressupostos da gramática escolar, ao controlo dos professores sobre as variáveis da organização pedagógica, à coordenação e gestão do ensino/aprendizagem e ao acompanhamento dos alunos (Formosinho & Machado, 2016a). O Quadro 5 apresenta, de forma sumária, as características dominantes em cada uma destes modelos organizacionais da escola acima descrito.

Quadro 5 – Características dominantes dos modos de organização pedagógica

Pressupostos da gramática escolar	Turmas independentes	Turmas contíguas	Equipas Educativas
Modo de organizar os grupos de alunos	Agrupamento de alunos permanente independentemente do progresso dos alunos	Turma como célula base, mas com possibilidade de proceder, em algumas disciplinas, ao agrupamento de alunos de forma flexível e temporária	Grupo discente alargado, podendo representar um ano de escolaridade. Permite igualmente a constituição de subgrupos flexíveis e temporários de instrução
Modo de gerir os tempos e/ou os espaços	O ensino organiza-se em tempos e espaços pré-fixados	Embora os tempos e os espaços estejam pré-fixados há a possibilidade da gestão dos mesmos	Gestão do tempo e espaço, em larga medida, no controlo da equipa educativa
Modo de gestão do currículo	Diretor de turma e cada professor	Equipa de diretores de turma das turmas contíguas e restantes docentes	Equipa educativa coordena e monitoriza a aprendizagem dos alunos
Modo de trabalhar dos professores	Cada professor coordena e monitoriza da disciplina seguindo orientação do Departamento	Além de cada docente, os Diretores de Turma e núcleo duro das turmas contíguas em conjunto procedem a esse acompanhamento	A equipa educativa promove a partilha de informação e a coordenação do acompanhamento dos alunos

Fonte: Formosinho & Machado, 2016a

A proposta de organização da escola por Equipas Educativas, «(...) não visa apenas “desenvolver” maior poder à organização escolar, mas (...)» (Formosinho & Machado, 2016b, p. 51) «(...) procura centrar a mudança na escola e nas situações de trabalho (...)» (Formosinho & Machado, 2016b, p. 50). Ou seja, esta proposta de organização pretende alicerçar a «(...) ideia de que as mudanças só serão sustentáveis se os professores forem os seus sujeitos e dirigirem os seus esforços individuais e coletivos para o aperfeiçoamento da docência e do modo de organizar o seu exercício.» (Formosinho & Machado, 2016b, p. 50) e nesse sentido, capacitar a organização escolar para um contínuo aperfeiçoamento, procurando «(...) internamente encontrar respostas articuladas para os problemas e desafios que se depara no trabalho que desenvolve com os alunos.» (Formosinho & Machado, 2016b, p. 51).

O modelo das Equipas Educativas enquanto fórmula organizacional procura concretizar a colaboração entre docentes e assegurar a gestão curricular integrada, visto que nesta proposta está patente uma conceção de que a mudança educativa requer uma perspetiva de mudança sistémica ao nível do agrupamento de alunos (não se esgotando na turma), da organização de saberes (não se confinando às disciplinas) e de uma estrutura que agrega todos os professores que são responsáveis do novo agrupamento de alunos (Formosinho & Machado, 2016b). Mas isto implica reestruturações fundamentais no modo de organizar as nossas escolas, em particular na forma de distribuir o serviço docente e de agrupar os professores e os alunos, ou seja, uma conceção diferente da liderança educativa (Lima, 2014).

9. Capacitação das escolas para a melhoria

Do descrito sobressai a ideia de que é possível uma outra organização nas escolas, mas que isso implica alterar a secular gramática escolar. Como referem Alves, Formosinho e Verdasca (2016, p. 13), «não se tem de alterar todas as regras da organização escolar. Mas mudanças sensíveis e que provocam efeitos nos modos de aprender dos alunos e dos docentes requerem que se altere, pelo menos, uma das variáveis-chave dessa gramática». Estes

autores apontam algumas dessas variáveis, tais como «o modo de gestão curricular prescrito, o modo de organizar os grupos de alunos em turmas, a forma de alocar os professores aos alunos, o modo de gerir os tempos e/ou os espaços do ensino e aprendizagem e os modos de trabalhos dos professores (e dos alunos)».

Para isso é necessário associar a este redesenho organizacional o desenvolvimento da capacidade da escola em analisar e renovar a ação educativa que desenvolve, uma vez que «as mudanças estruturais não conduzem necessariamente a mudanças nos modos de ensinar, de aprender e nas capacidades dos alunos» (Formosinho & Machado, 2016a, p. 26). Na verdade, como refere Bolívar (2003), melhor prática letiva, ou seja, mudanças ao nível do ensino, que já implicam mudanças culturais, podem exigir que ocorram mudanças ao nível organizacional da escola.

Capacitar as escolas para a mudança e melhoria, implica o trabalho se centre ao nível das dimensões organizacionais e pedagógicas com o objetivo de implicar os professores na (re)construção de uma nova cultura de escola. Essa mudança e melhoria deve ser sustentada na análise reflexiva dos processos de organização e gestão e das práticas em sala de aula. Com efeito, as medidas de política educativa que visam operar mudanças «não chegarão a tornar-se parte ativa das escolas e a promover uma melhoria, se não colocarem os professores no papel de agentes de desenvolvimento curricular e (se não) provocarem um *desenvolvimento organizativo das escolas*» (Bolívar, 2003, p. 22).

Na verdade, numa conceção em que a inovação é um processo baseado na escola, os professores surgem como agentes de desenvolvimento curricular. Em vez de tomar a inovação e melhoria de uma forma técnico-burocrática, prescrita externamente, pretende-se «comprometer ativamente os professores, redesenhar os contextos laborais que lhes possibilitem criar conhecimento, aumentá-lo e melhorar a ação educativa da escola». Nesse sentido, as mudanças na estrutura da organização e na «capacitação para o desempenho profissional convertem-se em elementos para a reconstrução interna das instituições escolares» (Bolívar, 2003, p. 24).

Deste modo, a investigação mostra que «a inovação centrada na escola é a que melhor pode contribuir para a mudança efetiva», visto que «a melhoria é inseparável do contexto de ensino, o conhecimento é gerado na prática [...]; a mudança traduz-se numa relação próxima e direta entre os que concebem, decidem e realizam; [...] a inovação constrói-se num processo de melhoria contínua e desenvolvimento profissional [...]; o professor assume o papel de reconfigurar/recriar o currículo em resposta às necessidades do contexto» (Magro & Fialho, 2012, pp. 7-8).

II. PARTE EMPÍRICA

Capítulo IV

METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

A presente investigação tem como objetivo conhecer, compreender e refletir sobre a forma como uma escola se organiza para promover o sucesso escolar dos seus alunos, num contexto institucional que integra o programa TEIP3 e estabelece um contrato de autonomia com o Ministério da Educação. Tendo em consideração o projeto de intervenção definido pela escola, no âmbito da promoção do sucesso escolar dos alunos, pretende-se compreender o modo como a operacionalização do trabalho foi desenvolvida, perceber o papel dos diferentes atores envolvidos no projeto na promoção e desenvolvimento do currículo, identificar as mudanças induzidas por este modelo de organização, e reconhecer os constrangimentos e oportunidades sentidas pelos diferentes atores envolvidos nesta experiência. Assim, o projeto de investigação tem como base a seguinte pergunta de partida:

Como é que a escola se organiza para lidar com as diferenças, com vista à promoção do sucesso escolar dos seus alunos?

O presente estudo segue uma metodologia qualitativa, no quadro do paradigma de investigação interpretativo, optando-se por um desenho de estudo de caso, uma vez que se pretende reconstituir a experiência vivida pelos participantes (Erikson, 1986).

Neste capítulo descreve-se as opções metodológicas que permitiram desenvolver este trabalho e a forma como este foi concebido e realizado. Justificam-se, assim, as opções metodológicas do estudo, apresentam-se as características gerais do plano de investigação desta pesquisa, os participantes, os instrumentos e os procedimentos utilizados na recolha de dados, bem como os processos de análise dos mesmos.

1. Objetivos do estudo

Para concretizar esta investigação, foram formuladas várias perguntas orientadoras a partir da questão de partida:

- Quais as razões que determinaram este modelo de organização implementado na escola?

- Quais os dispositivos organizacionais desenvolvidos na escola para atingir os objetivos estabelecidos?
- Quais as estratégias utilizadas na escola, no âmbito deste projeto de intervenção, para melhorar os resultados escolares dos seus alunos, tendo em consideração a promoção e o desenvolvimento do currículo?
- Como foram envolvidos os professores no projeto e que papéis desenvolvem?
- Quais as perceções dos intervenientes no projeto sobre os efeitos mais visíveis deste na escola e na sua ação profissional?
- Quais os constrangimentos e oportunidades sentidas pelos protagonistas deste projeto de intervenção?

Nesse sentido, procurando responder à questão mobilizadora decorrente da problemática geral atrás referida, elencam-se os seguintes objetivos:

- descrever os pressupostos que estão na base da génese do projeto;
- perceber a forma como a escola se organiza no âmbito do projeto implementado;
- assinalar os diferentes dispositivos implementados;
- reconhecer as estratégias utilizadas para melhorar os resultados escolares;
- compreender a forma como a escola se adapta de modo a obter maior qualidade organizacional e pedagógica;
- caracterizar a importância do projeto na escola;
- conhecer a opinião dos diferentes atores envolvidos neste projeto sobre a adequação do mesmo;
- identificar as oportunidades e principais vicissitudes no âmbito da implementação deste projeto de intervenção.

2. Opções metodológicas

A presente investigação, inserida no paradigma interpretativo (Bogdan & Biklen, 1999; Goetz & LeCompte, 1984), estrutura-se a partir da observação, da realização de entrevistas semiestruturadas e da análise documental por forma a um melhor entendimento do modo como a escola, mediante um projeto

por si delineado e implementado, se organiza para promover o sucesso escolar dos seus alunos. Ao estudar o trabalho desenvolvido pelos principais atores presentes neste projeto e ao procurar compreender se este processo contribuiu para o sucesso dos alunos, procura-se conhecer a realidade tal como ela é vista pelos próprios participantes (Ponte, 2006).

Nesse sentido, tendo em conta os objetivos que este trabalho se propõe atingir, decidiu-se optar por uma investigação de carácter qualitativo, apresentando-se apenas dados quantitativos no que se refere ao aproveitamento de alguns alunos envolvidos neste projeto de intervenção desenvolvido pela escola e desse modo acompanhar o percurso escolar desses mesmos alunos, justificando, assim, algumas das opções tomadas.

No âmbito da investigação qualitativa, optou-se ainda pelo estudo de caso, uma vez que se pretende compreender a forma como uma determinada escola se organiza para responder à heterogeneidade dos seus alunos, identificar as medidas de diferenciação pedagógica colocadas em ação para materializar a igualdade de acesso e sucesso na educação escolar, conhecer o papel desenvolvido por alguns dos seus atores, evidenciar e caracterizar as práticas induzidas no agrupamento e identificar os constrangimentos e oportunidades sentidos pelos diversos atores no âmbito dessa organização. Na verdade, os estudos de natureza qualitativa evidenciam as qualidades do indivíduo, os processos utilizados e os significados atribuídos por estes, detendo-se naquilo que os sujeitos envolvidos experimentam, no modo como interpretam as suas experiências e na forma como estruturam o mundo social em que vivem (Bogdan & Biklen, 1999).

A escolha do paradigma interpretativo não só está relacionada com a temática do estudo, mas também com o tipo de questões de investigação e com a convicção da relevância deste paradigma para o tipo de investigação que se pretendeu empreender. De facto, o paradigma interpretativo valoriza a explicação e a compreensão holística das diferentes situações, o que realça o carácter complexo e essencialmente humano da atividade de interpretação do real. Este paradigma destaca ainda o papel privilegiado que toma o plano da intersubjetividade na interpretação do real, plano esse que resulta do encontro

e interação de múltiplos atores sociais entre os quais se inclui o próprio investigador (Martinho, 2011).

Dentro do paradigma interpretativo, o estudo de caso surge como uma abordagem que permite descrever a realidade de forma complexa e contextualizada. Enquadrado no âmbito de uma investigação empírica, este tipo de abordagem traduz-se por um registo e análise holística de uma determinada situação (Merriam, 1988; Stake, 1994, Yin, 1989). Embora não pretendendo a produção de enunciados com o objetivo de constituir leis generalizáveis, os estudos de caso podem suscitar o aparecimento de conceitos e de generalizações, formuladas como teorias interpretativas, que podem ser usadas para examinar criticamente hipóteses e teorias existentes que permitem, portanto, sustentar decisões práticas (Jorgensen, 1989).

3. Contextualização do estudo

Neste estudo, participaram professores de uma escola básica e secundária do concelho de Penafiel, sendo esta a sede de um Agrupamento de escolas. Desse Agrupamento, além da escola sede fazem parte sete escolas do ensino básico (com jardim de infância e primeiro ciclo). É, no entanto, de referir que os diferentes estabelecimentos de educação e ensino que compõem o Agrupamento se encontram dispersos chegando alguns a distar cerca de 20 km da escola sede. Estas características geográficas constituem-se como fatores negativos face ao desenvolvimento da região, em geral, e ao desenvolvimento educativo, em particular, devido à dispersão e isolamento dos agregados populacionais, que apresentam também uma baixa densidade. Na verdade, a grande parte dos alunos provém de meios socioculturalmente desfavorecidos. Com efeito, a maioria dos pais e encarregados de educação apresenta ainda uma baixa escolaridade, situação que, no entanto, tem vindo a ser alterada devido à criação do Centro Qualifica, cuja oferta educativa tem valorizado a formação dos adultos ao longo da vida, proporcionando-lhes o Reconhecimento, a Validação e a Certificação de Competências (RVCC), acrescida ou não da frequência de módulos de formação, conforme a situação do adulto em apreciação. Como resposta à formação de adultos, a escola tem

ao longo dos anos providenciado cursos EFA (Cursos de Educação e Formação de Adultos), que proporcionam outro tipo de percursos formativos. Economicamente, o meio é também desfavorecido, situação que tem vindo a ser agravada pelas atuais circunstâncias económicas e financeiras do país e pelo desemprego crescente, pelo que a maior parte dos alunos tem sido subsidiada pela Ação Social Escolar (ASE). O número de alunos subsidiados pelos Serviços ASE é elevado, muito próximo dos 70%. É de realçar ainda que há um grupo significativo de alunos com bolsas de mérito.

O corpo docente do Agrupamento é composto, aproximadamente, por uma centena e meia de docentes, caracterizando-se por uma grande estabilidade e um número considerável de anos de serviço na educação pré-escolar, no primeiro e no segundo ciclos, na sua quase totalidade profissionais pertencentes ao quadro de Agrupamento. No terceiro ciclo e no secundário, muitos dos docentes são destacados, de quadro de zona pedagógica ou contratados, verificando-se, assim, alguma mobilidade, o que constitui um constrangimento no que diz respeito à continuidade pedagógica. Contudo, todos detêm habilitações profissionais, apresentando alguns pós-graduações em diversas áreas da educação.

4. Participantes no estudo

O presente estudo incide sobre a análise, ao longo de três anos letivos (de setembro de 2014 a julho de 2017), de um projeto de intervenção definido pela escola, no âmbito da promoção do sucesso escolar dos seus alunos. Este projeto de intervenção envolveu a participação (ver Quadro 6):

– no primeiro ano: oito turmas (4 turmas de 5.º ano e 4 turmas de 7.º ano), 165 alunos (84 de 5.º ano e 81 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 7 diretores de turma participantes, 3 pertenciam ao quadro do Agrupamento, 1 pertencia ao quadro de Zona Pedagógica e 3 eram contratados. O seu tempo de serviço variava entre os 8 e os 31 anos de serviço, enquanto a experiência como diretor de turma variava entre os 3 e os 8 anos.

– no segundo ano: 11 turmas (4 turmas de 5.º ano, 3 turmas de 7.º ano e 4 turmas de 8.º ano), 208 alunos (77 do 5.º ano, 60 do 7.º ano e 71 do 8.º ano),

10 diretores de turma (3 do 5.º ano, 3 do 7.º ano e 4 do 8.º ano) e 60 professores (21 do 5.º ano, 21 de 7.º ano e 18 do 8.º ano). Dos 10 diretores de turma participantes, 9 pertenciam ao quadro do Agrupamento, 1 pertencia ao quadro de Zona Pedagógica e 1 era contratado. O seu tempo de serviço variava entre os 5 e os 24 anos de serviço, enquanto a experiência como diretor de turma variava entre os 2 os 9 anos.

– no terceiro ano: 19 turmas (4 turmas de 5.º ano, 4 turmas de 6.º ano, 4 turmas de 7.º ano, 3 turmas de 8.º ano e 4 turmas de 9.º ano), 368 alunos (85 de 5.º ano, 77 do 6.º ano, 74 alunos do 7.º ano, 58 do 8.º ano, 74 alunos do 9.º ano), 18 diretores de turma (4 do 5.º ano, 3 do 6.º ano, 4 do 7.º ano, 3 do 8.º ano, 4 do 9.º ano) e 93 professores (16 do 5.º ano, 19 do 6.º ano, 21 do 7.º ano, 19 do 8.º ano e 18 do 9.º ano). Dos 18 diretores de turma participantes, 14 pertenciam ao quadro do Agrupamento, 1 pertencia ao quadro de Zona Pedagógica e 3 eram contratados. O seu tempo de serviço variava entre os 4 e os 33 anos de serviço, enquanto a experiência como diretor de turma variava entre os 2 e os 10 anos.

Quadro 6 – Número de intervenientes do projeto de intervenção ao longo dos três anos letivos

Intervenientes	1.º ano	2.º ano	3.º ano
turmas	4 de 5.º ano	4 de 5.º ano	4 de 5.º ano
	4 de 7.º ano	3 de 7.º ano 4 de 8.º ano	4 de 7.º ano 3 de 8.º ano 4 de 9.º ano
alunos	84 de 5.º ano	77 de 5.º ano	85 de 5.º ano
	81 de 7.º ano	60 de 7.º ano 71 de 8.º ano	77 de 6.º ano 74 de 7.º ano 58 de 8.º ano 74 de 9.º ano
diretores de turma	4 de 5.º ano	3 de 5.º ano	4 de 5.º ano
	3 de 7.º ano	3 de 7.º ano 4 de 8.º ano	3 de 6.º ano 4 de 7.º ano 3 de 8.º ano 4 de 9.º ano
professores	20 de 5.º ano	21 de 5.º ano	16 de 5.º ano
	29 do 7.º ano	21 de 7.º ano 18 de 8.º ano	19 de 6.º ano 21 de 7.º ano 19 de 8.º ano 18 de 9.º ano

Nesse sentido, optou-se por observar o desenvolvimento do projeto tendo em consideração o trabalho desenvolvido pelos diferentes grupos de diretores de turma, optando-se ainda por analisar, em particular, a percepção de três diretores de turma sobre o seu trabalho neste projeto de intervenção e do percurso escolar desenvolvido por 4 turmas, uma vez que integraram o projeto ao longo dos três anos. São ainda participantes deste estudo, a diretora do Agrupamento e o próprio investigador. No Quadro 7 pode-se constatar o tempo de serviço e os anos de experiência dos intervenientes identificados ao longo da análise e discussão de resultados.

Quadro 7 – Identificação dos intervenientes, tempo de serviço e anos de experiência

Intervenientes	Tempo de serviço	Anos de experiência como DT/Diretora
DT1	21 anos	6 anos
DT2	15 anos	5 anos
DT3	18 anos	7 anos
DT4	8 anos	3 anos
DT5	16 anos	4 anos
Diretora	37 anos	25 anos
Investigador	22 anos	4 anos

5. Técnicas de recolha de dados

Na recolha de dados, é exigido que se proceda à reunião de um conjunto de informações válidas e diversificadas (Yin, 1989); esta preocupação originou a utilização de diferentes instrumentos de recolha de informação, nomeadamente, observação do trabalho realizado pelos professores, suportada pelas notas de campo do investigador, gravações de áudio das entrevistas semiestruturadas realizadas, quer aos diretores de turma quer à diretora do Agrupamento, e análise efetuada aos diferentes documentos produzidos pela escola no âmbito do desenvolvimento deste projeto.

Para se poder compreender o funcionamento deste projeto na promoção do sucesso escolar dos alunos, tornou-se importante recolher dados relativos ao próprio Agrupamento (projeto educativo, projeto curricular, regulamento interno, plano anual de atividades, projeto TEIP3, contrato de autonomia e projeto de intervenção), aos principais atores participantes na construção e implementação do projeto (diretores de turma, professores e diretor), através

de atas, relatórios, notas de campo e entrevistas semiestruturadas e em relação aos alunos (pautas de avaliação de finais período).

5.1. Análise documental

Nos estudos de caso, em particular numa abordagem qualitativa de cunho interpretativo, a análise documental constitui um importante instrumento de recolha de dados (Merriam, 1988; Yin, 1989). Esta forma de recolher informação permite não só identificar, verificar e analisar documentos com uma determinada finalidade, procedendo, assim, à recolha de informação de forma unificada e sistemática, mas também permite corroborar e confirmar evidências sugeridas por outro tipo de fontes de dados.

São de diversa natureza os documentos que serviram de suporte a este estudo. Foram privilegiados os documentos produzidos pelo Agrupamento: projeto educativo, projeto curricular, regulamento interno, plano anual de atividades, projeto TEIP3, contrato de autonomia e projeto de intervenção, bem como atas de reuniões, diferentes relatórios produzidos no âmbito deste projeto de intervenção, notas de campo do investigador, registos das entrevistas semiestruturadas e pautas de avaliação dos alunos de finais de período.

Em relação à análise de dados, todo o material foi organizado e categorizado, envolvendo o desenvolvimento de categorias, por forma a permitir observar as regularidades recorrentes nos mesmos (Merriam, 1988). O facto de se ter usado diferentes instrumentos de recolha de dados permitiu fazer a triangulação dos mesmos. Assim, tornou-se possível identificar os extratos que forem mais significativos e que melhor ilustrem as perspetivas e perceções dos participantes sobre o fenómeno em estudo, possibilitando a subdivisão de cada uma das categorias gerais em categorias mais finas. De acordo com Goetz e LeCompte (1984), as categorias e as subcategorias, enquadradas na temática estudada e na fundamentação teórica apresentada, surgem dos dados mediante um processo interpretativo, permitindo caracterizar a temática em estudo e analisar o próprio processo de investigação.

5.2. Entrevistas

Recorreu-se também à técnica de entrevista semiestruturada e à realização de grupos de focagem (*focus group*). A realização de entrevistas semiestruturadas permite recolher dados descritivos a partir da linguagem dos próprios sujeitos, permitindo captar as suas perceções sobre a temática em estudo (Bogdan & Biklen, 1999). Além disso, a realização de grupos de focagem permite aos intervenientes refletir sobre um determinado tópico, levando-os a confrontar opiniões e até mesmo avançar ideias que, mais tarde, poderão ser exploradas, o que suscita o aparecimento de conteúdos ricos e relevantes para a própria investigação (Bogdan & Biklen, 1999).

Nos dois primeiros anos, foi realizado um grupo de discussão com todos os diretores de turma envolvidos no projeto, sendo que no último ano se optou por realizar um grupo de discussão com três dos diretores de turma, envolvidos no projeto ao longo dos três anos. A opção pela realização de grupos de discussão apenas com diretores de turma prendeu-se com os objetivos e questões de partida da própria investigação, o que implicou a constituição de grupos por forma a assegurar a participação de todos os intervenientes. Foi ainda realizada uma entrevista semiestruturada à diretora do Agrupamento.

No primeiro contacto com os participantes, procurou-se apresentar e explicitar os contornos desta investigação por forma a clarificar as diferentes etapas do estudo, em particular no que diz respeito à preservação da confidencialidade dos intervenientes. Os intervenientes consentiram a gravação das entrevistas em suporte áudio que, posteriormente, foram transcritas.

Foi ainda elaborado um guião de entrevistas com um conjunto de questões, tendo sido definidas de acordo com o enquadramento teórico e as perguntas de investigação. Com o grupo de focagem, a entrevista aos diretores de turma e a entrevista à diretora, procurou-se: descrever os pressupostos que estão na base da génese do projeto; perceber a forma como a escola se organiza no âmbito do projeto; identificar diferentes dispositivos implementados; reconhecer estratégias utilizadas para melhorar os resultados escolares; compreender a forma como é que a escola se adapta de modo a obter maior qualidade organizacional e pedagógica; caracterizar a importância do projeto na escola;

conhecer percepções dos atores envolvidos sobre a adequação do projeto; e identificar forças e fragilidades do processo de implementação do projeto.

Na sua aplicação, embora as questões tenham sido colocadas por uma determinada ordem, respeitou-se a lógica do discurso dos entrevistados, surgindo, portanto, questões que não estavam previamente previstas, em particular para clarificar algum assunto. Todas estas entrevistas foram realizadas entre abril de 2015 e julho de 2018, tendo os grupos de discussão a duração de aproximadamente duas horas.

5.3. Observação participante

Para o sucesso de um estudo de caráter qualitativo é fundamental que o investigador observe e registe de forma objetiva e de modo sistemático as diferentes fases do estudo a que se propôs (Bogdan & Biklen, 1999). A observação participante surge, para alguns investigadores, como o melhor processo de recolha de dados em estudos de caso (Merriam, 1988; Bogdan & Biklen, 1999).

Uma vez que os dados de natureza qualitativa assumem, essencialmente, a forma de descrições pormenorizadas de situações, acontecimentos, pessoas, interações e comportamento observados (Patton, 1987), esses dados podem ser obtidos a partir de diversos métodos, destacando-se as observações, as entrevistas e os documentos (registos produzidos no decorrer da investigação). No caso das observações, o investigador pode assumir desde uma posição totalmente externa em relação ao que se pretende observar, até um papel interveniente ativo. Para Jorgensen (1989), a observação participante surge como um instrumento de recolha de dados fundamental, quando se pretende descrever de um modo compreensivo e exaustivo um fenómeno.

O envolvimento do investigador permite, assim, viver os acontecimentos por dentro e, portanto, conseguir uma maior proximidade em relação às pessoas, o que tem a potencialidade de aumentar a validade dos dados que possam surgir a partir de conversas casuais e entrevistas informais para além das entrevistas formais e questionários que possam ocorrer na investigação (Jorgensen, 1989). No entanto, o envolvimento do investigador pode trazer alguns problemas ao

desenvolvimento da investigação. O investigador pode não ter tempo e condições para manter um registo sistemático das observações efetuadas. Além disso, a excessiva intimidade entre o investigador e os participantes pode conduzir à viciação das observações (McCracken, 1988) ou até mesmo os próprios sentimentos e preconceitos do investigador podem originar enviesamentos (Bogdan & Biklen, 1999). Contudo, a perspicácia do investigador e a pertinência colocada na análise são características fundamentais para o sucesso da investigação (Ponte, 2006), o que destaca a importância das características pessoais e da experiência do investigador no desenvolvimento da própria investigação (Evertson & Green, 1986).

Nesse sentido, a observação do trabalho realizado pela equipa de professores, em particular a participação do investigador nas reuniões de final de período, marcadas com o intuito de desenvolver o projeto de intervenção, permitiu obter contributos para a compreensão do modo como as diferentes tarefas propostas foram sendo executadas. Assim, foram registadas, em notas de campo, os aspetos que mais se destacaram, tendo em conta as atitudes e perceções dos professores, as questões colocadas, as estratégias seguidas, bem como as intervenções mais significativas.

6. Tratamento dos dados

Neste estudo, a análise de dados foi realizada ao longo de todo o processo de investigação, tendo em consideração que numa investigação qualitativa a recolha e a análise podem ocorrer simultaneamente (Merriam, 1988). Na verdade, embora a recolha e a análise ocorram em momentos distintos, de uma primeira análise podem surgir novas propostas e até a necessidade de reformulação das próprias questões de investigação (Merriam, 1988; Yin, 1989). O investigador procurou, assim, de forma cuidada e tendo em consideração o problema em estudo e as questões de investigação, examinar todos os dados e organizá-los por forma a identificar situações discrepantes e padrões de regularidade (Goetz & LeCompte, 1984)

Quadro 8 – Categoria, subcategorias e fontes mobilizadas para análise de dados

Categorias de análise	Subcategorias de análise	Fontes mobilizadas
organização de grupos de alunos	– diferenciação pedagógica – critérios de constituição de grupos flexíveis de instrução	<ul style="list-style-type: none">• entrevistas• observação• relatórios• atas
gestão dos tempos e/ou espaços	– distribuição e gestão de apoios e tutorias	<ul style="list-style-type: none">• entrevistas• observação• atas
gestão do currículo	– estratégias comuns de atuação – reforço e monitorização das aprendizagens – coordenação do ensino articulação/integração do currículo	<ul style="list-style-type: none">• entrevistas• observação• atas
trabalho dos professores	– colaboração docente e gestão colegial – gestão pedagógica partilhada	<ul style="list-style-type: none">• entrevistas• observação
aproveitamento escolar dos alunos	– resultados de final de período – resultados das provas finais de 6.º e 9.º anos	<ul style="list-style-type: none">• atas• pautas de avaliação
constrangimentos e potencialidades	– dificuldades/resistência – desafios	<ul style="list-style-type: none">• entrevistas• observação
imagem organizacional	– processos organizativos – intenções e objetivos	<ul style="list-style-type: none">• entrevistas• observação• relatórios• atas

As notas de campo da observação das reuniões, os registos áudio dos grupos de discussão, e respetivas transcrições, e os diferentes documento analisados,

constituíram a substância dos dados disponíveis. Desta forma, e tendo por finalidade a análise de dados, o diferente material foi organizado e categorizado, tendo o desenvolvimento de categorias envolvido um olhar para as regularidades recorrentes nos dados (Merriam, 1988). Procurou-se estabelecer de seguida relações entre as diferentes categorias, o que implicou o surgimento de novas subcategorias. As categorias e subcategorias de análise utilizadas surgiram a partir do cruzamento de informação obtida a partir, quer do enquadramento teórico, quer das entrevistas efetuadas, notas observadas e dos documentos analisados. Definiram-se assim, as categorias e subcategorias de análise, apresentadas no Quadro 8, em que se registam também as fontes mobilizadas.

7. Limitações e potencialidades do estudo

Ao se proceder à identificação das limitações e as potencialidades de um determinado estudo, pretende-se contribuir para uma melhor compreensão dos resultados de investigação no contexto em que foi implementado, avaliar a validade do trabalho desenvolvido e antecipar a credibilidade das suas conclusões (Brutus, Aguinis, & Wassmer, 2013).

A principal limitação do estudo corresponde também a uma limitação ao desenvolvimento do próprio projeto e tem a ver com o número de professores envolvidos no mesmo, bem como a diversidade de diretores de turma, a maioria não mantendo a continuidade pedagógica devido à mobilidade docente ocorrida durante os três anos letivos em que se realizou este estudo, uma vez que decorreram concursos de colocação de professores. No entanto, este facto pode ser encarado como uma potencialidade ao nível da investigação, uma vez que traduz uma realidade presente na escola pública portuguesa. Daí a justificação de se ter optado por observar, em particular, o papel desenvolvido por três diretores de turma e por quatro turmas, que integraram o projeto ao longo dos três anos letivos.

Uma outra limitação a considerar é a relacionada com a criação dos outros grupos de discussão. Estes apenas foram constituídos com diretores de turma, não envolvendo, por exemplo, os responsáveis pela constituição de grupos flexíveis de instrução, nem outros docentes envolvidos no projeto. O

conhecimento sobre a percepção destes professores surge apenas através dos diferentes registos obtidos pelo investigador durante as reuniões realizadas no âmbito do projeto. Para complementar os dados recolhidos durante esta investigação, poder-se-ia ter procedido à observação de algumas aulas das turmas envolvidas, em particular as que envolveram a constituição de grupos flexíveis de instrução. Estes desenvolvimentos possíveis sugerem novos estudos que poderão aprofundar o conhecimento do projeto em estudo.

No que diz respeito às potencialidades deste estudo, embora os presentes resultados tenham em consideração uma determinada escola, com um determinado contexto e cultura, estes podem ser considerados como contributos úteis para o desenvolvimento da investigação educacional, nomeadamente, ao nível da organização do processo de ensino por equipas docentes.

A percepção e compreensão sobre os processos evolutivos da ação organizacional, bem como do desempenho dos próprios atores, permitem desenvolver propostas curriculares e organizacionais, identificando, assim, novos desafios e questões de investigação.

Capítulo V

PROJETO REDE

Este capítulo descreve o projeto em estudo. Nesse sentido, procede-se à análise das medidas que antecederam e conduziram à implementação deste projeto de intervenção, identifica-se o modelo inspirador do mesmo, reconhecem-se quais os compromissos estratégicos do Agrupamento e apresenta-se a origem, características e evolução do projeto.

1. As medidas que antecedem e conduzem ao projeto

A leitura do Projeto Educativo e Curricular de Agrupamento releva evidências de que, ao longo dos últimos anos, a direção e o conselho pedagógico responsáveis pelo projeto de intervenção em estudo, têm delineado e procurado implementar diversas propostas organizacionais com o objetivo de responder aos diferentes desafios educacionais que são colocados à unidade organizacional. Algumas dessas propostas procuram a criação de condições que, de forma sustentável, potenciem novos modos de organizar o trabalho docente no Agrupamento.

Pela leitura e análise do plano de melhoria definido no âmbito do programa TEIP 3, constata-se a existência, neste Agrupamento, de uma diversidade de ações integradas em diferentes eixos de intervenção: apoio à melhoria das aprendizagens; prevenção do abandono, absentismo e indisciplina; gestão e organização; relação escola/famílias/comunidade e parcerias. Esta diversidade foi suscitando o aparecimento de algumas interrogações, associadas à forma como essas ações vinham a ser implementadas e evidenciou algumas limitações e até desperdício de recursos que resultavam da não rentabilização curricular e didática das diferentes estruturas de coordenação intermédia, conselhos de turma e departamentos curriculares. Evidencia-se ainda a otimização de diferentes espaços educativos como é o caso da biblioteca escolar, centro de recursos por excelência, e da sala de estudo.

No que se refere ao “contrato de autonomia” celebrado pelo Agrupamento com o Ministério da Educação, o Agrupamento comprometeu-se a, entre outros objetivos operacionais, potenciar as diferentes estruturas de gestão e

organização escolar. Nesse sentido, e tendo em consideração o crédito horário atribuído pelo Ministério da Educação (ME), as horas correspondentes à componente não letiva em estabelecimento e as horas de redução da componente letiva resultantes do artigo 79.º do Estatuto da Carreira Docente, verifica-se que estes tempos foram rentabilizados com o objetivo de promover dinâmicas de trabalho colaborativo, facultando, assim, a criação de espaços e tempos para a realização deste tipo de dinâmica.

Desta forma, ao longo dos três anos em que se procedeu ao registo e observação do trabalho desenvolvido neste projeto de intervenção, observa-se que foi consignado um espaço (físico e temporal) semanal comum (50 minutos) a todos os professores do mesmo grupo de recrutamento. Em dois dos anos letivos (2014/2015 e 2015/2016) foi ainda implementada uma hora de reunião semanal para todos os docentes envolvidos na ação “grupos ninho”, ação essa contemplada no projeto “(in)Sucesso, inclusão e inovação” integrado no programa TEIP3 e inspirada no Projeto Fénix, por forma a abranger com esta ação um maior número de alunos.

Encontra-se, assim, patente uma preocupação por parte dos órgãos de gestão pedagógica do Agrupamento, não só de basear a sua organização no fomento de práticas colaborativas entre docentes, mas também de organizar modelos alternativos de agrupamento de alunos, como é a constituição temporária de grupos flexíveis de instrução, acautelando a devida articulação dos docentes envolvidos, bem como a procura da definição de critérios gerais a que obedece a elaboração dos horários. Contudo, tendo em consideração a diferente organização estabelecida, o Agrupamento foi-se questionando sobre alguns aspetos: as subunidades adotadas para constituir os diferentes grupos flexíveis de instrução, nomeadamente, a pertinência e a flexibilidade na organização desses agrupamentos de alunos; a forma como é organizado o trabalho da equipa de docentes envolvida; o papel do conselho de turma na gestão dos recursos disponíveis (por exemplo, tutorias, sala de estudo, assessorias e apoio ao estudo), e no desenvolvimento de atividades interdisciplinares e projetos de articulação curricular; o papel que outros profissionais, além dos professores, têm na gestão dos recursos disponíveis, como se integram ou são integrados no trabalho das equipas docentes (conselhos de turma, reuniões

pedagógicas dos diferentes grupos disciplinares ou reuniões pedagógicas dos grupos ninho); o modo como convivem as diferentes estruturas pedagógicas, designadamente os conselhos de turma e as reuniões pedagógicas das redes ninho, com os grupos disciplinares e os departamentos curriculares.

2. O modelo inspirador do projeto de intervenção

A promoção de dinâmicas colaborativas, a organização de alunos por agrupamentos alternativos e a organização de modelos de horários escolares exigiam, assim, uma maior rentabilização e otimização dos recursos existentes, o que realça o papel que as estruturas organizacionais intermédias têm na unidade organizacional, com vista a criar sustentabilidade na forma como se organiza o próprio trabalho docente.

De facto, num modelo que se pretende coeso e em que a melhoria das aprendizagens dos alunos constitui uma das preocupações centrais, a promoção do desenvolvimento curricular, que corresponde ao processo de transformar o currículo enunciado num currículo em ação (Roldão, 2014a), surge como a pedra basilar do projeto educativo do Agrupamento, cabendo, assim, aos órgãos de gestão intermédia da escola a responsabilidade de gestão pedagógica, curricular e didática.

Nesse sentido, tendo em consideração a distribuição de serviço realizada no ano letivo 2014/2015, o Agrupamento considerou que o modelo “Equipas Educativas”, em particular o modelo híbrido de organização do ensino por turmas contíguas se apresentava como uma proposta organizacional capaz de responder mais adequadamente não só a estas questões, mas também aos diferentes desafios educacionais com que diariamente o Agrupamento era confrontado, surgindo, assim, como o “esqueleto” da estrutura a implementar, no âmbito do projeto de intervenção definido. Nos anos letivos subsequentes, optou-se por manter este modelo de organização. Surge, assim, um projeto de intervenção que a escola designou por “Projeto REDE – reorganizar a escola e desenvolver o ensino”, cujo objetivo é promover a melhoria da aprendizagem dos alunos, tendo em consideração os recursos disponíveis, através da organização do processo de ensino por equipas de docentes.

3. A adequação do modelo aos compromissos estratégicos do Agrupamento

Na legitimação do Projeto REDE, é bem clara a preocupação em evidenciar que a organização do processo de ensino por turmas contíguas dá continuidade ao contrato de autonomia, ao projeto “(in)Sucesso, inclusão e inovação”, integrado no programa TEIP3, e ao plano de melhoria e enquadrar-se nos normativos legais estabelecidos. Na verdade, ao estabelecer um projeto de intervenção, no 2.º e 3.º ciclos, no âmbito da organização do processo de ensino por equipas de docentes, ao longo dos três anos letivos, o Agrupamento concretiza um conjunto de orientações e directrizes legais:

- i) as alíneas b), c), d) e) e f) do ponto 2 do artigo 3.º dos Despachos normativos n.º 6/2014, de 26 de maio, e n.º 10-A/2015, de 19 de junho, promovendo uma 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 desenvolvimentos 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;
- ii) as alíneas j) e k) do ponto 3 do artigo 3.º do Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio, e as alíneas j) e l) do ponto 3 do artigo 3.º do Despacho normativo n.º 10-A/2015, de 19 de junho, em que a constituição de equipas pedagógicas estáveis, favorece a cooperação entre docentes de modo a potenciar o conhecimento científico e pedagógico de cada um, em benefício da qualidade de ensino;
- iii) o ponto 1 do artigo 11.º do Despacho normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho, em que as medidas de promoção do sucesso educativo são definidas ao nível do plano de ação estratégica concebido por cada escola, com base nas dificuldades manifestadas pelos alunos e consubstanciando respostas pedagógicas alinhadas com o diagnóstico, tendo por referência o previsto no artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, relacionado com a promoção do sucesso escolar na redação vigente, no artigo 32.º do Despacho normativo n.º 1-

- F/2016, de 5 de abril, em que na alínea c) do número 3 se preconiza a constituição temporária de grupos de alunos em função das suas necessidades e ou potencialidades, promovendo, num trabalho de articulação entre docentes, a superação das dificuldades e o prosseguimento do trabalho na turma;
- iv) o ponto 2 do artigo 2.º do Despacho normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro, e do Despacho normativo n.º 17-A/2015, de 22 de setembro, em que o processo individual do aluno é atualizado ao longo de todo o ensino básico de modo a proporcionar uma visão global do percurso do aluno, facilitando o seu acompanhamento e permitindo uma intervenção adequada;
- v) o artigo 6.º do Despacho normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro, e do Despacho normativo n.º 17-A/2015, de 22 de setembro, por forma a serem adotados procedimentos de análise dos resultados da informação relativa à avaliação da aprendizagem dos alunos e ainda o artigo 8.º do Despacho Normativo 1-F/2016, de 5 de abril, em que se refere as questões relacionadas com o registo, circulação e análise de informação, realçando no ponto 3, que a partir da informação individual sobre o desempenho dos alunos e da informação agregada, nomeadamente, dos resultados e outros dados relevantes ao nível da turma e da escola, os professores e os demais intervenientes no processo de ensino devem implementar rotinas de avaliação sobre as suas práticas com vista à consolidação ou reajustamento de estratégias que conduzam à melhoria das aprendizagens; no ponto 5, que no processo de análise da informação devem valorizar-se abordagens de complementaridade entre os dados da avaliação interna e externa das aprendizagens que permitam uma leitura abrangente do percurso de aprendizagem do aluno, designadamente, face ao contexto específico da escola e no ponto 6, que do resultado do processo de análise devem decorrer processos de planificação das atividades curriculares e extracurriculares que, sustentados pelos dados disponíveis, visem melhorar a qualidade das aprendizagens, combater o abandono escolar e promover o sucesso educativo;

- vi) o ponto 3 do artigo 2.º do Despacho normativo n.º 13/2014 e Despacho normativo n.º 17-A/2015, e os pontos 1 e 2 do artigo 61.º do Regulamento Interno (RI) do Agrupamento, em que 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;
- vii) o ponto 2 do artigo 41.º da Lei n.º 51 de 2012, de 5 de setembro, em que o diretor de turma, 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 e dos pais ou encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.

4. Origem e caracterização do projeto

O projeto REDE é um projeto de organização por turmas contíguas e surge como resposta da escola aos diferentes desafios educacionais por ela identificados, em particular a coordenação da diversificação curricular e a promoção da colaboração docente. 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 ia reportando, ainda que isoladamente, ao órgão de gestão de topo. Na verdade, como é referido pela diretora do Agrupamento, «a organização tradicional da escola, por turmas independentes, não garante a igualdade de acesso e de sucesso de todos os alunos», ou seja, «não permite atender aos desafios da diversidade que

atualmente existe nas salas de aula», visto que «há um número importante de alunos com dificuldades de aprendizagem para os quais a escola não tem tido capacidade de dar resposta, no âmbito das medidas de gestão curricular».

Assim, e tendo em consideração a existência de um conjunto de turmas que partilhavam entre si um conjunto comum de professores e que, no âmbito do programa TEIP 3, nelas desenvolviam as mesmas ações partilhando, portanto, professores e, em algumas disciplinas, espaços comuns, 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 próprios os recursos disponíveis. Nesse sentido, o modelo de organização por turmas contíguas constituiu um modelo em que os conselhos de turma partilhavam um número substancial de professores, com um horário semelhante às disciplinas de português e matemática, visto que se encontram em “rede ninho”. Nessa organização, ficava ainda patente a possibilidade de um diretor de turma ser comum a duas turmas.

Segundo a diretora, a opção organizativa por turmas contíguas facilitava a organização de tempos e espaços, potenciando, não só o nível do trabalho colaborativo entre docentes e o «desenvolvimento de atividades de articulação, diversificação curricular e monitorização», mas também ao nível da criação e gestão de agrupamentos de alunos, beneficiando, assim, «o clima de sala de aula» e a «diferenciação pedagógica».

Este modelo de organização surge com o objetivo de promover a gestão de recursos e espaços por parte da equipa docente, proporcionar a gestão coordenada do currículo, a planificação de forma adequada de atividades de diversificação curricular, nomeadamente a organização e monitorização de grupos flexíveis de instrução, a coordenação de estratégias de gestão da sala de aula e de mediação pedagógica, favorecendo a integração de outros técnicos, como o caso do psicólogo escolar e da equipa da educação especial, com a intenção de acompanhar o progresso de cada aluno nas aprendizagens curriculares.

Este modelo envolveu ainda a direção da escola, presente nas reuniões conjuntas, reuniões efetuadas com as turmas contíguas de cada ano de

escolaridade com o intuito de acompanhar o desenvolvimento do projeto e verificar se o que era proposto pelos docentes das turmas contíguas era possível implementar e, desse modo, agilizar a decisão e a implementação das sugestões propostas.

5. Evolução do projeto

O projeto REDE foi desenvolvido no Agrupamento ao longo de três anos letivos consecutivos (2014/2015, 2015/2016 e 2016/2017). No ano letivo 2014/2015 integraram o projeto 8 turmas – 4 turmas de 5.º ano de escolaridade 4 turmas de 7.º ano de escolaridade – tendo no ano letivo seguinte, integrado o projeto 11 turmas – 4 turmas de 5.º ano, 3 turmas de 7.º ano e 4 turmas de 8.º ano. Dada a mobilidade docente, em particular dos diretores de turma das turmas de 5.º ano do ano letivo transato, apenas as turmas de 8.º ano deram continuidade ao projeto. Por fim, no ano letivo 2016/2017, integraram o projeto 19 turmas – 4 turmas de 5.º ano, 4 turmas de 6.º ano, 4 turmas de 7.º ano, 3 turmas de 8.º ano e 4 turmas de 9.º ano. As turmas de 6.º, 8.º e 9.º anos deram continuidade ao projeto, embora, neste ano letivo existisse novamente concurso de docentes, o que originou um novo recomeçar do projeto. Assim, podemos constatar que, nos três anos letivos, permaneceram no projeto REDE, quatro turmas de 3.º ciclo, 59 alunos, três diretores de turma e sete professores - Ver Quadro 9.

Quadro 9 – Número de intervenientes do projeto REDE ao longo dos três anos letivos

Intervenientes	Número
turmas	4 turmas de 3.º ciclo
alunos	59
diretores de turma	3 DT's 3.º ciclo
professores	11 professores do 2.º ciclo 7 professores do 3.º ciclo

Ao longo dos três anos de implementação do projeto REDE, a cada uma das equipas de docentes competia:

- 1) 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 (como por exemplo o caso dos grupos ninho);
 - a otimização dos subgrupos temporários e flexíveis de aprendizagem por níveis (como por exemplo, “supera-te!”, “prepara-te!” e apoio ao estudo);
- 2) o acompanhamento de alunos, através de tutorias e assessorias, potenciando a intervenção de diferentes atores educativos;
 - 3) a análise dos resultados de informação relativa à avaliação das aprendizagens dos alunos, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de práticas de autoavaliação de escola que visam a melhoria do seu desempenho institucional.

A direção de cada equipa coube aos diretores das turmas envolvidas que escolhiam, entre si, um coordenador principal.

O estudo foi desenvolvido ao longo de três anos letivos e envolvia a participação de diferentes turmas e professores do 2.º e 3.º ciclos de um Agrupamento de escolas do concelho do Porto, mas, dada a diversidade de turmas e professores envolvidos e a procura de respostas para as questões levantadas no âmbito desta investigação, optou-se por analisar o papel dos diretores de turma no desenvolvimento do modelo organizativo proposto e implementado. Nesse sentido, e tendo em consideração a movimentação docente ocorrida na escola, ao longo destes três anos, optou-se em particular por analisar, mais detalhadamente, o percurso escolar dos alunos de quatro turmas que integraram o projeto ao longo dos três anos, bem como a perceção de três diretores de turma sobre o seu papel neste projeto de intervenção. Para ter uma visão mais ampla do projeto optou-se também por ouvir a diretora do Agrupamento, uma vez que, como órgão de gestão, foi observando e contribuindo para o desenvolvimento do mesmo. Recorre-se ainda às notas de campo dos diferentes registos realizados pelo próprio investigador.

Capítulo VI

DESENVOLVIMENTO E IMPACTO DO PROJETO

Neste capítulo, apresentam-se os resultados da investigação realizada tendo em consideração as categorias definidas: organização de grupos de alunos, gestão de tempos e/ou espaços, gestão do currículo, trabalho dos professores, aproveitamento escolar dos alunos, constrangimentos/potencialidade e imagem organizacional da escola.

1. Organização de grupos de alunos

A organização do processo de ensino baseado em turmas contíguas exigiu 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. A experiência desenvolvida pelas equipas docentes envolvidas nas turmas em “rede ninho”, respetivamente às disciplinas de português e de matemática, permitiu ainda que, de forma gradual, essa dinâmica fosse alargada aos restantes docentes. Embora, inicialmente a equipa de docentes se tenha focado na “semelhança” dos alunos, ou seja, na procura de similaridades ao nível da assiduidade, do comportamento e do aproveitamento para, com base nelas, constituir pequenos grupos homogéneos de instrução e, assim, delinear uma estratégia de intervenção comum, regista-se que, ao longo do tempo, foram surgindo diferentes critérios na constituição desses mesmos grupos, em particular ao nível das “redes ninho”. Apesar de o critério mais utilizado ter sido a criação de grupos flexíveis de instrução, grupos formados por alunos que saem temporariamente das turmas de origem desde que as suas competências relacionais possibilitem formar um bom ambiente de trabalho, de acordo com a proximidade dos seus resultados ou de acordo com as dificuldades diagnosticadas, regista-se o aparecimento de outro tipo de formações, nomeadamente tendo em consideração o estilo de aprendizagem dos alunos e a pertinência de constituir grupos em que se proporcione o trabalho tutorial entre pares.

Na verdade, ao longo dos três anos de implementação do projeto, identificam-se, no que diz respeito à disciplina de matemática, três tipos de organização: troca temporária ou não de alunos entre turmas contíguas, reorganização de duas turmas contíguas numa única turma, sendo, posteriormente, os alunos divididos em três grupos flexíveis de instrução (inicialmente de acordo com as suas dificuldades, mas com a possibilidade de transitarem de grupo, tendo em consideração os seus estilos e ritmos de aprendizagem), organização semanal de uma aula prática comum entre turmas contíguas, com vista à resolução de exercícios e problemas, na linha do trabalho tutorial entre pares.

Foi ainda possível observar, num dos anos, às disciplinas de ciências físico-químicas e geografia, o que se designou por “(des)encontros curriculares”. Tendo em consideração o comportamento de alguns alunos, em duas turmas contíguas procedeu-se no ano letivo 2014/2015, semanalmente, num tempo letivo, à constituição de um grupo flexível de instrução com esses mesmos alunos, para que se pudesse desenvolver um trabalho mais individualizado com esses discentes. A dinâmica consistia em que num dos tempos semanais destinado a ciências físico-químicas esse grupo de alunos encontrar-se-ia com o docente de geografia e num tempo semanal destinado a geografia, esse grupo estaria com o docente de físico-química.

A organização de grupos flexíveis de instrução também se estendeu ao nível da rentabilização de outros recursos, como o caso das assessorias, tutorias e de outros espaços, como a sala de estudo e a biblioteca escolar. A necessidade de proporcionar aos alunos um acompanhamento extra sala de aula, e dada a escassez de recursos, levou os docentes a olhar para o conjunto de turmas contíguas como um grande grupo e desta forma distribuir os alunos de acordo, não com a sua turma de origem, mas de acordo com as situações de aprendizagem que pretendiam para esses alunos, traduzindo-se na organização de grupos de alunos constituídos por alunos de diferentes turmas. No caso das assessorias em contexto de sala de aula, este tipo de colaboração docente com vista à promoção da diferenciação pedagógica, facilitou a constituição de grupos flexíveis de instrução. Em relação às assessorias, os diretores de turma referem que essa organização foi mais direcionada para o acompanhamento, em sala de aula, dos alunos com programa educativo

individual (PEI), em particular para que estes acompanhassem os diferentes trabalhos desenvolvidos em aula, procurando desenvolver, nesses alunos, a sua autonomia. Contudo, referem que a existência de mais um professor em sala de aula proporcionou algumas situações de aprendizagem inesperadas, em particular em aulas práticas, em que os alunos trabalhavam em pares ou em pequenos grupos, ou seja, em determinados momentos a turma recorria tanto ao professor titular da disciplina como ao professor assessor, o que evidencia a criação de grupos flexíveis por parte dos próprios alunos.

Ainda no que diz respeito à organização de grupos temporários e flexíveis de aprendizagem, no âmbito do acompanhamento dos alunos extra o contexto de sala de aula, no primeiro ano deste projeto de intervenção foi implementado, os grupos “supera-te!”. Com esses grupos criou-se um sistema modular de pré-requisitos, ou seja, neste espaço, em tempo e tarefas pré-definidas, pretendeu-se dotar os alunos com algumas das ferramentas em falta, muitas vezes referidas em atas e relatórios como fatores que impedem os alunos de progredirem mais facilmente nas suas aprendizagens.

Há ainda a registar nas turmas de 9.º ano de escolaridade a existência dos grupos “prepara-te!”, às disciplinas de português e de matemática, com vista à realização da prova final. Neste tipo de grupos de instrução, os alunos eram distribuídos de acordo com o seu nível de desempenho, sendo o trabalho desenvolvido relacionado com a realização de questões tipo presentes nas provas finais, procurando que, de forma minuciosa, os alunos seguissem, para cada questão, os diferentes critérios de classificação associados aos diferentes itens de resposta que se apresentam organizados por níveis de desempenho ou por etapas. Ainda neste ano de escolaridade existem à disciplina de inglês os grupos “talk together”, com o objetivo de fomentar a oralidade da língua inglesa, sendo a constituição desses grupos variável.

Embora a turma continuasse a subsistir como agrupamento rígido, observa-se que na criação de grupos flexíveis, a sua composição e extensão foram determinadas em função das situações de aprendizagem programadas e delineadas. Regista-se, assim, o esforço destas equipas de docentes em procurar criar pontos de fuga para a diferenciação que se traduziu de forma visível no modo como os alunos se iam “movimentando” entre grupos. Segundo

os diretores de turma, a gestão dos grupos dos alunos foi flexível, sendo os grupos ninho e os grupos “prepara-te!” os dispositivos que registaram maior evidência dessa flexibilidade. Neste sentido, a organização de grupos flexíveis de instrução não se limitou apenas a reduzir o número de alunos por turma.

2. Gestão dos tempos e/ou espaços

Ao nível da distribuição do trabalho, gestão dos tempos e dos espaços, os diretores de turma envolvidos consideraram que o modelo das turmas contíguas promoveu a gestão de recursos e espaços por parte da equipa docente. Essa organização esteve, contudo, limitada às características dos espaços disponíveis e do tempo necessário para a sua concretização. No entanto, e embora muitos dos dispositivos já estivessem em desenvolvimento, os diretores de turma consideraram que o projeto apelou à capacidade de “reorganização” ou “reestruturação”, de “rendibilização” ou “otimização”, de criatividade para encontrar outros modos mais adequados às situações que foram surgindo.

No que diz respeito aos grupos ninho, respetivamente às disciplinas de português e de matemática, existiu uma otimização desse espaço curricular, nomeadamente ao nível da gestão da constituição de grupos flexíveis de instrução e, conseqüentemente, nos critérios subjacentes à rotação de alunos, bem como na definição do tempo de permanência dos alunos nesses grupos.

Também no que diz respeito às assessorias em sala de aula, estas foram sendo direcionadas para os alunos com PEI, sendo a gestão desse tempo um trabalho concertado com os docentes da educação especial. Mais do que acompanhar o mesmo grupo de alunos ao longo do ano letivo, os próprios docentes da educação especial foram partilhando outros espaços pedagógicos de sala de aula mediante as necessidades que iam surgindo.

A introdução de “(des)encontros curriculares”, isto é, a constituição de dois grupos (no presente caso, às disciplinas de geografia e ciências físico-químicas) para alunos com comportamento desajustado e perturbador em sala de aula, surgiu como uma dinâmica que se revestiu de uma nova forma de gestão de tempos e de espaços. A carga horária dos alunos manteve-se igual,

no entanto, permitiu o desenvolvimento de um acompanhamento e trabalho mais individualizado.

Regista-se ainda que a existência de um horário comum permitiu, num dos anos de implementação deste projeto em estudo, a troca de professores de matemática entre duas turmas de 7.º ano de escolaridade. Esta ideia surgiu devido ao comportamento desajustado de alguns alunos destas turmas. Para os diretores de turma esta opção pedagógica, troca temporal de professores, permitiu que estes dois docentes conhecessem melhor os alunos das duas turmas e em consonância com os diferentes professores dos dois conselhos de turma (a maioria comum às duas turmas) se procedesse, posteriormente, à mudança de alunos entre as próprias turmas, isto porque se teve em atenção o perfil dos alunos, ou seja, procurou-se otimizar as suas competências relacionais de modo a possibilitar a formação de um bom ambiente de trabalho em sala de aula.

Ainda no âmbito da gestão dos espaços e dos tempos é referido pelos diretores de turma, que o trabalho desenvolvido pelos professores ao nível das turmas contíguas teve reflexo na reorganização do espaço do apoio ao estudo (2.º ciclo) e de educação e cidadania (3.º ciclo), em particular nas tarefas a desenvolver nesses diferentes espaços. Como por exemplo, «orientar o aluno no sentido de adquirir hábitos de trabalho» (DT1), auxiliando-o na elaboração de um plano de estudo.

Também é referido, pelos diretores de turma, que foi visível o envolvimento dos diferentes docentes dos variados Conselhos de Turma em particular na reestruturação das tutorias mediante o perfil do(s) aluno(s). Procurou-se rentabilizar este espaço não apenas para alunos da mesma turma, mas potenciando o agrupamento de alunos de diferentes turmas, recorrendo ao envolvimento de diferentes docentes, escolhidos mediante o perfil traçado para esse grupo. Para os diretores de turma, as reuniões de final de período entre docentes de turmas contíguas refletem essa preocupação de gestão desta medida.

Ainda na gestão dos espaços e tempos, os diretores de turma referem a otimização de grupos temporários e flexíveis de aprendizagem baseada num sistema modular de pré-requisitos (“supera-te!”), no espaço de preparação para

provas finais (“prepara-te!”) e no “talk together” (espaço para a promoção da conversação em inglês). Dois dos espaços que ainda são referidos pelos diretores de turma como espaços rendibilizados pelos docentes das turmas contíguas são a sala de estudo e a biblioteca. Devido às dificuldades manifestadas por alguns alunos ao nível de hábitos e métodos de trabalho e estudo, decidiu-se, em reuniões de final de período de turmas contíguas, recorrer aos professores presentes nestes espaços por forma a que acompanhassem os alunos identificados na concretização de diferentes tarefas propostas: organização do caderno diário, planificação do estudo, realização de esquemas e resumos, realização de trabalhos de pesquisa. Ou seja, propondo «atividades de compensação de carácter obrigatório, com prazos definido» (DT2) e supervisionadas.

É ainda referido a rendibilização das intervenções do serviço de psicologia e orientação (SPO) através da mediação escolar.

3. Gestão do currículo

Ao nível das práticas da gestão do currículo, os diretores de turma destacam que o trabalho no âmbito das turmas contíguas potenciou a implementação de estratégias comuns de atuação, a coordenação e monitorização do ensino e a articulação curricular entre diferentes disciplinas das turmas envolvidas com o objetivo de trabalhar as principais dificuldades evidenciadas pelos alunos. Potenciou ainda «um aumento de comunicação não só com os diretores de turma, mas também entre os professores» (DT1), com o objetivo de procurar «soluções conjuntas» (DT3), discutindo «ideias sobre as práticas e partilha de experiências» (DT2).

No que diz respeito à implementação de estratégias comuns de atuação, os diretores de turma referem que ao longo da implementação deste projeto foram elaboradas grelhas comuns de atuação, em particular ao nível do registo dos comportamentos e atitudes. Identifica-se a procura, por parte dos docentes das turmas contíguas, de descritores que pudessem ser traduzidos em ações claras, observáveis e exequíveis, ou seja, os docentes envolvidos procuraram que nestas grelhas comuns de atuação fosse privilegiado um conjunto de características que potenciasses a mudança das atitudes dos alunos face ao

trabalho escolar. Nesse sentido, descritores como – “realizo as tarefas propostas na aula”, “participo ativamente na aula”, “realizo trabalho individual”, “trago o material para a aula”, “sou pontual”, “não perturbo a aula” – constituem exemplos de alguns dos descritores definidos por este conjunto de docentes tendo em consideração os critérios de avaliação atitudinais definidos no Agrupamento. Ainda no âmbito da implementação de estratégias comuns de atuação, as docentes de matemática do 5.º ano de escolaridade decidiram criar uma caderneta de cromos relacionados com a matemática, por forma a envolverem os alunos na organização do caderno diário e na realização das tarefas propostas como trabalho individual.

Os diretores de turma referem ainda que o trabalho desenvolvido no âmbito das turmas contíguas proporcionou a contratualização progressiva dos resultados a obter pelos alunos, fixando com estes a meta a atingir no momento avaliativo seguinte, o que suscitou um «aumento da sua responsabilização» (DT2).

Segundo os diretores de turma, a gestão dos grupos flexíveis de instrução, como por exemplo os grupos ninho e os grupos “supera-te!” (grupos temporários de instrução), exigiu uma maior articulação curricular que foi sendo planeada e planificada nas reuniões semanais de professores «ninho» ou nas reuniões pedagógicas dos respetivos grupos de recrutamento. Contudo, nas reuniões intercalares ou de final de período, em que se encontravam presentes todos os elementos do conselho de turma, era aferida a monitorização e a gestão desses diferentes grupos, sendo a proposta de integração de alguns alunos feita por docentes que não os professores responsáveis pelo trabalho desenvolvido nesses mesmo grupos.

Em relação à monitorização das aprendizagens, os diretores de turma referem que se procurou uniformizar a informação a disponibilizar aos alunos e encarregados de educação sobre os resultados de aprendizagem dos alunos.

Também a diretora refere que «a promoção e o desenvolvimento do currículo se processou de acordo com os projetos que foram [sendo] traçados pelas diferentes equipas». Na verdade, estes projetos «foram reajustados ao longo de [cada] ano letivo, de acordo com as necessidades dos alunos e parecer dos conselhos de turma», o que para a diretora realça o papel que «os diretores de

turma assumiram no processo de gestão curricular das turmas». De facto, os próprios diretores de turma destacam o seu papel de gestor pedagógico. Referem que passou a haver maior colaboração com a equipa diretiva e que a sua função como diretores de turma foi reforçada, nomeadamente, ao nível da gestão e tomada de decisões. Embora informassem a direção das decisões pensadas ou até já tomadas, sentiam-se não só apoiados nas decisões que tomavam, mas também autores, uma vez que de forma sustentada repensavam o currículo com a equipa de docentes, realçando, assim, a sua autonomia.

Uma das dimensões organizações presentes na proposta da organização da escola por “Equipas Educativas”, e, conseqüentemente, no modelo híbrido das turmas contíguas, é a integração curricular, ou seja, o estabelecimento por parte de cada equipa de docentes de um plano de gestão integrada do currículo, tendo em consideração os problemas e as questões significativas identificadas, com vista ao desenvolvimento de um conjunto de atividades organizadas, tendo em consideração a prossecução dos objetivos estabelecidos. Nesse sentido, em 2016/2017, último ano de investigação deste projeto REDE, foi possível identificar nas turmas de 9.º ano de escolaridade integradas nesta dinâmica organizacional desde o 7.º ano de escolaridade, traços de articulação curricular, independentemente das linhas de demarcação estabelecidas pelas fronteiras das disciplinas. De acordo com os diretores de turma das turmas envolvidas, esta articulação surgiu a partir da identificação das dificuldades de aprendizagem dos alunos dessas turmas, sendo, posteriormente, definida uma estratégia de ação comum que fosse integrada nos conteúdos e práticas pedagógicas de cada disciplina e que pudesse concorrer para a colmatação dessas mesmas dificuldades.

Tendo em consideração as dificuldades manifestadas pelo conjunto alargado de alunos pertencentes a estas turmas, os docentes das turmas contíguas identificaram três áreas de intervenção prioritárias: compreensão oral e escrita, capacidade de interpretação e esquematização de ideias e capacidade de síntese. Nesse sentido, e de forma a que fosse possível trabalhar estas áreas nas diferentes disciplinas, os professores envolvidos nestas turmas contíguas definiram algumas orientações metodológicas. Nas disciplinas em que

prevalece a interpretação de textos, optou-se que os alunos fossem implicados na construção de esquemas conceituais, preenchimento de mapas conceituais ou outros exercícios em que a abordagem dos principais conceitos recorresse à capacidade de síntese. Nas disciplinas das ciências exatas e experimentais, nomeadamente nos exercícios e problemas propostos, propôs-se a implementação de questões que exigissem aos alunos mais do que uma etapa de resolução, em particular ao nível da compreensão, interpretação de enunciados e execução do número de operações cognitivas exigidas, bem como uma reflexão crítica sobre o(s) resultado(s) do problema proposto. Nas áreas de expressões, propuseram-se, no contexto dessas disciplinas, práticas de leitura informativa pretendendo o desenvolvimento da capacidade reflexiva e do vocabulário através da elaboração de pequenas sínteses. Definiu-se ainda conjuntamente, o modo como se iria proceder a este registo e a forma como se iria proceder à apreciação e monitorização dos resultados alcançados. Todo este trabalho seria desenvolvido em contexto de sala de aula e em sede de conselhos de turma e, em cada trimestre, proceder-se-ia à apreciação dos resultados alcançados, com o objetivo de compreender se, ao se trabalhar de forma conjunta e articulada determinada área deficitária, os alunos iam registando progressos. Decidiu-se ainda que este trabalho a desenvolver seria partilhado com a turma, implicando, assim, cada aluno, no seu processo de aprendizagem.

4. Trabalho dos professores

No que diz respeito à colaboração docente e gestão colegial, é referido que «o trabalho/colaboração pela maioria dos docentes e a produção conjunta de materiais em grande parte das disciplinas foi notável» (DT3). Os diretores de turma referem que não foram só eles que se sentiram envolvidos neste projeto, observando que os restantes docentes também se sentiram envolvidos, apesar de inicialmente mostrarem um pouco de receio e de se sentirem algo confusos. Declararam que esse sentimento também era comum aos próprios diretores de turma. Para estes diretores de turma, desde o início da implementação do projeto existiu um grande envolvimento por parte de todos os docentes e, à medida que as reuniões foram ocorrendo, houve envolvimento espontâneo

«existindo *feedback* e troca de opiniões» (DT2). É ainda referido que, no primeiro ano de implementação deste projeto, ano letivo 2014/2015, muitos dos intervalos eram passados a conversar sobre o que foi deliberado. Registou-se, portanto, um aumento da comunicação não só com os diretores de turma, mas também entre os professores, procurando encontrar soluções conjuntas.

A existência de grupos flexíveis e temporários de instrução e a flutuação na criação desses mesmos grupos exigiu uma gestão efetiva e atempada, o que obrigou a uma maior colaboração entre os docentes. Para os diretores de turma, essa colaboração expressou-se por uma 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. É ainda referido que esta colaboração teve ainda efeito ao nível das reuniões de trabalho (ninho e pedagógicas), visto que existia um trabalho muito específico a ser delineado e realizado por cada aluno, o que implicava uma maior monitorização conjunta dos alunos. Essa monitorização já não ocorreu apenas nas reuniões de avaliação ou intercalares, nem apenas com recurso aos registos solicitados pelos diretores de turma.

Por outro lado, é referido que as reuniões conjuntas das equipas docentes das turmas contíguas se revelaram bastantes úteis, em particular na gestão de recursos humanos, uma vez que os próprios docentes presentes se voluntariavam tendo em consideração as suas experiências, capacidades e formação, como foram exemplo os casos de implementação de tutorias e de aplicação de programas específicos do âmbito da dislexia a alunos da educação especial. A colaboração estendeu-se ainda para além da equipa de docentes e envolveu os técnicos do Serviço de Psicologia e Orientação da escola. Está-se perante um esquema de trabalho em que o conhecimento, a formação e as habilidades pedagógicas de cada profissional presente nas reuniões das turmas contíguas são colocados em comum, evidenciando uma organização em equipa multidisciplinar, tendo em consideração o trabalho que se pretende desenvolver com cada aluno.

Os diretores de turma reconhecem, no entanto, que a colaboração docente foi mais intensa (mesmo que de forma informal) ao nível da gestão de

comportamentos, porquanto se trabalha a forma de resolver os problemas emergentes. Como refere uma diretora de turma «as decisões tomadas em grupo [de professores] passavam a ter mais força junto dos alunos» (DT2).

Já a colaboração entre os diretores de turma concretizou-se tanto ao nível da preparação das reuniões de cada conselho de turma (uma vez que «levavam estratégias pré-definidas», como observa o DT1), das reuniões comuns (reuniões coletivas das turmas contíguas), consideradas como pontos-chave no desenvolvimento do projeto, uma vez que se conhece a realidade de outras turmas que não apenas as do próprio diretor de turma; como ao nível da articulação curricular, em que se procurou «dar resposta aos problemas [de cada] turma» (DT1). É ainda referido que a colaboração ocorreu também de forma informal, visto que os diretores de turma interagiam com muita frequência e recorrentemente faziam o ponto da situação. «A observação da realidade de cada um, uma vez que cada educando é um caso específico» (DT3) e a procura de soluções para as dificuldades de aprendizagem «requer a escolha de estratégias e atividades pedagógicas que busquem dar sentido aos problemas revelados» (DT3) pelos alunos; nesse sentido, 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» (DT1), ou seja, mesmo não tendo esses alunos, «eles sentem-nos como se fôssemos deles» (DT1) e, portanto, dão ideias e sugestões. Como consequência, registou-se um maior envolvimento, sendo as estratégias de atuação concertadas e «os próprios alunos sentiram isso» (DT2).

5. Aproveitamento dos alunos (resultados escolares)

Em relação às aprendizagens dos alunos, os diretores de turma referem que a organização por turmas contíguas contribuiu para a melhoria do aproveitamento académico dos mesmos. Procedendo a uma análise quantitativa dos resultados académicos dos alunos que integraram este projeto ao longo dos três anos letivos é possível encontrar indícios que sustentem essa afirmação. Os dados quantitativos recolhidos e a seguir apresentados referem-se: à classificação média dos resultados obtidos pelos alunos (em percentagem) nas provas finais do 2.º e 3.º ciclos, respetivamente a português

e a matemática; à classificação média dos resultados obtidos pelos alunos (em percentagem) nos diferentes itens de cada prova final; e aos resultados obtidos e à classificação média dos resultados obtidos no final de cada período, em cada ano de escolaridade (pautas de avaliação). Apresentam-se ainda os resultados obtidos pelos alunos do 9.º ano, no âmbito do trabalho de articulação curricular definido.

Em relação ao 7.º ano de escolaridade, no ano em que se deu início à implementação deste projeto de intervenção, regista-se 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. Em quase todas as disciplinas, a diferença entre a classificação média de cada período foi positiva e, no caso das turmas que apresentaram alguma disciplina com uma diferença negativa na classificação média, esse desvio correspondeu a número muito reduzido de alunos, sendo que em alguns casos a classificação média continuou a ser superior ou igual ao nível três. No final do 3.º período, regista-se 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 período. É ainda de observar que apesar da melhoria da classificação média na maioria das disciplinas das turmas envolvidas no projeto, regista-se que em algumas disciplinas a diferença entre a classificação média entre o 2.º e o 3.º período foi negativa, face ao valor homólogo registado entre o 1.º e 2.º período. No entanto, face ao início do ano, houve uma melhoria da classificação média em todas as disciplinas – ver Quadro 10. Contudo, no final do 3.º período, todas as turmas registam média de classificação inferior a nível três à disciplina de matemática e, no caso da turma X₃, apresenta também uma média de classificação inferior a nível três à disciplina de francês, sendo que a turma X₄ regista ainda, além das disciplinas atrás mencionadas, classificação média inferior a nível três à disciplina de português.

Quadro 10 – Classificação média dos resultados – 7.º ano – 1.º, 2.º e 3.º períodos, ano letivo 2014/2015

	P	I	F	H	G	M	CN	CFQ	EV	EF	EMRC	EC	TIC	ET	Tot
7.ºX ₁	1.ºP	2.79	2.95	2.84	3.16	3.32	2.74	2.74	2.53	3.53	3.63	3.89	3.42		3.13
	2.ºP	3.16	3.32	2.95	3.32	3.47	2.79	3.16	2.89	3.16	3.63	3.68	3.58		3.26
	3.ºP	3.26	3.42	3.11	3.42	3.53	2.84	3.47	2.89	3.26	4.21	4.05	3.63	3.53 4.26	3.49
dif. 1.º/3.º	+47	+47	+27	+26	+21	+10	+73	+36	-.27	+58	+16	+21			+36
7.ºX ₂	1.ºP	2.93	3.36	2.79	3.21	3.43	2.64	2.64	2.93	4.57	3.57	3.93	3.25		3.00
	2.ºP	3.14	3.50	3.93	3.14	3.71	2.64	3.21	3.28	3.79	4.07	3.93	3.50		3.49
	3.ºP	3.14	3.64	3.21	3.43	3.71	2.71	3.29	3.43	4.36	4.21	4.00	3.57	3.93 4.50	3.44
dif. 1.º/3.º	+21	+28	+42	+22	+28	+07	+65	+50	-.21	+64	-.07	-.32			+44
7.ºX ₃	1.ºP	2.86	2.71	2.79	2.79	3.00	2.50	3.00	2.71	3.14	2.71	3.85	2.86		2.91
	2.ºP	2.86	3.00	2.50	3.07	3.21	2.71	3.21	2.93	3.21	2.93	3.36	3.50		2.79
	3.ºP	3.00	3.14	2.93	3.07	3.14	2.43	3.21	3.14	3.29	3.00	3.46	3.64	3.93 3.29	3.19
dif. 1.º/3.º	+14	+43	+14	+28	+14	-.07	+21	+43	+15	+29	-.39	+78			+28
7.ºX ₄	1.ºP	2.87	2.93	2.80	3.00	2.80	2.67	2.87	3.00	3.53	3.33	3.80	3.20	3.13 3.27	3.09
	2.ºP	2.73	3.00	2.53	3.53	3.27	2.87	3.33	3.20	3.20	3.20	3.80	3.53	3.53 3.33	3.22
	3.ºP	2.87	3.07	2.93	3.40	3.33	2.67	3.20	3.47	3.00	3.53	4.27	3.60	3.60 3.73	3.12
dif. 1.º/3.º		+07	+13	+40	+53		+33	+47	-.53	+20	+47	+40	+47	+46	+03

Ao se proceder a uma análise da classificação média dos resultados obtidos pelos mesmos alunos, ao longo dos três períodos, mas no 8.º ano de escolaridade, regista-se que as turmas X₁ e X₂ diminuíram, no primeiro período, o número de classificações inferiores a três valores face ao ano letivo transato. As restantes turmas, no início deste ano letivo, continuavam a evidenciar em algumas disciplinas uma classificação média inferior a três. No entanto, face ao início do ano, houve uma melhoria da classificação média em todas as disciplinas – ver Quadro 11. Tal como o ano letivo anterior, no final do 3.º período, todas as turmas registam classificação média inferior a nível três à disciplina de matemática. Já a francês, apenas as turmas X₂ e X₃ registam classificação média inferior a nível três. No que diz respeito a português, a classificação média inferior a nível três é registada pelas turmas X₃ e X₄.

Quadro 11 – Classificação média dos resultados – 8.º ano – 1.º, 2.º e 3.º períodos, ano letivo 2015/2016

	P	I	F	H	G	M	CN	CFQ	EV	EF	EMRC	EC	TIC	ET	Tot	
8.ºX₁	1.ºP	2.63	3.37	3.21	2.89	3.16	2.74	3.16	2.84	3.00	3.58	4.05	3.05		3.14	
	2.ºP	2.84	3.21	3.05	3.37	3.05	2.79	3.47	2.95	3.32	3.79	4.37	3.68		3.07	
	3.ºP	3.05	3.47	3.16	3.37	3.37	2.84	3.53	3.21	3.37	4.11	4.37	3.58	3.53	3.74	3.48
	dif. 1.º/3.º	+42	+10	-05	+48	+21	+10	+37	+37	+37	+61	+32	+53			+34
8.ºX₂	1.ºP	3.07	3.36	3.07	3.00	3.29	2.57	3.00	3.07	3.14	3.64	4.00	3.79		3.25	
	2.ºP	2.93	3.50	2.86	3.36	3.21	2.86	3.29	2.79	3.21	4.00	4.07	3.64		3.31	
	3.ºP	3.29	3.50	2.93	3.36	3.43	2.86	3.57	3.21	3.43	4.21	4.07	3.71	3.64	3.49	
	dif. 1.º/3.º	+22	+14	-14	+36	+14	+29	+57	+14	+29	+57	+07	-08			+24
8.ºX₃	1.ºP	2.54	3.08	2.69	2.77	2.77	2.46	2.85	2.54	3.23	3.31	3.29	3.00		2.88	
	2.ºP	2.86	3.07	2.86	3.00	2.93	2.57	3.00	2.86	3.36	3.43	3.78	3.07		3.07	
	3.ºP	2.86	3.07	2.93	3.00	2.79	2.64	3.00	3.00	3.36	3.42	3.54	3.00	3.21	3.43	3.09
	dif. 1.º/3.º	+32	-01	+24	+23	+02	+18	+14	+46	+13	+11	+25				+21
8.ºX₄	1.ºP	2.60	2.93	3.13	2.67	3.00	2.60	2.73	2.87	3.20	3.33	3.47	3.93		3.04	
	2.ºP	2.73	3.07	2.93	3.00	3.07	2.60	3.20	2.80	3.40	3.80	3.67	3.33		3.13	
	3.ºP	2.87	3.07	3.07	3.00	3.13	2.60	3.27	3.00	3.40	3.80	3.67	3.27	3.60	3.20	3.21
	dif. 1.º/3.º	+27	+14	-06	+33	+13		+54	+13	+20	+47	+20	-66			+17

Tal como tinha ocorrido no 8.º ano de escolaridade, a turma X₃ do 9.º ano de escolaridade inicia o ano letivo com classificação média inferior a nível três a quase todas as disciplinas, facto esse que se irá manter até final do ano letivo. Face ao início do ano, tal como se registou nos anos letivos transatos, houve uma melhoria da classificação média em todas as disciplinas – ver Quadro 12. Acresce referir, que no final do 3.º período, apenas as turmas X₃ e X₄ registam classificação média inferior a nível três às disciplinas de português e de matemática, sendo de observar que essa classificação média inferior a nível três também foi obtida à disciplina de francês pela turma X₃.

Quadro 12 – Classificação média dos resultados – 9.º ano – 1.º, 2.º e 3.º períodos, ano letivo 2016/2017

	P	I	F	H	G	M	CN	CFQ	EV	EF	EMRC	EC	Tot
1.ºP	2.84	3.21	3.05	3.74	3.42	3.31	3.11	2.89	3.11	3.95	3.42	3.89	3.33
9.ºX₁ 2.ºP	2.89	3.63	3.42	3.47	3.47	3.21	3.74	3.05	3.26	4.26	3.95	4.11	3.54
3.ºP	3.21	3.89	3.16	3.63	3.32	3.11	3.95	3.32	3.37	4.26	4.16	4.16	3.63
dif. 1.º/3.º	+37	+68	+11	-11	-10	-20	+84	+43	+26	+31	+74	+27	+30
1.ºP	2.93	3.29	3.14	3.79	3.57	3.14	3.36	3.07	3.00	4.00	3.50	3.21	3.33
9.ºX₂ 2.ºP	3.00	3.64	3.36	3.57	3.71	3.07	3.43	3.29	3.20	4.14	4.29	3.57	3.57
3.ºP	3.07	3.29	3.43	3.64	3.43	3.07	3.43	3.64	3.43	4.07	4.21	3.57	3.52
dif. 1.º/3.º	+14		+29	-15	-14	-07	+07	+57	+43	+07	+71	+36	+19
1.ºP	2.43	2.79	2.57	3.21	2.79	2.50	3.00	2.86	3.21	3.36	3.31	3.07	2.93
9.ºX₃ 2.ºP	2.43	3.07	2.79	3.00	2.86	2.64	3.00	2.93	3.21	3.36	3.38	3.00	2.97
3.ºP	2.07	3.14	2.79	3.07	3.07	2.36	3.00	3.00	3.21	3.43	3.38	3.00	2.96
dif. 1.º/3.º	-36	+35	+22	-14	+28	-14		+14		+07	+07	-07	+03
1.ºP	2.60	3.00	2.80	3.47	3.53	2.80	3.00	3.20	3.07	3.33	3.40	3.07	3.11
9.ºX₄ 2.ºP	2.73	3.07	2.93	3.33	3.27	3.00	3.13	3.33	2.93	3.40	3.47	3.13	3.19
3.ºP	2.87	3.40	3.00	3.40	3.47	2.93	3.33	3.87	3.20	3.60	3.47	3.20	3.31
dif. 1.º/3.º	+27	+40	+20	-07	-06	+13	+33	+67	+13	+27	+07	+13	+20

Tendo em consideração estes resultados, os diretores de turma referem que, apesar de todo o trabalho delineado em conjunto, o desempenho e envolvimento dos alunos diferia de turma para turma, sendo de registar que essa atitude se refletiu a nível dos resultados obtidos nas provas finais. Nesse sentido, procedeu-se à análise dos resultados obtidos por estes alunos nas provas finais de 9.º ano de escolaridade, tendo ainda em consideração os dados referentes às provas finais de segundo ciclo, realizadas por estes mesmos alunos, respetivamente, nos anos letivos 2013/2014 e 2016/2017 – ver Quadro 13.

Quadro 13 – Resultados dos alunos das turmas contíguas nas provas finais de ciclo, respetivamente, a português e a matemática, anos letivos 2013/2014 e 2016/2017

	português		matemática	
	6.º ano	9.º ano	6.º ano	9.º ano
média	49.98	40.19	33.62	32.98
desvio padrão	11.66	14.07	13.04	18.65
mínimo	31	13	10	5
Q₁	38.5	32	24	20
mediana	50	38	31	28
Q₃	58	51	44.5	48
máximo	75	77	66	91

Através da análise do Quadro 13, observa-se que em relação à classificação média final da prova de português há um decréscimo do valor percentual quando se compara os resultados obtidos pelos alunos no 6.º ano e no 9.º ano de escolaridade. Na verdade, no 6.º ano de escolaridade, metade dos alunos obtiveram classificações iguais ou superior a 50%, observando-se, no entanto, que no 9.º ano de escolaridade há um maior desvio dos resultados face à classificação média. No que diz respeito à classificação média final da prova de matemática, embora não haja uma diferença significativa entre os resultados obtidos no final dos dois ciclos, no 9.º ano de escolaridade há um maior desvio dos resultados face à média, sendo de observar uma maior amplitude entre os resultados obtidos (valor mínimo 5%; valor máximo 91%). É também de observar que na prova final de 9.º ano de escolaridade 25% dos alunos obtiveram classificação final superior a 48%.

Nesse sentido, os diretores de turma referem que todo o trabalho desenvolvido com estas turmas, ao longo dos três anos, teve algum reflexo nos resultados obtidos. Contudo, observam também que nas provas finais do 9.º ano os conteúdos programáticos são mais exigentes, apelando a uma maior abstração.

No entanto, se se proceder a uma análise dos resultados dos alunos face aos domínios comuns que surgem em ambas as provas (ver Quadro 14), e tendo em consideração as ponderações exigidas em cada prova, regista-se no caso

da prova de português, ao nível da compreensão oral e escrita, que no 9.º ano de escolaridade envolve a educação literária, e no conhecimento explícito da língua, que envolve a gramática, um desempenho inferior face ao registado na prova final de 6.º ano de escolaridade. Contudo, ao nível da matemática, do 6.º ano para o 9.º ano de escolaridade há uma melhoria ao nível da álgebra e da geometria e medida, o que para os diretores de turma, pode ser reflexo da criação e gestão dos diferentes grupos flexíveis de instrução, como, por exemplo, os grupos ninho.

Quadro 14 – Comparação do desempenho dos alunos entre domínios nas provas finais de ciclo, anos letivos 2013/2014 e 2016/2017

domínio	português		matemática	
	6.º ano	9.º ano	6.º ano	9.º ano
compreensão oral e escrita	53.96%	34.30%		
Conhecimento explícito da língua	34.34%	27.83%		
escrita	53.77%	53.40%		
números e operações			34.53%	23.80%
geometria e medida			31.39%	33.64%
álgebra			26.15%	30.55%
organização e tratamento de dados			50.63%	46.88%

Em relação ao trabalho de articulação desenvolvido, tendo em consideração as dificuldades manifestadas pelo conjunto alargado de alunos pertencentes a estas turmas – compreensão oral e escrita, capacidade de interpretação e esquematização de ideias e capacidade de síntese – os dados registados, trimestralmente, pelos docentes das turmas contíguas, de 9.º ano de escolaridade, permitem observar uma evolução positiva em algumas disciplinas. No entanto, noutras observa-se alguma irregularidade nos

resultados obtidos, visto que os exercícios foram implementados em diferentes momentos ao longo do ano letivo, sendo que o grau de dificuldade varia em função da complexidade dos conteúdos lecionados.

Através dos Quadros 15, 16, 17 e 18, observa-se que este trabalho de articulação, com vista a desenvolver nos alunos determinadas competências, consoante a turma foi realizado por diferentes disciplinas. Contudo, esse trabalho comum de reforço de aprendizagens, integrado nos conteúdos e práticas pedagógicas de cada disciplina, ganha expressão ao nível das disciplinas de matemática, geografia, história, físico-química e ciências naturais.

Quadro 15 – % de sucesso dos alunos do 9.ºX₁ exercícios definidos no âmbito do trabalho de articulação preconizado

	1.ºM	2.ºM	3.ºM	4.ºM	5.ºM	6.ºM
Mat	38	60	28	72	47	
Fran	83	61	89	100	94	
Geo	50	76	94	94		
Hist	100	83	78			
FQ	39	71				
CN	100	100	78	78	29.4	82.4

Quadro 16 – % de sucesso dos alunos do 9.ºX₂ exercícios definidos no âmbito do trabalho de articulação preconizado

	1.ºM	2.ºM	3.ºM	4.ºM	5.ºM
Mat	60	85	30	65	60
Por	80	90	65		
Geo	85	85	90	95	
Hist	100	50	60		
FQ	30	40			
CN	70	100	100	65	
Ing	65	80			

Quadro 17 – % de sucesso dos alunos do 9.ºX₃ exercícios definidos no âmbito do trabalho de articulação preconizado

	1.ºM	2.ºM	3.ºM	4.ºM	5.ºM
Mat	24	65	35	82	29
Por	0	71	53		
Geo	47	94	100	88	
Hist	100	64	53		
FQ	6	35			
CN	100	100	100	88	

Quadro 18 – % de sucesso dos alunos do 9.ºX₄ exercícios definidos no âmbito do trabalho de articulação preconizado

	1.ºM	2.ºM	3.ºM	4.ºM	5.ºM	6.ºM
Mat	33.3	94.4	61.1	50	61.1	
Fran	89	89	94	78		
Geo	56	67	94	100		
Hist	100	29	83.3			
Ing	67	83				
CN	100	94	77.8	17	50	72.2
FQ	83	44	72	78	83	

Em relação às melhorias registadas, os diretores de turma referem que se destaca a melhoria no preenchimento de esquema conceituais a partir de textos, a capacidade de síntese e a interpretação de tabelas e gráficos. No entanto, os diretores de turma referem que apesar destes resultados, ao longo do desenvolvimento deste trabalho de articulação foi possível identificar três grupos diferentes de alunos neste conjunto de turmas contíguas: os que manifestam evolução, em grande parte devido à concentração e empenho na realização das diferentes tarefas propostas; aqueles cujos resultados não são tão satisfatórios dadas as dificuldades continuadas a nível da produção escrita e os restantes alunos que revelam uma grande falta de empenho na execução da tarefa.

6. Autoria pedagógica e articulação da gestão de topo e intermédia

Ao longo dos três anos de implementação deste projeto é possível registar, por parte dos participantes, diferentes perceções e representações acerca das potencialidades e dos riscos desta experiência.

Os diretores de turma referem que este projeto de intervenção permitiu «o aumento/alargar das possibilidades de aprendizagem dos alunos, dando-lhes oportunidades de reforçar, aprofundar ou suprir carências dos conteúdos de maior dificuldade» (DT3) e, conseqüentemente, «a diminuição do insucesso escolar» (DT1 e DT2), o que resultou, no seu ponto de vista, num aumento da comunicação não só entre os diretores de turma, mas também entre os próprios professores dos conselhos de turma, procurando encontrar soluções conjuntas, ou seja, proporcionando uma maior colaboração, visto que se discutiam casos concretos, existindo, assim, uma maior partilha de experiências. Apontam ainda que essa colaboração se expressou também ao

nível da construção e troca de material, coordenação das atividades letivas, da articulação curricular ao nível de cada conselho de turma, 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. É ainda referida uma 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 do rendimento dos alunos.

Os diretores de turma referem ainda que esta forma de organização proporcionou um novo ânimo suscitado pelos resultados dos alunos e a reação positiva dos respetivos encarregados de educação. Por outro lado, referem que houve uma maior responsabilização e envolvimento por parte dos alunos, nomeadamente dos que frequentaram os grupos ninho. Destacam desse modo, a diminuição das participações disciplinares, visto que as medidas tomadas vão ao encontro das necessidades dos alunos, existindo, por parte destes, uma maior responsabilização.

É também referido, por parte dos diretores de turma envolvidos neste projeto de intervenção, que este modelo de organização por turmas contíguas promove a gestão de recursos e espaços por parte da equipa docente, em particular a rentabilização dos recursos humanos, visto que, consoante as necessidades, se procede à gestão das horas da componente não letiva em estabelecimento de cada docente, favorecendo ainda a integração de outros técnicos, como o caso do psicólogo escolar e da equipa de educação especial. Nesse sentido, a colaboração docente torna-se mais intensa, nomeadamente a colaboração entre os próprios diretores de turma das turmas contíguas.

Os diretores de turma apontam ainda o envolvimento da direção da escola (presente nas reuniões conjuntas trimestrais, 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» (DT4), destacando deste modo a celeridade do processo de decisão, pois «decide-se na hora» (DT1). Para a diretora, estas reuniões trimestrais permitiram ouvir as sugestões apresentadas, pelos diversos conselhos de turma, o que possibilitou que «as

medidas propostas para a promoção do sucesso escolar pudessem ser reformuladas, desde que não implicassem recursos humanos adicionais».

Ao nível da organização, os diretores de turma realçam o seu papel como gestor pedagógico, em particular na estreita colaboração com a equipa diretiva, sentindo-se apoiados nas decisões que tomam, sentindo-se, portanto, autores, pois de forma sustentada repensam o currículo com a respetiva equipa de professores. Na verdade, apontam 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: «em todas as situações sentimos total apoio por parte da diretora para o desenvolvimento da nossa função» (DT1). Há, assim, um reforço do seu papel, nomeadamente, ao nível da gestão e tomada de decisões, o que realça o papel central da diretora na promoção da organização de ensino por turmas contíguas.

Também a diretora destaca algumas medidas que ilustram a autonomia de decisão e de gestão por parte de todos os intervenientes, em particular dos diretores de turma, neste processo de organização por turmas contíguas «a gestão dos alunos ao longo do ano», «a produção de novos instrumentos de avaliação» e «a gestão do horário semanal das diferentes turmas, através da permuta e reposição de aulas e proposta de assessorias».

Os diretores de turma referem ainda que 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. Em relação aos encarregados de educação, os diretores de turma referem que acolheram com agrado esta dinâmica implementada, nomeadamente a constituição de grupos flexíveis de instrução, como é o caso dos grupos ninho, visto que há um acompanhamento mais individualizado do trabalho desenvolvido pelos seus educandos.

Em relação às aprendizagens dos alunos é de registar que do 1.º para o 3.º período, em cada ano de escolaridade, 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. Fazem assim um balanço positivo do trabalho desenvolvido no âmbito da articulação curricular, visto que os resultados obtidos pelos alunos justificam a pertinência desse mesmo trabalho. No que diz respeito ao trabalho de articulação, nomeadamente o desenvolvido no terceiro ano de implementação deste projeto, os diretores de turma referem que houve uma melhoria, por parte dos alunos, em relação ao preenchimento de esquemas conceituais a partir de textos, à capacidade de síntese e na interpretação de tabelas e gráficos. Na verdade, os diretores de turma referem que existiu um envolvimento por parte de vários docentes das turmas contíguas na implementação de uma estratégia comum de atuação, contudo, realçam que o desenvolvimento deste tipo de trabalho só é possível «se os professores forem os seus sujeitos» (DT3).

7. Para o aprofundamento do Projeto

O projeto REDE apelou à capacidade de “reorganização” ou “reestruturação”, de “rendibilização” ou “otimização”, de criatividade para encontrar outros modos mais adequados às situações. No entanto, dada a duração do projeto e a mobilidade docente ocorrida ao longo destes três anos registam-se algumas vicissitudes ao nível da continuidade do trabalho preconizado, bem como na implementação de determinadas dinâmicas pré-definidas. No segundo ano do projeto, e tendo em consideração a grande mobilidade docente ocorrida na escola, «foi o retomar do mesmo» (DT1). Num dos anos (oitavo ano de escolaridade), «a organização estabelecida foi exequível e funcional, pois a equipa pedagógica manteve-se» (DT2), no entanto, a adesão a este projeto nos outros anos (quinto e sétimo anos de escolaridade) «foi mínima» (DT3). No caso do sétimo ano de escolaridade, no segundo ano de intervenção, dos quatro diretores de turma, apenas um se «inteirou sobre o projeto perante os colegas que já tinham trabalhado no projeto, mostrando interesse e empenho» (DT3) em implementar o mesmo. No ano seguinte, com nova mudança docente, «sentiu-se uma maior dificuldade em fazer transmitir o fio condutor do projeto» (DT2). Esta questão da mobilidade docente também é apontada pela diretora como um dos grandes constrangimentos no desenvolvimento deste projeto. Tendo em consideração a população escolar com que estes docentes

trabalham, a diretora refere que «a implementação deste projeto foi boa, não tendo, no entanto, a continuidade que todos nós desejaríamos, porque muitos dos professores que o integraram foram mudando de escola».

Embora os diretores de turma considerem que a maioria dos professores se tenha sentido parte ativa deste processo de organização do ensino e aprendizagem, colocando questões e apresentando dúvidas sempre que necessário, verificou-se que, no segundo e terceiro anos de implementação deste projeto, «alguns não se mostraram recetivos às propostas feitas» (DT3), o que dificultou, por vezes, a monitorização dos alunos, em particular nos «procedimentos pedagógicos concretos através dos quais todo o trabalho com os alunos é conduzido» (DT3), realçando, assim, algumas das dificuldades sentidas pelos próprios diretores de turma no desenvolvimento do trabalho de articulação curricular implementado no terceiro ano desta investigação. Na verdade, um dos diretores de turma que integrou este projeto no segundo ano refere, num dos *focus grup* conduzidos, que «no início do ano senti-me “atordado” com o projeto, mas agora sinto-me diferente [...] e vejo vantagens do corpo docente ser parecido [nos diferentes conselhos de turma]» (DT5).

É, portanto, apontada a necessidade de «momentos comuns de trabalho, mais frequentes, regulares e sistemáticos para que a colaboração docente se traduza em melhor aprendizagem dos alunos» (DT3), ou seja, como refere a diretora, um dos constrangimentos é a questão de «tempo e espaços propícios para o desenvolvimento de um projeto destes». Na verdade, e uma vez que os diretores de turma consideram que «este projeto contribuiu de forma bastante significativa para a superação das dificuldades de aprendizagens apresentadas pelos alunos» (DT2), são sugeridos alguns aspetos que podem melhorar, futuramente, este projeto de intervenção. A «existência de um coordenador de turmas contíguas» (DT1), bem como a necessidade de um tempo comum semanal para reunião de trabalho entre os diretores de turma de turmas contíguas; a «marcação no horário dos professores de um bloco comum para que os elementos de cada equipa se possam reunir» (DT2), uma vez que «é muito difícil a realização de trabalho colaborativo sem esse tempo atribuído» (DT2).

A nível curricular, os diretores de turma enfatizam a pertinência do desenvolvimento da flexibilidade curricular, de modo a uma maior contextualização do currículo «às características da turma ou a possíveis atividades definidas nos [diferentes] conselhos de turma» (DT3). É ainda apontada a importância da continuidade dos professores no projeto, o que se revelou um dos grandes constrangimentos à concretização do mesmo ao longo destes três anos. Nesse sentido, os diretores de turma sugerem a pertinência de se criarem mecanismos que se possam auxiliar os novos docentes na integração do trabalho exigido no âmbito da dinâmica das turmas contíguas. Os diretores de turma apontam ainda a utilidade de fazer uma reunião conjunta de avaliação de final de período e a vantagem de construir registos mais «eficazes» (DT2) dos alunos a monitorizar, por forma a que se torne mais perceptível «se os alunos já adquiriram as falhas que lhes foram anteriormente diagnosticadas» (DT2).

8. Autonomia de gestão e imagem organizacional

Tendo em consideração os elementos recolhidos, regista-se que ao longo da implementação deste projeto de intervenção, foram contempladas na organização outro tipo de estruturas e de regras, o que evidencia uma esfera de autonomia relativa ao nível da organização. Na verdade, é referido pelos diretores de turma a autonomia dada pela direção da escola, quando referem «a agilização dos recursos humanos de acordo com as necessidades dos alunos, a autonomia dada aos diretores de turma para a resolução de problemas e implementação de [diferentes] propostas de trabalho» (DT3). Também a diretora refere que «[estes diretores de turma] foram pioneiros em romper com a gramática escolar tradicional». O registo de diversidade de fenómenos organizacionais presentes na implementação deste projeto de intervenção evidencia, assim, o que Lima (2008b) designa por um modo de funcionamento díptico da escola.

Para os diretores de turma, os efeitos mais visíveis desta experiência de organização na escola centram-se ao nível do «aumento da comunicação não só com os diretores de turma, mas também entre os professores» (DT1), na promoção do «trabalho colaborativo entre os docentes» (DT2), na «tentativa

para encontrar soluções conjuntas» (DT4), discutindo-se ideias sobre as práticas, partilha de problemas, dificuldades e de experiências, o que suscitou o aparecimento de outras estruturas organizacionais, estruturas essas produzidas no interior da própria organização, em articulação com órgão de gestão, e não determinadas formalmente por uma instância supra-organizacional.

A própria diretora regista «o desenvolvimento de trabalho colaborativo com outros colegas dos conselhos de turma, combatendo o isolamento docente em sala de aula.» São exemplos dessas estruturas a criação de grupos flexíveis temporários de instrução, a implementação dos denominados (des)encontros curriculares e o desenvolvimento de reuniões de final de período de turmas contíguas.

Embora a implementação curricular (programa, cargas horárias, distribuição de tempos letivos, critérios de avaliação) não se afaste do que é preconizado ao nível da administração central, surgem evidências de outros modos de organização que potenciam o desenvolvimento de outras formas de implementação curricular. Na verdade, este projeto de intervenção apresenta uma conexão ao nível de objetivos, estruturas, recursos e atividades, sendo, portanto, fiel às normas centrais, no entanto, evidencia a promoção de regras alternativas de organização. Por exemplo, os processos organizacionais são, por vezes, determinados por fluxos acidentais de eventos, os problemas encontram soluções pouco usuais, e a tomada de decisões não segue os processos de sequencialidade lógica, decorrendo, contudo, no interior de um contexto situacional.

Apesar deste projeto de intervenção contemplar um modelo de organização por turmas contíguas em que os conselhos de turma partilhavam um número substancial de professores, com um horário semelhante às disciplinas de português e matemática, para os diretores de turma, este modelo de organização promoveu a gestão de recursos e espaços por parte da equipa docente, proporcionou a gestão coordenada do currículo, a planificação de forma adequada de atividades de diversificação curricular, nomeadamente, a organização e monitorização de grupos flexíveis de instrução, a coordenação de estratégias de gestão da sala de aula e de mediação pedagógica,

favorecendo a integração de outros técnicos, como o caso do psicólogo escolar e da equipa da educação especial.

É de observar que a escolha dos problemas a resolver e o tempo para o fazer dependeram de uma exigente interligação de todos os elementos, dada a diversidade e mobilidade de atores. Observa-se, por um lado, que ao longo dos três anos em que se procedeu a este estudo, apesar de um certo grau de autonomia dos diversos elementos envolvidos na concretização do mesmo, surgem evidência de uma conexão débil na organização deste projeto de intervenção, dada a mobilidade docente ocorrida ao longo do tempo, o que se refletiu ao nível da concretização de alguns processos e, conseqüentemente, nos resultados previstos. Por outro lado, observa-se que esses processos não foram definidos seguindo uma sequência de forma racional e ordenada a partir da identificação e definição do problema até à decisão e implementação da solução, visto que nos três anos de implementação do projeto nem sempre se deu continuidade às propostas inicialmente identificadas e tomadas.

Os próprios diretores de turma observam que «o excesso de medidas existentes em algumas turmas» (DT2) os questionou, obrigando-os à sua negociação e reformulação. A solução de problemas organizacionais e a tomada de decisões que foram sendo tomadas podem ser perspetivadas à luz da metáfora do caixote de lixo dentro dos quais questões, problemas e soluções foram sendo despejados pelos participantes, o que, para alguns, são desvios ou desajustamentos burocráticos.

CONCLUSÕES

Este capítulo organiza-se em três secções. Na primeira, procura-se fazer uma síntese do trabalho desenvolvido, focando os objetivos, as questões de investigação e a metodologia que estruturaram a realização do trabalho; na segunda secção apresentam-se as conclusões do estudo; e, finalmente, na terceira secção, são apresentadas algumas sugestões para futuras investigações.

1. Síntese do estudo

O percurso da investigação descrito neste trabalho segue uma metodologia qualitativa, estruturando-se em torno de um estudo de caso, de cunho interpretativo, realizado no contexto de uma escola do ensino básico e secundário, através do acompanhamento de um projeto de intervenção concebido na própria escola com o objetivo de conhecer, compreender e refletir como a escola se organiza para promover o sucesso escolar dos seus alunos num contexto institucional que integra o programa TEIP e tem estabelecido um contrato de autonomia com o Ministério da Educação. Neste estudo, participaram diretores de turma e a diretora do Agrupamento de escolas, bem como o próprio investigador, que integraram esta investigação ao longo de três anos letivos.

A presente investigação acompanhou a implementação e o desenvolvimento de um projeto de intervenção por turmas contíguas, realizado por um Agrupamento de escolas, uma proposta organizacional, considerada pelos seus intervenientes (órgãos de gestão e coordenação da escola) como capaz de responder aos diferentes desafios educacionais com que o Agrupamento era confrontado. Nesse sentido, foram três as opções de fundo que conduziram à elaboração desta investigação: i) procurar compreender como é que a escola se organiza para lidar com as diferenças, com vista à promoção do sucesso escolar dos seus alunos; ii) centrar o estudo nas perceções dos diretores de turma e diretora sobre o trabalho desenvolvido neste projeto de intervenção; e

iii) desenvolver uma metodologia que articulasse os diferentes instrumentos de recolha de dados, por forma a permitir a triangulação dos mesmos.

Desta forma, tendo por base estas opções, as questões que articulam a conceção e a realização desta investigação foram as seguintes:

- Quais as razões que determinaram este modelo de organização implementado na escola?
- Quais os dispositivos organizacionais desenvolvidos na escola para atingir os objetivos estabelecidos?
- Quais as estratégias utilizadas na escola, no âmbito deste projeto de intervenção, para melhorar os resultados escolares dos seus alunos, tendo em consideração a promoção e o desenvolvimento do currículo?
- Como foram envolvidos os professores no projeto e que papéis desenvolvem?
- Quais as perceções dos intervenientes no projeto sobre os efeitos mais visíveis deste na escola e na sua ação profissional?
- Quais os constrangimentos e oportunidades sentidas pelos protagonistas deste projeto de intervenção?

Na secção seguinte, são apresentadas as conclusões deste trabalho organizadas de acordo com as questões de investigação originalmente enunciadas. Em cada uma delas são registados alguns dos aspetos mais relevantes referidos na análise realizada.

2. Conclusões do estudo

Embora, nos dias de hoje, o modelo que prevalece na escola obedeça a uma gramática específica, a designada gramática escolar (Cabral, 2017), cada vez mais se considera que as escolas são diferentes umas das outras, não podendo, portanto, ser tratadas de modo uniforme (Formosinho & Machado, 2009). Nesse sentido, e dada essa diferença, qualquer tentativa de mudança programada por uma equipa central com intuito de ser implementada da mesma forma em todas as escolas falha, porquanto «a mudança de práticas é de ordem e de uma lógica diferentes da mudança legislativa» (Benavente, 1991, p. 178).

A escola em estudo toma, assim, o protagonismo da sua própria mudança, mas ao mesmo tempo é confrontada com novos desafios decorrentes da democratização do ensino. Na verdade, a procura social da educação originou que se passasse de um ensino de elites para um ensino de massas, sobretudo através da via liceal, no entanto, essa mudança quantitativa não foi acompanhada de uma mudança qualitativa (Cabral, 2017). A escola continua a apresentar-se «com os alunos divididos em turmas, o currículo estandardizado e compartimentado, modos de trabalho racionalizado (lição, revisão e avaliação), hierarquia de tarefas e funções e trabalho solitário e individualista do professor com interação regulada em estruturas formais» (Formosinho & Machado, 2009, p. 118). Não houve, portanto, alterações no modo de organização do conhecimento, da organização dos tempos e espaços, da organização dos grupos de alunos e respetiva alocação de professores e no modo de ensinar e fazer aprender (Cabral, 2017), ou seja, a escola não mudou a sua estrutura e tende «a servir o mesmo menu curricular, utilizando os mesmos utensílios metodológicos e a mesma linguagem de ação pedagógica que a tinham estruturado como instituição destinada a uma classe de público tendencialmente homogéneo e socialmente pré-selecionado» (Roldão, 2000, p. 125). Nesse sentido, as diferentes reformas que, ao longo dos anos, se foram introduzindo não cumpriram os objetivos a que se propuseram, sendo, no entender de Nóvoa (1995b), o insucesso de todos os esforços para mudar a escola, o resultado da naturalização da gramática escolar. Surge, assim, a necessidade da escola, na gestão do seu trabalho curricular, centrar-se em questões de organização e gestão contextualizada, em particular concretizada em projetos próprios, desejavelmente adequados a cada grupo de alunos, no sentido de melhorar o nível e qualidade das aprendizagens curriculares pretendidas para todos. Ou seja, é preciso confiar na capacidade de cada escola «se transformar por um processo de autodesenvolvimento, através da implicação dos seus membros na elaboração dos seus objetivos e plano de desenvolvimento e melhoria» (Formosinho & Machado, 2009). E, assim, no modo como se organiza e no modo como se ensina que se encontrarão as potencialidades que viabilizam, induzem e facilitam as aprendizagens (Roldão, 2017).

2.1. Razões que determinaram este modelo de organização implementado na escola

No que diz respeito ao projeto de intervenção em estudo, este procurou a criação de condições que, de forma sustentável, potenciasses novos modos de organizar o trabalho docente no Agrupamento, nomeadamente a coordenação da diversificação curricular e a promoção da colaboração docente. Mas nota-se que ele tomou forma a partir da necessidade de resolver os problemas de aprendizagem que foram sendo colocados pelos professores nos conselhos de turma e que cada diretor de turma ia reportando isoladamente ao órgão de gestão de topo.

Uma vez que estas turmas tinham um conjunto de professores em comum e que, no âmbito do programa TEIP e do contrato de autonomia, nelas se desenvolviam 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, gerindo, portanto, os recursos disponíveis. Para a diretora, a opção organizativa por turmas contíguas facilitou a organização de tempos e espaços, refletindo-se esta gestão no trabalho colaborativo desenvolvido entre docentes ao nível da articulação, diferenciação pedagógica, criação e gestão de grupos flexíveis de instrução. Para os diretores de turma, este modelo de organização promoveu a gestão de recursos e espaços por parte da própria equipa docente, proporcionando a gestão coordenada do currículo, a planificação de forma adequada de atividades de diversificação curricular, nomeadamente a organização e monitorização dos grupos flexíveis de instrução criados, a coordenação de estratégias de gestão da sala de aula e de mediação pedagógica, favorecendo, ainda, a participação de outros técnicos.

2.2. Dispositivos organizacionais desenvolvidos

Este projeto de intervenção aponta para uma mudança ao nível da gramática escolar. Através das diferentes dinâmicas criadas, ao longo de três anos letivos em estudo, regista-se um hiato com «as estruturas regulares e as regras que

organizam o trabalho de instrução» (Cabral, 2017), nomeadamente ao nível das práticas organizacionais estandardizadas da divisão do tempo e do espaço, como foi, por exemplo, a criação dos grupos ninho, dos “(des)encontros curriculares” e a troca temporária de professores/alunos. Também ao nível do nivelamento de alunos e a respetiva distribuição pelos grupos flexíveis de instrução, verifica-se que a sua composição e extensão foi determinada em função das situações de aprendizagem programadas e delineadas. Já ao nível da integração curricular, o caso da articulação curricular desenvolvida com quatro turmas contíguas de 9.º ano indicia a tentativa da não compartimentação do conhecimento por disciplinas.

Na verdade, a alteração das condições organizacionais potenciaram a adoção de práticas diferenciadas, como a criação de grupos flexíveis de instrução, e a otimização de medidas a implementar, como tutorias e assessorias, podendo ser consideradas como promotoras de sucesso escolar, dados os resultados escolares alcançados pelos alunos. Na verdade, como refere Cabral (2017, pp. 80-81), encontram-se evidências de «um uso mais inteligente do tempo e dos espaços de aprendizagem».

2.3. Estratégias para melhorar os resultados escolares e o desenvolvimento do currículo

Esta alteração ao nível da sintaxe organizacional não garantiu, por si só, a alteração de práticas pedagógicas. Regista-se a criação de dinâmicas de trabalho colaborativo, o que permitiu «refletir e agir conjuntamente sobre as práticas letivas, havendo o comprometimento de cada um pela aprendizagem de todos» (Cabral, 2017, p. 81); um exemplo é a definição de estratégias comuns de atuação, tendo em consideração os critérios de avaliação atitudinais definidos no Agrupamento, e a contratualização progressiva dos resultados a obter pelos alunos. As reuniões pedagógicas e as reuniões ninho foram outros exemplos de espaços promotores desse trabalho, isto é, constituíram como refere Cabral (2017, p. 81) «núcleos de aprendizagem colaborativa».

Mas também as reuniões comuns (reuniões coletivas das turmas contíguas), foram consideradas como pontos-chave no desenvolvimento do projeto, uma

vez que a procura de soluções conjuntas para as dificuldades de aprendizagem, como é referido pelos diretores de turma, «requer a escolha de estratégias e atividades pedagógicas que busquem dar sentido aos problemas revelados» pelos alunos. Cada equipa, de turmas contíguas, tomou, assim, em mãos os espaços e os tempos de trabalho e reconfigurou-os «em função das ações exigidas para o desenho e a implementação do projeto conjunto» (Formosinho & Machado, 2009, p. 119). Há, portanto, a conceção e a realização de diferentes tarefas, levando «ao desenvolvimento do currículo e à responsabilidade coletiva pelas aprendizagens dos alunos» (Formosinho & Machado, 2009, p. 119).

2.4. Envolvimento, papéis e perceções dos intervenientes

A acompanhar esta mudança organizacional, regista-se uma liderança que acredita «que o sucesso da escola só pode resultar de uma ação conjunta e concertada» (Cabral, 2017, p. 80). O papel da diretora da escola, neste processo, reflete-se na forma como reconheceu a necessidade e a importância da organização do processo de ensino por turmas contíguas, revelando-se a importância do papel da liderança escolar desde a ponderação da possibilidade à execução do modelo (Machado, 1994). No entanto, esta liderança foi mobilizadora e distribuída, visto que foi capaz de mobilizar os diferentes atores, em particular os diretores de turma, em torno de um projeto comum e «numa lógica de responsabilidade partilhada pela melhoria organizacional» (Cabral, 2017, p. 80).

Na verdade, a diretora do Agrupamento refere que «os diretores de turma assumiram no processo de gestão curricular das turmas», em particular nos reajustes que foram sendo feitos «de acordo com as necessidades dos alunos e parecer dos conselhos de turma», sendo, portanto, visível o seu papel como gestor pedagógico, sendo este mesmo confirmado pelos próprios, quando 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.

Por outro lado, sob o ponto de vista organizacional é possível identificar o aparecimento de «liderança múltiplas dos professores na assunção de

responsabilidades na coordenação de diversas iniciativas inerentes ao projeto curricular integrado, desenvolvendo-se experiências de organização e de acompanhamento diferenciados das aprendizagens dos alunos.» (Formosinho & Machado, 2009, p. 119). Por exemplo, na criação e gestão dos diferentes grupos flexíveis de instrução.

Também é referido, por parte dos diretores de turma, um aumento da colaboração entre os próprios diretores de turma, concretizada tanto ao nível da preparação das reuniões de cada conselho de turma, como das reuniões coletivas de turmas contíguas. Essa colaboração ocorreu também de forma informal, visto que os diretores de turma interagem com muita frequência e recorrentemente faziam o ponto da situação. No entanto, os diretores de turma referem que não foram só eles que se sentiram envolvidos neste projeto, observando que os restantes docentes também se sentiram envolvidos, apesar de inicialmente mostrarem um pouco de receio e de se sentirem algo confusos, mas que, à medida que as reuniões foram ocorrendo, houve envolvimento espontâneo «existindo *feedback* e troca de opiniões» (DT2).

2.5. Constrangimentos e oportunidades sentidas pelos protagonistas

Como referem Formosinho e Machado (2009, p. 102) «para haver inovação, não basta a ideia da mesma. É condição necessária haver vontade de a executar. [...] mas não é suficiente, para que ela seja realidade.». E na verdade, na implementação deste projeto de intervenção, por turmas contíguas, afiguraram-se algumas dificuldades, tais como alguns dos constrangimentos elencados por Formosinho e Machado (2009, p. 102) «os constrangimentos organizacionais, a predominância das estruturas de instrução e a tradição individualista do trabalho docente».

No entanto, considerando a duração deste projeto de intervenção e a mobilidade docente ocorrida ao longo dos três anos, esta mobilidade pode ser considerada a vicissitude mais significativa ao nível da continuidade do trabalho preconizado, bem como na implementação de determinadas dinâmicas pré-definidas. Na verdade, esta questão da mobilidade docente é apontada pela diretora como um dos grandes constrangimentos no desenvolvimento do projeto, bem como pelos próprios diretores de turma que realçam a importância

da continuidade dos professores num projeto desta natureza. Tendo em consideração a população escolar com que estes docentes trabalham, a diretora refere que «a implementação deste projeto foi boa, não tendo, no entanto, a continuidade que todos nós desejaríamos, porque muitos dos professores que o integraram foram mudando de escola». Embora os diretores de turma considerem que a maioria dos professores se tenha sentido parte ativa deste processo de organização do ensino e aprendizagem, colocando questões e apresentando dúvidas sempre que necessário, verificou-se que, no segundo e terceiro anos de implementação deste projeto, «alguns não se mostraram recetivos às propostas feitas» (DT3), o que dificultou, por vezes, a monitorização dos alunos, em particular nos «procedimentos pedagógicos concretos através dos quais todo o trabalho com os alunos é conduzido» (DT3), destacando, assim, algumas das dificuldades sentidas pelos próprios diretores de turma no desenvolvimento do trabalho de articulação curricular implementado no terceiro ano desta investigação.

É ainda apontada a pertinência de «momentos comuns de trabalho, mais frequentes, regulares e sistemáticos para que a colaboração docente se traduza em melhor aprendizagem dos alunos», ou seja, como refere a diretora um dos constrangimentos é a questão de «tempo e espaços propícios para o desenvolvimento de um projeto destes». Nesse sentido, os diretores de turma sugerem a pertinência de se criarem mecanismos que se possam auxiliar os novos docentes na integração do trabalho exigido no âmbito da dinâmica das turmas contíguas. Na verdade, e uma vez que os diretores de turma consideram que «este projeto contribuiu de forma bastante significativa para a superação das dificuldades de aprendizagens apresentadas pelos alunos» (DT2), são sugeridos alguns aspetos que podem melhorar, futuramente, este projeto de intervenção. A «existência de um coordenador de turmas contíguas» (DT1), bem como a necessidade de um tempo comum semanal para reunião de trabalho entre os diretores de turma de turmas contíguas; a «marcação no horário dos professores de um bloco comum para que os elementos de cada equipa se possam reunir» (DT2), uma vez que «é muito difícil a realização de trabalho colaborativo sem esse tempo atribuído» (DT2), dado que a criação de núcleos de aprendizagem colaborativa «precisa de espaços e tempos de

encontro, objetos de trabalho comuns, valores educativos e pedagógicos partilhados, produção coletiva de respostas que façam a economia do sofrimento (e do desgaste) do tempo individual» (Cabral, 2017, 81). Sendo, portanto, que «a dimensão relacional é uma das características mais vincadas da coordenação das Equipas Educativas» (Formosinho & Machado, 2009, p. 102), a organização do processo de ensino com que as turmas contíguas partilham princípios organizativos.

Naturalmente, ao longo deste processo surgiram constrangimentos organizacionais, em particular devido aos espaços existentes na escola que condicionaram diferente tipo de dinâmicas educativas, bem como ao nível do horário de trabalho. No entanto, a questão do horário foi sendo ultrapassada, em particular devido à disponibilidade demonstrada pelos docentes durante as reuniões comuns de turmas contíguas em que eram partilhadas e definidas soluções de atuação conjuntas. Também o reagrupamento diferenciado de alunos, na procura de grupos flexíveis de instrução evidencia a tentativa de elaborar «horários diferentes para uma determinada unidade de tempo e em função dos alunos e professores a envolver, das atividades a desenvolver» (Formosinho & Machado, 2009, p. 103).

A nível curricular, os diretores de turma enfatizam a pertinência do desenvolvimento da flexibilidade curricular, de modo a uma maior contextualização do currículo «às características da turma ou a possíveis atividades definidas nos [diferentes] conselhos de turma» (DT3). Nesse sentido, os diretores apontam como necessário um maior fomento da interação dos professores em torno do trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos, mas que, como referem Formosinho e Machado (2009, p. 103) «tradicionalmente, [essa] interação profissional faz-se mais em torno do conselho de disciplina do que do conselho de turma». Aponta-se, assim, para a necessidade da existência de uma estrutura: uma equipa ampla com peso significativo. Os diretores de turma apontam ainda a utilidade de fazer uma reunião conjunta de avaliação de final de período e a vantagem de construir registos mais «eficazes» (DT2) dos alunos a monitorizar, por forma a que se torne mais perceptível «se os alunos já adquiriram as falhas que lhes foram anteriormente diagnosticadas» (DT2).

2.6. Potencialidades do Projeto de gestão e colaboração alargada

No entanto, ao longo dos três anos de implementação deste projeto é possível registar, por parte dos participantes, diferentes perceções e representações acerca das potencialidades desta experiência.

Os diretores de turma referem que este projeto de intervenção permitiu «o aumento/alargar das possibilidades de aprendizagem dos alunos, dando-lhes oportunidades de reforçar, aprofundar ou suprir carências dos conteúdos de maior dificuldade» (DT3) e, conseqüentemente, «a diminuição do insucesso escolar» (DT1 e DT2), o que resultou, no seu ponto de vista, num aumento da comunicação e colaboração não só entre os diretores de turma, mas também entre os próprios professores dos conselhos de turma, visto que se discutiam casos concretos, procurando encontrar soluções conjuntas. Apontam ainda que essa colaboração se expressou também ao nível da construção e troca de material, na coordenação das atividades letivas, na articulação curricular ao nível de cada conselho de turma, 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. Para os diretores de turma, as reuniões de trabalho (ninho e pedagógicas) permitiram não só a monitorização dos alunos, mas também a identificação do trabalho específico a ser delineado e realizado com cada um deles. Há, portanto, evidências de que o trabalho dos professores deixou de ser individualista, uma vez que foram surgindo tarefas agregadoras, desenvolvidas atividades conjuntas e, no caso da articulação curricular desenvolvida com as turmas contíguas do 9.º ano de escolaridade, proporcionados tempos para a definição do «contributo de cada disciplina e de cada professor da Equipa» (Formosinho & Machado, 2009, p. 104). É, portanto, «o trabalho desenvolvido no interior de cada Equipa que pode contribuir para a superação do isolamento dos professores, potenciar o trabalho colaborativo» (Formosinho & Machado, 2009, p. 65). Na verdade, os diretores de turma fazem assim um balanço positivo do trabalho desenvolvido no âmbito da articulação curricular, visto que os resultados obtidos pelos alunos justificam a pertinência desse mesmo trabalho.

No que diz respeito ao trabalho de articulação, nomeadamente o que foi desenvolvido no terceiro ano de implementação deste projeto com as turmas contíguas do 9.º ano de escolaridade, os diretores de turma referem que houve uma melhoria, por parte dos alunos, em relação ao preenchimento de esquemas conceituais a partir de textos, à capacidade de síntese e na interpretação de tabelas e gráficos. Na verdade, os diretores de turma referem que existiu um envolvimento por parte de vários docentes das turmas contíguas na implementação de uma estratégia comum de atuação, contudo, realçam que o desenvolvimento deste tipo de trabalho só é possível «se os professores forem os seus sujeitos» (DT3). Nesse sentido, a colaboração docente tornou-se mais intensa, nomeadamente a colaboração entre os próprios diretores de turma das turmas contíguas.

É ainda referido que as decisões tomadas em conjunto pelos professores passaram a ter mais consequências ao nível do contexto das turmas, o que vai ao encontro das experiências sobre colegialidade presentes nos estudos realizados por Lima (2002). O que evidencia «que os professores aprendem uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências» (Formosinho & Machado, 2009, p. 29), ou seja, o tipo de colaboração criada por este projeto de investigação aponta para uma aprendizagem profissional que não se limita apenas ao «seio do próprio grupo com *saberes* e *crenças* específicas» (Formosinho & Machado, 2009, p. 30), no habitual sistema de balcanização, como descrito por Hargreaves (1994).

Os diretores de turma referem ainda que esta forma de organização proporcionou um novo ânimo suscitado pelos resultados dos alunos e a reação positiva dos respetivos encarregados de educação. Por outro lado, referem que houve uma maior responsabilização e envolvimento por parte dos alunos, nomeadamente dos que frequentaram os grupos flexíveis de instrução. Em relação aos encarregados de educação, os diretores de turma referem que foram acolhendo com agrado esta dinâmica implementada, visto que há um acompanhamento mais individualizado do trabalho desenvolvido pelos seus educandos. Os diretores de turma destacam desse modo, a diminuição das participações disciplinares, visto que as medidas tomadas vão ao encontro das necessidades dos alunos, existindo, por parte destes, uma maior

responsabilização. Em relação às aprendizagens dos alunos registam, em cada ano letivo, e em cada ano de escolaridade uma diminuição do número de níveis inferiores a três do 1.º para o 3.º período, o que se traduziu numa melhoria da classificação média das diferentes turmas envolvidas neste projeto. Contudo, quando se procede a uma análise comparativa entre os resultados obtidos, pelos mesmos alunos, nas provas finais de 6.º e 9.º anos de escolaridade, a português e a matemática, bem como uma análise comparativa em relação ao desempenho desses mesmos alunos nos domínios em avaliação, constata-se por um lado um aumento do desvio dos resultados face à classificação média (o que evidencia uma maior amplitude dos resultados obtidos); por outro lado, a melhoria, no final do 9.º ano, em alguns dos domínios em estudo.

É também referido, por parte dos diretores de turma envolvidos neste projeto de intervenção, que este modelo de organização por turmas contíguas promove a gestão de recursos e espaços por parte da equipa docente, em particular a rentabilização dos recursos humanos, visto que consoante as necessidades se procede à gestão das horas componente não letiva em estabelecimento de cada docente, favorecendo ainda a integração de outros técnicos, como o caso do psicólogo escolar e da equipa de educação especial. Os diretores de turma apontam ainda o envolvimento da direção da escola (presente nas reuniões conjuntas trimestrais, 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», destacando deste modo a celeridade do processo de decisão (pois «decide-se na hora»). Para a diretora, estas reuniões trimestrais permitiram ouvir as sugestões apresentadas, pelos diversos conselhos de turma, o que possibilitou que «as medidas propostas para a promoção do sucesso escolar pudessem ser reformuladas, desde que não implicassem recursos humanos adicionais».

Ao nível da organização, os diretores de turma realçam o seu papel como gestor pedagógico, em particular na estreita colaboração com a equipa diretiva, sentindo-se apoiados nas decisões que tomam, sentindo-se, portanto, autores, pois de forma sustentada repensam o currículo com a respetiva equipa de professores. Na verdade, apontam 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: «em todas as situações sentimos total apoio por parte da diretora para o desenvolvimento da nossa função» (DT1). Há, assim, um reforço do seu papel, nomeadamente, ao nível da gestão e tomada de decisões. Também a diretora destaca algumas medidas que ilustram a autonomia de decisão e de gestão por parte de todos os intervenientes, em particular dos diretores de turma, neste processo de organização por turmas contíguas «a gestão dos alunos ao longo do ano», «a produção de novos instrumentos de avaliação» e «a gestão do horário semanal das diferentes turmas, através da permuta e reposição de aulas e proposta de assessorias».

Os diretores de turma referem ainda que 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.

2.7. A relevância das pessoas e do ambiente no Projeto

Embora surjam pontualmente situações em que se identifiquem professores que rejeitam, inicialmente, o trabalho em equipa, uma vez que «estão socializados na burocracia, na cultura do ensino transmissivo e no padrão de trabalho individualista, conformam-se com os tradicionais espaços de interação, preferem a ligação à rotina e é ténue o estímulo profissional» (Formosinho & Machado, 2009, p. 95), este projeto evidencia sinais de passagem de uma cultura individualista a uma cultura colaborativa.

Observa-se que os problemas de comportamento dos alunos são resolvidos dentro da equipa, o que permite uma melhor integração dos mesmos. Na verdade, os problemas dos alunos são resolvidos de uma forma mais consistente com a participação de todos os professores, além de que as conversas entre os professores «se antes se centravam mais em si mesmos, agora centram-se mais nos alunos» (Formosinho & Machado, 2009, p. 89).

Esta reorientação na organização identifica uma escola «concebida, não apenas como locus de aplicação de diretivas e regras idênticas definidas acima

e fora dela, mas lugar concreto de trabalho dos professores e alunos, bem como de outros profissionais de educação, onde são tomadas decisões mais adequadas aos contextos» (Formosinho & Machado, 2009, pp. 69-70), contrariando a ideia de que no topo se inova e na base se executa. Na verdade, este projeto de intervenção permite mostrar, de acordo com Correia (1991), que a escola tem a capacidade de se auto-organizar, de se autotransformar e de se autoformar.

No entanto, esta inovação implica tarefas de coordenação e a afirmação das lideranças intermédias, o que proporcionará o estímulo do trabalho colaborativo, suscitando condições ao profissionalismo interativo (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 111).

O desafio assumido por este agrupamento de escolas, ao organizar o processo de ensino por turmas contíguas, evidencia formas de programar e concretizar a interdisciplinaridade (Formosinho & Machado, 2009). Na verdade, os próprios diplomas legais apelam «com frequência à construção nas escolas de fórmulas alternativas e mais flexíveis de agrupamento de alunos, professores e conteúdos disciplinares que permitam uma gestão flexível do currículo e permitam soluções mais adequadas às exigências de uma *escola para todos*» (Formosinho & Machado, 2009, p. 63). No entanto, apesar dos constrangimentos e oportunidades assinaladas, observa-se que o sucesso de algumas das iniciativas desenvolvidas por este modelo de organização evidencia «que só implicando-se nos projetos é que os professores se entusiasмам com eles, os compreendem plenamente e lhes dedicam o tempo e a energia necessários para os fazer funcionar» (Formosinho & Machado, 2009, p. 96). O papel e o empenho dos professores torna-se relevante na condução de um processo destes e, como referem Formosinho e Machado (2009, p. 94), «sem as pessoas não há Equipas e sem a colaboração das pessoas a Equipa não ganha consistência». Estamos perante «a ideia de introdução de pequenas inovações precisamente no domínio onde os problemas são identificados, isto é, o domínio do funcionamento, da prática pedagógica, da organização do trabalho e do modo de vida escolar» (Formosinho & Machado, 2009, p. 69). Daí «o papel central do Diretor na

introdução de qualquer inovação na escola» (Formosinho & Machado, 2009, p. 66). Na verdade, «o interesse dos professores pela mudança só perdura se eles mesmos decidirem-se comprometer-se com ela. Por isso, a principal influência do Diretor está no ambiente que promove.» (Formosinho & Machado, 2009, p. 66). No entanto, como referem Formosinho e Machado (2009, p. 51), a introdução de uma dinâmica destes «afigura-se como um roteiro não totalmente estabelecido e imbuído de incerteza que requer uma metodologia de implementação onde os professores são os principais decisores e protagonistas».

Regista-se que, ao longo destes três anos, o trabalho em equipa foi planeado, discutido e refletido coletivamente, o que se traduziu na partilha de materiais e estratégias de ensino, na definição de estratégias comuns de atuação e no apoio mútuo entre professores, o que se refletiu no trabalho desenvolvido pelos alunos. Nesse sentido, este projeto evidencia que a escola se organizou de uma outra forma, uma «organização centrada, mais do que na gestão do programa de cada disciplina, num grupo alargado de alunos e na gestão de um projeto curricular integrado e contextualizado» (Formosinho & Machado, 2009, p. 118). Há portanto um redenho da gestão pedagógica e curricular o que potencia uma reestruturação da própria escola.

3. Limites do estudo e sugestões para futuras investigações

Este estudo suscita novas propostas de trabalho e oportunidades de investigação quer sobre a organização do ensino por turmas contíguas, quer sobre a própria dinâmica mais complexa que é a criação de equipas educativas.

Um primeiro conjunto de questões que faria sentido analisar com mais detalhe diz respeito às condições concretas em que decorreu este trabalho. Uma vez que o valor e força deste estudo reside na especificidade humana do caso construído, não deixa de suscitar a interrogação sobre o tipo de conclusões a que se poderá chegar partindo de condições diferentes, nomeadamente se esta experiência for desenvolvida numa outra escola, num outro Agrupamento. Consideramos, assim, ser relevante desenvolver um estudo similar numa outra escola, uma vez que a diversidade de implementação do modelo por Equipas

Educativas, ou o seu modelo híbrido de turmas contíguas, depende de variados fatores, nomeadamente a dimensão humana da escola e das suas características físicas, da liderança da escola, das competências profissionais dos seus membros e das modalidades de colaboração desenvolvidas, entre outras.

Um aspeto que decorre do trabalho desenvolvido neste estudo e que, portanto, valerá a pena investigar recai sobre o papel das equipas educativas no desenvolvimento do agora iniciado projeto de autonomia e flexibilidade curricular. Seria, portanto, interessante desenvolver um estudo que permitisse analisar e tipificar quais as condições necessárias para desenvolver a consistência entre discursos, decisões e ações dentro de uma organização, tendo em consideração as experiências pedagógicas proporcionadas. As questões a abordar incluiriam, por exemplo, a organização por modelos alternativos de agrupamento de alunos e os modelos alternativos de horário escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrahamsson, B. (1993). *The Logic of Organizations*. Newbury: SAGE Publications.
- Alaiz, V; Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.
- Almeida, A. (2015). *Atores, regulação e conhecimento nas políticas públicas de construções escolares em Portugal: as escolas de área aberta*. Tese de doutoramento. Lisboa: Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.
- Alves, J. (2003). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Porto: ASA Editores.
- Alves, J. & Cabral, I. (2017). Uma nova gramática escolar em ação – Ensaio compreensivo das possibilidades. In J. M. Alves e I. Cabral (org.), *Uma outra escola é possível – Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico* (pp. 5 – 9). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, M; Formosinho, J. & Verdasca, J. (2016). Os caminhos do resgate. A impostância de novas modalidades de organização pedagógica da escola. In J. Formosinho, J. M. Alves e J. Verdasca (org.), *Uma nova organização pedagógica da escola* (pp. 13-18). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Banard, C. (1971). *As Funções do Executivo*. São Paulo: Editora Atlas.
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus organização pedagógica e administração (1836 1960)*. Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, J. (2003). Fatores Organizacionais da Exclusão Escolar. A Inclusão Exclusiva. In D. Rodrigues (org.). *Perspetivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Edições ASA.
- Benavente, A (1991). Dos obstáculos ao sucesso ao universo simbólico das professoras. Mudança e 'resistência' à mudança. In S. Stoer (org.) *Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar* (pp. 171-186). Porto: Edições Afrontamento.
- Benavente, A. (1999). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bernardes, C. (1993). *Teoria Geral da Administração: a análise integrada das organizações*. São Paulo: Atlas.
- Bertrand, Y. & Valois, P. (1994). *Paradigmas Educacionais Escola e*

Sociedades. Lisboa: Instituto Piaget.

- Bilhim, J. (1996). *Teoria organizacional – Estruturas e pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Blau, P. & Scott, W. (1979). *Organizações Formais*. São Paulo: Atlas.
- Blaya, C. (2008). *Violência e maus tratos em meio escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1999). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2016). Prefácio. In João Formosinho, José Matias Alves e José Verdasca (org.), *Uma nova organização pedagógica da escola* (pp. 7-11). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bonazzi, G. (2000). *Storia del pensiero organizzativo*. Milano: Collana di sociologia.
- Brutus, S., Aguinis, H., & Wassmer, U. (2013). Self-Reported Limitations and Future Directions in Scholarly Reports Analysis and Recommendations. *Journal of Management*, 39 (1), 48-75.
- Bush, T. (1995). *Theories of Educational Management*. London: Harper and Row.
- Cabral, I. (2017). Reinvenção da *gramática escolar*: reescrevendo a promoção do sucesso. In I. Cabral e J. M. Alves (org.), *Da construção do sucesso escolar: uma visão integrada* (pp. 69- 83). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cabral, I. & Alves, J. (2016). Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar – ensaio de síntese. In J. Formosinho, J. M. Alves e J. Verdasca (org.), *Uma nova organização pedagógica da escola* (pp. 161-179). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Candeias, A. (2001). Processos de Construção da Alfabetização e da Escolaridade: o Caso Português. In S. R. Stoer, L. Cortesão & J. A. Correia (org.). *Transnacionalização da Educação. Da crise da educação à “educação” em crise* (pp. 23-89). Porto: Edições Afrontamento.
- Canário, R. (2004). Territórios Educativos e Políticas de Intervenção Prioritária: Uma Análise Crítica. In *Perspectiva*, vol. 22, n.º1, pp. 47-78.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.

- Canário, R. (2008). A escola: das “promessas” às “incertezas”. In *Educação Unisinos* **12**(2), 73-81.
- Charlot, B. (2008). Educação e Globalização: Uma Tentativa de Colocar Ordem no Debate. In *Noesis*, n. 73, pp. 50-55.
- Castro, C. S. (2007). *Administração e Organização Escolar. O Direito Administrativo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Chiavenato, I. (1993). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Cohen, M. & March, J. (1974). *Leadership and Ambiguity. The American College President*. New York: McGraw-Hill.
- Correia, J. (1991). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. 2.^a ed. Porto: Edições ASA.
- Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: ASA.
- Deal, T. (1988). The symbolism of effective schools. In A. Westoby (Ed.), *Culture and power in educational organizations* Philadelphia: Open University Press.
- Deal, T. & Kennedy, A. (1988). *Corporate Cultures. The Rites and Rituals of Corporate Life*, London: Penguin Books.
- Dewey, J. (1959). *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dubet, F. & Martucelli, D. (1998). *Dans quelle société vivons-nous?* Paris, Seuil.
- Ellström, P. (2007). Quatro faces das organizações educacionais. In *RBPAE*, vol.23, n.º3, pp. 449-461.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 119-161). New York, NY: Macmillan.
- Etzioni, A. (1989). *Organizações Modernas*, 8^a edição. São Paulo: Pioneira.
- Evertson, M. Green, J. (1986). Observation as inquiry and method. In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research of teaching* (pp. 162-213). New York, NY: Macmillan.
- Fernández Diaz, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

- Ferreira, I. & Teixeira, A. (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Breve Balanço e Novas Questões. In *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, pp. 331-350.
- Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). O projeto TurmaMais no cenário da eficácia e melhoria da escola. In I. Fialho e J. Verdasca (org.), *TurmaMais e Sucesso Escolar: fragmentos de um percurso* (pp. 17 – 44). Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora: Tipografia Lousanense.
- Formosinho, J. (1980). As bases do poder do professor. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 14, pp. 301-328.
- Formosinho, J. (1984). A Renovação Pedagógica numa Administração Burocrática Centralizada, in *O Ensino*, nº 7-8-9-10, 101-107.
- Formosinho, J. (1985). *A Escola como Burocracia*. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1987). O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único, in Vários, *O Insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho, pp. 41-50
- Formosinho, J. & Machado, J. (2007). Anônimo do século XX: A construção da pedagogia burocrática. In Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza (orgs.), *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 293-328). Porto Alegre: Artmed.
- 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 *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina e Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Joaquim Machado & José Matias Alves (org.). Porto: Universidade Católica Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2016a). Tipos de organização dos alunos na escola pública. In J. Formosinho, J. M. Alves e J. Verdasca (org.), *Uma nova organização pedagógica da escola* (pp. 19-38). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2016b). Diversidade discente e equipas educativas. In J. Formosinho, J. M. Alves e J. Verdasca (org.), *Uma*

nova organização pedagógica da escola (pp. 39-54). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que Vale a Pena Lutar? O Trabalho de Equipa na Escola*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, J. (1984). *Organización de centros de enseñanza*. Zaragoza: Edilves.
- Gaspar, I. & Roldão, M. (2007). *Elementos de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York, NY: Academic Press.
- Gomes, A. (1990). *Cultura Organizacional. A Organização Comunicante e a Gestão da sua Identidade*. Coimbra: Universidade de Coimbra (Dissertação de Doutoramento).
- González, M. (1994). Perspectivas teóricas recientes en organización escolar: una panorámica general. In J. Escudero & M. González, *Professores y escuela: ¿hacia una reconversión de los centros y la función docente?*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Greenfield, T. (1988). The decline and fall of science in educational administration. In A. Westoby, *Culture and power in educational organizations*. Milton Keynes: Open University Press.
- Gronn; P. (1986). Politics, power and the management of schools. In E. Hoyle (Ed.), *The management of schools*. London: Kogan Page.
- Hampton, D. (1986). *Management*. New York: McGraw Hill.
- Handy, C. (1978). *Como compreender as organizações*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future of educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula. Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Hoyle, E. (1988). Micropolitics of educational organizations. In A. Westoby (ed.), *Culture and power in educational organizations* (pp. 255-269). Milton Keynes: Open University Press.

- Hoyle, E. (1986). *The politics of school management*. London: Hodder and Stoughton.
- Jorgensen, D. (1989). *Participant observation: A methodology for human studies*. Newbury Park: Sage Publications.
- Lima, J. Á. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. Á. (2008a). *Em Busca da Boa Escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, J. Á. (2014). Prefácio. In J. Formosinho e J. Machado, *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola* (pp. 7 – 9). Porto: Porto Editora.
- Lima, L. C. (1992). Organizações educativa e administração educacional em editorial. In *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 5, n.º 3 (pp. 1-8). Braga: IEP/UM.
- Lima, L. C. (2005). Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas. In A. Teodoro & C. Torres (Org). *Educação Crítica e Utopia Perspectivas para o Século XXI* (pp. 19-32). Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, L. C. (2008b). *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez Editora.
- Machado, J. (1994). *Equipas Educativas: exequibilidade da sua constituição e condições de possibilidade do seu funcionamento*. Documento policopiado. Braga: Universidade do Minho.
- Machado, J. & Formosinho (2012). Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 11, 29-43.
- Magro, T. & Verdasca, J. (2016). O Projeto TurmaMais: a avaliação no centro do reagrupamento de alunos e da organização escolar. In J. Formosinho, J. M. Alves e J. Verdasca (orgs.), *Nova organização pedagógica da escola. Caminhos de possibilidades* (pp. 71 – 113). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- March, J. & Oslen, J. (1976). *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen, Noruega: Universitetsforlaget.
- Martín-Moreno, Q. (1989). El centro educativo versátil: La demanda de un nuevo tipo de Centro Educativo. In Q. Martín-Moreno (Ed.), *Organizaciones Educativas*. Madrid: Universidade Nacional de Educación a Distancia.

- Martinho, M. H. (2011). *A Comunicação na sala de aula de matemática: um projeto colaborativo com três professoras do ensino básico*. Braga: CIEd.
- McCracken, G. (1988). *The long interview*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education. A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mintzberg, H. (2004). *Estrutura e dinâmica das organizações* (3ªed). Lisboa: Dom Quixote.
- Morgan, G. (1995). *Imagens da Organização*. S. Paulo: Atlas.
- Nóvoa, A. (1995a). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: D. Quixote.
- Nóvoa, A. (1995b). Prefácio, in J. Barroso, *Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)* (pp. XVII-XXVII). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica.
- Oliveira, M. (2000). *A Gestão do TEIP*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T. & Pinazza, M. A. (orgs.) (2007). *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Ott, S. (1989). *The Organizational Culture Perspective*. Pacific Grove, Brooks/Cole Publishing Company.
- Patton, M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park: Sage Publications.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício do aluno e sentido Escolar do trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Petit, F. & Dubois, M. (2000) *Introdução à Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pires, E. (2000). *Nos Meandros do Labirinto Escolar*. Oeiras: Celta.
- Ponte, J. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132. Acedido em setembro, 2013, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20%28Estudo%20caso%29.pdf>
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

- Roldão, M. (2000). A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas atuais. In M. Roldão & R. Marques (orgs.), *Inovação, Currículo e Formação* (pp. 121-133). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão: Gaia.
- Roldão, M. (2014a). Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In J. Machado e J. M. Alves (orgs.), *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina e Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 136-146). Porto: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. (2014b). Professores – Dilemas de uma transformação. In J. Machado e J. M. Alves (orgs.), *Escola para todos – Igualdade, diversidade e autonomia* (pp. 59-70). Porto: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. (2017). *Estratégias de ensino: de uma retórica gasta a uma prática eficaz*. In I. Cabral e J. M. Alves (org.), *Da construção do sucesso escolar: uma visão integrada* (pp. 185-202). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santos Guerra, M. (1997). *La Luz Del Prisma: Para Comprender Las Organizaciones Educativas*. Málaga: Editora Aljibe.
- Santos Guerra, M. (2002). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.
- Santos Guerra, M. (2014). *As feromonas da maçã. O valor educativo da direção escolar*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sarmiento, M. J. (1994). *A Vez e a Voz dos Professores. Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora
- Séguin, F. (1987). *L'analyse des organisations: une anthologie sociologique*. Tome I. Montréal: Gaëtan Morin.
- Shein, E. (1992). *Organizational culture and leadership*. New York: Macmillan International Publishing Group.
- Stake, R. (1994). Case studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). London: Sage.
- Teodoro, A. (2011). Mudar de rumo: seis propostas para a educação. *Jornal Público*, 38, Lisboa, 13 de maio. Acedido em outubro, 2015, de

<https://www.publico.pt/2011/05/13/jornal/mudar-de-rumo-seis-propostas-para-a-educacao-22031961>

- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Torres Santomé, J. (1995). *O curriculum oculto*. Porto: Porto Editora.
- Weber, M. (1999). *Economia e Sociedade. Fundamentos da Sociologia Compreensiva*, vol.2. Brasília: UNB.
- Weick, K. (1985). Cosmos vs. chaos: Sense and nonsense in electronic contexts. In *Organizational Dynamics*, 14, pp. 51-64. Acedido em outubro, 2015, de [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(85\)90036-1](https://doi.org/10.1016/0090-2616(85)90036-1)
- Yin, R. (1989). *Case study reseach: Design and methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- Young, M. (2007). Para que servem as escolas? In *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n.º 101, 1287-1302.

ANEXOS

GUIÃO DE ENTREVISTAS

Objetivo geral

Compreender como é que a escola se organiza para lidar com as diferenças, com vista à promoção do sucesso escolar dos seus alunos.

Objetivos específicos

- Descrever os pressupostos que estão na base da génese do projeto REDE;
- Perceber a forma como a escola se organiza no âmbito do projeto;
- Identificar diferentes dispositivos implementados;
- Reconhecer estratégias utilizadas para melhorar os resultados escolares;
- Compreender a forma como é que a escola se adapta de modo a obter maior qualidade organizacional e pedagógica;
- Caracterizar a importância do projeto na escola;
- Conhecer percepções dos atores envolvidos sobre a adequação do projeto;
- Identificar forças e fragilidades do processo de implementação do projeto.

Legitimação das entrevistas

Informação das finalidades e objetivos do *focus group* e entrevista, motivando à participação e valorizando a colaboração de todos, solicitando ainda a autorização para a gravação da entrevista e informando da necessidade de transcrição da mesma.

Caraterização dos entrevistados

Idade, género, habilitações académicas; formação especializada, anos de serviço (no sistema; na escola), anos de experiência (como diretor de turma/diretor)

**Estrutura da entrevista semiestruturada (*focus group*)
dirigida aos diretores de turma das turmas contíguas**

Objetivos específicos	Questões
Constatar as perceções e representações dos participantes acerca da génese do projeto	<ul style="list-style-type: none"> – Na sua opinião, quais as razões que determinaram a decisão de agrupar as vossas turmas? – Como caracteriza o vosso sistema de agrupar as turmas? E, em particular, o vosso modo de agrupamento?
Constatar as perceções e representações dos participantes acerca da operacionalização do agrupamento de turmas contíguas	<ul style="list-style-type: none"> – Considera que os professores das turmas agrupadas se sentem parte ativa do processo de organização do ensino e aprendizagem? – Quais os dispositivos organizacionais desenvolvidos na organização do processo de ensino comum às turmas participantes no projeto? <ul style="list-style-type: none"> – Como é feita a gestão dos grupos de alunos formados? – Como se está a processar a colaboração entre os docentes? – Como se está a processar a colaboração entre os diretores de turma?
Constatar as perceções e representações dos participantes acerca das potencialidades e dos riscos da experiência em curso	<ul style="list-style-type: none"> – Em sua opinião, quais os efeitos mais visíveis desta experiência de organização alternativa: <ul style="list-style-type: none"> (a) no trabalho dos professores; (b) no trabalho dos alunos; (c) no clima de sala de aula; (d) no clima de escola? – Quais as vantagens que vê neste modelo organizativo? – Quais os melhoramentos a introduzir no próximo ano? – Quais os riscos que devem ser evitados?
Apreciação final	<ul style="list-style-type: none"> – Pedir aos participantes um breve comentário sobre esta atividade e que mencionem pontos não abordados que considerem importantes

Estrutura da entrevista semiestruturada
dirigida aos diretores de turma das turmas contíguas

Objetivos específicos	Questões
Compreender a organização do processo de ensino estabelecida	<ul style="list-style-type: none"> – Como se processou o desenvolvimento deste projeto de intervenção, tendo em consideração a sua génese? – Como caracteriza o tipo de organização estabelecida?
Compreender a forma como foi operacionalizada a organização do processo de ensino por turmas contíguas	<ul style="list-style-type: none"> – Considera que os professores das turmas agrupadas se sentiram parte ativa do processo de organização do ensino e aprendizagem? – Como é que organizou a equipa de professores no âmbito das turmas contíguas? – Quais os dispositivos organizacionais desenvolvidos na organização do processo de ensino comum às turmas participantes no projeto? – Como foi feita a gestão dos grupos de alunos formados? – Como se processou a colaboração entre os docentes? – Como foi realizada a monitorização do projeto? – Como se processou a promoção e desenvolvimento do currículo, tendo em consideração este projeto de intervenção? – Em sua opinião, quais as medidas tomadas neste projeto que ilustram a autonomia de decisão e de gestão? – Quais as sugestões que foram sendo apresentadas ao longo do desenvolvimento deste projeto? – Quais as tarefas asseguradas pelos diretores de turma que realça no âmbito do funcionamento por turmas contíguas?
Identificar as potencialidades e limitações da experiência realizada na escola	<ul style="list-style-type: none"> – Em sua opinião, quais os efeitos mais visíveis desta experiência de organização na escola? – E no seu trabalho como diretor de turma? – Quais os pontos fortes? – Quais os constrangimentos foram identificados? – Quais os aspetos acha que devem ser melhorados neste projeto de intervenção?
Proceder a uma apreciação global da experiência	<ul style="list-style-type: none"> – Qual a sua apreciação global sobre a implementação deste projeto de intervenção? – Existe alguma informação relevante que queira acrescentar?

**Estrutura da entrevista semiestruturada
dirigida ao diretor**

Objetivos	Questões
Compreender a organização do processo de ensino estabelecida	<ul style="list-style-type: none"> – Quais as razões que determinaram este modelo de organização implementado na escola? – Como reconheceu a necessidade e importância da organização do processo de ensino por turmas contíguas?
Compreender a forma como foi operacionalizada a organização do processo de ensino por turmas contíguas	<ul style="list-style-type: none"> – Que dispositivos organizacionais foram desenvolvidos na escola para atingir os objetivos estabelecidos? – Quais as estratégias foram utilizadas na escola, no âmbito deste projeto de intervenção, para melhorar os resultados escolares dos alunos? – Como se processou a promoção e desenvolvimento do currículo, tendo em consideração este projeto de intervenção? – Em sua opinião, quais as medidas tomadas pelos intervenientes neste projeto que ilustram a autonomia de decisão e de gestão? – Quais as sugestões que foram sendo apresentadas ao longo do desenvolvimento deste projeto? – Houve alguma sugestão que merecesse a sua discordância?
Identificar as potencialidades e limitações da experiência realizada na escola	<ul style="list-style-type: none"> – Quais as percepções dos intervenientes sobre os efeitos mais visíveis deste projeto na escola? – E na ação profissional dos professores intervenientes? – Quais os constrangimentos e oportunidades sentidas pelos protagonistas deste projeto de intervenção?
Proceder a uma apreciação global da experiência	<ul style="list-style-type: none"> – Qual a sua apreciação global sobre a implementação deste projeto de intervenção? – Existe alguma informação relevante que queira acrescentar?