

ALTERANDO A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA: UM CASO EM ESTUDO

Paulo Gil¹, Joaquim Machado²

pbastosgil@gmail.com, jmaraujo@porto.ucp.pt

¹ Agrupamento de Escolas de Pinheiro, Portugal

² Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

Resumo

O tradicional modelo de organização pedagógica da escola mostra-se inadequado à diversidade de públicos que ela acolhe e às novas missões que lhe são atribuídas. A procura de uma solução pressupõe o foco nas questões de organização e gestão contextualizadas. Esta comunicação pretende dar a conhecer uma investigação realizada numa escola pública, integrada no programa TEIP3 e com contrato de autonomia, cujo objetivo é compreender e refletir como é que essa escola se organiza para promover o sucesso escolar dos seus alunos. O estudo realizado é de carácter qualitativo e a metodologia adotada insere-se no paradigma interpretativo, estruturando-se num estudo de caso. A análise dos dados recolhidos junto dos gestores pedagógicos e dos alunos evidencia os impactos do novo desenho da gestão pedagógica e curricular no trabalho docente e nas aprendizagens dos alunos.

Palavras-chave: Sucesso Escolar, Direção de turma, Organização pedagógica, Grupo flexível de aprendizagem.

Abstract

The traditional model of pedagogical organization of the school is inadequate to the diversity of publics that it receives and to the new missions assigned to it. The search for a solution presupposes a focus on contextualized organization and management issues. This communication aims to make known a research carried out in a public school, integrated in the TEIP3 program and with autonomy contract, whose purpose is to understand and reflect how this school is organized to promote the school success of its students. The study is qualitative and the methodology adopted is part of the interpretative paradigm, structured in a case study. The analysis of the data collected from the pedagogical managers and the students shows the impacts of the new design of the pedagogical and curricular management in the teaching work and in the students learning.

Keywords: School Success; Classroom management; Pedagogical Organisation; Flexible Grouping.

1. Introdução

Esta comunicação apresenta um estudo de um projeto desenvolvido numa escola pública portuguesa. A motivação para o desenvolvimento deste estudo decorre do interesse crescente em criar na escola outros tempos, espaços, grupos e equipas que potenciem novas formas de aprendizagem.

O estudo decorre numa escola que estabeleceu um “contrato de autonomia” com o Ministério da Educação e, no âmbito do programa TEIP3, definiu um projeto de intervenção com vista à promoção do sucesso escolar. O objetivo do estudo é compreender o modo como foi operacionalizado o projeto, perceber o papel dos diferentes atores nele envolvidos e identificar mudanças induzidas pelo modelo organizativo implementado. Nesta comunicação, descrevemos os pressupostos que estão na génese do projeto, identificamos os diferentes dispositivos implementados na escola e as estratégias utilizadas com vista a melhor compreender a forma como a escola se reestrutura para melhorar a qualidade do serviço educativo, sem esquecer constrangimentos e oportunidades percebidos pelos diferentes atores envolvidos no projeto de reestruturação da organização pedagógica.

2. Em busca de uma organização alternativa do processo de ensino-aprendizagem

A organização escolar tem de dar resposta a questões mais complexas que ultrapassam a transmissão de conhecimentos e a socialização de crianças e jovens (Lima, 2005). Referindo-se às finalidades da escola, Formosinho (1980) acrescenta o cariz produtivo, personalizador e igualizante da escola e, no que diz respeito às funções, além do carácter instrutivo (transmissão e produção do conhecimento), acrescenta as funções seletiva, de custódia, de facilitação, de certificação académica e de substituição da família.

No entanto, o desempenho da missão educadora por parte do Estado tem sido regido por um único modo de assegurar a universalidade da educação, através de uma «pedagogia ótima» e um currículo escolar definido centralmente numa perspetiva homogeneizante e fragmentado em distintas disciplinas, com regras superiormente definidas (Machado & Formosinho, 2012, p. 33). E, para atender à cada vez maior heterogeneidade do seu público, com diversas culturas, desigualdades sociais e necessidades educativas especiais, a escola introduziu mudanças curriculares (adaptações curriculares, diversificação curricular, programas especiais). Contudo, é necessário que proceda a mudanças na estrutura organizativa, uma vez que o desenvolvimento curricular não é independente dos contextos organizativos, não bastando declarar que um currículo é aberto e flexível, quando não se criam condições de cultura de escola e de mudança organizativa.

Para introduzir mudanças organizativas que alterem a gramática escolar dominante com o objetivo de promover níveis mais elevados de êxito educativo, é necessário «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). Deste modo, «*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.

Importa, assim, explorar as margens do modelo organizacional estabelecido, com outros espaços e tempos. Apesar de ter 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, dando relevância às decisões colegiais dos professores (Formosinho & Machado, 2016b). Mas a organização pedagógica assente na turma como unidade de base acaba por ser o principal obstáculo ao desenvolvimento da diversificação pedagógica e curricular.

Na verdade, importa promover uma maior articulação entre a organização pedagógica da escola e a gestão do currículo, desenvolver uma maior adequação da organização escolar à evolução da população escolar e, assim, prestar um serviço público de qualidade. É neste sentido que vai o modelo de organização do processo de ensino por **equipas educativas**, apresentando-se como modelo organizacional capaz de responder aos problemas da escola de massas, caracterizada pela sua heterogeneidade académica e social, porquanto possibilita a criação de uma estrutura organizacional intermédia e dá sustentabilidade à procura de novos modos de organizar o trabalho docente na escola.

Segundo este modelo, no que concerne à 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. 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.

Na organização da escola por equipas educativas, são tomadas em consideração três dimensões organizacionais: integração curricular, grupo discente alargado 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 por 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 segundo a qual 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).

As experiências até hoje conhecidas constituem um modelo híbrido de organização do processo de ensino que se ancora na turma como unidade tradicional, mas alarga o grupo discente com que trabalha a mesma equipa docente a um conjunto de turmas contíguas que pode estender-se a todas as turmas do mesmo ano ou até do mesmo ciclo de escolaridade. 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.

O modelo das Equipas Educativas enquanto fórmula organizacional permite concretizar a colaboração entre docentes e assegurar a gestão curricular integrada, visto que nesta proposta está patente a 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, pressupõe a apropriação de competências de decisão por parte de um conjunto de diretores de turma ao nível da organização do processo de ensino (Gil & Machado, 2018) e comporta uma conceção diferente da liderança educativa (Lima, 2014).

3. Objetivo, metodologia e contextualização do estudo

O estudo realizou-se numa escola básica e secundária do distrito do Porto e sede de um Agrupamento de escolas e visa compreender como a escola se organiza para promover o sucesso escolar dos seus alunos. Tendo em consideração o projeto de intervenção definido pela escola, no âmbito da promoção do sucesso escolar dos alunos, pretendeu-se compreender o modo como ele foi operacionalizado, perceber o papel dos diferentes atores envolvidos no projeto na promoção e desenvolvimento do currículo, identificar as mudanças induzidas pelo modelo organizativo e reconhecer constrangimentos e oportunidades sentidas pelos diferentes atores envolvidos nesta experiência.

O estudo seguiu uma metodologia qualitativa, no quadro do paradigma interpretativo de investigação, optando-se por um desenho de estudo de caso, uma vez que se pretendia reconstituir a experiência vivida pelos participantes (Erikson, 1986). O estudo incidiu num período temporal de três anos letivos (de setembro de 2014 a julho de 2017) e envolveu a participação de diferentes turmas e professores do 2.º e 3.º ciclos da escola (ver Quadro 1), mas, dada a diversidade de turmas e professores envolvidos e a procura de respostas para as questões levantadas no

âmbito da investigação, optou-se por analisar o papel dos diretores de turma no desenvolvimento do modelo organizativo proposto e implementado.

Quadro 1 – Número de intervenientes no projeto

Intervenientes	2014/2015	2015/2016	2016/2017
			4 de 5.º ano
	4 de 5.º ano	4 de 5.º ano	4 de 5.º ano
turmas	4 de 7.º ano	3 de 7.º ano	4 de 7.º ano
		4 de 8.º ano	3 de 8.º ano
			4 de 9.º ano
			85 de 5.º ano
	84 de 5.º ano	77 de 5.º ano	77 de 6.º ano
alunos	81 de 7.º ano	60 de 7.º ano	74 de 7.º ano
		71 de 8.º ano	58 de 8.º ano
			74 de 9.º ano
			4 de 5.º ano
diretores de turma	4 de 5.º ano	3 de 5.º ano	3 de 6.º ano
	3 de 7.º ano	3 de 7.º ano	4 de 7.º ano
		4 de 8.º ano	3 de 8.º ano
			4 de 9.º ano
			16 de 5.º ano
professores	20 de 5.º ano	21 de 5.º ano	19 de 6.º ano
	29 do 7.º ano	21 de 7.º ano	21 de 7.º ano
		18 de 8.º ano	19 de 8.º ano
			18 de 9.º ano

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 percepção 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.

Assim, 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).

4. Medidas que antecedem e conduzem ao projeto de intervenção

A leitura do Projeto Educativo e Curricular de Agrupamento evidencia que a direção e o conselho pedagógico têm delineado e procurado implementar diversas propostas organizacionais com o objetivo de responder aos diferentes desafios educacionais. Algumas dessas propostas visam criar 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, constatava-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 está na base de interrogações relativas à forma como as ações vinham a ser implementadas e evidenciou algumas limitações e até desperdício de recursos resultantes da não

rentabilização curricular e didática das diferentes estruturas de coordenação intermédia.

No que se refere ao “contrato de autonomia” celebrado com o Ministério da Educação, o Agrupamento comprometeu-se, entre outros objetivos operacionais, a potenciar as diferentes estruturas de gestão e organização escolar. Nesse sentido, 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 foram rentabilizados com o objetivo de promover dinâmicas de trabalho colaborativo, facultando-se a criação de espaços e tempos para a sua realização. Assim, ao longo dos três anos em que se procedeu ao registo e observação do trabalho desenvolvido neste projeto de intervenção, observou-se que foi consignado um espaço (físico e temporal) semanal comum (50 minutos) a todos os professores do mesmo grupo de recrutamento. Em 2014/2015 e 2015/2016 foi ainda implementada uma hora de reunião semanal para todos os docentes envolvidos na ação “grupos ninho”, 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.

Os órgãos de gestão pedagógica do Agrupamento preocuparam-se em fomentar práticas colaborativas entre docentes, mas também em 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, outros aspetos mereciam questionamento: 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 de organização do trabalho da equipa de docentes; 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 de outros profissionais, além dos professores, na gestão dos recursos disponíveis e como se integram ou são integrados no trabalho das equipas docentes (conselhos de turma, reuniões dos diferentes grupos disciplinares ou reuniões dos docentes de grupos de nível); o modo como convivem

as diferentes estruturas pedagógicas, designadamente os conselhos de turma e as equipas pedagógicas das redes ninho, com os grupos disciplinares e os departamentos curriculares. 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 dos recursos existentes, realçando o papel das estruturas organizacionais intermédias na organização sustentável do trabalho docente.

Por outro lado, entendendo a promoção do desenvolvimento curricular como processo de transformar o currículo enunciado num currículo em ação (Roldão, 2014), a melhoria das aprendizagens dos alunos surge como a pedra basilar do projeto educativo do Agrupamento, cabendo aos órgãos de gestão intermédia da escola a responsabilidade de gestão pedagógica, curricular e didática.

Nesse sentido, para a distribuição de serviço 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, seria uma proposta organizacional capaz de responder mais adequadamente às questões acima referidas e aos demais desafios educacionais do Agrupamento e fez dele o “esqueleto” da estrutura a implementar, mantendo este modelo de organização os anos letivos subsequentes. Esta é, pois, a génese do “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.

5. Caracterização e evolução 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 da diferenciação pedagógica 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, coordenassem a gestão do currículo e o acompanhamento dos alunos e gerissem eles próprios os recursos disponíveis. Neste modelo organizativo, 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”, e abria a possibilidade de um diretor de turma ser comum a duas turmas.

Este modelo de organização surge com o objetivo de promover a gestão de recursos e espaços por parte da equipa docente, a coordenação do desenvolvimento do currículo (nomeadamente, a planificação adequada de atividades de diversificação curricular, 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 psicólogo escolar e a equipa de educação especial no acompanhamento do 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.

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 e 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 (Quadro 2).

Quadro 2 – N.º 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) Coordenar a gestão de ensino e aprendizagem, nomeadamente: aferir os critérios de atuação, em particular ao nível da monitorização das aprendizagens e da disciplina; rentabilizar os subgrupos flexíveis e temporários para aprendizagem em grupos do mesmo nível de progresso numa determinada disciplina; otimizar os subgrupos temporários e flexíveis de aprendizagem por níveis;
- 2) Garantir o processo de acompanhamento dos alunos, através de tutorias e assessorias, potenciando a intervenção de diferentes atores educativos;
- 3) Analisar os resultados de informação relativa à avaliação das aprendizagens dos alunos e contribuir para o desenvolvimento de práticas de autoavaliação de escola e a melhoria do seu desempenho institucional.

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

8. Apresentação e análise dos resultados

Embora prevaleça na escola uma gramática específica (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). 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, confrontada com novos desafios decorrentes da democratização do ensino, chama a si o protagonismo da sua própria mudança. Com o Projeto REDE, os órgãos da escola procuraram criar condições que, de forma sustentável, potenciassessem novos modos de organizar o trabalho docente no Agrupamento e favorecessem o desenvolvimento curricular (Gil & Machado, 2018). Para a diretora, a opção organizativa por turmas contíguas facilitou a organização de tempos e espaços, refletindo-se esta gestão no trabalho colaborativo dos docentes ao nível da articulação, diferenciação pedagógica, criação e gestão de grupos flexíveis de instrução. Para os diretores de turma, este modelo favoreceu a gestão de recursos e espaços por parte da própria equipa docente, 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 e a participação de outros técnicos.

Este projeto de intervenção aponta para uma mudança ao nível da gramática escolar e o uso mais inteligente do tempo e dos espaços de aprendizagem, mas a alteração da sintaxe organizacional não garantiria, 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», nomeadamente a

definição de estratégias comuns de atuação e a contratualização progressiva dos resultados a obter pelos alunos, e transformando as reuniões das equipas pedagógicas em «núcleos de aprendizagem colaborativa» (Cabral (2017, p. 81). 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.

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. 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). A diretora refere que «os diretores de turma assumiram no processo de gestão curricular das turmas», em particular nos reajustes feitos «de acordo com as necessidades dos alunos e parecer dos conselhos de turma», sendo, portanto, visível o seu papel de gestores pedagógicos. Eles próprios 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, assim como se tornaram visíveis lideranças múltiplas, sobretudo na criação e gestão dos diferentes grupos flexíveis de instrução.

Os diretores de turma referem também um aumento da colaboração entre os próprios diretores de turma, ao nível da preparação das reuniões de cada conselho de turma e das reuniões coletivas de turmas contíguas, e ainda de forma informal,

visto que eles interagiam com muita frequência e recorrentemente faziam o ponto da situação. No entanto, observam 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).

Como referem Formosinho e Machado «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, também se afiguraram «os constrangimentos organizacionais, a predominância das estruturas de instrução e a tradição individualista do trabalho docente» (Formosinho e Machado 2009, p. 102). Mas a mobilidade docente ocorrida ao longo dos três anos é considerada pela diretora e pelos diretores de turma a vicissitude mais significativa ao nível da continuidade do trabalho preconizado, bem como na implementação de determinadas dinâmicas pré-definidas, pelo que realçam a importância da continuidade dos professores num projeto desta natureza. Diz a diretora 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». Os diretores de turma referem 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, mas destacam dificuldades por eles sentidas no desenvolvimento do trabalho de articulação curricular implementado no terceiro ano desta investigação, porquanto «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).

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 afirmam a pertinência de se criarem mecanismos que 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), há aspetos que podem melhorar, futuramente, este projeto de intervenção. Os diretores de turma sugerem a «existência de um coordenador de turmas contíguas» (DT1), bem como a atribuição de um tempo comum semanal para reunião de trabalho entre os diretores de turmas contíguas, preconizando mesmo a «marcação no horário dos professores de um bloco comum para que os elementos de cada equipa se possam reunir» (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).

Durante este processo surgiram constrangimentos organizacionais, relacionados com os espaços existentes na escola que condicionaram dinâmicas educativas, bem como ao horário de trabalho, tendo esta sido ultrapassada graças à disponibilidade demonstrada pelos docentes nas reuniões comuns de turmas contíguas em que eram partilhadas e definidas soluções de atuação conjuntas e o reagrupamento diferenciado de alunos, em grupos flexíveis de instrução.

Os diretores de turma enfatizam ainda a pertinência da flexibilização do currículo adequando-o «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, sabendo que «tradicionalmente, [essa] interação profissional faz-se mais em torno do conselho de disciplina do que do conselho de turma» (Formosinho & Machado, 2009, p. 103). Aponta-se, assim, para a necessidade da existência de uma nova estrutura pedagógica, uma equipa ampla com peso significativo, sugerindo os diretores de turma 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, para que se torne mais perceptível «se os alunos já adquiriram as falhas que lhes foram anteriormente diagnosticadas» (DT2).

9. Conclusão

O desafio assumido por este Agrupamento de escolas, ao organizar o processo de ensino por turmas contíguas, está em linha com os próprios diplomas legais quando 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 são relevantes na condução de um processo destes, porquanto «sem as pessoas não há Equipas e sem a colaboração das pessoas a Equipa não ganha consistência» (Formosinho & Machado, 2009, p. 94).

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. Esta experiência ilustra o papel central do diretor na introdução de qualquer inovação na escola, sobretudo no ambiente que promove, porquanto o interesse dos professores pela mudança só perdura se eles mesmos decidirem comprometer-se com ela. 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. Regista-se ainda que o trabalho em equipa se refletiu no trabalho desenvolvido pelos alunos.

10. Referências bibliográficas

- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Formosinho, J. (1980). As bases do poder do professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 14, pp. 301-328.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto 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.
- Gil, P. & Machado, J. (2018). Coordenação pedagógica e colaboração docente: potencialidades e desafios de um modelo organizativo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n. 18, 32-56
- 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. (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.
- Machado, J. & Formosinho (2012). Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 11, 29-43.

Roldão, M. (2014). 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.