

digital

PROMOÇÃO DO SUCESSO EDUCATIVO

ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO,
INOVAÇÃO E MELHORIA

CRISTINA PALMEIRÃO · JOSÉ MATIAS ALVES

[coordenação]



PORTO



*PROMOÇÃO DO SUCESSO EDUCATIVO: estratégias de Inclusão, Inovação e
Melhoria –Conhecimento, formação e ação*
CRISTINA PALMEIRÃO E JOSÉ MATIAS ALVES [COORDENAÇÃO]

© Universidade Católica Editora . Porto
Rua Diogo Botelho, 1327 | 4169-005 Porto | Portugal
+ 351 22 6196200 | uce@porto.ucp.pt
www.porto.ucp.pt | www.uceditora.ucp.pt

Coleção · e-book
Coordenação gráfica da coleção · Olinda Martins
Capa · Olinda Martins
Revisão de texto · Cristina Palmeirão

Data da edição · novembro de 2016
Tipografia da capa · Prelo Slab / Prelo
ISBN · 978-989-8835-13-0

<i>Introdução</i>	· 04 ·
<i>Sucesso Escolar: Horizontes de Possibilidades</i> José Matias Alves e Cristina Palmeirão	
<i>Inclusão, Inovação e Bem-Estar: a experiência das comunidades escolares de aprendizagem Gulbenkian XXI</i>	· 09 ·
José Lopes Cortes Verdasca	
<i>O labirinto escolar: ensaio de resgate</i>	· 40 ·
Ilidia Cabral e José Matias Alves	
<i>Mudança Organizativa e desenvolvimento profissional</i>	· 65 ·
Joaquim Machado	
<i>Assessoria: uma porta aberta para a diferenciação e para a criatividade pedagógica</i>	· 74 ·
Pedro Teixeira	
<i>Tutoria escolar: um caso em estudo</i>	· 86 ·
Manuela Miranda, Cristina Palmeirão, Bibiana Monteiro	
<i>Disciplina, Excelência e mais além - A Escola como motor de humanização e desenvolvimento</i>	· 101 ·
Fátima Braga, João Furtado, Asdrúbal Santos, Maria Rosa Quinta e Costa, Manuela Ferreira, Graça Monteiro McDade e Miguel Durães	
<i>(In)disciplina na escola:</i>	
<i>Para uma prática integrada e sustentada de intervenção</i>	· 119 ·
Marisa Carvalho, Victor Rosário, Paula Alão, Mário Cerqueira, Marta Martins e Joaquim Magalhães	
<i>Um projeto de supervisão pedagógica como aprendizagem organizacional num agrupamento de escolas TEIP</i>	· 144 ·
José Maria de Almeida	
<i>Educar em parceria: O envolvimento da comunidade na vida da escola</i>	· 167 ·
Cristina Ferreira da Silva, Vasco Dias Rocha, Márcia Cristina Silva e Manuel Costa	

Introdução

SUCESSO ESCOLAR: HORIZONTES DE POSSIBILIDADES

José Matias Alves & Cristina Palmeirão

Mais uma vez, convocamos e celebramos o conhecimento que liberta e inclui. No âmbito do programa de apoio ao desenvolvimento dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), a Católica Porto, através da sua Faculdade de Educação e Psicologia e do Serviço de Apoio à Melhoria da Educação (SAME) realiza mais um seminário e edita este livro que reúne um conjunto de evidências que afirmam (e demonstram) que há um horizonte de possibilidades de sucesso.

Logo no primeiro texto, torna-se claro que o sucesso é possível para todos. Que não estamos condenados à reprodução e ao fatalismo pessoal e social. Que há políticas, dispositivos, vontades, saberes e poderes organizacionais que mostram ser possível outra escola, outros processos e outros resultados educativos.

Uma das primeiras condições desta possibilidade é querer ver, saber ver. Como dizia Alberto Caeiro, esse sábio heterónimo de Fernando Pessoa:

O essencial é saber ver,
(...)
Mas isso (triste de nós que trazemos a alma vestida!),
Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem de desaprender.

Saber ver que a reprovação anual é uma medida administrativa que nos desresponsabiliza e menoriza, havendo diversas evidências empíricas que mostram que não resolve o problema da *não aprendizagem*. Saber ver que a função primeira da escola (e dos profissionais da educação) é promover e capacitar todos os seres humanos nas suas múltiplas dimensões (cognitivas, afetivas, relacionais, psicomotoras) e não selecionar, classificar e excluir. Saber ver que o professor, sozinho, pouco consegue, esmagado que está por múltiplas teias administrativas e burocráticas, mas também ideológicas. E por

isso, tem de *desaprender* o modo de exercer o seu *ofício*. Passar de uma lógica burocrática da subordinação e da obediência e uma lógica da liberdade, da autonomia e da autoria. Porque só assim será um profissional e será reconhecido como uma *autoridade*. Passar da solidão ontológica a uma via de colaboração que nos estimula e conforta, na condição de nos conhecermos, prezarmos e respeitarmos. Mas esta disposição só tem condições de existência se nos encontrarmos para um trabalho comum que construa a confiança mútua capaz de fundar uma pedagogia da colaboração e da compaixão.

Desta possibilidade, temos na Católica uma experiência que prossegue, sem alarde nem *trunfos* em várias escolas. Referimo-nos ao projeto COPA – *Colaborar para aprender* que faz da supervisão de aulas entre pares uma via fundamental do desenvolvimento profissional. Várias centenas de professores prosseguem este trabalho de conhecimento e reconhecimento e testemunham que esta interação nos faz descobrir outros modos de sermos professores e nos faz evoluir para um outro paradigma profissional muito mais prometedora em termos de possibilidade de transformação das práticas pedagógicas.

Mas este saber ver (individual) exige também um conhecimento organizacional. É preciso mudar os modos do fazer organizacional como mostram diversos textos aqui oferecidos ao leitor. De facto, nós temos de ousar *mudar a fôrma escolar, a gramática escolar*, isto é, os modos de gerir o currículo, de agrupar os alunos, de organizar os espaços e os tempos de ensino e aprendizagem e as formas de alocar os professores aos alunos. Pois não é mais possível manter a ideia *fabril* de escola, não é mais possível perpetuar a *cadeia de montagem*, não é mais possível *ensinar a todos como se todos fossem um só*. E esta é uma rutura fundamental. Diversas escolas têm vindo a ensaiar práticas de resgate deste labirinto. Nós próprios, na Católica Porto, temos vindo a ensaiar a prática de um Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar – MIPSE, que procura parcialmente superar a anquilose de um modelo. Esta experiência piloto abre oportunidades singulares para o desenvolvimento profissional dos educadores e dos professores e eleva as possibilidades de todos os alunos aprenderem mais. Porque os profissionais trabalham em equipa e podem gerir parte do tempo curricular em função das necessidades e talentos dos seus alunos, assumindo-se, deste modo, como co-autores do currículo; porque os alunos se reagrupam em função das suas singularidades; porque a escola, enfim, se liberta parcialmente do jugo da padronização e da uniformidade.

Como vimos sustentando, as mudanças positivas são possíveis. Se houver lideranças inconformadas que não se resignam à manutenção do *statu quo*. E que liderem pelo exemplo, pela ousadia, pelo desafio, pela humildade, pelo serviço aos outros. Se houver professores que progressivamente saibam que a sua função não é *dar a matéria, cumprir o programa* mas sim fazer com que, numa lógica colaborativa e organizacional, todos aprendam o máximo possível, elevando, deste modo, as possibilidades de sucesso, mesmo no cenário da avaliação externa. Se houver climas de escola amigáveis e securizantes e se as pessoas sentirem que a escola é um *lugar* de humanidade, de liberdade e de crescimento, sendo isto válido para professores, alunos e funcionários. Contra todas as ameaças (de exclusão, de esgotamento, de humilhação de desânimo, de desconsideração), a escola tem de se redescobrir como espaço e tempo de convivialidade, de conhecimento, de *gaudium et laetitia* [esperança e alegria].

Gaudium et Laetitia. Porque neste tempo turbulento da incerteza, de conflitos em larga escala, de triunfo dos fundamentalismos de diferentes cores e feitios, de caos, de ameaça de uma *guerra civil* de todos contra todos, a escola tem de saber constituir-se como um último reduto da esperança. E tem de contribuir para tecer, no território onde existe e onde se legitima, os laços que fazem da ação social e educativa uma dinâmica mais integrada e mais articulada. E também por isso, a escola tem de saber inscrever a sua ação no território e humildemente aceitar agir como um *nó de uma rede*. Parece-nos que esta é uma condição da sua afirmação e reconhecimento local e que pode ser um fator essencial para revitalizar projetos de envolvimento, participação e co-responsabilidade na construção dos presentes-futuros.

Neste contexto desafiante, esta publicação mostra-nos ainda que não podemos ficar presos ao *velho quadro negro*. Como dizia António Nóvoa, o quadro negro foi a maior invenção pedagógica do século XX. O quadro negro instituiu e reforçou uma pedagogia coletiva (dirigida à turma), fundada na exposição e na transmissão, na hierarquia (do professor para os alunos), na uniformidade. O quadro negro era vazio, fixo, coletivista e hierárquico. Mas, hoje, o mundo mudou. Os quadros que trazemos no bolso (os *smartphones, os tablets*) são objetos cheios de milhões de informações, móveis, individuais e permitam uma gestão individual e horizontal. É certo, como também referiu Nóvoa, que a tecnologia, por si só, não resolve qualquer problema. Mas os alunos

nasceram e vivem num outro contexto tecnológico que a escola não pode ignorar. O caminho possível é o da coexistência dos diversos recursos disponíveis, retirando deles o máximo proveito possível, como também se mostra no texto do José Verdasca, ao sustentar a importância de gerar

oportunidades de aprender de forma mais livre e responsável, de mobilizar outras fontes de conhecimento, outros atores, outros recursos, outros espaços e contactar com outros contextos, [sendo desejável] a utilização de tablets, software educativo e robots em coexistência com os manuais escolares e materiais educativos.

Num programa global que quer fazer aprender mais, é incontornável convocar as diversas inteligências, com destaque para a inteligência emocional, ou simplesmente ter em conta as emoções e os sentimentos das pessoas. Como referia, há alguns anos, Miguel Santos Guerra, a escola está sempre a perguntar aos alunos *o que sabes sobre isto e aquilo*, mas nunca lhe pergunta (nem se preocupa) como te sentes. Que dor é essa, que sofrimento engoles, que tristeza te turva o olhar e te faz desaparecer da cena escolar. E sem este *cuidado, sem esta atenção, sem esta escuta* há muitas aprendizagens que se perdem, pois ninguém aprende numa lógica de sofrimento. Os professores sabem muito bem a centralidade de uma *pedagogia do afeto* que tendemos a erradicar no contexto de uma *performatividade* excessivamente preocupada com os resultados dos exames e dos *rankings*. Trazer as pessoas e as aprendizagens para o centro dos processos de escolarização tem de significar uma redobrada atenção a esta realidade muitas vezes ignorada. Como referiu Philippe Meirieu

Amo a razão. Considero que a razão é um meio de aumentar a distância em relação à realidade, um instrumento crítico absolutamente necessário e essencial. No entanto, a razão não garante a fuga à barbárie. A garantia contra a barbárie é a compaixão.

E, de forma ainda mais incisiva, Rubem Alves:

Eu proponho, portanto, que o homem seja definido como uma *nova espécie: o homo compassivus*. Àqueles a quem falta a

compaixão falta também a qualidade de humanidade. Não são meus irmãos.

Ou ainda, Miguel Santos Guerra:

Tal como relata Habermas, pouco antes do octogésimo aniversário de Marcuse, os dois interrogavam-se sobre como explicar a base normativa da teoria crítica. Marcuse só deu a resposta dois dias antes da sua morte: «Vês? - disse a Habermas - agora sei em que é que se fundamentam os nossos juízos mais elementares: na compaixão, no nosso sentimento pela dor dos outros». Para os teóricos da escola de Frankfurt, a piedade e a compaixão constituíram a arma da crítica. As profundas marcas que neles tinham deixado os mártires dos campos de concentração tornavam-nos especialmente sensíveis à injustiça e à dor.

E é porque não podemos ficar indiferentes à injustiça e à dor que organizamos e publicamos este livro. Com o agradecimento a todos os autores que o tornaram possível e fazendo votos para os leitores se deixem tocar (e aquecer) por algumas das suas *luzes*.

INCLUSÃO, INOVAÇÃO E BEM-ESTAR: A EXPERIÊNCIA DAS COMUNIDADES ESCOLARES DE APRENDIZAGEM GULBENKIAN XXI.

José L. C. Verdasca¹

Introdução

No dia 18 de junho de 2016, Isabel Leiria, a propósito do projeto 'Promoção de Mudanças na Aprendizagem/Comunidades Escolares Gulbenkian XXI' (PMA/CEAGXXI), escrevia no *Semanário Expresso*: "Se os alunos acordam de manhã a querer ir para a escola, se dá o toque de saída e não saem e os pais ficam à espera, se crianças e professores se sentem motivados e se no final, qual cereja em cima do bolo, todos passam de ano, é mesmo porque as coisas estão a correr bem." (p. 24). O artigo, ao qual dera o título "Um aluno, um tablet, um método e todos passaram de ano", surgira na sequência de uma visita a uma das escolas do projeto PMA-CEAGXXI, no contexto de um intercâmbio via Skype, promovido pela Samsung Portugal, também parceira do projeto, entre alunos da Escola Básica de Vidigueira e alunos da escola Básica de Daeyanam, na Coreia do Sul.

Figura 1. Intercâmbio entre alunos do 4º ano de Vidigueira e da escola de Daeyanam, na Coreia do Sul



¹ Universidade de Évora

O privilegiar abordagens curriculares abertas e enriquecidas, criando e proporcionando aos alunos inúmeras e diversificadas oportunidades de aprender de forma mais livre e responsável, de mobilizar outras fontes de conhecimento, outros atores, outros recursos, outros espaços e contactar com outros contextos de aprendizagem, a utilização de tablets, software educativo e robots em coexistência com os manuais escolares e materiais educativos habituais de Português, de Matemática, de Estudo do Meio, das Expressões, o acionamento do 'emociómetro' de cada vez que é preciso falar da tristeza, da alegria ou da raiva que se está a sentir ou se quer expressar e partilhar sentimentos, parecem ser determinantes na motivação de alunos e professores. Aparentemente, a componente socioemocional parece ser até tão ou mais importante que o currículo e as matérias, pois qualquer pretexto pode servir para os alunos falarem das suas inquietações e pensamentos e trabalharem os comportamentos e emoções. Tanto pode ser um problema em casa, ou uma briga no recreio, ou as próprias matérias de aula. Foi na conjugação destas diversas dimensões que foi possível ir construindo ao longo de dois anos entre alunos e professoras, equipa de investigação, parceiros e outros elementos da comunidade escolar um contexto de aprendizagem e de bem-estar.

Figura 2. Emociómetro

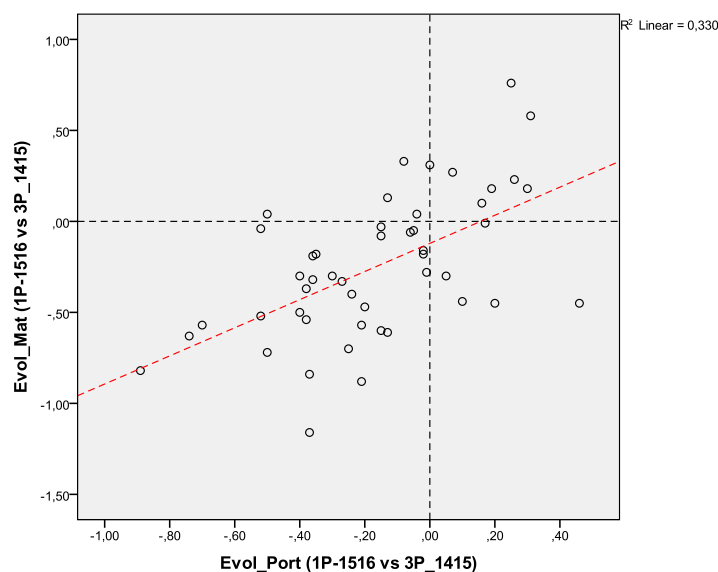


Porém e apesar de tudo, o mais surpreendente é não estarmos perante contextos escolares comuns e normais, apesar de falarmos da escolaridade do 1º ciclo e de crianças de oito, nove, dez anos de idade, mas, por mais absurdo que possa parecer, de um processo escolar de exceção que parece surpreender pela positiva ao ir mais além das expectativas acomodadas e confortadas pelas aculturações de resignação ao fatalismo escolar e, de algum modo, à aceitação da condição natural da escola não como *locus* de sucesso para

todos mas de insucesso para uma parte significativa da sua população escolar, cujas razões remetem quase sempre para fatores e contingências de ordem externa à escola, à sua organização e às suas metodologias de trabalho.

Mais surpreendente ainda, apesar da caminhada feita ao longo de dois anos letivos com estas quase cento e cinquenta crianças distribuídas por sete turmas de três agrupamentos de escolas do interior sul de Portugal, as suas professoras titulares e de apoio e outros colaboradores, é a estranha sensação de no enfrentar da transição de ciclo tudo parecer conter dificuldades, transportar inquietações, dúvidas, receios, talvez mesmo 'medos', de excessiva exposição escolar e permeabilidade das suas fronteiras internas. Mesmo nos casos em que não há mudança de instalações escolares, por se estar em escolas básicas integradas não apenas na sua dimensão orgânica mas também na sua dimensão física, e se percorrerem os mesmos corredores, recreios, biblioteca, salas, laboratórios, refeitório, espaços desportivos, e se reencontrarem rostos conhecidos e habituais, a apreensão dos novos atores adultos parece contrastar com o entusiasmo dos jovens alunos recém-chegados ao 5º ano de escolaridade, habituados a ambientes de aprendizagem abertos e participados, com as tecnologias em força na sala de aula, o contacto com expressões artísticas em contexto escolar alargado e em que a interação entre aprendizagem e bem estar assumiu uma importância central. Nem mesmo a sugestão de eventuais assessorias pedagógicas de transição que algumas das anteriores professoras titulares de turma poderiam assegurar e gostariam de abraçar com abertura e naturalidade - por, no âmbito do artigo 79º do estatuto da carreira docente, beneficiarem no presente ano letivo de dispensa integral da componente letiva e o seu projeto de trabalho nesse âmbito poder ser desenvolvido em assessoria aos conselhos de turma e respetivos diretores de turma dos seus anteriores alunos e com os quais estabeleceram relações de grande confiança e cumplicidade, terá colhido grande simpatia e entusiasmo, parecendo muito mais tratar-se de algo estranho e intrometido, gerador de mais receios e suspeições do que, propriamente, recetividade num quadro de transição de ciclo historicamente marcado, nestas e noutras escolas, por significativos níveis de insucesso escolar.

Figura 3. Evolução dos resultados escolares por turma na transição do 1º ciclo para o 2º ciclo



Ao propormo-nos falar de inclusão, inovação e bem-estar e convocar a esse propósito a experiência das Comunidades Escolares de Aprendizagem Gulbenkian XXI, organizámos o presente texto em duas partes: num primeiro momento, trazemos ao debate a questão dos elevados níveis de insucesso e desigualdade educativa que a escola portuguesa continua a registar, com o objetivo de contribuirmos para o questionamento da eficácia da repetência como medida pedagógica remediativa e da discussão sobre eventuais vantagens decorrentes da adoção de soluções preventivas que assegurem qualidade às aprendizagens; num segundo momento, damos conta de algumas das linhas de força do projeto Comunidades Escolares de Aprendizagem Gulbenkian XXI, nomeadamente da interrelação entre bem-estar e aprendizagem, dos pilares estratégicos que a sustentam, da importância das parcerias e modos de colaboração e articulação, bem como dos resultados alcançados pelos alunos no final de dois anos de vivência e de implementação do projeto nas escolas; a encerrar uma breve conclusão, para destacar os principais fatores e processos de trabalho que estiveram por detrás do sucesso escolar alcançado pelos cerca de 140 alunos que integram o projeto.

A promoção do sucesso educativo como condição natural da escola

Quando viajamos no tempo, do presente para o passado, surpreendemo-nos com modos de estruturação da escola que vêm da segunda metade do século XIX e damo-nos conta

de que são, muitas vezes, mais as semelhanças do que as diferenças entre a escola atual e a do passado – nas configurações dos espaços educativos, na gramática escolar, nos processos de ensino e de aprendizagem. Como diria Nóvoa (1995), as escolas continuam a manter as mesmas bases de todos os arranjos organizativos, espaciais, temporais, pedagógicos, disciplinares, determinantes das práticas dos professores e da regulação das atividades dos alunos.

Parece-nos, pois, absolutamente razoável a ideia de que a condição natural da escola é a promoção do sucesso educativo dos seus alunos, tal como a condição natural dos hospitais e centros de saúde é a promoção da saúde dos seus utentes, cabendo à comunidade educativa mobilizar-se, unir esforços e produzir respostas e soluções contextualizadas para os seus problemas específicos.

Num trabalho recentemente publicado e que reuniu contributos de diversos autores (Formosinho *et al*, 2016), a reflexão desenvolvida em torno da organização pedagógica da escola e dos seus caminhos de possibilidades destaca sete teses, das quais, pela sua centralidade e pertinência no presente contexto, nos parece oportuno de significado e sentido convocar, em especial, quatro delas:

- i) a importância e prevalência de políticas educativas *bottom up* que reconheçam a capacidade das escolas se auto-organizarem na resolução dos seus próprios problemas criará mais facilmente condições para que estas possam melhorar as suas práticas e dinâmicas educativas e superar as suas fragilidades e constrangimentos;
- ii) a rigidez da gramática escolar e a sua compartimentação na organização dos processos de organização do ensino dos alunos como se fossem um só não se coadunam com uma conceção de escola que vê o sucesso escolar como a sua condição natural, mas requer o equacionamento de novos modos de (re)agrupamento de alunos e distribuição docente, de novas formas de gestão e flexibilização curricular e de diferenciação pedagógica, fomentadoras da criação de dinâmicas de trabalho colaborativo entre os professores (e outros atores da comunidade) levando-os a refletir e a agir conjuntamente sobre o compromisso de cada um com a aprendizagem dos alunos;

iii) a alteração das variáveis organizacionais não implica por si só que se produzam transformações imediatas nos modos como se concretiza o trabalho pedagógico no espaço aula ainda que o induza de forma intensa e responsabilizante, daí que, e embora associado à dimensão anterior, o modo como se pensa e concretiza a ação educativa, as abordagens metodológico-didáticas e a relação pedagógica que se estabelece com os alunos, são variáveis determinantes na construção das possibilidades de sucesso educativo dos alunos e comunidade;

iv) as lideranças, de topo e intermédias, focadas na gestão curricular e pedagógica, povoadoras e indutoras de dinâmicas de implicação e compromisso na organização-escola, atentas e informadas das aprendizagens dos alunos fazendo uso da informação e da sua gestão como recurso, constituem importantes forças motrizes e fontes de energia no sulcar dos caminhos de possibilidades de maior igualdade de oportunidades e equidade, de eficiência educativa e de desenvolvimento da escola.

Sejamos claros. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que neste ano comemora 30 anos de existência, desinscreveu a reprovação como medida pedagógica remediativa do insucesso quando em 1986 instituiu a obrigatoriedade da realização da escolaridade de nove anos e a obrigatoriedade de frequência da escola até aos quinze anos de idade. Ao esvaziar a folga que reformas educativas anteriores (Leite Pinto, 1960; Galvão Teles, 1964) consagraram, a reprovação deixou de poder ser encarada como uma resposta pedagógica natural para a correção dos défices de aprendizagem e fracasso escolar. Repetir só um ano que fosse, significaria atingir o limite de idade de frequência escolar e ficar fora da sua obrigatoriedade de frequência sem ter realizado de forma sucedida a escolaridade mínima legalmente instituída.

A obrigatoriedade, de nível escolar e de nível etário, é um dos instrumentos de política educativa historicamente utilizado pelos diversos países para garantir a realização universal da educação escolar, fruto das convergências sociopolíticas conseguidas e aceites de forma generalizada, quer no que respeita aos fins e princípios gerais de orientação que a educação básica deve prosseguir, designadamente, o direito das novas gerações escolares a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, socializações e desenvolvimento pessoal, quer por via da preparação para o exercício da cidadania cultural e política e da formação para o desempenho de ocupações

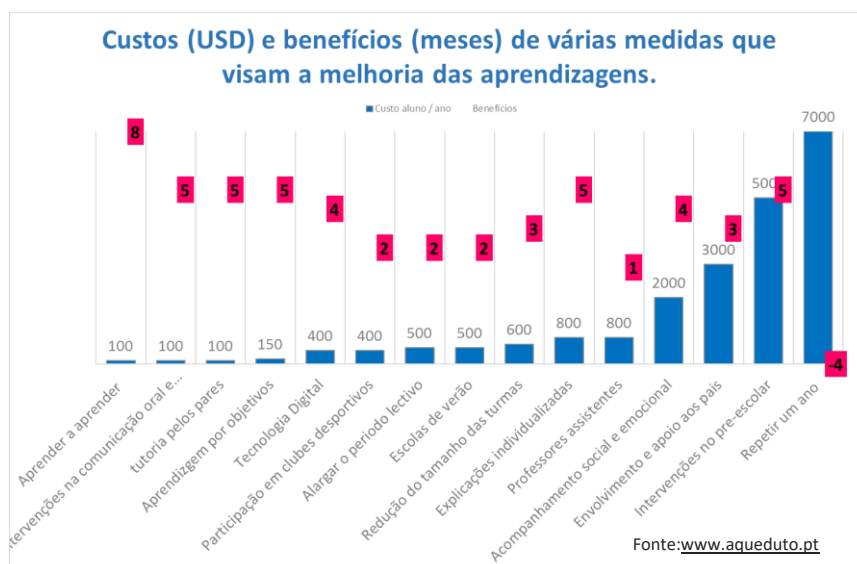
socialmente úteis, quer ainda por via da realização pessoal de cada um e do desenvolvimento integral e equilibrado da sua personalidade.

Por outro lado, no articulado da LBSE e na interpretação consensualizada que dela tem sido feita estão preconizadas estratégias organizacionais para o sucesso, quer ao nível das finalidades educativas, dos princípios gerais curriculares ou de princípios de organização pedagógica da escola. João Formosinho, na sua qualidade de membro da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, sistematizou de forma clara e concisa esses princípios, num célebre texto de 1988, ao qual deu o título de "Princípios para a organização e administração da escola portuguesa", o qual integraria um dos capítulos do livro 'A Gestão do Sistema Escolar', editado pelo ME-CRSE. Deixem-me retomar alguns desses princípios, linhas de orientação preconizadas e implicações de gestão curricular e de organização pedagógica da escola inscritas na LBSE, por me parecerem absolutamente atuais e plenos de sentido e significado face aos desafios que, apesar dos anos entretanto decorridos, continuamos a ter pela frente: diversificação e gestão flexível do currículo para atender a diversos ritmos e níveis de aprendizagem; provisão curricular diferenciada e de discriminação positiva; estratégias de aprender a aprender com igual ênfase na aprendizagem dos processos e conteúdos e da avaliação formativa para a aprendizagem; sequencialidade progressiva e acompanhamento pedagógico de alunos com necessidades específicas; recurso a medidas de carácter preventivo no apoio aos alunos; valorização do quotidiano como estratégia de aprendizagem cívica e moral.

Mas a natureza da questão, não se circunscreve apenas a uma dimensão político-ideológica. A evidência empírica reforça a cada passo, qualquer que seja o contexto, a necessidade de desencadear medidas de carácter preventivo em detrimento do recurso a soluções de carácter remediativo e sugere que as práticas de reprovação dos alunos como estratégia pedagógica se revelam de total ineficácia e ineficiência comparativamente a muitas outras soluções preventivas possíveis. Com efeito, no plano técnico, a retenção como medida pedagógica para a melhoria das aprendizagens é a pior medida, pois não só não gera, de um modo geral, quaisquer ganhos de aprendizagem por parte dos alunos que a experienciam, como comporta custos sociais enormes, mas também maiores custos financeiros comparativamente a muitas outras soluções e opções disponíveis sem que daí

decorram quaisquer vantagens ou ganhos de aprendizagem como se depreende dos dados da figura.

Figura 4. Custos e benefícios associados a medidas promotoras de aprendizagem



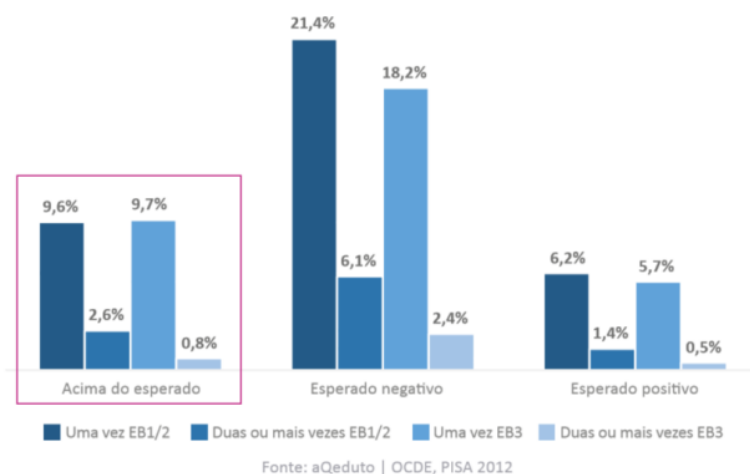
Recorrendo a outros trabalhos bastante recentes, nomeadamente o estudo "Será a repetição de ano benéfica para os alunos? Resultados para Portugal", da autoria de Luís Catela Nunes, Ana Reis e Carmo Seabra, apresentado em Lisboa, no passado dia 26 de outubro de 2016, no âmbito da Conferência promovida pela Fundação Francisco Manuel dos Santos, a conclusão vai no sentido de que "o efeito geral da retenção na progressão escolar de um aluno de baixo desempenho é negativo. A progressão escolar nos anos subsequentes parece ser mais rápida para os alunos inicialmente retidos do que para os alunos que transitaram. Mas mesmo quando obtemos um efeito positivo da retenção na progressão escolar subsequente, esse efeito não é suficientemente forte para compensar o ano de atraso causado pela retenção inicial." (Nunes et al, p. 36). Em torno desta sempre controversa questão, acrescento ainda mais algumas desocultações que a evidência empírica mostra: a associação entre repetência e desigualdade social.

Com efeito, para além da função sancionatória da repetência, fundada em crenças como 'nem todos conseguem', 'medida pedagógica remediativa', 'risco de exposição na avaliação externa', esta representa também e especialmente uma função de seletividade social, uma vez que não se distribui de modo proporcional pelos alunos de diferentes

proveniências e estatutos socioculturais e económicos, mas tende a concentrar-se nos grupos socialmente mais desfavorecidos, revelando para além do seu caráter de seletividade características de estruturalidade sociocultural, massividade e cumulatividade (Verdasca, 2002).

Os elementos empíricos são reveladores destas considerações como se depreende dos dados constantes das projeções gráficas: a primeira respeitante a dados do PISA 2012 e que o Conselho Nacional de Educação (CNE) incorporou no Relatório 'Estado da Educação 2015' recentemente apresentado; a segunda apoiada em dados das provas finais externas do 9º ano de escolaridade em 2014/15.

Figura 5. Percentagem de alunos que reprovaram por expectativa de resultados da escola

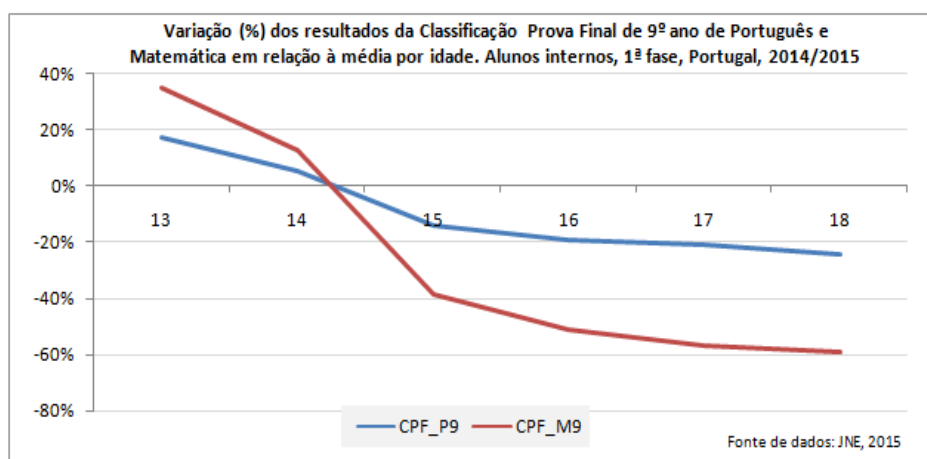


No respeitante aos *scores* PISA 2012, as escolas do grupo 'esperado negativo', ou seja, escolas com resultados médios abaixo de 500 e onde o estatuto socioeconómico e cultural (ESCS) dos alunos é inferior à média da OCDE, têm maiores percentagens de alunos com percursos de reprovação, independentemente de terem ou não acontecido na própria escola ou noutras escolas que os alunos tenham frequentado. Estas escolas registam 18,2% de alunos com uma reprovação no 3º ciclo e 2,4% alunos com duas ou mais reprovações neste nível de ensino. A contrastar, as escolas de resultados 'acima do esperado', correspondendo a escolas com resultados médios acima de 500 e onde o ESCS

dos alunos é também inferior à média da OCDE, somente cerca de 10% dos alunos regista uma situação de reprovação no 3º ciclo e menos de 1% duas ou mais reprovações.

Mas também os resultados das provas externas nacionais de Português e Matemática são igualmente evidenciadores de que a reprovação como medida pedagógica remediativa não contribui para a melhoria das aprendizagens. Pelo contrário, são por demais evidentes os progressivos afastamentos negativos relativamente à média do grupo de referência à medida que o desvio etário dos alunos aumenta face à idade esperada de frequência do 9º ano. As disparidades nas variações de desempenho manifestam-se em ambas as disciplinas, sendo todavia ainda mais acentuadas no caso da Matemática. Estas variações positivas ou negativas são em ambas as disciplinas acelerativas à medida que o desvio etário entre a idade real dos alunos e a idade esperada face ao ano de escolaridade frequentado se afasta de zero, ficando demonstrada não só a ineficácia da solução pedagógica adotada para milhares de alunos ano após ano, como o absurdo da insistência na continuação da produção de soluções de organização escolar como se tudo decorresse num quadro de normalidade de aprendizagem.

Figura 6. Desempenho académico em provas finais externas segundo a idade dos alunos



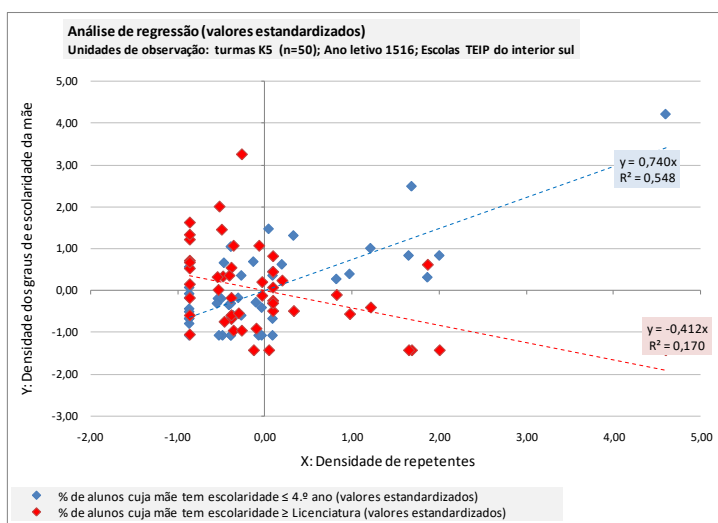
Por outro lado, mesmo quando nos deslocamos para o estudo de unidades de observação coletivas como a turma, onde as dinâmicas e processos de aprendizagem em contexto de grupo-turma poderiam ganhar outros contornos e a questão não emergisse de forma tão clara e acentuada, as diferentes densidades de povoamento e composição sociocultural das turmas permanecem bem evidenciadoras das tendências anteriores o que, aliás, não

deixa de constituir sempre um importante contributo para outras discussões e debates recorrentes, nomeadamente a do tamanho da turma e as medidas de política e organização escolar a adotar neste âmbito, todavia, nas mais das vezes baseadas em mil e uma opiniões sempre amputadas da imprescindível clarificação e contributo que a estrutura composicional da turma em caso algum dispensará em tal debate, caso exista, de facto, o propósito de mergulhar na resolução da equação do problema.

Os dados reportam ao ano letivo de 2015/16 e são suficientemente reveladores destas considerações como se depreende dos traçados gráficos das figuras. Ambas respeitam a uma amostra de escolas TEIP do interior sul de Portugal, de onde se captou a totalidade das suas turmas de 5º ano de escolaridade (K5) e que constituem as respetivas unidades de observação e de análise.

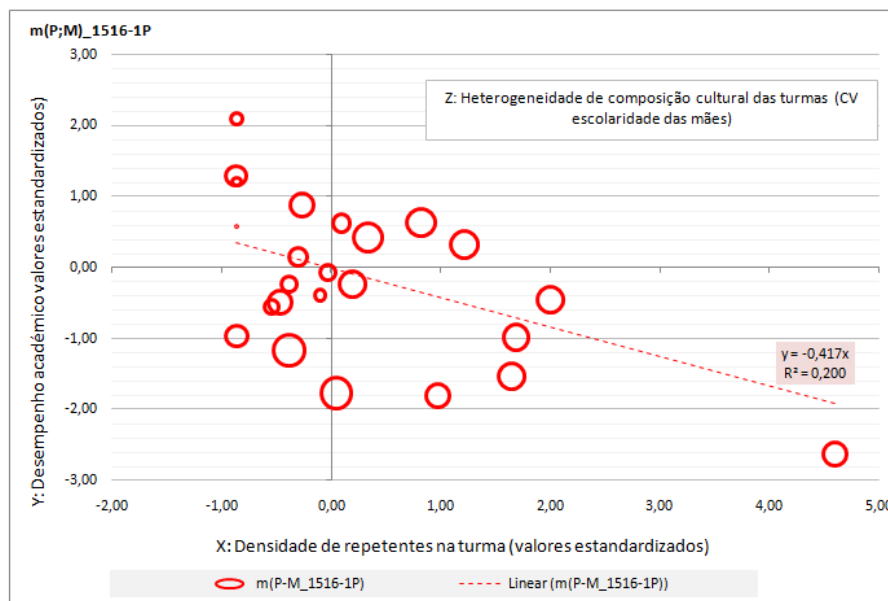
No primeiro caso, são contrastantes os alinhamentos tendenciais das turmas e a estes associados os sinais de desigualdade nos itinerários escolares dos alunos que compõem as diversas turmas. Com uma proporção de variância explicada de quase 55%, as turmas com elevadas densidades de alunos cuja mãe é portadora de reduzida habilitação académica são também turmas com elevadas densidades de alunos repetentes. O contrapor de elevadas densidades de opostos de escolaridade corrobora a conclusão anterior, isto é, quando a composição da turma revela uma elevada densidade de alunos com escolaridades elevadas das mães a densidade de repetentes decresce significativamente.

Figura 7. Densidades segundo o grau de escolaridade da mãe e respetivas densidades de repetentes



No segundo caso, e embora a proporção de variância explicada não seja tão expressiva, os dados são, ainda assim, suficientemente perceptíveis e reveladores de que quanto mais desigual é composição das turmas quanto ao capital escolar das mães (Z)², tanto maior tende a ser a densidade de repetentes nessas turmas (X) e tanto mais reduzido tende a ser o seu desempenho acadêmico (Y).

Figura 8. Heterogeneidade de composição e desempenho acadêmico



Face à questão que nos mobilizou 'Será a repetição de ano benéfica para os alunos?', a resposta é não, pois naquela que seria a sua única justificação aceitável de 'medida pedagógica remediativa', a evidência empírica e o conhecimento experiencial adquirido pelos professores no âmbito das suas práticas e vivências profissionais mostram que a repetência não contribui para a melhoria dos resultados nem traz aos alunos que ficam retidos quaisquer ganhos de aprendizagem, pelo contrário. Em alternativa, parece fazer bastante mais sentido desenvolver estratégias de carácter preventivo, nomeadamente com recurso a diagnósticos precoces para a identificação de perfis de risco e aplicação de metodologias de acompanhamento diferenciado e apoio individualizado. As estratégias alternativas preventivas a desenvolver podem também requerer professores assistentes e

² A heterogeneidade da estrutura composicional das turmas foi obtida através do coeficiente de variação e está refletida no comprimento do diâmetro dos círculos (turmas), sendo que quanto maior é esse comprimento tanto maior a heterogeneidade composicional em relação à variável em causa.

trabalho em coadjuvação, recurso a equipas multidisciplinares integradas, tutoria de pares, tecnologia digital, acompanhamento social e emocional e desenvolvimento de competências nestes domínios, envolvimento e apoio aos pais, intervenções no pré-escolar, abrangendo respostas direcionadas a múltiplas causas de insucesso e com forte incidência nas dimensões curriculares e metodológico-didáticas, de organização escolar, socioemocional e comportamental.

O que nos mostra o projeto 'Comunidades Escolares de Aprendizagem Gulbenkian XXI'?

Em primeiro lugar, deixem-me dar uma nota de enquadramento e contextualização do projeto. Tem como referência os termos do Programa Gulbenkian 'Qualificação das Novas Gerações, Promoção de Mudanças na Aprendizagem' e está a decorrer de há dois anos a esta parte em três agrupamentos de escolas do Alentejo. Foi lançado com a finalidade de promover a melhoria das aprendizagens mediante a aquisição dos conhecimentos básicos no interior do currículo formal e estimular o desenvolvimento de capacidades habilitantes de raciocínio analítico e prático, da resiliência e responsabilidade e de competências tecnológicas, emocionais, sociais e criativas. No âmbito do protocolo estabelecido entre a Fundação Calouste Gulbenkian e o Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UE), e a que se associaria posteriormente a Samsung Portugal, foi acordado em janeiro de 2014 o seu desenvolvimento em sete turmas, abrangendo cerca de cento e quarenta alunos. O ano letivo de 2014/2015 foi o primeiro ano de implementação do projeto nas escolas, tendo-se iniciado com coortes de alunos do 3º ano de escolaridade dos Agrupamentos de Escolas de Ponte de Sor, de Vendas Novas e de Vidigueira e encontrando-se no presente ano letivo (2016/17) a iniciar o 5º ano de escolaridade e o terceiro ano do projeto.

Bem-Estar e Aprendizagem: dois conceitos indissociáveis

Uma das fontes de inspiração do projeto PMA-CEAG XXI deriva dos princípios da ação do “Aprender para o Bem-Estar”, de Kickbush (2012), obra inspirada na resolução

adotada por organismos internacionais como a OMS, UNICEF, UNESCO. Nas suas linhas inspiradoras está o desenvolvimento holístico da criança por contraponto às abordagens convencionais e o abraçar do princípio da ‘comunidade escolar como um todo’. A visão do Aprender para o Bem-estar coloca a tónica no respeito pleno pela criança como pessoa e não como um meio para um qualquer fim, no bem-estar e florescimento da criança como ser humano e como principal objetivo educacional, e defende a educação da criança como um todo, cultivando as suas qualidades e virtudes, integração e harmonia.

Sensível ao fomentar de oportunidades de aprendizagens em interação e envolvimento ativo com o meio (Ribeiro, 1992), a centração da criança no processo de aprendizagem impõe o princípio do “bem-estar e o envolvimento dos alunos como orientações fundamentais para os educadores [reconhecendo] a interligação forte que existe entre o bem-estar e a aprendizagem” (DECS, referido em Kickbusch, 2012: 83), e sugere o desenvolvimento de novas formas de trabalho que apoiem a interligação entre educação e bem-estar numa base de interação e interdependência sustentadas nos ambientes de aprendizagem, no currículo e pedagogia, nas parcerias e nas políticas e procedimentos.

Nesta estreita interligação entre bem-estar e aprendizagem emerge a ideia basilar de que para além de um fim, o bem-estar, porque transporta consigo motivação, felicidade, tranquilidade, informalidade, é naturalmente potenciador e facilitador de aprendizagem. A aprendizagem é, por conseguinte, central para o bem-estar e o bem-estar central para a aprendizagem. Associámos à interrelação entre bem-estar e aprendizagem, estratégias que convergissem complementarmente e de modo conjugado para a sua concretização e aprofundamento, com destaque para a opção clara por uma abordagem curricular aberta e enriquecida, introdução de ambientes tecnológicos no quotidiano escolar, desenvolvimento de competências socioemocionais e criativas dos alunos, formação e desenvolvimento profissional docente.

Abordagem curricular aberta e enriquecida

Pensar um modelo de organização e desenvolvimento curricular que estabeleça o compromisso de integrar no currículo escolar um novo conjunto de competências e de aprendizagens remete-nos quanto ao conteúdo para uma concepção de currículo aberto e enriquecido que garanta simultaneamente um núcleo comum para todos os alunos e uma parte complementar e diferenciadora que vá de encontro a motivações e preferências. Na verdade, não se trata propriamente de um currículo necessariamente diferenciado, mas sobretudo de abordagens metodológicas diferenciadas desse currículo. Um compromisso que inscreve, por um lado, os conteúdos programáticos do currículo nacional e as respectivas competências gerais e específicas e, por outro lado, que procura envolver os alunos na abordagem de problemas da vida real e em questões que sejam simultaneamente importantes para a sociedade e do seu interesse, configurando a escola como um centro nevrálgico, criando novas definições para professores e alunos, promovendo uma cultura de investigação. Até porque, no âmago da escola democrática germina a liberdade, a autonomia, a pluralidade, e ganha significado e sentido explorar outras fontes de currículo, nomeadamente do currículo local, particular daquela comunidade escolar, ganhando raízes nas suas margens e afirmando-se em coexistência com o currículo nacional. Quando perguntamos a crianças entre os oito e os dez anos de idade o que gostariam de aprender na escola, as expressões plásticas, visuais, musicais, dramáticas, físico-motoras, ... e as atividades lúdico-desportivas sobressaem com algum equilíbrio entre si nas suas escolhas; por outro lado, as atividades associadas à exploração e uso de plataformas digitais e ferramentas TIC acompanham essas escolhas preferenciais e reavivam a importância e incontornabilidade destes novos recursos no presente e no futuro. (Verdasca, et al., 2013).

Na abordagem curricular adotada, fazemos prevalecer um certo hibridismo que joga em simultâneo modelos baseados em áreas disciplinares, em núcleos de problemas e em situações e funções sociais, centrada no educando e que valoriza atividades e experiências da criança, as suas necessidades, interesses, ritmos e fases de desenvolvimento. Coloca, por conseguinte, a criança no centro do processo de aprendizagem e promove a criação de um conjunto de oportunidades através de ambientes de aprendizagem abertos e dinâmicos, tornado explícito nas políticas e práticas locais, apoiados em parcerias, e que

o serão tanto mais quanto a sua capacidade de recriar e mobilizar outras fontes de currículo, outros atores, outros recursos educativos, outros espaços, outros contextos.

Na proposta das dimensões de aprendizagem seguimos de perto o protótipo de “escola do futuro” e que Kickbusch (2012) resume em cinco vertentes de aprendizagem:

- 1) a aquisição de competências ocorre em espaço aberto (dentro e fora da sala de aula) capacitando os alunos perante os desafios da sociedade do conhecimento e da informação;
- 2) o regime de aprendizagem requer um quadro de novas atribuições e faz recair sobre os pais, escolas, professores e comunidades a responsabilidade pela educação e aprendizagem da criança;
- 3) aprendizagem de investigação tendo como referência a aprendizagem baseada em problemas e projetos;
- 4) abordagem da aprendizagem a partir do meio e mundos circundantes e do currículo;
- 5) recurso a tecnologias modernas, explorando redes e plataformas digitais de informação e comunicação de última geração e ambientes de aprendizagem ubíquos.

Neste desafio de “transportar as escolas, os edifícios escolares e os ambientes de aprendizagem tradicionais para o século XXI (...) a pressão para a mudança é particularmente dirigida para o papel dos professores, da liderança, da tecnologia e das soluções espaciais, dos serviços de apoio educativo e para ambientes de aprendizagem” (Kickbusch, 2012: 87-88), requerendo linhas de trabalho e ação pedagógica alicerçadas em “métodos de aprendizagem de investigação, baseados em projetos ou acontecimentos, numa aprendizagem a partir da resolução criativa de problemas e em processos de aprendizagem comunitários” (*id. ibid.*: 88) e em que a utilização de *softwares* educativos e a integração de telemóveis e de outras plataformas tecnológicas portáteis fazem parte de uma conceção de aprendizagem para o bem-estar, retirando partido do quotidiano dos alunos digitais dentro e fora da escola e dando valor e utilidade aos dispositivos tecnológicos na aprendizagem.

As respostas a desenvolver exigem a construção coletiva e colaborativa de uma visão da escola e da sua função social, alicerçada nos pilares da democracia e dos valores da solidariedade humana, do respeito pelo indivíduo e pelo seu potencial nos domínios intelectual, afetivo, estético, social, psicomotor, espiritual, moral, ético. Trata-se de um desafio que requer uma busca contínua de estratégias que promovam o desenvolvimento integral do aluno e a emergência de padrões de excelência na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de competências, requerendo a redefinição das funções docentes, quer no âmbito da mediação e orientação das aprendizagens, quer na ação tutorial.

Neste processo de construção curricular colaborativa retomamos a ideia da escola como centro nevrálgico e não como fábrica. O que queremos dizer leva-nos a deslocar das abordagens mais formais e tradicionais para a resolução de problemas, para a identificação e exploração de temas do interesse dos alunos e de questões com significado para eles e para a comunidade. Deste modo, conseguimos caminhar para soluções de transversalidade curricular e abordar as diversas áreas disciplinares de forma conjugada e articulada, tirando partido desses saberes organizados e fazendo surgir a necessidade e a oportunidade de utilizar esses saberes, de fundamentar a sua aplicação, de lhes dar utilidade na resolução dos problemas de partida e das atividades propostas.

Figura 9. Novas definições para Escola, Professores e Alunos



Mas tudo isto obriga a novas definições da escola, das novas questões com que se debate, da sua função social, do seu sentido no quadro da sociedade atual. Novas definições para os professores e para os alunos, para os pais e para a comunidade, suscitando culturas escolares de investigação, de descoberta, de construção participada na produção de

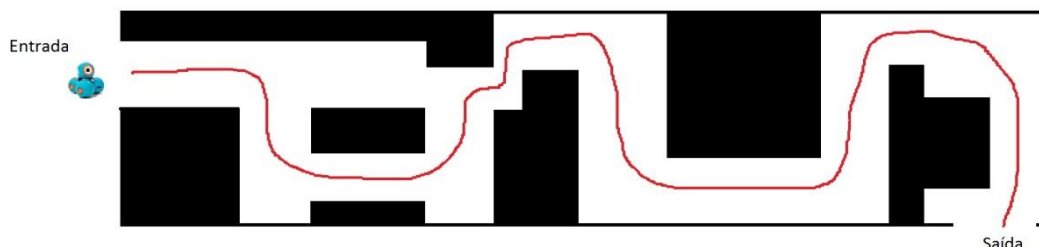
respostas a problemas suscitados por eles (alunos), de problemas geradores de oportunidades de aprendizagem apoiada, de aprendizagem baseada em projetos, de auto-aprendizagem. Socorremo-nos de parceiros. Mobilizámos e envolvemos, entre outras instituições³, um centro de ciência, o Centro de Ciência Viva de Estremoz (CCVE), lançando-lhe o desafio de trabalhar com os alunos e com os professores o ensino experimental das ciências, partindo do currículo e enriquecendo-o. É um pouco isto, aliás, que explica em parte, que duas das turmas tivessem conseguido obter o 1º e 4º prémios no concurso nacional "Pequenos cientistas em ação", presidido pelo Professor Galopim de Carvalho, e no qual participaram escolas de todo o país. Este contexto de aprendizagem é o resultado de um processo participado e em que os professores estão envolvidos enquanto líderes pedagógicos na preparação e organização da ação educativa a desenvolver com os seus alunos em contexto escolar estrito e alargado. Daí que os processos de aprendizagem no âmbito do Estudo do Meio e das Ciências Experimentais possam ocorrer de forma natural no Centro de Ciência Viva, mas também possam ocorrer na escola de Ponte de Sor, de Vendas Novas, de Vidigueira, nas salas de aula ou em espaços abertos, tirando partido e explorando outras fontes de saber e conhecimento que os parceiros podem proporcionar e dando a estas crianças um mundo de oportunidades de contactos e de vivências que não teriam seguramente fora deste contexto colaborativo de aprendizagem que foi sendo progressivamente construído. Um contexto colaborativo de aprendizagem que respeitou o currículo nacional, todavia, enriquecendo-o e diversificando-o.

Muito provavelmente facilitado por contextos de monodocência, a transversalidade curricular foi uma das dimensões recorrentemente trabalhada no projeto. Um dos exemplos que podemos aqui trazer, de entre as várias situações exploradas com os alunos em contexto escolar, é o caso da 'Construção de algoritmos simples e complexos, através da aplicação *Blockly*' no âmbito da Programação e Robótica em conjugação com outras

³ Na componente socioemocional e criativa tem sido também de grande relevância a parceria estabelecida com a Fundação Eugénio de Almeida, sendo de destacar o trabalho realizado pela equipa educativa da Fundação em colaboração estreita com os professores quer na preparação e organização das visitas de estudo dos alunos às exposições de arte, da participação destes em oficinas de criatividade e expressão estética e corporal, quer na formação promovida para os professores com o artista plástico Nicolás Paris na exploração do papel da arte como instrumento de construção do diálogo e reflexão e do desenho como ferramenta de aprendizagem e elemento básico de linguagem.

áreas curriculares como a Matemática/Geometria, Português, Estudo do Meio, Expressão Plástica, Expressão e Educação Físico-Motora, Inglês.

Figura 10. Labirinto



De um modo geral, as atividades propostas eram desenvolvidas e realizadas em grupo, fomentando contextos de ludicidade e informalidade, e ainda que em trabalho apoiado, todavia deixando grande margem de autonomia aos alunos na realização das sucessivas tarefas. No exemplo em causa (ver ficha-padrão de atividade em apêndice), a tarefa proposta é apenas um pretexto para, para além da exploração de algoritmos ao nível da programação, se explorar a localização e orientação no espaço e as noções de medida, estimativa, distância e lugares geométricos, reconhecer a importância da leitura e compreensão das instruções e normas de utilização, a comunicação das mesmas no seio do grupo, a orientação no espaço a partir de referências visuais, a identificação e utilização de vocabulário em língua inglesa relacionado com as instruções de programação dadas diretamente para completar pequenas tarefas (*turn right, forward, lean left, ...*), ou seja, todo um conjunto de noções e de saberes de diversas áreas curriculares que é necessário mobilizar de forma conjugada e articulada para concretizar o estimulante desafio da resolução de um problema em que os diversos grupos estão implicados e em cujos contornos de preparação e organização foram envolvidos. Tarefas que têm associadas à sua realização o apuramento do sentido de rigor da medição, com recurso ao metro e ao transferidor, enquanto instrumentos de medida de comprimento e de amplitude universais, e cuja referência é importante os alunos apropriarem, levando-os a compreender que a necessidade de obter medições precisas ao nível do centímetro, por exemplo, não poderiam ser baseadas em estimativas ou em unidades de medida grosseiras e subjetivas se recorressem ao 'palmo', ou ao 'passo', uma tentação que nestas

idades é sempre grande por requerer menos esforço e lhes permitir chegar mais rapidamente a um resultado.

Figura 11. Desenho da planta do circuito e medições de suporte à programação dos robots



É perante este género de confrontações e questionamentos que os alunos mais facilmente interiorizam e compreendem a necessidade e importância de utilizar unidades de referência para obter medições precisas e rigorosas, levando-os a autocorrigem-se imediatamente ao darem conta que o exercício de medição tem de ser de elevado rigor e precisão para que possam programar adequadamente e sem erro quando é que o robot vira, ao fim de quantos centímetros vira, com que ângulo vira, em que sentido vira. E todos estes desafios decorrem num ambiente divertido, lúdico, informal, desconprimido, de interajuda e coesão intragrupos e intergrupos, de elevada interação e motivação dos alunos, de auto-aprendizagem e trabalho colaborativo discente. Se as crianças se deitam no chão, debaixo das mesas e das cadeiras que desarrumaram previamente para arrumar de outro modo e construir os trajetos a percorrer, não o fazem por desrespeito aos professores, mas para registar pormenores nos esboços e desenhos da planta da sala que têm de desenhar previamente ou dos obstáculos a contornar pelos robots no âmbito da atividade a realizar.

Esta diversidade de fontes de aprendizagem, esta estimulação do desejo de aprender, estes contextos de auto-aprendizagem e trabalho colaborativo discente ocorrem com frequência e naturalidade e os professores titulares de turma não ficam à margem desse processo.

Pelo contrário, são parte ativa no planeamento e organização do mesmo, e ainda que apoiados pela equipa de investigação do projeto ou por outros colaboradores, não só não deixam de ter a responsabilidade na organização e gestão das atividades de transversalidade curricular como protagonizam ações de coordenação e articulação horizontal dos temas das várias áreas curriculares em causa.

Como sublinhava João Costa, na qualidade de Secretário de Estado da Educação, em entrevista ao Expresso do dia 8 de outubro de 2016, "Parece não haver muitas dúvidas de que a escola do futuro (...) não pode assentar num currículo fragmentado em disciplinas, mas em trabalhos de natureza (tarefas, projetos, pesquisas) em que diversas áreas de conhecimento e das expressões intervenham e se desenvolvam a par, certamente, de momentos de especial investimento na aquisição de novos conhecimentos nas diversas áreas".

Componente tecnológica

A componente tecnológica tem igualmente um papel de grande relevância no desenvolvimento de novas competências e é fortemente motivadora na facilitação de formas de aprendizagem coletivas, mas também personalizadas e individualizadas. A utilização dos tablets, no modo de 1 para 1, tablets que são da escola e cuja gestão está integralmente a cargo dos professores titulares de turma, cabendo-lhes determinar os momentos da sua utilização, na sala de aula e fora dela, com que fim e em que contexto, e em que essa utilização é feita como meio didático e de apoio à aprendizagem. Na conceção que adotámos o tablet não substitui o livro, nem as fichas de trabalho, nem outros materiais de apoio em suporte papel, mas coexiste com eles.

Um outro aspeto que se revelaria extremamente relevante, talvez mesmo decisivo na introdução dos tablets e de ferramentas interativas a eles associadas, foi o facto de a solução *Samsung Smart School* implantada nas salas de aula das turmas do projeto permitir a total regulação dos alunos nas atividades pedagógicas a desenvolver. O sistema instalado permite aos professores acompanhar no seu tablet o que cada aluno está a fazer, podendo projetar no écran da sala o trabalho desse aluno, de um grupo de alunos, de todos

os alunos, bloqueá-los, um só, vários ou todos, interromper ou cessar a atividade, pará-la simplesmente para explorar dificuldades, partilhar respostas e soluções. A solução tecnológica instalada confere aos professores a liderança pedagógica e o acompanhamento e controlo das situações em contexto de aula. Na verdade, são funcionalidades importantes e que ao garantirem a regulação do processo educativo na esfera do professor induzem confiança e confortabilidade a professores e pais, abrindo as portas à sua plena utilização. Curiosamente, ou talvez não, este foi um dos aspetos que mais preocupou os pais na fase preparatória e de lançamento do projeto nas escolas. Convém ter presente que iria ser utilizado com crianças de oito anos, a iniciarem o 3º ano de escolaridade, tendo sido necessário fazer demonstrações que evidenciavam que o sistema dispunha de soluções que permitia ao professor regular e controlar o uso individual dos tablets e a sua ligação à internet.

Figura 12. A tecnologia como meio didático em ambientes de aprendizagem informais e lúdicos



A possibilidade de cada aluno, sem exceção, independentemente do seu contexto social de origem, dispor de um tablet, de um *Samsung Galaxy Note 10.1*, como gosto de dizer, munido de caneta e ligado ao mundo, abriu aos alunos um mar imenso de oportunidades, permitindo-lhes desenvolver um conjunto de competências digitais que os capacitam para os desafios do seu século. Um desafio que não dispensa nesta fase as tarefas e as responsabilidades da aula, sob a liderança do seu professor, que sabe exatamente o que cada aluno está a fazer no seu tablet, podendo expô-lo à turma se necessário, explorar situações, partilhar soluções inovadoras, tirar partido de um manancial de fontes de

informação complementares e de aprofundamento na forma de texto e imagem, gerando todo um contexto motivador e colaborativo de aprendizagem e auto-aprendizagem e em que a aceitação da ajuda dos alunos face a alguns pormenores tecnológicos mais sofisticados, é agora um processo normal e confortável para todos, progressivamente construído na base de uma relação natural, tranquila, sem pressa, num tempo próprio.

Figura 13. Comunicação escola-família e regulação partilhada



A própria intercomunicação escola-família com recurso, por exemplo, ao *ClassDojo*, neste caso não propriamente com o objetivo de ajudar a melhorar mais facilmente o comportamento dos alunos na aula mas para que os pais possam acompanhar em tempo real as atividades pedagógicas que os alunos estão a realizar e possam interagir e observar o trabalho dos seus educandos. Esta possibilidade de comunicar com a escola e de aceder através de imagens e vídeos às atividades em que o seu educando está envolvido configura uma conceção de escola totalmente diferente, aberta, transparente e escrutinada, de regulação partilhada e onde habitam pessoas tranquilas e disponíveis para construir ambientes abertos de aprendizagem e de bem-estar.

Componente socioemocional

Não menos importante na consolidação das interações entre aprendizagem e bem-estar é a convocação da dimensão socioemocional, muito trabalhada no sentido da preocupação com eventuais situações de instabilidade emocional dos alunos, da necessidade da sua

regulação e autorregulação, na capacidade de gerar e instalar a confiança necessária para poderem partilhar preocupações e inquietações que os perseguem e as situações problemáticas com que, por vezes, também se debatem.

Figura 14. Representação da peça "PMA's em Lisboa". Fundação Calouste Gulbenkian, 21-jul-2016



A criação de tempos e oportunidades para desenvolver capacitação de autodomínio, de autocontrolo, de explorar formas para tentar ultrapassar inquietações e problemas está presente no quotidiano da escola e no trabalho educativo dos professores que é necessário realizar por vezes diariamente. No emociómetro espelham-se os sinais de alegria, de tristeza, ajudando e criando confiança nos alunos a partilhar as suas inquietações e satisfações e a trabalhar comportamentos e emoções. Tudo isto parece ser confirmado pelos testemunhos dos próprios alunos, quando no final do 4º ano os seus professores (professoras) lhes pediram para falarem das coisas que mais tinham gostado e nas respostas surgem misturadas com a mesma intensidade de satisfação expressões como:

"Programar robots foi a experiência mais divertida que tive na escola",

"Já controlo melhor os meus sentimentos e sou capaz de mudar os maus para bons",

"Tenho pena de não ter mostrado à minha família o que sei fazer com o Dash & Dot",

"Aprendi que até as emoções negativas têm um lado positivo",

"Aprendi a conhecer os meus pensamentos, os "bons" e os "maus",

"Já sei derrotar os pensamentos maus",

"Aprender a comandar os robots e a trabalhar no tablet, pesquisar, fazer filmes, testes e sobretudo quando podia jogar em rede com os meus colegas",

"Aprendi que temos de trabalhar em conjunto para alcançar os objetivos",

"Adorei pilotar os robots, não sabia que era capaz",

"Este projeto ensinou-me que aprender é divertido",

"Já me conheço melhor"

(Branco, B., Flores, C. e Reis, P., 2016. Relatório final de ciclo).

Formação e desenvolvimento profissional docente

Constituiu uma preocupação central desde o primeiro momento e fez parte dos compromissos assumidos na preparação do projeto. Era absolutamente indispensável que os professores titulares de turma, de apoio e outros colaboradores se sentissem confiantes, confortáveis e seguros perante os desafios e mudanças pedagógicas a enfrentar, em particular, na manipulação dos equipamentos tecnológicos instalados e na abertura do espaço-aula a uma diversidade de públicos e atores desconhecidos. A chave do processo estaria na capacidade de responder rapidamente aos problemas e às necessidades sentidas pelos professores e de conseguir que se sentissem autónomos e capacitados para explorar novas abordagens e novos recursos e sem perda da liderança pedagógica.

Na componente tecnológica, o processo formativo decorreu por duas vezes em contexto internacional (formação em Bruxelas com professores da *European School Network*) e em contexto nacional através de diversas ações dinamizadas por membros da equipa do projeto e da Samsung nas Escolas, na Universidade de Évora e nas instalações da Samsung em Oeiras, com o propósito de capacitar os professores das competências necessárias à exploração de algumas ferramentas da *web*, que pudessem potenciar o trabalho realizado com os alunos, a própria preparação de recursos e materiais para a prática pedagógica e a sua utilização em contexto educativo, na sala de aula ou fora dela. Estas formações foram ainda complementadas com apoio técnico *in loco* e a distância, ambas com o objetivo de facilitar a adaptação aos instrumentos de trabalho - *tablets*, monitores, computadores, *access points*, *software*, ... - com o objetivo de tirar o melhor proveito das ferramentas tecnológicas colocadas à disposição de professores e de alunos.

Figura 15. A arte como uma ferramenta de construção do diálogo e reflexão (Fundação Eugénio de Almeida)



A exploração da arte como meio de construção do diálogo e reflexão e a utilização do desenho como ferramenta de aprendizagem e elemento básico de linguagem foi trabalhada em Évora com o artista plástico Nicolás Paris na Fundação Eugénio de Almeida. Foi também proporcionada formação na componente socioemocional e criativa, nomeadamente, em “Aprender para o Bem-Estar: Desenvolvimento de competências socioemocionais e criativas em contexto escolar” tendo sido explorado e trabalhado o Programa de Literacia Emocional (ELP) com o objetivo de promover a autorregulação emocional, a empatia e a tomada de decisões responsáveis.

Conclusão

No percurso trilhado ao longo de dois anos letivos e que conduziu a que todos os alunos tivessem atingido os objetivos de aprendizagem fixados para o 1º ciclo do ensino básico e transitado de ano e de ciclo cumpriu-se, de algum modo, o princípio de que a condição natural da escola é a de promover o sucesso escolar de todos os seus alunos. Para além dos dados estatísticos reportadores do sucesso alcançado e da qualidade do mesmo, há sinais comportamentais dos alunos suficientemente elucidativos dos seus sentimentos e estado de espírito face à escola e que não resistimos a salientar mais uma vez: se os alunos acordam a querer ir para a escola, se dá o toque de saída e não saem, se crianças e professores se sentem motivados e no final todos passam de ano, é porque, de facto, as coisas estão a correr bem e, sobretudo, foram sendo construídos sob a liderança pedagógica da escola e dos professores contextos de aprendizagem motivadores e onde o recurso a ambientes tecnológicos como meio pedagógico-didático e a criação de dinâmicas socioemocionais e criativas se revelaram fortemente potenciadores do desenvolvimento de contextos de aprendizagem e de bem-estar.

Algumas estratégias foram determinantes neste roteiro curricular e pedagógico, com particular destaque para as parcerias de convergência escolar estabelecidas, envolvendo famílias, autarquias e outras instituições e que se tornariam facilitadoras e promotoras do desenvolvimento de novas formas de trabalho e de interação entre educação e bem-estar sustentadas em ambientes de aprendizagem abertos, diversificados e enriquecidos.

A quantidade e diversidade de oportunidades proporcionadas aos alunos para contactar, conhecer, explorar, vivenciar outros contextos sociais, culturais, estéticos, urbanísticos, educativos e realizar novas e significativas aprendizagens apoiadas noutras fontes de currículo e conhecimento, noutros atores e metodologias, recorrendo a outros recursos e espaços, levou à concretização de vários projetos de grande visibilidade na comunidade, alguns dos quais premiados em concursos nacionais, o que, de algum modo, é corroborativo da qualidade das aprendizagens realizadas.

Por outro lado, o recurso a ambientes tecnológicos do tipo *Smart School*, o desenvolvimento socioemocional e a criação de condições de formação e desenvolvimento profissional docente, potenciaram práticas de trabalho colaborativo na

promoção da articulação horizontal e da gestão curricular a partir da turma, permitindo explorar contextos de aprendizagem na base do trabalho de projeto, desencadeando soluções de transversalidade curricular e abrindo espaços e oportunidades para a realização de trabalho diferenciado com os alunos, da implicação destes em atividades de pesquisa e análise de informação, de exercitação do pensamento crítico e do desenvolvimento de competências de cidadania.

Referências bibliográficas

Branco, B., Flores, C. & Reis, P. (2016). *Relatório final de ciclo. Ponte de Sor*: Agrupamento de Escolas de Ponte de Sor.

CNE (2016). Estado da Educação 2015. Lisboa: CNE.

Formosinho, J. (1988). Princípios para a organização e administração da escola portuguesa. In CRSE, *A Gestão do Sistema Escolar*. Lisboa. ME-CRSE, pp. 55-101.

Formosinho, J., Alves, J. & Verdasca, J. (org.) (2016). *Nova Organização Pedagógica da Escola Pública. Caminhos de possibilidades*. Porto: Fundação Manuel Leão.

Kickbusch, I. (2012). *Aprender para o Bem-Estar: uma prioridade política para crianças e jovens na Europa - um processo de mudança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Monginho, R., Cristóvão, A., Verdasca, J., Ramos, J., Candeias, A. & Espadeiro, R. (2016). Ficha-padrão de atividade: Construção de algoritmos simples e complexos através da aplicação Blockly. Projeto Comunidades Escolares de Aprendizagem Gulbenkian XXI. Évora: CIEP-UE.

Nóvoa, A. (1995). Prefácio. In J. Barroso, *Os Liceus, Organização Pedagógica e Administrativa (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.

Nunes, L., Reis, A. & Seabra, C. (2016). Será a repetição de ano benéfica para os alunos? Resultados para Portugal" *Estudos FFMS*.

(<https://www.ffms.pt/FileDownload/a8bc945e-04b4-4189-8d5d-3623db261f81/sera-a-repeticao-de-ano-benefica-para-os-alunos>).

Ribeiro, A. (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

Semanário Expresso. Edição de 18 de junho de 2016.

Semanário Expresso. Edição de 8 de outubro de 2016.

Verdasca, J. (2002). *Desempenho escolar, dinâmicas educativas e elementos configuracionais estruturantes*. Évora: Universidade de Évora.

Verdasca, J., Ramos, J. & Candeias, A. (2013). *Comunidades Escolares de Aprendizagem Gulbenkian XXI. Proposta apresentada à Fundação Calouste Gulbenkian no âmbito do Programa Gulbenkian Qualificação das Novas Gerações - Promoção de Mudanças na Aprendizagem*. Évora: CIEP-UE.

Verdasca, J. (2016). *Monitorização e (auto)regulação escolar: exercício metodológico para a comparação e projeção de resultados escolares em turmas de estrutura composicional semelhante*. Estudos. Évora: CIEP-UE.

Apêndice

Ficha-padrão de atividade: Construção de algoritmos simples e complexos, através da aplicação Blockly

(Monginho, R., Cristóvão, A., Verdasca, J., Ramos, J., Candeias, A. e Espadeiro, R. (2016). Projeto Comunidades Escolares de Aprendizagem Gulbenkian XXI.

Escola	Turma	Data	Hora	Recurso s/Tecnologias	N.º da Ficha
AEVID	P	16-03-2016	11:00/12:00	- Tablets Samsung e robots Dash & Dot	11

Unidade curricular: Iniciação à programação no 1.º ciclo do Ensino Básico (Oferta Complementar)

Atividade

- Construção de algoritmos simples e complexos, através da aplicação Blockly.

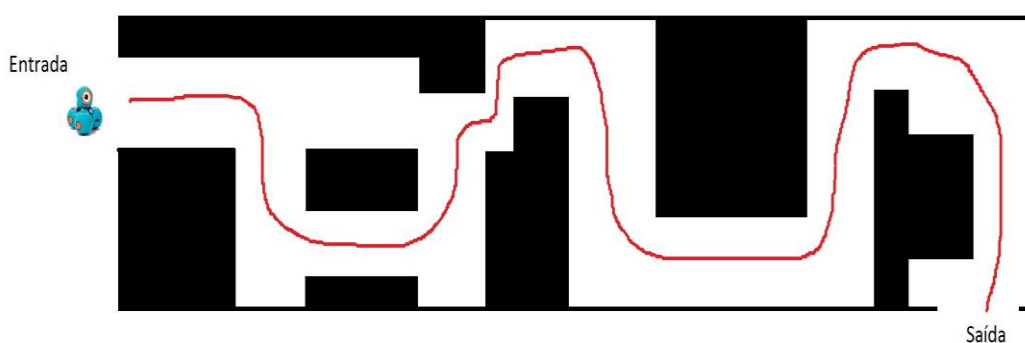


Figura 1 - Labirinto

Tarefas:

- A - Criar um programa que leve o robot a descrever um quadrado com 50cm de lado;
- B - Criar um programa que leve o robot a descrever um quadrado, utilizando o menor número possível de instruções;
- C - Criar um programa que leve o robot a descrever um retângulo com 60cm de comprimento e 30cm de largura;
- D - Criar um programa que leve o robot a descrever um retângulo com 60cm de comprimento e 30cm de largura, utilizando o menor número possível de instruções;
- E - Criar um programa que leve o robot a percorrer o percurso representado na figura 1;
- F - Criar um programa que leve o robot a percorrer o percurso representado na figura 1, acrescentando um som aleatório em cada momento de rotação a 90° e terminando com todas as luzes azuis e as luzes da cabeça desligadas no momento em que sair do labirinto;
- G - Criar um programa que leve o robot a percorrer caminho em frente até encontrar um obstáculo. Sempre que encontre um obstáculo, o robot deverá girar 90° no sentido horário.

Temática curricular	Transversalidade curricular
- Programação	- Matemática <ul style="list-style-type: none"> - Localização e orientação no espaço - Medida, estimativa, distância e lugares geométricos
	- Português

	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância da leitura das instruções e/ou normas de utilização - Expressão e educação físico-motora <ul style="list-style-type: none"> - Orientar-se no espaço a partir de referências visuais - Inglês <ul style="list-style-type: none"> - Identificar e utilizar vocabulário relacionado com programação e robótica - Entender instruções dadas diretamente para completar pequenas tarefas (turn right, forward, lean left)
--	--

Objetivos didáticos

- Aplicar as noções adquiridas para programar artefactos digitais e máquinas;
- Compreender comandos básicos e avançados de programação associados à robótica;
- Tomar conhecimento da utilidade prática dos conceitos de medida, distância e lugares geométricos.

Competências

No final da atividade, os alunos devem ser capazes de:

- Utilizar artefactos tecnológicos de forma responsável, competente, segura e criativa;
- Planear uma dada tarefa que lhe é apresentada;
- Construir programas simples e complexos;
- Construir algoritmos para programar o robot para percorrer percursos;
- Testar programas e proceder à depuração de possíveis erros.

Estratégias

- Orientação à resolução de um ou mais problemas (ex. Programar um robot para que ele percorra um trajeto, no sentido de resolver desafios de configuração diversa, explorando diferentes sons, luzes e sensores, promovendo uma abordagem diferente e diferenciada de temas do currículo da matemática, estudo do meio e expressão e educação físico-motora;
- Recurso a processos de *Gamificação* (ClassDojo);
- Utilização de fita adesiva colorida para delimitação do percurso referido na figura 1, bem como dos trajetos referidos nas demais tarefas;
- Trabalho em pequeno grupo;
- 1 tablet e 1 robot por grupo;
- Sala de aula;
- Organização espacial de movimentação autónoma.

Avaliação

- Avaliação das aprendizagens realizadas baseada nos seguintes critérios: capacidade de concretização da tarefa; nível de apoio solicitado ao professor e/ou aos grupos; tempo de realização da tarefa; competências sociocomportamentais demonstradas (disponibilidade e sentido de responsabilidade, colaboração e interajuda intragrupo, colaboração e interajuda intergrupos, ...)

Reflexão

O LABIRINTO ESCOLAR – ENSAIO DE RESGATE

Ilídia Cabral¹

José Matias Alves²

Neste texto propomo-nos olhar para a escola a partir da metáfora do labirinto. Para tal, começamos por fazer uma breve introdução, na qual se explicita a complexidade da organização escolar, enunciando-se algumas das lógicas de ação que contribuem para esta mesma complexidade, e onde se clarifica a metáfora (e a perversão) do labirinto. Em seguida, procedemos a um *ensaio de resgate*, assente em sete ideias-chave teoricamente fundamentadas.

A Escola e a sua organização labiríntica

A escola é uma organização complexa na qual se cruzam múltiplas lógicas de ação que influenciam os processos e os resultados escolares (Alves, 1999a). Para além das racionalidades que operam ao nível do palco escolar, existem outras que atuam nos bastidores, naquilo que pode considerar-se “o lado oculto da organização escolar” (Guerra, 2002), sendo muitas vezes o que não se vê que explica o visível.

As teorias neoinstitucionais, afastando-se dos modelos racionais de análise das organizações, apresentam-nos a escola enquanto *sistema debilmente articulado* (Weick, 1976, 2007, 2009). A Escola aparece-nos como um sistema complexo cujas estruturas, discursos e ações se desenvolvem num conflito entre mandatos, interesses, contradições e pressões externas e internas. Neste jogo complexo de múltiplas dimensões, criam-se as condições para a existência de uma certa ambiguidade no que respeita à organização da escola, assente numa débil articulação entre os elementos que a constituem. A escola surge, então,

¹ Faculdade de Educação e Psicologia e Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano

² Faculdade de Educação e Psicologia e Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano

como um sistema debilmente articulado, verificando-se uma débil conexão entre intenções, metas e acções, passado-presente-futuro, órgãos de linha e *staff*, sistemas de autoridade (autoridade legal/poder de especialista), eleitores e eleitos, processos e resultados, problemas-decisões-acções-resultados, instituindo-se como uma dinâmica geral de ambiguidade, visível no planeamento da acção educativa, na adopção de tecnologias pedagógicas e didácticas, na tomada de decisões, no estilo de liderança e na relação com o ambiente externo.

(Alves, 1999a, p. 15)

Olhando para a escola enquanto sistema debilmente articulado desvelam-se as lógicas de desconexão e a balcanização que nos ajudam a compreender a legitimação de uma *gramática escolar*³ também ela assente numa lógica de fragmentação e de compartimentação dos saberes e das várias estruturas que suportam o ato de ensinar. A manutenção desta gramática é congruente com uma organização escolar na qual os fenómenos de inovação, fruto da sua *débil articulação*, acabam por ocorrer essencialmente ao nível das estruturas que envolvem o núcleo central da acção de ensinar e apenas de forma residual nos processos reais de ensino e aprendizagem. A escola surge, assim, como uma organização algo anárquica, na qual a relação entre metas, membros e tecnologia não parece ser linear nem funcional no que respeita à missão central de *fazer aprender* os alunos.

Perante este cenário, entendemos que a organização escolar pode ser lida à luz da metáfora do labirinto, que em seguida se explicita:

- a. O labirinto corresponde à própria *gramática escolar*, entendida como o conjunto de estruturas regulares e regras que organizam o trabalho pedagógico, ou seja, as

³ Tradução da metáfora “grammar of schooling” (Tyack & Tobin, 1994). Partindo do conceito original, entende-se por gramática escolar as estruturas regulares e as regras que organizam o trabalho de instrução, como por exemplo as práticas organizacionais estandardizadas de divisão do tempo e do espaço escolares, o nivelamento dos alunos e a sua distribuição por turmas e a compartimentação do conhecimento em disciplinas. Para Tyack & Tobin (1994) as práticas organizacionais que estruturam as escolas são, de algum modo, análogas à forma como a gramática organiza o sentido na linguagem. Nem a gramática escolar nem a gramática do discurso precisam de ser conscientemente compreendidas para funcionarem sem sobressaltos. De facto, a gramática escolar enraizou-se de tal modo que a aceitamos inquestionavelmente como sendo a forma natural de organização das escolas. Apesar de tanto a linguagem como a escola sofrerem evoluções ao longo do tempo (por exemplo o surgimento de novas palavras ou características institucionais) as mudanças na estrutura básica e nas regras de ambas são tão graduais que não chegam a afetá-las. Neste sentido a “gramática” pode ser considerada simultaneamente como descritiva (a forma como as coisas são) e prescritiva (a forma como as coisas devem ser) (p.454).

práticas organizacionais estandardizadas herdadas de um modelo fabril de escolarização (Tyack & Tobin, 1994).

- b. Os refêns do labirinto somos todos nós: as escolas, os professores, os alunos, os pais, as famílias, a comunidade, a sociedade, todos refêns de lógicas de ação por vezes incompreensíveis e impenetráveis e tantas vezes perdidos num sistema pleno de contradições e absurdos.
- c. A lógica do labirinto é a de haver apenas uma forma de chegar ao centro (sucesso), a descobrir por entre uma série de percursos intrincados, criados com a intenção de desorientar quem os percorre, corporizando um processo de *super seleção* (Bourdieu, 1964) no qual só sobrevivem aqueles que menos se distanciam da cultura escolar.
- d. A perversão do labirinto consiste, precisamente, no facto de só chegar ao seu centro quem conhece a ordem instituída, quem está familiarizado com “os meandros do labirinto escolar” (Pires, 2000).

Ensaio de resgate: para uma ação educativa mais equitativa

Enuncia-se um possível ensaio que nos resgate deste labirinto, composto por sete ideias-chave que a seguir se desenvolvem.

i. DOTAR A AÇÃO EDUCATIVA DE MAIS SENTIDO

Fazendo dos diversos atores educativos construtores de significados, apostando na autonomia individual e coletiva e incentivando o poder autoral.

A questão da comunicação e do sentido que as pessoas atribuem a propostas e projetos nos quais estão envolvidos afigura-se central para o seu sucesso. Diversos autores assinalam esta centralidade. John Kotter & Rathgeber (2012) chamam a atenção para a importância do *comunicar, comunicar, comunicar* e para a questão do sentido da ação. Viktor Frankl (2008), que viveu uma experiência limite num campo de concentração,

explica a imprescindibilidade do sentido que atribuímos à existência para a podermos aceitar e viver. De facto, para que a qualquer mudança possa ser aceite, transformando-se numa mudança voluntária, é fundamental que o seu *sentido* seja compreendido e compartilhado (Fullan & Hargreaves, 1999; Stoll & Fink, 1996).

No contexto escolar, a mobilização e a implicação da comunidade escolar para a implementação de projetos educativos eficazes na promoção de mais aprendizagens para todos passam também por uma comunicação permanente e pela explicitação do sentido da ação. Jurjo Santomé (2010) alerta-nos para a necessidade de refletirmos sobre até que ponto é que o insucesso escolar não é “um problema muito relacionado com uma significativa falta de relevância e significado dos conteúdos, tarefas e modos de organizar e gerir as aulas e as escolas” (p. 12).

De facto, o *sentido do trabalho escolar* (Perrenoud, 1995) assume uma importância central no desencadeamento de processos de aprendizagem integradores e bem-sucedidos. Contudo, a importância da estratégia, enquanto “conceção global, intencional e organizada, de uma acção ou conjunto de acções tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagens visada” (Roldão, 2010, p. 68), que permitiria dotar de coerência e sentido o trabalho escolar, parece não estar ainda enraizada na cultura profissional. A ação de ensinar parece continuar a carecer de algum planeamento estratégico, continuando a ser possível observar alguma fragmentação de tarefas (Perrenoud, 1995), a necessitar de uma organização intencional com vista à promoção de aprendizagens específicas nos alunos.

A melhoria dos processos e dos resultados educativos está indissociavelmente relacionada com o sentido atribuído e construído pelas pessoas que participam a vários títulos na educação. Autores como Frankl (2008), Perrenoud (1995), Crozier (1998) e Alves (2012) confirmam a centralidade da atribuição de um significado àquilo que fazemos e, recorrendo a diferentes evidências, confirmam que a realidade só é transformável através da implicação do sujeito e que este é um construtor de significados.

Neste contexto, só uma ação *poiética* que entende e cria a realidade pode contar com a entrega e o compromisso das pessoas, pois o ser humano é por natureza criador de si mesmo, do mundo e da relação.

Esta proposição é particularmente relevante se queremos construir uma *ordem educativa* que escape ao paradigma *da vassalagem* que anula o compromisso, o risco, a invenção, a justa e eficaz medida pedagógica. E por isso é que é tão determinante a aposta na autonomia individual e coletiva e o incentivo ao poder autoral.

ii. FAZER DE CADA ESCOLA, UMA BOA ESCOLA

Criando oportunidades de confiança e desenvolvimento (com exigência e apoio); instituindo uma lógica de prestação de contas mais inteligente, alicerçada em políticas mais duradouras, mais coerentes, mais sistêmicas, alimentadas pelo princípio da realidade.

Para Hopkins (2007), qualquer escola pode ser *uma boa escola* desde que se coloque a ênfase das reformas a efetuar na melhoria da qualidade do ensino e nas práticas educativas em sala de aula. No entanto, para que se consiga atingir este objetivo será necessário um compromisso com uma mudança sistêmica de larga escala, na qual as escolas colaborem com vista à melhoria das aprendizagens de todos os alunos em todas as escolas.

Este tipo de reforma exige que se passe da *prescrição* para o *profissionalismo* (id., ibid.), ou seja, a intervenção direta do Estado através daquilo que é prescrito não é seguramente a condição necessária para uma reforma sustentada de larga escala a médio prazo, pelo que parece haver o reconhecimento de que as escolas necessitam de liderar a fase seguinte (*ou a própria origem das mudanças consistentes*) das reformas educativas. Trata-se do desenvolvimento da “metacapacidade” nas escolas, entendida enquanto “capacidade interna de mudança” (Bolívar, 2012, p. 21):

As mudanças devem, assim, começar internamente, melhor, de forma coletiva, induzindo os próprios intervenientes a procurar os seus próprios objetivos de desenvolvimento e melhoria (id. ibid., p. 21)

Neste processo de construção de capacidade interna para a melhoria é importante que haja um equilíbrio entre a intervenção do Estado e a autonomia das escolas *territorialmente*

inseridas, sendo que estas, por si próprias e através de redes de escolas, têm de ter autonomia para levar a cabo melhorias e inovações no ensino e na aprendizagem, com o apoio de boas práticas específicas, mas não prescritas. Esta mudança de paradigma não é, contudo, linear, implicando uma capacitação e um apoio à melhoria das escolas. A construção desta capacitação profissional e organizacional passa pela substituição de uma série de iniciativas de consenso nacional por um número limitado *e localizado* de tendências educativas.

Hopkins (2007) apresenta quatro elementos chave com o potencial para fazer de cada escola *uma boa escola*: aprendizagem personalizada, ensino profissionalizado, redes e colaboração e prestação de contas inteligente. Estes quatro elementos, operacionalizados através do exercício de uma liderança responsável e sistémica, constituem uma estratégia central para a melhoria.

a) Aprendizagem personalizada

Por aprendizagem personalizada entende-se a capacidade de adaptar a educação às necessidades, interesses e aptidões individuais, por forma a preencher o potencial de cada jovem. Ao longo deste processo de personalização deverão considerar-se dois componentes chave: a metacognição / aprender a aprender e uma avaliação para a aprendizagem. A metacognição implica a capacidade dos alunos monitorizarem, avaliarem, controlarem e modificarem a forma como pensam e aprendem, havendo evidências claras de que a aquisição destas capacidades pode aumentar significativamente o desempenho dos alunos.

Relativamente à avaliação, propõe-se uma avaliação formativa para a aprendizagem, que permita um conhecimento profundo dos pontos fortes e fracos de cada aluno e assim identificar as necessidades de aprendizagem de cada um.

b) Ensino profissionalizado

Um ensino profissionalizado implica formas radicalmente diferentes de desenvolvimento profissional, com um forte enfoque em estratégias de *coaching* e no estabelecimento das escolas enquanto comunidades profissionais de aprendizagem. Os elementos chave para este processo implicam um repertório de estratégias de aprendizagem e ensino que permitam implicar os alunos ativamente no seu processo de aprendizagem, bem como um desenvolvimento profissional contínuo com impactos diretos no comportamento do professor. O desenvolvimento profissional contínuo deverá ser conjugado com um sistema de gestão e observação do desempenho centrado explicitamente na aprendizagem e no ensino na sala de aula e com uma remuneração financeira relacionada com a performance dos professores. Estes três elementos deveriam ser empregues de forma efetiva pelos líderes escolares por forma a terem um impacto direto nos padrões académicos.

c) Redes e colaboração

A construção de redes pode ser um importante mecanismo de apoio à melhoria e inovação nas escolas. Podem proporcionar a colaboração ao nível da construção da diversidade do currículo, permitindo uma extensão de serviços e apoio profissional e ainda o desenvolvimento de uma visão da educação partilhada e vivida para além dos portões da escola. Como elementos centrais deste eixo são apresentadas a partilha de boas práticas que possam ser transferidas e adaptadas aos contextos específicos de cada escola e a construção de parcerias para além da escola, que proporcionem, por exemplo o envolvimento dos pais e a construção de uma responsabilização parental. As redes com as famílias, “co-educadoras e corresponsáveis com a escola”, contribuem para a criação de uma “cultura de responsabilidade entre todos os membros da comunidade escolar” (Bolívar, 2012, p. 156).

Hopkins (2007) sugere ainda a criação de uma Comissão de Boas Práticas que permita a construção de modelos de boas práticas, desenvolvidos por escolas de topo e a criação de

incentivos às escolas no sentido de que estas possam construir parcerias para além da escola.

O conceito de redes interinstitucionais em educação enquanto motor de desenvolvimento e melhoria das escolas e dos seus profissionais é também abordado por Bolívar (2003, 2012), que refere a mudança que se tem vindo a operar relativamente às “fórmulas tradicionais de extensão do conhecimento”, passando-se para “novas fórmulas de aprendizagem contínua – mediante estruturas mais orgânicas – dentro das comunidades profissionais de trabalho” (Bolívar, 2003, p. 222). O estabelecimento de redes e parcerias entre escolas consiste num novo dispositivo organizacional orientado para a melhoria do ensino, num processo conjunto de mudança (Bolívar, 2012).

Estas novas formas inter organizativas de trabalho permitem uma cultura de colaboração e investigação. A constituição de redes poderá operar-se ao nível de associações ou redes de escolas, agrupadas normalmente por proximidade geográfica, que partilham as suas experiências, recursos e conhecimentos ou entre a Universidade (ligada particularmente à área da Educação) e escolas ou institutos de determinada zona geográfica. Neste segundo caso, há uma relação de enriquecimento mútuo, apoiada nos processos de apoio, intercâmbio e difusão de conhecimentos e experiências que se gera entre universidade e escolas.

d) Prestação de contas inteligente

Uma prestação de contas ao nível das escolas centrada apenas em processos de avaliação externa poderá ter alguns efeitos perversos, como sendo o “ensinar para o teste” ou o aumento da competitividade das escolas através de ajustes no seu sistema de admissão e organização de turmas fixas estratificadas, para além de aumentar o grau de dependência e a falta de inovação dentro do sistema.

Também Bolívar (2012) refere a centralidade de um processo de prestação de contas *inteligente* que envolva “um conjunto de políticas e práticas que, na realidade, incrementam a capacidade individual e coletiva, sobretudo conjugando a prestação de contas interna e externa” (p. 43).

Hopkins (2007) propõe que, na passagem da *prescrição* para o *profissionalismo*, qualquer estrutura de prestação de contas necessita não só de cumprir o seu propósito original, mas também de aumentar a capacitação e a confiança na prestação de contas profissional, ou seja, terá de se tornar inteligente, apoiando a função de construção da capacitação dos outros três eixos (aprendizagem personalizada, ensino profissionalizado e redes e colaboração).

A liderança é colocada pelo autor no cerne dos quatro eixos apresentados para fazer de cada escola uma boa escola, enquanto catalisador para uma mudança sistémica.

iii. APOSTAR NUMA CONTRATUALIZAÇÃO COERENTE

Respeitando e promovendo a autonomia (relativa) das partes; reconhecendo (e promovendo) as diversidades e as complementaridades; partilhando recursos, poderes e responsabilidades; dando corpo e sentido ao conceito de comunidade educativa.

A política educativa global é, em grande parte, responsável por gerar e gerir as possibilidades de inovação, mudança e melhoria dentro das organizações escolares.

Só uma política *bottom up*, que reconheça às escolas a capacidade de se auto organizarem com vista à resolução dos seus problemas poderá criar as condições para melhorar, de forma significativa, consistente e duradoura, os processos e os resultados educativos. Isto implica uma transformação nos modos de governar, pressupondo o conhecimento e o reconhecimento que levam à confiança e tornam possível o alargamento das margens de autonomia individual e organizacional. E este alargamento das margens de autonomia pressupõe também alterações nos modos de relacionar e inspirar, pois que significa o acender das inteligências que estão em crise por efeito de uma prática sistemática e regular de desvalorização (Crozier, 1998), iniciando “um tempo de lucidez e exigência”, “uma exigência de autonomia e de responsabilidade” (Alves, 2011a).

Este é o tempo das lideranças para a aprendizagem (Hallinger, 2011) centradas na aprendizagem de toda a comunidade educativa, o tempo do desenvolvimento da capacitação interna das escolas (Hopkins, 2007; Bolívar, 2012) o tempo do

reconhecimento da capacidade de autoria (Alves, 2011a; Robinson & Aronica, 2010), o tempo de substituir a lógica da vassalagem pela lógica da cidadania organizacional e da criação.

Esta política incorpora e trabalha metas de aprendizagem estabelecidas ao nível do sistema, que funcionam como elementos de catalisação dos recursos organizacionais e profissionais, numa simbiose que permita uma prestação de contas inteligente (Elmore, 2003; Hopkins, 2007; Bolívar, 2012). E que essa prestação de contas inteligente permita não apenas o reconhecimento da excelência das qualidades dos resultados, mas dar mais a quem mais precisa.

Importa, contudo, que as políticas *bottom up* não se transformem nas políticas das promessas não cumpridas, nas políticas da ação incoerente, paradoxal e hipócrita (que diz uma coisa e faz outra, dá por um lado e retira pelo outro) (cf. Brunsson, 2006; Costa, 2007; Alves, 2008; Azevedo, 2011). Importa que as políticas *bottom up* não acabem por ser como as políticas *top down* que “sem ter em qualquer conta as dinâmicas dos actores, em cada escola/agrupamento” arrasem “pequenas grandes iniciativas que estão em curso, que resultaram por vezes de anos e anos de inovação e esforço contínuos” (Azevedo, 2011).

Sendo evidente o fracasso das políticas do comando e do controlo da conformidade (regra geral, cega), o desenvolvimento das práticas educativas tem mais condições de evolução se se basear no princípio da contratualização. Um contrato que suporta e incentiva o desenvolvimento tem de fazer-se respeitando e promovendo a autonomia (relativa) das partes, reconhecer (e promover) as diversidades e as complementaridades, partilhar recursos, poderes e responsabilidades, numa palavra, dando corpo e sentido à comunidade educativa.

Uma governação que queira de facto estar ao serviço das pessoas, das comunidades e da sociedade e instituir-se como serviço público tem de evoluir para novas formas de regulação e de partilha (cf. Azevedo, 2011; Alves, 1999b; Formosinho & Machado, 2007) que abduquem da tentação leonina e instaurem formas adultas e coerentes de assumir responsabilidades e compromissos.

iv. TRABALHAR (EFETIVAMENTE) POR CICLOS DE APRENDIZAGEM

Abolindo a lógica da aprovação / reprovação anual e dando mais tempo às escolas para organizar, diferenciar e promover a aprendizagem de todos.

De acordo com Perrenoud (2004b) existem vários conceitos de ciclo de aprendizagem. Num pólo mais conservador fala-se de ciclos de aprendizagem sem que, na prática, haja qualquer mudança relevante na organização do trabalho escolar:

Operam as mesmas categorias mentais, cada um mantém a sua turma e trabalha com um horizonte anual, os professores continuam a passar os seus alunos para os colegas no final do ano e, em certos casos, pratica-se até mesmo a reprovação dentro de um ciclo.

(Perrenoud, 2004b, p. 12)

Apesar do surgimento recente de alguns projetos nos quais é possível observar importantes alterações ao nível da organização do trabalho escolar (como por exemplo o projeto Fénix, o projeto Turma Mais e projetos baseados no modelo das equipas educativas⁴), na prática continua a ser possível reprovar dentro de um mesmo ciclo de aprendizagem. Esta perspetiva parece ainda afastar-se da noção de ciclo de aprendizagem defendida por Perrenoud (2004a, 2004b), para quem um ciclo de aprendizagem não deve ser confundido com um mero ciclo de estudos. Para este autor trabalhar com ciclos de aprendizagem implica uma rutura radical com as etapas anuais, de forma a que a própria noção de reprovação deixe de fazer sentido.

Os alunos não aprendem todos ao mesmo ritmo. *O ensinar a todos como se todos fossem um só* (Barroso, 1995, 2001) foi o princípio da escola moderna que permitiu a escolarização de milhões de pessoas e foi um grande avanço civilizacional. Mas este modelo *esgotou-se*. Precisamos de uma nova *gramática escolar*. Um dos caminhos que é preciso fazer, *mesmo contra o ar das políticas dominantes*, é o de construir a unidade

⁴ A este respeito consultar Cabral, I. & Alves, J. (2016). Um Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (MIPSE) – a voz dos alunos. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* (16). No prelo.

ciclo de aprendizagem como variável chave organizadora da progressão escolar. Perrenoud (2004a, 2004b) é talvez o autor que mais tem evidenciado a natureza administrativa do ano escolar e chamado a atenção para as virtualidades da unidade de ciclo de aprendizagem. De facto, não havendo a necessidade de tomar a decisão de progressão ou retenção no final de *cada ano*, há mais tempo para organizar, diferenciar e promover a aprendizagem de todos. Outros autores, nomeadamente Formosinho, 1988; Peretti, 1986) têm chamado a atenção para a necessidade de mais tempo para individualizar os percursos, ajustar os ritmos de ensino e aprendizagem, gerar combinatórias de grupos, estratégias, avaliação formadora que incrementam lógicas de sucesso. Mas isto, implica uma política mais ao serviço da aprendizagem do que ao do controlo e à da seleção. E uma organização escolar que se predispõe a organizar-se de um outro modo (mais flexível e simultaneamente mais rigoroso) para que mais alunos tenham moratórias diferenciadas para mostrar que sabem o que é necessário.

v. FAZER DA PROFISSÃO DOCENTE UMA PROFISSÃO REVALORIZADA

Confiando no querer, no saber e no poder dos professores e sabendo que “sem professores não há futuro” (Nóvoa, 2009).

A investigação tem vindo a identificar o professor como sendo o principal fator extrínseco ao aluno que determina a sua aprendizagem e o seu sucesso escolar (Hattie, 2003, 2009, 2012). As crescentes exigências que se colocam aos professores convocam-nos a uma reconfiguração da sua ação, na qual a dimensão sócio afetiva assume um papel fundamental no desencadear dos processos cognitivos, numa interligação indissociável entre inteligência/cognição e afetividade/emoção. Esta interligação tem sido estudada pelas Neurociências, em particular por Damásio (2003), confirmando-se a relevância de que se revestem os fenómenos emocionais para a atividade cognitiva, principalmente nos domínios da perceção, planeamento, raciocínio, aprendizagem, memória e tomada de decisão.

Amado et al (2009) apresentam as principais conclusões de dois estudos realizados em escolas portuguesas sobre as representações de alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico sobre a relação com os seus professores. Estes estudos mostram a importância da

afetividade no desenvolvimento de uma relação pedagógica de elevada qualidade, apontando para a sua influência na motivação e na aprendizagem dos alunos, bem como na criação de um clima de socialização saudável. Na ótica dos alunos que participaram nestes estudos “a eficácia do ensino não depende apenas da qualidade científica dos procedimentos didáticos mobilizados mas está fortemente relacionada com o registo da afetividade” (id., ibid., p. 83).

Estas conclusões parecem assumir uma relevância ainda maior quando nos referimos a alunos com percursos escolares marcados pelo insucesso. Rousseau et al (2009) estudaram as perceções dos alunos excluídos do ensino dito regular no que respeita à criação de uma relação de confiança entre professor e alunos. Os alunos com dificuldades escolares reclamam “professores apaixonados, humanos, sensíveis e competentes no plano profissional” (id., ibid., p. 208). Este estudo evidencia a importância que os alunos atribuem à criação de laços de confiança com os seus professores como forma de superação das suas dificuldades.

Pelo exposto parece ser possível concluir que o fator humano de uma escola é visto como tendo inequívocas implicações no sucesso escolar dos alunos. Num sentido mais lato, a relação pedagógica diz respeito a um capital relacional que “abrange todos os intervenientes directos e indirectos do processo pedagógico: aluno-professor, professor-professor, professor ‘staff’, aluno-funcionários, professores-pais...”. (Estrela, 1992, p. 32). Este capital tem muito a ver com o sentido de trabalho em equipa, com a colaboração, com a ajuda dos alunos mais velhos e sabedores aos mais novos, com o incremento do sentimento de que os pais fazem parte da comunidade educativa e são bem-vindos à escola, com a consideração da dimensão pessoal que o aluno não pode deixar de ter (Azevedo, 2001; Canário, 2005).

Uma das condições essenciais para que possamos resgatar-nos do labirinto escolar ligase, portanto, ao querer, ao saber e ao poder dos professores. O querer dos professores é alimentado de *mil formas*. Desde o acesso à formação inicial, passando pelo currículo desta formação, pelo acesso rigoroso à profissão, pela instituição de períodos probatórios já no exercício profissional, pela formação na ação, pela supervisão *clínica* no interior da profissão.

Embora vivamos um tempo de restrição (ou mesmo *de disforia, desencanto e desvinculação profissional*), não há dúvida que *sem professores não há futuro* como têm sustentado muitos autores (v.g. Nóvoa, 2009; Canário, 2005; Azevedo, 2011). Como tem vindo a sustentar Alves (2011b), parafraseando Philippe Meirieu *os professores não têm futuro; eles são o futuro*. Porque são os seres por excelência do conhecimento que é condição de liberdade, inclusão e dignidade, porque são os seres da relação que criam o laço social e evitam *a guerra civil*. Porque são os profissionais que trabalham nos limites da possibilidade existencial e podem ser a base fundamental da esperança.

Esta emergência de um querer (individual e coletivo) precisa de uma política à altura desta complexidade. Uma política que *descongele a profissão*, que crie simultaneamente exigência e pressão, que traga para *dentro da profissão* os principais mecanismos de regulação, formação e afirmação, como há muito tempo vem reclamando António Nóvoa (2009). Precisa de uma organização escolar que valorize uma supervisão clínica da ação docente que faça desta rotina uma fonte de aprendizagem constante. E precisa, enfim, de uma voz pública autorizada e por isso reconhecida e prestigiada.

vi. PROMOVER UMA GESTÃO MAIS INTELIGENTE DO CURRÍCULO

Fazendo uma gestão mais diferenciada dos tempos e modos de fazer aprender e apostando numa avaliação formadora mais eficaz.

Este é o fator relativo à escola que tem o maior impacto nos níveis de realização escolar dos alunos. Para assegurar um currículo essencial e viável as escolas devem definir conteúdos programáticos essenciais e garantir que esses conteúdos nucleares são devidamente sequenciados e podem ser adequadamente ensinados no tempo letivo disponível para o efeito.

As escolas devem ainda procurar assegurar que os professores tematizam esses conteúdos essenciais e utilizam de forma flexível o tempo letivo que têm à sua disposição, para que o currículo deixe de ser um objeto externo, uniforme, centralmente prescrito e *pronto a vestir* e passe a ser contextualmente desenvolvido em funções das aprendizagens visadas.

No entanto, temos assistido à manutenção de um currículo liberal, de base liceal, não obstante o seu fracasso perante a escola de massas. Este modelo curricular uniforme tem sido operacionalizado através de vários processos (Formosinho, 1988):

- a) Manutenção de toda a lógica geral do currículo uniforme, enciclopédico e fragmentado, mandado executar pelo poder central. Tendencialmente independente das características específicas de diferentes alunos, professores e escolas, o currículo organiza-se numa lógica de sequencialidade⁵ que visa a preparação para o grau escolar imediato, sem ter por isso autonomia própria.
- b) Manutenção da componente académica do currículo ao longo dos vários ciclos de escolaridade, contribuindo assim para o abandono escolar e para taxas massivas de incumprimento da escolaridade obrigatória.
- c) Legitimação da uniformidade rígida do currículo através da assunção de que esta é condição necessária para a igualdade de oportunidades.
- d) Consolidação da ideia da completa prevalência do trabalho intelectual sobre o trabalho manual.
- e) Implementação da uniformidade em todas as dimensões inerentes ao processo educativo: uniformidade de métodos de ensino e de avaliação, atribuição de uma carga horária uniforme por disciplina, distribuição rígida dessa carga horária, da duração de cada aula e da identidade dos conteúdos e do controlo da extensão dos programas. Esta pedagogia uniforme é ainda acompanhada da socialização do professor nas práticas docentes já estabelecidas na escola.
- f) Prolongamento da uniformidade pedagógica para a uniformidade de avaliação, criando-se padrões uniformes também para esta prática, muitas das vezes

⁵ Acresce o facto de ser uma sequencialidade regressiva analisada e denunciada por Lemos Pires (2000) em que são os níveis superiores que determinam a lógica organizacional dos inferiores. Assim, é o ensino superior *quem mais ordena* e determina o ensino secundário (*funcionando como uma espécie de estudos menores do superior*); por sua vez, o ensino secundário, com a sua organização cerradamente disciplinar e seletiva, determina o ensino básico e este acaba por se impor à educação de infância que vai assumindo a designação e o estatuto de pré-escolar (Ribeiro, 2002).

desadequados às características de determinados grupos de alunos e aos próprios métodos de ensino utilizados.

- g) Manutenção da compartimentação disciplinar característica do currículo académico, fazendo proliferar as disciplinas com carga horária reduzida, para que a integração das aprendizagens fique unicamente a cargo do aluno. Tal como afirma Beane (2003), “a abordagem por disciplinas, direcionada para a universidade, mantém a sua ascendência. É sobretudo, a propriedade do *statu quo* educacional que controla os sistemas escolares e decide o que constitui uma educação legítima” (p. 92).
- h) Promoção da formação monodisciplinar dos professores e criação de grupos monodisciplinares nas escolas no 2º e 3º ciclos do ensino básico, dificultando o diálogo interdisciplinar e eliminando a possibilidade de instituição de outras lógicas organizadoras da aprendizagem. O insucesso da *área escola* prescrita na reforma de 1989 e da *área de projeto* prescrita na reforma de 2001 são a evidência de uma difícil ou impossível convivência de lógicas curriculares distintas.
- i) Promoção da compartimentação de anos e ciclos de escolaridade, mantendo os ciclos de ensino separados uns dos outros. A criação dos agrupamentos verticais de escolas, que vem já desde a década de 90, não tem conseguido eliminar estas descontinuidades e desarticulações, persistindo graves problemas de articulação vertical do currículo.
- j) Manutenção do modelo de conceção, controlo e gestão centralizada do currículo, contribuindo para a diminuição do empenhamento das escolas e dos professores na sua implementação e gerando mecanismos de desresponsabilização e desvinculação.

Esta alargada série de fatores faz da escola e do currículo um mundo burocrático, impessoal, estranho e alheio aos territórios educativos e às pessoas e institui um *mundo*

do sistema que coloniza o *mundo da vida* (Sergiovanni, 2004), não sendo de espantar a recorrente ameaça de colapso e a *aparente necessidade de sucessivas reformas*⁶.

É sabido que o currículo é o repositório de conhecimentos, capacidades, competências que uma determinada sociedade considera necessários para uma vida humana e socialmente digna (Roldão, 1999, 2005; Ramos & Roldão, 2013; Gaspar et al, 2013). Enquanto tal, é um património a que todos os cidadãos devem aceder, sob pena de serem privados de um *bem de primeira necessidade*. Mas para que tal possa suceder, é aconselhável que se proceda a uma gestão mais inteligente do currículo comum, que passa por uma mediação mais atenta ao estágio de desenvolvimento dos alunos, por uma gestão mais diferenciada dos tempos e modos de *fazer aprender*, uma avaliação formadora mais eficaz, um desenvolvimento curricular mais colaborativo ao nível dos departamentos (nomeadamente na construção de bancos de recursos didáticos) e ao nível dos conselhos de turma (ou conselhos de aprendizagem de determinados agrupamentos de alunos).

Uma gestão mais flexível do currículo no âmbito de uma ativação do ciclo de aprendizagem seria um valor acrescentado seguro na promoção das aprendizagens.

vii. DESENVOLVER COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

Promovendo uma ação mais coletiva, mais solidária e mais investigativa nas escolas, (re)criando espaços e tempos de encontro, objetos de trabalho comuns, e valores educativos e pedagógicos partilhados que possam conduzir a uma produção coletiva de respostas.

Uma Comunidade Profissional de Aprendizagem consiste num grupo de pessoas que, de uma forma inclusiva e colaborativa, se apoiam mutuamente, explorando de modo reflexivo, para aprender mais sobre a prática em ordem a melhorar a aprendizagem dos alunos (Stoll, 2011).

⁶ Mas, como é óbvio, estas sucessivas reformas são a prova da sua própria ineficácia.

De acordo com Bolívar (2012), estas comunidades constituem-se segundo os seguintes princípios:

a. Assegurar que todos os alunos aprendam

Nas escolas a tónica deve passar do ensino para a aprendizagem, o que implica que os professores assumam o compromisso conjunto de alcançar o sucesso educativo de todos os alunos.

b. Uma cultura de colaboração

O propósito coletivo de aprendizagem para todos implica um trabalho conjunto e sistemático, a partir do qual os docentes trabalham juntos para analisar e melhorar as suas práticas.

c. Um foco nos resultados

O objetivo coletivo de contribuir para a melhoria das aprendizagens de todos os alunos coloca o enfoque no trabalho conjunto para a melhoria dos resultados. Estabelecem-se objetivos para melhorar a situação atual e apresentam-se provas periódicas desse progresso.

As comunidades apresentam, então, características próprias que as diferenciam das simples organizações. Sergiovanni (2004) destaca o sentido de conjunto que é possível criar nas comunidades a partir de cada indivíduo, fundado na existência de valores e ideias partilhados dentro da comunidade:

As comunidades são organizadas em torno de relações e de ideias. Criam estruturas sociais que ligam as pessoas a um conjunto de valores e de ideias comuns. As comunidades definem-se por centros de valores, sentimentos e crenças que fornecem as condições necessárias para a criação de “nós” a partir do “eu” de cada indivíduo. (Sergiovanni, 2004, p. 79)

Para este autor (ibid.) as comunidades diferem das restantes organizações ao nível das questões do controlo e da delegação do poder. Enquanto que nas organizações se confia,

muitas vezes, em mecanismos de controlo externos, as comunidades “confiam mais em normas, propósitos, valores, socialização profissional, respeito pelos colegas e interdependência natural”. No que concerne à delegação do poder, nas organizações esta questão aparece ligada a uma tomada de decisões partilhada e a uma gestão a nível local, enquanto nas comunidades a delegação do poder se preocupa mais com “compromissos, obrigações e deveres que as pessoas sentem em relação aos outros e à escola” (p. 77).

Esta tónica no compromisso e nas relações morais que se desenvolvem é uma das principais características das comunidades de aprendizagem:

As comunidades de aprendizagem procuram relacionar os seus membros com aquilo que está certo ou errado, com obrigações e compromissos e com acordos morais. Quando estas relações morais são praticadas, os alunos e os professores são forçados a encarnar os compromissos e valores comuns. Nas escolas que se estão a tornar comunidades, os seus membros partilham a sua vida com outras pessoas com intenções semelhantes. Nas escolas comuns, pelo contrário, as relações são construídas por outros e tornam-se codificadas num sistema de hierarquias, funções e expectativas de papéis.
(Sergiovanni, 2004, p. 79)

Pelo exposto é possível concluir que as dinâmicas geradas no seio de uma comunidade de aprendizagem contribuem para a criação de um clima de congruência e valor (Lambert, 2003), desenvolvendo uma cultura escolar orientada para as aprendizagens de todos (dos alunos, dos professores, dos pais e da própria escola enquanto organização), sendo que essa cultura permite uma melhoria contínua dos processos e dos resultados educativos.

Estas são algumas das possibilidades de resgate do labirinto escolar. Um labirinto no qual o número de alunos que *não querem aprender* num cenário de prolongamento violento da escolaridade obrigatória, a desvalorização das credenciais escolares num mercado de trabalho que parece querer descobrir as vantagens de uma *mão-de-obra barata* que dispensa a escolarização prolongada, as várias crises que chegam *naturalmente à escola* – familiar, social, laboral, económica... - fazem do processo de escolarização uma atividade de elevado risco e muitas vezes uma missão *quase impossível*.

Neste cenário, só uma ação mais coletiva, mais solidária e mais investigativa poderá contribuir para a emergência de verdadeiras *comunidades educativas* e tornar viável a ação de ensinar no sentido duplamente transitivo que adotamos neste texto. Mas a emergência destas comunidades precisa de um novo tempo. De um tempo de encontro e de produção coletiva de respostas que façam a economia do sofrimento (e do desgaste) do tempo individual. Saibamos nós encontrar esse tempo. Porque não podemos compactuar com formatações absurdas que a todos são impostas mas que a poucos servem. Porque a escola não tem que ser (não pode ser) um labirinto.

Referências bibliográficas:

Alves, J. M. (1999a). *A Escola e as Lógicas de Acção: as dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Edições ASA.

Alves, J. M. (1999b). Autonomia, Participação e Liderança. In A. Carvalho, J. M. Alves & M. J. Sarmiento. *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança*. (pp. 15-32). Porto: Edições ASA.

Alves, J. M. (2008). *Os Exames do Ensino Secundário como dispositivos de regulação das aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia, e as acções insensatas*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação não publicada, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Alves, J. M. (2011a). Pelos Territórios Fénix: tecendo a ciência e a arte do voo. In J. M. Alves & L. Moreira (Org.), *Projecto Fénix – Relatos que contam o sucesso*. (pp.63-94). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Alves, J.M. (2011b). *Os Professores não têm futuro. Eles são o futuro*. Em linha. Disponível em <http://terrear.blogspot.pt/2011/01/os-professores-nao-tem-futuro-eles-sao.html> [Consultado em 02/02/2013].

Alves, J. M. (2012). O Projeto Fénix e a Progressiva Transformação da Gramática Escolar. In J. M. Alves & L. Moreira (Org.), *Projecto Fénix – As Artes do Voo e as*

Ciências da Navegação. (pp. 83-120). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M. (2009). *O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, 75-86.

Azevedo, J., (2001). *Avenidas de liberdade: reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições ASA.

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação: ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Barroso, J. (1995). *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836 1960)*. Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian.

Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & Barroso, J., *O Século da Escola. Entre a Utopia e a Burocracia*. (pp. 63-94). Porto: Edições ASA.

Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3, (2), 91-110.

Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas – Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bourdieu, P. (1964). *Les Héritiers*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Brunsson, N. (2006). *A Organização da Hipocrisia – Os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: Edições ASA.

Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.

- Costa, J. A. (2007). Os projectos na escola: uma leitura crítica através da metáfora da hipocrisia organizada. In J. A. Costa, *Projectos em educação – contributos de análise organizacional*. (pp. 97-118). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Crozier, M. (1998). *La Crise De L'Intelligence - Essai Sur L'Impuissance Des Elites A Se Reformer*. Paris: Points.
- Damásio, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa. As emoções sociais e a Neurologia do sentir*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Elmore, R. (2003). Accountability and Capacity. In M. Carnoy, R. Elmore & L. S. Siskin (Eds.), *The New Accountability – High Schools and High-Stakes Testing*. (pp. 188-202). New York and London: Routledge Falmer.
- Estrela, M. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1988). Organizar a escola para o sucesso educativo. In *CRSE, Medidas que promovam o Sucesso Educativo*. (pp. 105-136). Lisboa: GEP/ME.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2007). Da avaliação ao contrato-programa de desenvolvimento da escola: as preocupações pedagógicas e curriculares dos gestores escolares. *Avaliação e Currículo – Actas do 22º Colóquio Internacional da ADMEE*.
- Frankl, V. E. (2008). *Em Busca de Sentido: um psicólogo no campo de concentração*. São Leopoldo: Editora Sinodal.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1999). *La Escuela que queremos*. México: SEP/ Amorrortu, Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Gaspar, I. Santos, J. R., Santos, M. (2013). Currículo: significado e perspectivas em memórias da escola. In J. M. Alves, (coord.). *Memórias de Professores - Emoções, Identidades Profissionais, Currículo e Avaliação*. (pp. 117-146). Porto: FEP/CEDH/UCP.

- Guerra, M. (2002). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: ASA Editores.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference: What is the Research Evidence?* Recuperado de: <http://www.leadspac.govt.nz/leadership/articles/teachers-make-adifference.php>.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London and New York: Routledge.
- Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School – Realizing the potential of system leadership*. England: Open University Press.
- Kotter, J. & Rathgeber, H. (2012). *O nosso icebergue está a derreter*. Porto: Ideias de Ler.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores – imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA.
- Peretti, A. (1986). Organización de la enseñanza y estructuraciones diferenciadas de las agrupaciones de alumnos. In *Cahiers Pédagogiques*, 244-245, 6-15.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2004a). Os ciclos de aprendizagem: novos espaços-tempos de formação. *Pátio. Revista pedagógica*, 30, 16-19.
- Perrenoud, P. (2004). *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pires, E. L. (2000). *Nos Meandros do Labirinto Escolar*. Oeiras: Celta.

- Ramos, C. C. & Roldão, M. C. (2013). Memórias de professores: representações e percepções da identidade profissional docente. In J. M. Alves, (coord.). *Memórias de Professores - Emoções, Identidades Profissionais, Currículo e Avaliação*. (pp. 51-115). Porto: FEP/CEDH/UCP.
- Ribeiro, A. (2002). *A Escola Pode Esperar*. Porto: Edições ASA.
- Robinson, K. & Aronica, L. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In L. Alonso & M. C. Roldão (Orgs.), *Ser professor de 1º ciclo – construindo a profissão*, (pp 13-26). Braga: CESC/Almedina.
- Roldão, M. C. (2010). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rousseau, N., Deslandes, R. & Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève: perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *Revue des Sciences de L'Éducation de McGill*, 44(2), 193-211.
- Santomé, J. T. (2010). *O Cavalo de Tróia da Cultura Escolar*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Sergiovanni, T. (2004). *O Mundo da Liderança – Desenvolver Culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: ASA.
- Stoll, L. (2011). Leading professional learning communities. In J. Robertson & H. Timperley. *Leadership and learning*. (pp. 103-117). Thousands Oaks: Sage.
- Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing our schools*. Buckingham: Open University Press.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The Grammar of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.

Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.

Weick, K. E. & Sutcliffe, K. M. (2007). *Managing the Unexpected – Resilient Performance in an Age of Uncertainty*. San Francisco: Jossey-Bass.

Weick, K. E. (2009). *Making Sense of the Organization – The Impermanent Organization*. United Kingdom: Wiley.

MUDANÇA ORGANIZATIVA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Joaquim Machado¹

Várias escolas encetam processos de mudança educativa, cuja génese tanto pode situar-se no exterior da escola como no seu interior. Em várias mudanças podemos ver mesmo razões de origem exógena e razões de origem endógena.

Neste texto, assinalamos algumas tensões com que se deparam as escolas quando pretendem introduzir mudanças e afirmamos a necessidade de fazer da cultura, não a barreira, mas a ponte da mudança. Finalmente, destacamos que qualquer mudança que implique alterações na cultura escolar constitui um processo lento e carece de acompanhamento e estímulos, mais do que de pressão e de controlo burocrático, e o seu êxito é favorecido numa escola que associa o desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento profissional.

1. Há mudanças mais fáceis e mudanças mais difíceis

Os estudos sobre a introdução de mudanças com origem exógena mostram que as estratégias da sua implementação “funcionam melhor” quando, em vez de serem impostas a partir de uma instância central, colocam os professores como agentes do desenvolvimento do currículo e implicam as escolas no seu desenvolvimento organizativo.

Já os estudos sobre as inovações que surgem a partir das escolas deixam ver a falta de evidências empíricas de que, mesmo comportando estratégias mais *processuais e culturais*, as mesmas tenham a ver, mais ou menos diretamente, com uma melhoria do trabalho realizado com os alunos na sala de aula, mostrando que é fácil mudar estruturas

¹ Faculdade de Educação e Psicologia e Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano

formais mas não é tão fácil mudar normas, hábitos, competências e convicções (Fullan, 2002:36; Formosinho & Machado, 2009:118).

Na verdade, quando os estudos se focam nas formas de democratização do ensino e na sua equidade, constatam que a “pedagogia diferenciada” se confronta com estruturas fortemente arraigadas que suportam a “gramática escolar” instituída (Barroso, 1995; Cabral, 2014) ou o “costume”, definido por Philippe Perrenoud como

“um grupo de alunos de aproximadamente a mesma idade e as mesmas experiências adquiridas trabalha, *durante um ano*, com um ou vários professores para assimilar um *programa* concebido com este fim e que representa um processo bem identificado no plano de estudos. Assim, a escolaridade divide-se em etapas anuais que denominamos, segundo as tradições nacionais, graus, níveis, classes, secções (pequenas e grandes), cursos ou categorias” (2007:49).

Neste sentido, tem sido bem mais fácil mudar as estruturas da escola do que mudar a sua cultura.

2. Fazer da cultura a ponte da mudança

Entretanto, vários dispositivos têm sido acionados com vista a diferenciar o ensino, como formas de apoio integrado, agrupamento variável dos alunos, equipas docentes alocadas a um conjunto alargado de alunos, continuidade da equipa pedagógica. Contudo, a sua introdução nas escolas tem posto em evidência que “a profissionalidade docente reflexiva também é marcada pela tensão entre o desejo de inovar e a exigência do cumprimento das normas estabelecidas, o fascínio da mudança e o medo de desconformidade de procedimentos” Formosinho, Machado & Mesquita, 2015:18). Castro e Alves assinalam mesmo a “letargia defensiva povoada de medos e receios” em que entram “os atores institucionais, colocados entre uma ideal autonomia pedagógica e organizacional (que deveria potenciar a criatividade e a inovação) e uma desautorização sucessiva da sua inteligência, conhecimentos e capacidades” (2013:78).

A introdução nas escolas daqueles dispositivos mostra também a necessidade de não circunscrever as inovações ao nível micro da sala de aula:

“as mudanças a introduzir na escola devem ser pensadas numa perspectiva sistémica tendo em conta, não apenas a dimensão da sala de aula, mas também as dimensões organizativas da escola e do currículo estabelecido, bem como as dimensões que concernem aos docentes enquanto grupo profissional, nomeadamente os saberes profissionais consolidados, com suas (in)certezas e “des)confianças” (Formosinho, Machado & Mesquita, 2015:18).

Por isso, qualquer novo desenho organizacional que seja pensado para a escola deve associar a si o desenvolvimento da capacidade desta e dos seus atores para analisar e renovar a ação educativa que nela se desenvolve (Formosinho & Machado, 2016:26). Tal desiderato insere-se numa perspectiva da escola como *cultura* e pretende que se conheça a cultura escolar existente e a dissonância da mudança a constituir, tentando a interiorização de significados e compondo condições favoráveis a esta.

Quando assim acontece, a cultura passa de *barreira* a *ponte* da mudança (Bolívar, 2003:285-286).

3. A mudança mais profunda é um processo lento que deve ser apoiado

Por outras palavras, se as mudanças estruturais não conduzem necessariamente a mudanças nos modos de ensinar, de aprender e nas capacidades dos alunos, a verdade é que “as mudanças a nível do ensino (melhor prática letiva) que já implicam mudanças culturais, podem exigir mudanças organizativas (a nível de escola)” (Bolívar, 2003:299), até porque as culturas são formadas no seio de estruturas particulares e por elas enformadas (Hargreaves, 1998:290). Neste sentido, um novo desenho da gestão pedagógica e curricular, para não se reduzir a mera reengenharia organizacional com impacto reduzido, tem que proporcionar novo conhecimento organizacional, comportar a mudança da cultura escolar e a superação da atomização e fragmentação características

das culturas profissionais (Lima, 2002), condições básicas para a alteração da qualidade das relações interpessoais e o incremento do trabalho colaborativo.

Os dois modelos de introdução de mudanças educativas (*top-down* e *bottom-up*) realçam a importância da participação e do empoderamento dos professores e, nesse sentido, eles põem em evidência que a introdução da mudança não é linear, que o processo de mudança é interativo e que a sua evolução está sujeita a pressões de distintos grupos de interesse.

Neste sentido, nos processos de mudança educativa ganham hoje centralidade a gestão do currículo enquanto campo de trabalho dos professores e a responsabilidade da escola e deste grupo profissional, seja na articulação das suas decisões pedagógicas e curriculares com o nível central seja na organização e gestão contextualizada das aprendizagens curriculares requeridas para todos os alunos (Roldão, 2015). E, deste modo, a Administração Educativa tem reconhecido às escolas e aos professores capacidade de decisão nos domínios pedagógico e curricular. Contudo, o reconhecimento de maiores graus de autonomia institucional e profissional não lhe tem diminuído a tendência para, face à lentidão dos processos gerados a partir das escolas e muitas vezes em nome da necessidade de combater a resistência à mudança, utilizar os tradicionais mecanismos de controlo, determinando um percurso que, sendo mais expedito, curto circuita frequentemente dinâmicas endógenas de mudança e alimenta a cultura da passividade, da conformidade e do imobilismo que caracteriza o sistema centralizado.

Na perspectiva da dimensão organizacional, a mudança educativa é mais um processo a acompanhar e a estimular do que um evento a celebrar ou a destacar (Formosinho & Machado, 2000:18).

4. Ilustrando a lentidão da mudança da cultura escolar

Se focarmos a análise nos processos de autoavaliação da escola, constatamos em Portugal um lento processo que emerge em 1992 como Observatório de Qualidade da Escola no âmbito de um projeto de apoio à expansão da escolaridade obrigatória – o PEPT 2000, Programa de Educação para Todos (Clímaco, 1995) – e é estimulado através de outros projetos de âmbito nacional ou europeu até à determinação, em 2002, de um sistema de

avaliação que define orientações gerais para a autoavaliação e para a avaliação externa (Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro), que, por sua vez, estimulou diversas iniciativas escolares de avaliação interna, cuja intensidade estava diretamente relacionada com a motivação e o impulso das lideranças escolares, os projetos de desenvolvimento organizacional em que se inseriam e as parcerias estabelecidas com outras instituições.

Tratou-se, pois, de um processo lento e frágil: a lentidão expressa-se na “falta de continuidade nas instituições e nos programas, com alterações frequentes de rumo, de condições, com um (re)fazer que dá a impressão que se está sempre a começar do princípio”; a fragilidade tem a ver com a análise dos resultados, a devolução da informação aos diretamente envolvidos, a implicação de atores pertinentes e a utilização da informação para a ação (Azevedo, 2007:66).

O sistema nacional de avaliação atualmente em vigor ganhou forte impulso com a criação de um referencial de avaliação externa em 2005/2006 e com a generalização de um Programa de Avaliação Externa das Escolas conduzido pela Inspeção Geral de Educação a partir de 2007, tendo-se concluído o primeiro ciclo avaliativo (a avaliação externa de todas as escolas) em 2011 e o segundo ciclo avaliativo em 2016.

A continuidade e a estabilidade do modelo e a exigência, na segunda fase, de um plano de desenvolvimento e melhoria da escola que integre um plano de capacitação dos atores escolares contribuem para o desenvolvimento de procedimentos de avaliação e são importante impulso para a promoção de “uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projetos educativos” (Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, art.º 3.º, al. b).

Entretanto, os relatórios de avaliação externa dão conta da diversidade de internalização do processo de autoavaliação e de nível de desenvolvimento da cultura de melhoria continuada em cada unidade organizativa. Tal perspectiva não invalida, no entanto, a constatação de que, em muitos casos, a avaliação das escolas, seja a autoavaliação seja a própria avaliação externa, é usada para “gerenciamento da imagem” institucional e posta “ao serviço da legitimação”, mais do que do empoderamento dos professores e da melhoria do ensino e das organizações educativas (Castro & Alves, 2013).

Na verdade, no processo de avaliação das escolas entrecruzam-se “a prestação de contas, a hipocrisia organizada e a aprendizagem profissional” (Cabral, 2015:85). A perspetivação da avaliação institucional como processo partilhado de aprendizagem e melhoria dos processos e resultados educativos comporta dinâmicas que fogem à “lógica do simulacro e do *faz de conta*”, requerem “novas formas de pensar e executar” o trabalho docente e pressupõem “uma estrutura de recompensas que estimule as pessoas e as organizações a desenvolver ações que conduzam a uma melhoria efetiva” (Cabral, 2015:95-96).

5. Desenvolvimento organizacional e profissional

A avaliação institucional ganha mais sentido no quadro de uma política que reconhece a autonomia relativa da escola, a que esta deve corresponder com responsabilidade social e prestação de contas (*accountability*), demonstrando através dos resultados o bom uso dos recursos que gere, sendo certo que “nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável” (Afonso, 2009:13).

Apesar do referencial de avaliação externa se centrar nos domínios dos Resultados (académicos e sociais) dos alunos, da Prestação do serviço letivo (planeamento e articulação, prática letiva e monitorização das aprendizagens dos alunos) e da Gestão e liderança da escola e de legitimar também algumas iniciativas inovadoras existentes nas escolas, a verdade é que a “gramática escolar” se mantém praticamente intocável e acaba por ser legitimada por uma política que dá maior visibilidade social às provas externas e a *rankings* de estabelecimentos escolares.

Mas, por outro lado, o mandato social de garantir uma “escolarização de qualidade para todos” (Machado & Alves, 2014) quando a população escolar é cada vez mais heterogénea requer uma transformação profunda no modelo organizativo escolar e nas metodologias e processos de ensino. Trata-se de uma “transformação radical” que só pode ser sucedida numa escola que seja capaz de associar o desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento profissional dos seus docentes (Roldão, 2014:65). Por outras palavras,

esta “transformação radical” requer uma “escola reflexiva”, isto é, “uma escola em desenvolvimento e aprendizagem” (Alarcão, 2000).

Referências bibliográficas

Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares, *Revista Lusófona de Educação*, 13, pp. 13-29

Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.

Azevedo, J. M. (2007). Avaliação das escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos. In Portugal. Conselho Nacional de Educação (org.), *Avaliação das Escolas: Modelos e processos* (pp. 13-99). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Barroso, J. (1995). Os Liceus: Organização pedagógica e administração (1836-1960). Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica, Fundação Calouste Gulbenkian.

Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas – estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA.

Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (In)Sucesso: Os Projetos Fénix, Turma mais e ADI*. Porto: Universidade Católica Editora.

Cabral, I. (2015). A construção da avaliação externa e o impacto no desenvolvimento das escolas e das práticas profissionais. In J. Machado, J. M. Alves (orgs.), *Professores, Escola e Município: Formar, Conhecer e Desenvolver* (pp. 81-98). Porto: Universidade Católica Editora.

Castro, H. F. G.; Alves, J. M. (2013). Avaliação de escolas: o gerenciamento da imagem ao serviço da legitimação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 13, 2013, pp. 49-82

- Clímaco, M. C. (1995). *Observatório da Qualidade da Escola: Guião organizativo*. Lisboa: Ministério da Educação, PEPT
- Formosinho, J.; Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J.; Machado, J. (2000). Reforma e mudança nas escolas. In J. Formosinho, F. I. Ferreira, J. Machado, *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas* (pp. 15-30). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J.; Machado, J. (2016). Tipos de organização dos alunos na escola pública. In J. Formosinho, J. M. Alves, J. Verdasca (org.), *Uma Nova Organização Pedagógica da Escola: Caminhos de Possibilidades* (19-38). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J.; Machado, J.; Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem: Tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Fullan, M. (2002). *Las Fuerzas del Cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid, Ediciones Akal.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em tempos de mudança: O trabalho e acultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill
- Lima, J. Á. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Machado, J.; Alves, J. M. (coord.). *Escola para todos: Igualdade, diversidade e autonomia*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Perrenoud, Ph. (2007). *Pedagogía Diferenciada: De las intenciones a la acción*. Madrid: Editorial Popular.
- Roldão, M. C. (2014). Professores: Dilemas de uma transformação. In J. Machado, J. M. Alves (coord.), *Escola para todos: Igualdade, diversidade e autonomia* (pp. 59-70). Porto: Universidade Católica Editora.

Roldão, M. C. (2015). Para o desenvolvimento do conhecimento profissional e organizacional: A centralidade da gestão do currículo. In J. Machado, J. M. Alves (orgs.), *Professores, Escola e Município: Formar, conhecer e desenvolver* (pp. 11-21). Porto: Universidade Católica Editora.

ASSESSORIA: UMA PORTA ABERTA PARA A DIFERENCIAÇÃO E PARA A CRIATIVIDADE PEDAGÓGICA

Pedro Teixeira¹

Introdução

O trabalho que agora se apresenta assume uma linha de partilha e descrição da medida de apoio à melhoria das aprendizagens sob a estratégia da Assessoria Pedagógica em contexto de sala de aula, num agrupamento de escolas situado no concelho de Vila Nova de Gaia e inscrito no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

A ideia é fundamentar a sua emergência, explicitar a sua implementação e relevar os efeitos da medida no processo de aprendizagem dos alunos assessorados, num período de tempo que recua já ao ano de 2011.

A criação do plano de ação *Assessoria Pedagógica* nasce para responder a situações-problema de insucesso escolar por via de dificuldades de aprendizagem, identificadas no quadro da construção do Projeto Educativo do Agrupamento 2011-14 e enquanto resultado de avaliação interna por via da Análise SWOT (cf. AEDPI, Relatório Final, julho 2011, um sistema simples de aferição das forças (Strengths), fraquezas (Weaknesses), oportunidades (Opportunities) e ameaças (Threats) do agrupamento ao nível dos resultados académicos.

Da literatura ressalta que a Assessoria Pedagógica é uma estratégia de diferenciação pedagógica que assume uma metodologia eclética e centrada no aluno e no processo de aprendizagem (Pires e Palmeirão, 2015). Mais, a ideia que lhe subjaz é a de criar uma pedagogia de proximidade e de atender aos ritmos e ciclos de cada pessoa e, nesse sentido, criar dinâmicas de ensino e de aprendizagem dinâmicas e interativas.

¹ Coordenador TEIP e Professor do grupo 420 – Geografia, Agrupamento de Escolas D. Pedro I.

A metodologia de pesquisa surge estruturada em ordem a: objetivos, perfil dos alunos assessorados e dos professores assessores, procedimentos e instrumentos de recolha e avaliação de dados.

No final, uma reflexão crítica sobre a perceção e efeitos da Assessoria pedagógica no percurso académico dos alunos assessorados e do cumprimento das metas traçadas com base nesta medida.

1. Assessoria pedagógica

O paradigma e conceito de Assessoria Pedagógica inscreve-se no princípio da educabilidade e na máxima da escola para todos. Neste horizonte, a Assessoria Pedagógica assume uma matriz de natureza plural, com o objetivo de promover o apoio à melhoria da aprendizagem e, desse modo, o desenvolvimento e o sucesso educativo. O sentido é responder de forma diferenciada às necessidades de cada aluno e, cumulativamente, criar oportunidades para aprender.

A lógica de funcionamento é variável e advém da dinâmica estabelecida no/pela escola e implica o esforço de um trabalho colaborativo informado e crescente entre professores e entre professores e alunos. Circunstância que obriga a repensar a natureza e tipologia do serviço educativo e dos métodos didáticos. A perspetiva é, por via da diferenciação pedagógica, abrir espaço e lugar à motivação, à articulação e ao pensamento crítico e, nesse sentido, abrir as portas à inovação, à colaboração, ao sucesso, à mudança e à reflexão.

Uma porta aberta para a inovação

As assessorias visam a concretização da diferenciação pedagógica, cuja prática exige e integra o conhecimento da escola, da turma e do grupo. Um exercício que se inicia com a identificação das áreas de preocupação, interesse e domínios prioritários a desenvolver em cada sessão de aula assessorada – quase sempre a matemática e a Português. Transposto o primeiro desafio, impõe-se a conceção, desenvolvimento e implementação

da medida de apoio à melhoria das aprendizagens que passa pela reunião entre professores (Titular e Assessor). A lógica de trabalho é (deve ser) flexível e adaptativa, de forma a geral princípios organizados de aula diferenciados e focados nas dimensões e/ou competências a adquirir.

A orientação do trabalho de assessoria pedagógica é, em cada ano letivo, alvo de análise e de discussão, porquanto visam a melhoria dos resultados e sucesso educativo. Com este propósito, os professores, neste caso, de matemática e de português, foram desafiados a abrirem a sua sala e aula de forma a partilharem trabalho, vivências e experiências.

Uma porta aberta para o trabalho colaborativo

Cumprir as metas programáticas é a questão-problema em cada ano letivo. Diante deste complexo desafio o quadro é de preocupação com o desenvolvimento do currículo, com a avaliação externa e os seus critérios e, em particular, com a qualidade da educação e das aprendizagens. A possibilidade e oportunidade para a assessoria pedagógica, promove o trabalho colaborativo entre professores e facilita a execução e resolução, parcial, destas situações-problema. O plano de aula produzido por dois professores, para um mesmo espaço e grupo/turma, permite a construção e flexibilização de processos e metodologias de ensino e de aprendizagens diferenciadoras e direcionadas a uma dada situação-problema e/ou área de saber.

Assessoria a ferramenta pró sucesso

A prática da Assessoria Pedagógica apresenta uma linha positiva dos alunos assessorados, nem sempre possível traduzir a evolução das aprendizagens em nota de pauta positiva. Mesmo assim, sobressai o reconhecimento tácito da medida e os efeitos positivos sobre as dimensões/competências trabalhadas. Evidentemente, escreve Gomes (2001), a diferenciação pedagógica como procedimento que procura um conjunto diversificado de meios, processos de ensino e aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões e de comportamentos heterogêneos, dentro da mesma turma, atingir por vias

diferentes, objetivos comuns é um processo complexo e muito exigente que carece de continuidade. A assessoria pedagógica implica um trabalho sistemático de reflexão-ação com os professores e com os alunos a fim de promover um apoio direcionado, específico, calendarizado e monitorizado. Para melhor é preciso por em causa o que se faz, escreve Santos Guerra (2014).

Uma porta aberta para a mudança

Pouco a pouco o agrupamento foi naturalizando a entrada na sala de aula, a prática da autoavaliação e da reflexão para a ação. Pensar a mudança na escola e a melhoria da educação é pensar de forma racional os prós e os contra da minha própria ação ao nível dos resultados, da prestação do serviço educativos e também os modos de organização e gestão do agrupamento de escolas. A mudança acontece quando desejada e necessária. Nesse cenário, importa compreender por que razão não querem os alunos aprender? Quais os fundamentos para o absentismo e/ou abandono escolar precoce? O que motiva os alunos para aprender?

Uma porta aberta para a reflexão

O trabalho conjunto e cooperativo entre professores e alunos requer e gera a reflexão contínua, por via do processo de monitorização e aplicação de instrumentos de recolha e avaliação das estratégias de ensinar e de aprendizagem implementadas. Com esta necessidade e preocupação de melhoria, analisam-se e interpretam-se os vários instrumentos de trabalho e/ou de avaliação, nomeadamente: avaliação diagnóstica da turma (realização de um relatório inicial); avaliação dos processos de trabalho e resultados (relatório de avaliação de final de período); relatório final TEIP e Plano Plurianual de Melhoria. Paralelamente, foi construída uma plataforma *on-line* onde os docentes (titulares e assessores) registam periodicamente os seus planos de aula, metodologias e estratégias, alunos assessorados e evolução das suas aquisições face aos objetivos definidos.

Promover o trabalho colaborativo e a partilha é o mote que anima toda a ação de comunicação/divulgação da medida de apoio à melhoria das aprendizagens sob a forma de assessoria pedagógica. Anualmente, os resultados são, depois de avaliados e discutidos, divulgados a toda a comunidade escolar de forma a implicar todos na melhoria da escola e da educação.

O projeto “Assessoria Pedagógica”

Ao longo destes anos em que desenvolvemos a ação “Assessoria”, aposta central do nosso projeto educativo e dos planos plurianuais de melhoria, fomos aperfeiçoando o conceito, o plano de ação e os instrumentos de registo e monitorização, tendo sempre o cuidado de os partilhar com a comunidade educativa.

As assessorias pedagógicas orientam-se para a melhoria do sucesso, nomeadamente das disciplinas de português e matemática, através de estratégias centradas no processo de ensino. A ação visa a promoção de novas práticas de trabalho colaborativo e de ensino em sala de aula, através da intervenção em turmas com índices elevados de insucesso a português e matemática (face à média e às metas da disciplina). O objetivo é promover estratégias de diferenciação pedagógica, de forma a melhorar os resultados e a melhoria da qualidade do sucesso, em especial para os alunos diagnosticados com maior distanciamento em relação às competências definidas e com resultados menos satisfatórios.

Neste encadeamento, os objetivos nucleares são:

- Intervir em turmas com índices de insucesso, especificamente nas disciplinas de português, matemática e inglês;
- Promover a diferenciação pedagógica por via de aprendizagem cooperativa;
- Promover novas práticas de trabalho colaborativo e de ensino em sala de aula;
- Promover a melhoria da qualidade do sucesso, através de estratégias de diferenciação pedagógica e de implicação do próprio aluno.

Metodologia

Os critérios de escolha das turmas com assessoria pedagógica tem assumido, cada vez mais, um carácter preventivo, privilegiando-se o primeiro ciclo. Pese embora, o plano de melhoria investe, também, no quinto ano (75% das turmas têm assessoria a português e 83% a matemática), por ser um ano de transição de ciclo. De notar que alcançamos uma grande cobertura a nível do segundo ciclo, uma vez que os recursos humanos disponíveis têm permitido abranger turmas de sexto ano (65% das turmas a português e 50% a matemática). A conceção e prática da Assessoria Pedagógica decorre das dificuldades diagnosticadas, dos recursos humanos existentes e do trabalho conjunto entre professor titular e professor assessor. Para o efeito, tem sido feito um esforço para criar condições de trabalho específicas, nomeadamente o estabelecimento de um tempo semanal, em calendário escolar - 45 minutos da componente não letiva – com vista a permitir a reflexão para a ação, o desenvolvimento de um maior trabalho de colaboração entre professores e, assim, a (auto)regulação de todo o processo.

Um exercício exigente que impôs ritmos de trabalho conjuntos, articulados e a emergência de uma cultura de trabalho partilhada, focada no aluno e no processo de aprendizagem, sobretudo em sala de aula. O método aplicado resulta, assim, do cruzamento de varias estratégias de envolvimento, de motivação e de avaliação contínua e formativa.

Em cada plano de Assessoria Pedagógica é dada liberdade aos professores para gerirem as suas aulas de forma interativa, flexível e rotativa. O sentido é que cada professor possa experimentar funções de titular e/ou de assessor. Uma dinâmica que requer conhecimento, interação e uma comunicação “aberta”. Pensar a Assessoria Pedagógica é pensar diferente e gerar propostas didáticas ativas e comprometidas (Segóvia, 2007).

O processo

Ano a ano, conforme os recursos humanos disponíveis, definem-se e priorizam-se públicos, anos de escolaridade e ou níveis de ensino para certificar a aplicação da medida de apoio à melhoria das aprendizagens, sob a forma de assessoria pedagógica. O processo

passa pela realização de uma reunião de trabalho preparatório entre professores titulares e professores assessores, coordenada pela equipa TEIP. Nesta sessão, são apresentadas as orientações de trabalho, explicitados os referenciais teóricos e as hipóteses possíveis de os desenvolver e/ou inovar. A ideia é partilhar o realizado e permitir a construção de uma ação pedagógica estruturada em ordem ao trabalho colaborativo, articulado e cooperativo.

Anualmente é reiterada a necessidade e a mais-valia do trabalho colaborativo, antes, durante e depois da aula. Com esse fim, inscreveu-se na mancha horária de cada um dos professores – titular e assessor, um tempo semanal, de forma a facilitar o encontro, a reflexão e a reformulação de metodologias e/ou estratégias de ensino/aprendizagem.

O processo de monitorização é assegurado por um instrumento criado para o efeito onde ficam registados o diagnóstico das dificuldades, situações-problemas e estratégias de atuação e/ou de melhoria (Anexo 1 – Doc. 1-AP_TEIP).

No fim de cada trimestre é realizado um *relatório* conjunto, depois apresentado e discutido em conselho de turma. Do relatório consta a conceção, implementação, avaliação e plano de melhoria da/para a ação. E, ainda, a identificação dos alunos assessorados; competências a desenvolver, metodologia de trabalho, critérios e práticas de avaliação (Anexo 2 – Doc. 2-AP_TEIP).

Um “instrumento”, em suporte digital (referido anteriormente) que ajuda à planificação, à criação de alternativas didáticas e à implicação efetiva dos professores envolvidos na tarefa de fazer aprender todos os alunos. Como afirmam João Formosinho e Joaquim Machado (2014) as mudanças só serão sustentáveis se os professores forem os sujeitos e dirigirem os seus esforços individuais e coletivos para o aperfeiçoamento da docência e do modo de organizar o seu exercício.

Avaliação – a porta para a melhoria

O ano letivo de 2014/15 marca o início de um novo ciclo de avaliação da medida Assessoria Pedagógica. Foi desenhado uma estratégia de avaliação que implicasse, de forma voluntária, os professores participantes na medida – professores titulares e

professores assessores. Ao desafio, responderam de forma positiva 16 professoras e um professor, 5 de português e 5 de matemática, e 7 de 1º ciclo, situação que permitiu a criação de 3 grupos.

A cada um dos grupos foram entregues os relatórios referentes ao 2º período do ano/ciclo em análise. O objetivo foi, seguindo a matriz criada pela equipa TEIP: (1) identificar processos de articulação/planificação entre professor titular/assessor; (2) explicitar metodologias de trabalho; (3) nomear conteúdos e competências trabalhadas; (4) indicar a evolução das aquisições face ao definido no plano de assessoria pedagógica.

Não cabe aqui a exploração das conclusões a que chegamos, daria para mais um artigo, salientamos, contudo, a implicação dos docentes no processo e as sugestões apresentadas, algumas das quais já assumidas e implementadas (e.g. aplicar a assessorias nos segundos 45 minutos de aula, aumentar para dois tempos por semana, em vez de um bloco de 90 minutos).

Sobre os resultados

A apreciação dos resultados desta medida pedagógica assume algumas particularidades. Desde logo porque não se pode centrar apenas na avaliação final, uma vez que a orientação não é para trabalhar sempre com os mesmos alunos, do princípio ao fim do ano e da mesma forma. Assim é necessário registar a evolução dos alunos face às competências trabalhadas periodicamente. No entanto, também registamos os resultados finais destes alunos a português e matemática. No final do ano letivo anterior, verificamos um aumento do número de alunos apoiados que conseguiram superar dificuldades e, inclusive atingir classificação final positiva na disciplina. Em português, só durante o 3º período foram referenciados 68 alunos apoiados na assessoria, sendo que destes 44 obtiveram nível igual/superior a 3 (64,7 % de sucesso). Em matemática foram apoiados 111 alunos e 46 obtiveram nível igual/superior a 3 (41,4 % de sucesso). Importa considerar que é nesta disciplina que os resultados são menos satisfatórios e que muitos destes alunos, apesar de não terem alcançado ainda o nível positivo, fizeram progressos.

Conclusão

O programa TEIP tem sido uma oportunidade única para experimentar, avaliar e validar esta metodologia de proximidade e de diferenciação pedagógica. Ano a ano o desafio é maior, só possível graças ao exercício contínuo de monitorização, de melhoria e, em particular, de implicação por via do trabalho colaborativo e da reflexão para a ação. A assessoria pedagógica, contribui, de facto, para o apoio à melhoria das aprendizagens e em particular para aproximar e otimizar a relação pedagógica entre professores e alunos. O princípio é uma escola para todos e, por via dela, o pleno desenvolvimento humano.

A experiência mostra-nos que a Assessoria Pedagógica é efetivamente uma medida de apoio à melhoria das aprendizagens útil, necessária e causa de um maior trabalho colaborativo. A assessoria pedagógica é a PORTA ABERTA para a mudança, inovação e criatividade.

O desafio é concretizar o desígnio de *Uma Escola para Todos* através da realização de *Aulas para Todos*. E, assim, acionar a insígnia que nos move:

Um Projeto em Comum com o Melhor de Cada Um.

Referências bibliográficas

Relatório Final, AEDPI, julho de 2011

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação*. Vila Nova de Gaia: FML

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. Vila Nova de Gaia: FML.

Machado, J., Palmeirão, C., Alves, J. & Vieira, I. (2013). A assessoria externa nos Territórios Educativos, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13: pp. 155 - 174.

Formosinho, J. & Machado, J. (2014). As Equipas Educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores. In *Melhorar a Escola. Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Católica Editora. pp.95-110. http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Melhorar-a-escola_%20ebook.

Pires, G. & Palmeirão, C. (2015). Políticas de Inclusão e Sucesso na Escola - A Assessoria Pedagógica Interna. In *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional*, ed. Joaquim Machado (Coord), Porto: Católica Editora, pp. 556-566

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada*. Porto Alegre: Artmed.

Pinto, J. (2005). *Escola Global*. Porto: Campo das Letras.

Relatório de Avaliação Externa (2013), IGEC.

Segóvia, J. (2007). Asesoría educativa: modelos processos. In Costa, J. *et al.* (2007). *A Assessoria em Educação em Debate*. Aveiro: UA.

Anexos

Anexo 1 – Doc. 1-AP_TEIP

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. PEDRO I									
REGISTOS DE INTERVENÇÃO									
Professor titular da turma		Ano/Turma			Disciplina		1º Período		
Legenda		preenchimento à responsabilidade do professor titular da turma			Professor (a) Assessor (a)				
preenchimento à responsabilidade do professor assessor		Registrar quando pertinente (pelo menos uma vez por mês)							
DATA	Horário / N.º Tempos	Registo de Intervenção	Identificação dos alunos apoiados		Registo presença do prof. Assessor	Observações (dificuldades, comportamentos, outros registos)	Avaliação		
			N.º	Nome			Progridu	Não progridu	Data de registo
	Hora	Competências/conteúdos: <i>descrever ou mencionar conteúdos e ou competências</i>	1	nome aluno		<i>Ex. Adesão dos alunos à atividade; realização das tarefas propostas; falta de concentração, empenho...</i>	X	X	data de registo
	N.º Tempos	Metodologia de trabalho: <i>relat. metodologia de trabalho a desenvolver com os alunos</i>							data de realização da avaliação
	Hora	Competências/conteúdos:	os mesmos n.º alunos						
			Novos alunos						

Anexo 2 – Doc. 2-AP_TEIP

Assessoria Pedagógica – Síntese período

Turma:		Ano:				Nº de sessões previstas:	
Disciplina:	Port.	Mat.		Ing.		Nº de sessões efetuadas:	
Prof. Titular da Turma:					Prof. Assessor:		

Identificação dos alunos apoiados e das competências desenvolvidas

Metodologia			
Modalidade(s) de Intervenção: (assinalar com um X)			
Grupo Turma <input type="checkbox"/>	Pequeno Grupo <input type="checkbox"/>	Apoio Individualizado <input type="checkbox"/>	Codocência <input type="checkbox"/>
Outro <input type="checkbox"/> _____			
Descrição			
Formas de planificação das sessões de assessoria	Reunião:	semanal	<input type="checkbox"/>
		mensal	<input type="checkbox"/>
		e-mail	<input type="checkbox"/>
Observações:			

Avaliação do processo (classifique de 1 a 4, sendo (1) O PIOR → O MELHOR (4))		1	2	3	4
Articulação assessor /professor disciplina					
Aceitação do professor assessor por parte dos alunos					
Comunicação entre professor assessor e professor da disciplina					
Melhoria no interesse e participação dos alunos					
Solicitação do professor assessor por parte dos alunos para auxílio/ esclarecimentos/ apoio					
Melhoria na realização dos trabalhos de casa (frequência/ qualidade?)					
Melhoria dos resultados obtidos na disciplina					
<input type="checkbox"/> Visível nos testes de avaliação					
<input type="checkbox"/> Visível na participação na aula					
Observações do Conselho de Turma (se necessário)					
Resultados	Nº de alunos da turma	Nº de alunos c/ nível < 3			Nº de alunos c/ nível =>3
	Nº de alunos apoiados	Nº de alunos c/ nível < 3			Nº de alunos c/ nível =>3

Canidelo, ____ de _____ de 20__

Prof. Assessor: _____ Prof. Titular: _____

Tomei conhecimento - Diretor de Turma: _____

TUTORIA ESCOLAR: UM CASO EM ESTUDO

Manuela Miranda¹

Cristina Palmeirão²

Bibiana Monteiro³

Introdução

O imperativo da *escola para todos* confere à escola do século XXI desafios e exigências maiores, mormente no campo do sucesso e da qualidade da educação. A missão e a visão são a de responder cabalmente à heterogeneidade da sociedade global. Na matriz o paradigma da aprendizagem ao longo da vida e o princípio da educabilidade (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro⁴), cumulativamente sustentados na Constituição da República Portuguesa (CRP, art.º 74º).

A LBSE prevê no Capítulo I, artigo 2º, pontos 1 e 2, que as escolas, no âmbito da autonomia que lhes é atribuída, criem mecanismos pedagógicos capazes de promover a “democratização do ensino” e, assim, “o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Neste sentido, importa que “os próprios sistemas educativos não conduzam, por si mesmos, a situações de exclusão” e que a política educativa seja “suficientemente diversificada e concebida de modo a não se tornar um factor suplementar de exclusão social” (Delors, *et al.*, 1997, p. 59). Urge, assim, gerar dinâmicas educativas que apoiem “as populações mais carenciadas, criando nas escolas condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos seus alunos, com o principal objetivo de promover a igualdade de acesso e sucesso educativo da população escolar do ensino básico” (Despacho 147-B/ME/96).

¹ Diretora AESB e professora do grupo 210

² Faculdade de Educação e Psicologia e Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano

³ Coordenadora TEIP e professora do grupo 300

⁴ Doravante LBSE.

Promover a igualdade de oportunidades através da adoção de medidas de discriminação positiva é a filosofia de ação que sustenta a emergência, há já duas décadas, dos *Territórios Educativos de Intervenção prioritária* (TEIP), criados pelo Despacho 147-B/ME/96, de 1 de Agosto, continuadas e desenvolvidas pelos Despachos Normativos nº 55/2008 e nº20/2012.

As escolas que integram um território educativo de intervenção prioritária têm como missão desenvolver um trabalho articulado, e nesse contexto, um programa de flexibilidade organizacional (Despacho Conjunto n.º 73/SEAE/SEEI/96). Um trabalho exigente e uma medida de política educativa ambiciosa, sobretudo ao nível da abordagem de gestão, de desenvolvimento curricular e, cumulativamente, do combate à exclusão social (Canário, 2004).

No caso, convocamos a tutoria escolar enquanto medida de apoio à melhoria das aprendizagens individual e de regulação da ação disciplinar.

1. A Educação e a diferença

A filosofia de ação do programa TEIP, gera no agrupamento a possibilidade e a oportunidade para criar e desenvolver medidas de apoio à melhoria das aprendizagens. Na evolução do nosso projeto educativo, percebemos a necessidade de criar uma oferta e um serviço educativo diversificado e capaz de responder de forma assertiva à heterogeneidade dos alunos em geral e de cada um em particular.

Ora, o Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio, no ponto 4 do artigo 36.º, demarca que “no âmbito do desenvolvimento contratual da sua autonomia, a escola pode (...) designar professores tutores que acompanharão, de modo especial, o processo educativo de um grupo de alunos”. Também o Decreto-Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho se refere à figura do professor tutor, determinando que pode a direção executiva designar professores tutores, de entre os docentes profissionalizados com experiência adequada e, de preferência, com formação especializada em orientação educativa ou em coordenação pedagógica, responsabilizando-os “pelo acompanhamento, de forma individualizada, do processo educativo de um grupo de alunos, de preferência ao longo do seu percurso

escolar”(artigo 10º). O mesmo normativo determina como competências do professor tutor o desenvolvimento de medidas de apoio aos alunos em domínios como a orientação no estudo e nas tarefas escolares e articulação com outras atividades formativas. Estabelece igualmente, que a atividade do professor tutor deve ser desenvolvida de forma articulada com as diferentes estruturas de apoio e com a família.

Posteriormente, o Despacho Normativo n.º 50/2005 de 20 de outubro, no seu artigo 2º, ponto 3 alínea b) prevê, como modalidade de apoio, “programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno”.

O Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril no seu artigo 44º enquadra, a figura do Professor Tutor, “no desenvolvimento da sua autonomia, o agrupamento de escolas ou escola não agrupada pode ainda designar professores tutores para acompanhamento em particular do processo educativo de um grupo de alunos”.

Mais recentemente, a Lei 51/2012 de 5 de setembro, que aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, prevê no seu artigo 35º a formação de equipas multidisciplinares destinadas a “acompanhar em permanência os alunos”, prevendo no ponto 3 a integração nestas equipas dos professores-tutores. Uma situação complementada no Despacho Normativo 24-A/2012 e reforçada em 2016 (Despacho Normativo 4-A/2016).

2. A tutoria escolar

Ano a ano, a escola organiza-se no sentido de acrescentar valor à sua ação de ensino e de aprendizagem. A missão é sempre a mesma: fazer aprender e gerar em cada pessoa um espírito de cidadania ativa e comprometida com os ideais de uma sociedade para todos.

Os objetivos, são explícitos e visam diminuir as desigualdades em contexto escolar e delinear caminhos alternativos para a promoção do sucesso escolar. A inclusão no programa TEIP do Agrupamento de Escolas do Sudeste de Baião remonta ao ano de 2009 e advém do seu contexto e da existência de alunos em situação de risco. “As expectativas dos EE face aos seus educandos são baixas, repercutindo-se no parco acompanhamento do percurso dos filhos e no fraco desempenho escolar dos mesmos, na sua baixa

autoestima e reduzidas expectativas face ao futuro.” (Cf. Plano de Melhoria TEIP, ano 2015/2017, p. 6).

Num trabalho contínuo e articulado, estruturam-se e criam-se espaços de proximidade professor-aluno de forma a fomentar o desenvolvimento de competências pessoais e relacionais; prevenir situações-comportamentos desviantes e melhorar o desempenho escolar.

3. O projeto “Tutoria”

O Projeto Tutoria, enquanto *medida de proximidade* nasce da necessidade de responder às dificuldades de aprendizagem e às situações-problema de risco por absentismo, abandono e/ou insucesso escolar. Com este propósito, a tutoria emerge como estratégia capaz de criar ambientes positivos para a aprendizagem (Baudrit, 2009) e como facilitador do desenvolvimento integral (Simão et 2008). Na essência, o desenvolvimento da pessoa, por via da ativação da diferenciação e do envolvimento dos alunos nas atividades educativas.

3.1. Metodologia

Para a realização deste estudo convocamos uma abordagem metodológica de natureza eclética (Sousa, 2005:33), superando a dicotomia qualitativa-quantitativa para uma atitude mais abrangente. O sentido foi o de recolher o máximo de informação, privilegiando, simultaneamente, a metodologia da observação, de investigação-ação, às perceções dos alunos e dos seus encarregados de educação. A meta foi, assim, a de identificar as perceções dos alunos e encarregados de educação sobre a tutoria escolar e os seus efeitos na/para a mudança de atitudes e de melhoria dos resultados.

Destinatários

Para a recolha de dados, implicamos todos os alunos com plano individual de tutoria (n= 30) e convidamos os respetivos encarregados de educação. Dos 30 convidados para participar no estudo, responderam afirmativamente 11.

Dos alunos, 8 são do 2º ciclo e 22 do 3º Ciclo. Destes, 14 são do género feminino e 16 masculino (Quadro 1).

Quadro 1 – Alunos com tutoria

Ciclo	Género		Total
	Feminino	Masculino	
2º	3	5	8
3º	11	11	22

Fonte: Relatório de autoavaliação do AESB 2015/2016

Neste caso, a idade dos alunos variou entre 10 e 13 anos no 2º ciclo e 12 e 17 anos no 3º ciclo.

Relativamente às encarregadas de educação, são todas mães e a média de idades oscila entre os 30 e os 50 anos.

Técnicas de recolha e análise de dados

No âmbito do plano de autoavaliação, as técnicas de recolha de dados utilizadas foram: (1) Análise documental, especificamente Planos de Tutoria Individual; (2) Questionário, aplicados aos alunos e (3) Entrevista sob a forma de *Focus Group*, realizada aos encarregados de educação.

Em termos de estrutura, o **questionário** é composto por duas partes: a primeira, contém um conjunto de questões, para assinalar com uma **X** e visa perceber as dimensões percebidas pelos alunos sobre o efeito da tutoria escolar; A segunda, combina quatro questões abertas e visa aferir sobre os contributos percebidos da aplicação do plano de tutoria (Anexo 1).

Para os encarregados de educação, a técnica de recolha de dados utilizada foi a entrevista, na forma de “*Focus Group*”. Uma técnica que segundo Amado (2014) envolve um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um moderador que tem como função estimular a interação e assegurar que a discussão não se desvie do tema em foco. Neste caso, a entrevista foi conduzida pelas técnicas do GAAF⁵ e envolveu os 11 encarregados de educação disponíveis para participar. A intenção foi:

- a) – Analisar se os EE têm conhecimento da tutoria escolar;
- b) - Analisar se os EE identificam o motivo da medida;
- c) - Analisar se os EE entendem o domínio de ação do professor tutor;
- d) - Analisar se os EE sabem em que consiste a tutoria.

A realização da entrevista foi precedida pela elaboração de um guião de entrevista. E, os dados sociodemográficos foram recolhidos dos planos de tutoria individual, depois de obtido aval positivo das pessoas envolvidas.

Procedimentos de análise de dados

Da análise dos PAT fica claro que o *Projeto Tutoria Escolar* desenvolve-se em cada ano letivo e a sua implementação obedece a um referencial construído para o efeito, onde estão descritos a missão, critérios de inclusão dos alunos participantes, modelos de ação e de avaliação dos resultados.

Os Questionário aplicados aos alunos realizaram-se a 31 de maio de 2016 e contou com a participação dos professores tutores. No caso da entrevista, sob a forma de *Focus Group*, decorreu a 23 de março de 2016, em espaço próprio para o efeito.

⁵ Psicóloga e técnica de serviço social.

4. Resultados

4.1. Da análise documental

A análise global dos Planos individuais de tutoria (n= 30), permitiu verificar que no ano letivo de 2015/2016, foram concebidos, implementados e avaliados 30 planos de tutoria escolar. Aferimos, também, que a estratégia de tutoria escolar assumida é individual e trabalha essencialmente três dimensões:

- I. Apoio à melhoria das aprendizagens (n= 22)
 - A) Realização e correção dos trabalhos para casa (TPC),
 - B) Realização de fichas de avaliação
- II. Gestão comportamental (n=7)
- III. Motivação dos alunos, por ações de reflexão-para a ação (n=2);

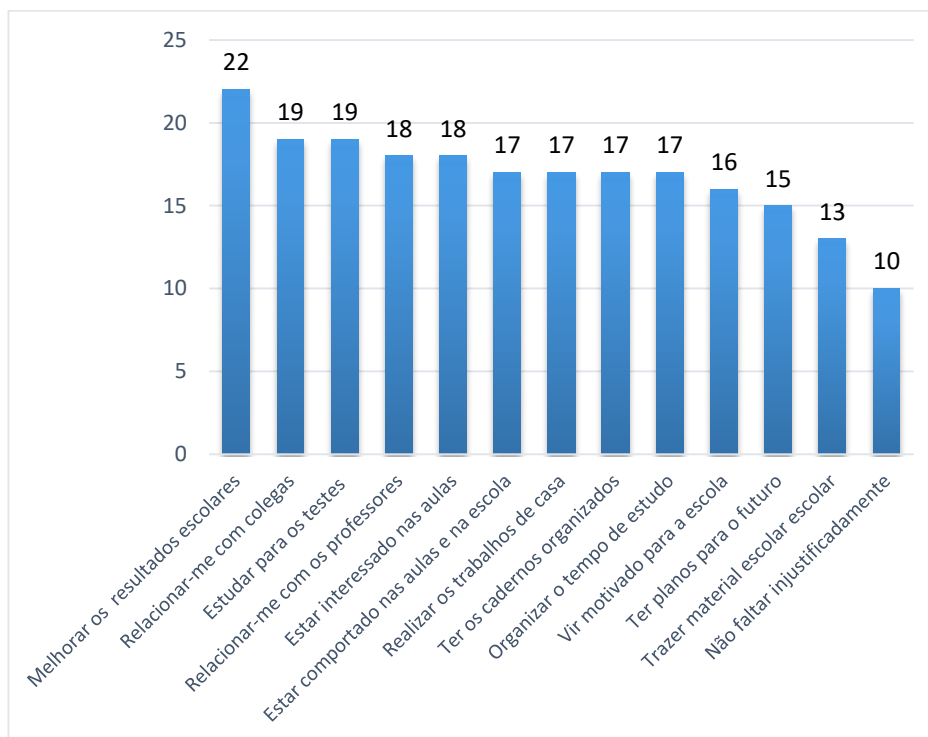
Mais, os planos de tutoria escolar consultados respeitam a alunos do 2º e do 3º ciclo, tal como estava previsto nos critérios de inclusão definidos aquando da criação da medida e respeitam a alunos que apresentam situações de risco de três ordens de grandeza: absentismo, abandono e baixo desempenho académico; que a identificação dos alunos resulta de uma matriz de avaliação diagnóstica realizada pelo professor titular e/ou diretor de turma. Ao todo participaram no processo 14 professores tutores (11 Mulheres e 3 homens) e uma técnica de serviço social.

4.2. Dos questionários

4.2.1. Alunos - Análise das perceções dos alunos sobre a tutoria escolar

Da perceção dos alunos (n=30) sobre a questão “*a tutoria ajudou-me a ...*” constatamos que a dimensão mais valorizada é a da melhoria dos resultados (n=22) e a menos valorizada é do absentismo (n=10) (Gráfico 1).

Gráfico 1 - A tutoria ajudou-me a ...



Na base, a tutoria concretiza-se em três dimensões, isto é: ao nível da Organização e criação de um ambiente favorável à aprendizagem – organização cadernos (n=17), gestão de tempo (n=17); materiais escolares; desenvolvimento do currículo – estudar para os testes (n=19), melhorar os resultados escolares (n=22) e/ou realizar TPC (n=17); comportamento e relações interpessoais – relação (com os colegas (n=19), com os professores (n=18), atenção (n=18), comportamentos (n=17); motivação (n=16), perspetiva (n=15), assiduidade (n=10).

O que de mais positivo se passou durante a ação de tutoria escolar?

A esta questão, metade dos alunos inquiridos (n=15) responderam que o aspeto mais positivo é “**a possibilidade para estudar mais**”, “**melhorar as notas**” (n=8) e os restantes registaram situações diversas (Quadro 2).

Quadro 2 - O que de mais positivo se passou durante a ação de tutoria escolar

Aluno	O que de mais positivo se passou durante a ação de tutoria escolar
A11	melhorar a atitude
A14	corrigir trabalhos de casa
A18	aprender a estudar
A110	ter um professor para lhe explicar melhor
A114	ser mais organizado
Al 18	falar dos resultados académicos
Al 21	pontualidade do professor
A122	sessões divertidas e diferentes
A112	jogar computador

Aspetos menos positivos das sessões de tutoria

Sobre a questão “O que de menos positivo se passou nas sessões de tutoria?”, no geral, os registos não identificam questões negativas. Evidenciam, contudo, que “o tempo de tutoria acresce ao estudo (A14, A115, A116,)”, “retira tempo para brincar” (A113 A124) e para “ler livros” (A114, A117,) ou mesmo para “almoçar” (A112, A125, A128).

Utilidade da tutoria

À questão “Que utilidade tiveram a ação de tutoria?”, 10 dos 30 alunos inquiridos, apontaram a **melhoria dos resultados académicos**. Os restantes, o enfoque recaiu sobre dimensões de comportamento e de atenção (A11, A13, A16, A17, A110, A122, A123, A127), “melhorar o estudo” (A12, A15, A19, A129, A130); “organizar o tempo de estudo” (A14, A18, A128) “ajudar na realização dos TPC” (A111,) e “nenhuma” (A112,) e dois não responderam.

Continuidade da tutoria

À questão de resposta aberta “Gostarias de continuar com tutoria no próximo ano letivo?”, 15 responderam que sim, 13 que não e 2 que não sabem. Os motivos apresentados para quererem continuar com a tutoria prendem-se com o “melhorar as notas” (A11, A16, A110, A122, A129, A130,) com a “ajuda a estudar” (A13, A15, A18, A19), com “aprender mais” (A12, A17, A111) e com a tutoria ser “divertida/fixe” (A120, A127). As justificações dadas para não quererem continuar com tutoria são o ficar com menos tempo livre (A14, A113, A115, A116, A124) “já se organizou melhor” (A112, A114, A117, A128), não necessita (A119, A121, A123) e a tutoria ser “muito chata” (A125).

No final, da análise dos inquéritos aplicados aos alunos, parece-nos poder concluir que a maioria reconhece os contributos do apoio tutorial para a melhoria dos resultados académicos (n=22), já que este apoio incide, também, no apoio ao estudo para os testes de avaliação (n=19). Um número igualmente significativo de tutorandos (n=19) consideram que a frequência das sessões de tutoria e o acompanhamento do tutor lhes permite melhorar o relacionamento com os colegas (n=19). Metade dos alunos inquiridos aponta como aspeto positivo das sessões de tutoria o “poder estudar mais” (n=15). Quanto aos aspetos percecionados como menos positivos, dos 14 alunos que responderam a esta questão, 5 referem “ter que estudar para os testes” e 9 consideram que “não há nada de menos positivo”. Quanto à continuidade da tutoria, metade dos alunos respondeu que deve continuar (n=15), principalmente com o objetivo de poder melhorar as notas e beneficiar de apoio no estudo. Os alunos que não mostraram interesse em continuar a beneficiar da tutoria justificam-no com o facto ficarem com menos tempo livre (n=5) e por já terem melhorado (n=4).

4.2.2. Encarregados de educação

Da análise dos discursos dos encarregados de educação participantes, e tendo como referência os indicadores de análise constitutivos do nosso guião de questões, registamos que:

Tutoria: o que é e quem frequenta

Nesta questão, 10 dos 11 encarregados de educação presentes no *focus group*, responderam conhecer a medida e objetivos (n=10). Apenas um revelou não saber do que se trata (Pa).

Comunicação da medida

Questionados sobre o meio através do qual tiveram conhecimento da medida, 8 apontaram o “diretor de turma!” (Pa, Pc, Pd, Pe, Pf, Pg, Ph, Pi,) e 2 “o tribunal” (Pk, Pj).

Motivos para a tutoria escolar

Inquiridos sobre as razões da aplicação da medida, os encarregados de educação presentes declararam que as razões são, sobretudo: a) de comportamento (Pd, Pi, Pk, Pe); b) dificuldades de aprendizagem (Pg, Pd, Pf) e c) baixo rendimento escolar (Pd, Pc). Reconhecem, contudo, que as razões não são sempre de uma só situação, podem advir de situações-problema compósitos ao nível da aprendizagem e da atenção, ou/e de comportamento (Pd, Pe e Pk).

“Mau comportamento... É divertido de mais! E depois não para calado.” Pd

“Porque é distraída, o comportamento...” Pi

“... muito rebelde ...” Pk

“... ele é muito traquino e desatento.” Pe

“Mau rendimento escolar.” Pd

“Pelas notas, por ter notas baixas.” Pc

“... a escrita dele, dá muitos erros ...” Pd

“... para aprenderem mais, para desenvolverem mais...” Pg

“... dificuldades em algumas matérias ...” Pf

O professor tutor

Quanto à pessoa do professor tutor, 7 dos encarregados de educação referem conhecer o tutor e 4 não. Do diálogo, o registo é no sentido de que o elo de ligação continua a ser o(a) diretor(a) de turma, apesar de admitirem ser importante conhecer e relacionar-se com o professor tutor. Pois, testemunha um dos encarregados de educação, “se se souber [se conhecer] quem é o tutor, vai ter com ele e pode perguntar sobre o que se passa com o [filho]” (Ph).

Objetivos da tutoria

Relativamente aos objetivos da tutoria escolar, a maioria dos participantes (n=9) expressam como propósito a melhoria dos comportamentos e dos resultados académicos. A ideia-chave é “para andarem direitinhos” (Ph), “para melhorarem as notas” (Pi) e “melhorarem os resultados” (Pb). De facto, reconhecem, “é uma ajuda nas dificuldades, em certas matérias” (Pf) e isso “também ajuda a aprendizagem”(Pj). Só um dos encarregados de educação revela não ter “noção dos objetivos da tutoria” (Pc).

Resultados da tutoria

Quanto ao efeito da tutoria escolar nos resultados dos alunos, os participantes declaram a melhoria da atitude face à escola e às aprendizagens. A tutoria parece influenciar mais a “melhoria dos comportamentos”, declaram 8 dos encarregados de educação entrevistados.

“O comportamento que ele tinha, ele explodia. E nesse ponto está muito melhor, acho que melhorou bastante!” (Pj).

“O meu, melhorou bastante o comportamento” (Pk).

“Estuda mais, agarra-se mais aos livros” (Pc),

“Percebe-se um maior empenho” (Ph).

Há, contudo, por parte dos encarregados de educação o desejo para melhor conhecer as estratégias usadas pelos professores tutores na promoção do sucesso dos seus educandos.

“Gostávamos de saber o que eles fazem lá dentro” (Pg),

“Em que consiste a tutoria... Na verdade, realmente não sabemos o que é” (Pi).

Da análise ressalta:

Os EE, na sua maioria (n=10) referem ter conhecimento da medida aplicada ao filho/a;

Identificam o Diretor de turma como a pessoa que estabelece o diálogo e apresenta a medida (n=9);

Mencionam que são as dificuldades de aprendizagem a maior razão para a aplicação da tutoria escolar (n=8) e/ou comportamentos desadequados (n=6)

Apontam o baixo rendimento escolar (n=3).

Considerações Finais

A conceção, desenvolvimento e monitorização dos resultados académicos e sociais finais, evidencia a alteração positiva de atitudes comportamentais e melhoria dos resultados dos alunos tutorados. Efetivamente, do percurso efetuado, percebemos o esforço contínuo e a melhoria e motivação dos alunos para aprender. Os pontos de melhoria são visíveis e a perceção dos alunos e encarregados de educação disso são nota. Mesmo assim, estamos conscientes do muito que há ainda a fazer. De resto, escreve Baudrit (2009), os efeitos da relação tutorial só podem ser verdadeiramente avaliados a longo prazo, sendo que a própria relação é entendida como potenciadora da mudança se se oferecer de forma regular e prolongada no tempo.

Referências bibliográficas

Alvarez, M. & Bisquerra, A. (1996). *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.

Arnaiz, P. & Isus S. (1995). *La Tutoría, Organización y Tareas*. Barcelona: Editorial Grado, D.L.

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação – Ensaio sobre um novo Compromisso social pela Educação*. Gaia: Fundação Manuel Leão

Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans L'enseignement et la formation*. Paris: L'Harmattan.

Baudrit, A. (2009). *A Tutoria. Riqueza de um Método Pedagógico*. Porto: Porto Editora.

Baptista, M. (2011). O Professor – Tutor: Perfil e Funções. In *Poesis*, v. 4, n. 7, pp. 145-155, Jan./Jun. 2011.

Bolivar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas – Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa

Bolivar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados Educativos – o que nos ensina a investigação*. Gaia: Fundação Manuel Leão

Borgobello, A. & Peralata, N. (2008). Las funciones tutoriales en la Universidad: la percepción de los estudiantes de tres cátedras en la Universidad Nacional de Rosario de Argentina. *Estudios sobre Educación*. 17. pp.145-170.

Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA

Legislação de suporte

Constituição da República Portuguesa de 1976 (1976).

Lei nº 46/86, de 14 de outubro de 1986

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio de 1998 (1998).

Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de julho de 1999 (1999).

Despacho Normativo nº 50/2005 de 20 de outubro de 2005 (2005).

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril de 2008. (2008).

Lei 51/2012 de 5 de setembro de 2012. (2012).

DISCIPLINA, EXCELÊNCIA E MAIS ALÉM

A Escola como motor de humanização na promoção do sucesso educativo

*Fátima Braga*¹

*João Furtado, Asdrúbal Santos, Maria Rosa Quinta e Costa, Manuela Ferreira*²

*Graça Monteiro McDade*³

*Miguel Durães*⁴

“Ou temos escolas exigentes, focadas rigorosamente no essencial, verdadeiros locais de trabalho, porque estaleiros de humanidade, ou elas continuarão a ser, por desnorte, incúria, facilitismo ou por mero seguidismo face às normas da administração, sempre em mudança, fábricas de reprodução das desigualdades sociais.” (J. Azevedo, 2013)

“Parece claro que a aprendizagem é uma atividade multidimensional que não deixa de lado nada que diga respeito à pessoa de cada aluno, pois a cada um mobiliza na sua inteireza pessoal” (J. Azevedo, 2013)

Introdução

Neste texto dedicado à reflexão sobre *novas estratégias de promoção do sucesso educativo*, que passam pela *inclusão, pela inovação e pela melhoria*, perspetivaremos os lugares da educação na humanização e na transformação social, em escolas comprometidas com o valor da pessoa humana, com o desenvolvimento do exercício da cidadania e com a promoção da equidade no acesso a oportunidades de bem-estar, numa dinâmica que enquadre o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e o

¹ Consultora do SAME-UCP e professora na Escola Secundária Henrique Medina (fatimabragaeshm@gmail.com)

² Direção da Escola Secundária Henrique Medina (orggest@eshm.edu.pt)

³ Professora na Escola Secundária Henrique Medina (520gmcade@eshm.edu.pt)

⁴ Psicólogo da Escola Secundária Henrique Medina (spo.jduraes@eshm.edu.pt)

desenvolvimento pessoal e social dos alunos no desenvolvimento da organização, assumindo uma pedagogia do reconhecimento como condição para o sucesso.

Partindo das quatro dimensões que marcam o sucesso ou o insucesso escolares (institucional, comunitária, pedagógico-didática e individual), organizamos, no ponto um, um conjunto de reflexões que conduzirão, nos pontos dois e três, à apresentação de propostas de ação – umas já no terreno e outras em desenvolvimento – que a Escola Secundária/3 Henrique Medina (ESHM) tem vindo a operacionalizar no âmbito do *Contrato de Autonomia* que, em 2013, assinou com a tutela e que vê a partir deste ano alargado, através da contratualização do *Plano de Ação Estratégica 2016-18*, no âmbito do Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar.

Assim, o texto que aqui se apresenta focaliza-se, por um lado, na forma como a ESHM atua ao nível da **dimensão institucional** do sucesso⁵: o clima de Escola (*Código de Conduta e Disciplina*), a focalização académica na exigência e no rigor, a tradução, nos documentos estruturantes da Escola, da sua missão e visão, as dinâmicas de gestão e o funcionamento dos departamentos e grupos disciplinares, o plano de formação da organização, a participação dos pais na Escola, a oferta formativa da organização e o esclarecimento da política educativa da Escola, plasmada nas comunicações que, nos Fóruns da Educação 2015 e 2016 organizados pelo Município de Esposende temos vindo a apresentar à comunidade (Furtado, 2009; Furtado, 2015 e Furtado, 2016) e no texto que, através da Universidade Católica, publicámos (Braga, F.; Furtado, J.; Santos, A.; Costa, M.R.; Ferreira, M.; Durães, M., 2015).

Por outro lado, este texto centra-se em aspetos que, estando relacionados com a **dimensão comunitária** do sucesso escolar, a ESHM tem vindo a acautelar, para minorar constrangimentos como o baixo nível de escolaridade da população e os problemas sociais que caracterizam o concelho. Temos atuado em prol de um maior envolvimento da comunidade local na educação, da articulação entre a escola e as outras unidades

⁵ Com base em diversas investigações, Azevedo (2013) diz-nos que a variável institucional (clima de escola/ efeito escola) atua (positiva ou negativamente) na promoção do sucesso junto de alunos oriundos de meios socioculturais mais desfavorecidos.

orgânicas do concelho e temos sido parceiros nas ações que decorrem das orientações da política educativa local e nacional (*Projeto Educativo de Escolas em Rede*).

A ESHM tem ainda atuado diretamente na **dimensão pedagógico-didática** da educação, promovendo novas formas de gestão da sala de aula, de construção da relação professores-alunos, da organização curricular, das metodologias de ensino e de aprendizagem dominantes, dos critérios de organização das turmas e das práticas de avaliação (*Plano de Estudos e Desenvolvimento do Currículo*).

Desta forma tem a escola vindo a conseguir intervir na **dimensão individual** do sucesso: o desempenho escolar dos alunos, os dados psicológicos que marcam a sua história de vida, o meio cultural e familiar de que são oriundos⁶, as aspirações de educação e trabalho que daí resultam, assim como a rede pessoal de relações que os marcam, e as consequências ao nível do comportamento, assiduidade e atitude face à escola.

“Disciplina, Excelência e mais além” explícita, então, os três vértices de um triângulo que não se esgota em nenhum dos seus pontos, antes se desenvolve, de forma sistémica, focalizado na PESSOA (do aluno e do professor).

1. Escolas curricular e humanamente inteligentes, que promovem a disciplina e a excelência como vetores de humanização e de transformação social

O comprometimento das escolas com a transformação social e a humanização implica atuar curricularmente, começando por explorar o modo como as pessoas percecionam as suas experiências e constroem os seus esquemas de significados sobre elas próprias e sobre o mundo, em função da raça, da etnia, da classe, do sexo, da proveniência geográfica, da idade e dos padrões familiares. Implica, por outro lado, que os profissionais da educação se assumam como intelectuais (Silva, 2002a) e se organizem em comunidades críticas e transformadoras - grupos de pessoas com preocupações comuns, que interagem diretamente e cujas relações se caracterizam pela solidariedade e

⁶ Sabemos, com Azevedo (2013), que a variável de contexto que mais marca o percurso escolar dos alunos é o nível socioeconómico das famílias, em particular o nível sociocultural da mãe.

preocupação mútua (Grundy, 1991, *apud* Braga, 2005) - e desenvolvam competências de decisão. Assim se organiza uma *escola curricularmente inteligente*, uma “instituição que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior, porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo coletivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade, na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem” (Leite, 2003, p. 125).

Pressupõe também a assunção de que só haverá mudança das práticas se transformarmos os constrangimentos e as estruturas sociais que incorporam o *habitus*⁷. Por um lado, tal pressuposto “exige redesenhar e desenvolver os contextos, de modo a possibilitar a formação de relações de trabalho em que os diferentes agentes educativos, organizados em comunidades de profissionais comprometidos, possam contribuir para a reconstrução social e cultural do trabalho escolar e para o seu próprio desenvolvimento profissional” (Bolivar, 2005: 43). Por outro, implica perspetivar de modo diferente conceitos como: Escola⁸; Professor⁹; Aprendizagem¹⁰.

⁷ Conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos; um sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona, em cada momento, como uma matriz de perceções, de apreciações e de ações, e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza (Bourdieu, 1972, *apud* Braga, 2005).

⁸ Entidade responsável pela construção, por todos e de forma sistemática, das aprendizagens que são necessárias para a capacitação de todos (Braga, 2001).

⁹ Intelectual transformador (Giroux, *apud* Silva, 2002a). O professor, intelectual transformador, projeta o seu conhecimento profissional para a interrogação e para a busca de novos procedimentos e interações que facilitam o conhecimento e as experiências criativas. Ele intervém abertamente na análise e no debate dos assuntos públicos, arrastando os pares nesse processo de intervenção ativa, associando a teoria e a prática, o pensamento e a ação, as ideias, os sentimentos e as atuações; a função docente torna-se uma prática de intervenção cultural, pois o professor torna-se um gestor de dilemas, um decisor.

¹⁰ Ato de apropriação do conhecimento por um aprendente, o aluno, a quem a escola ajuda a desenvolver as capacidades *i*) de captar saber novo e de o registar na memória a curto prazo, *ii*) de organizar a informação em esquemas de conteúdo e em esquemas concetuais, que permitam transformar o saber em conhecimento (arquivado na memória a longo prazo); Ensino: gestão adequada dos processos de fazer aprender, garantindo que um interlocutor-aprendente se apropria de um determinado saber, ou conceito, ou técnica, ou competência, que é importante que ele domine, *i*) fazendo emergir representações prévias e saberes que o aluno já possui, *ii*) promovendo o confronto da informação nova com o que o aluno já trazia e *iii*) promovendo a organização do esquema concetual global (Braga, 2001).

Traduz-se no desenvolvimento de projetos pedagógicos de investigação-ação-reflexão consistentes, comprometidos com a humanização e o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos.

Exige que se pense, quer o aluno quer o professor como *pessoa* (Rogers, 1969) livre para fazer escolhas, na procura da sua autorrealização, no pressuposto de que: *i*) os seres humanos têm um potencial natural para aprender; *ii*) a aprendizagem significativa ocorre quando a matéria de ensino é percebida pelo aluno como relevante para os seus próprios objetivos; *iii*) a aprendizagem que envolve mudança na organização do *eu* (na percepção de si mesmo) é tendencialmente ameaçadora e tende a suscitar resistência; *iv*) as aprendizagens que ameaçam o eu são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas se reduzem a um mínimo; *v*) a aprendizagem acontece mais facilmente quando a ameaça do eu é pequena e a experiência pode ser percebida de maneira diferenciada; *vi*) grande parte da aprendizagem significativa é adquirida através da ação; *vii*) a aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsabilmente no processo; *viii*) a aprendizagem auto iniciada e que envolve a pessoa do aprendiz como um todo (sentimentos e intelecto) é mais duradoura e abrangente; *ix*) a independência, a criatividade e a autoconfiança são todas facilitadas quando a autocrítica e a autoavaliação são valorizadas; *x*) a aprendizagem socialmente mais útil é a do próprio processo de aprender, numa contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança.

Em suma, numa escola curricular e humanamente inteligente, à pessoa do docente solicita-se autenticidade, aceitação, confiança e compreensão empática; à pessoa do aluno e à sua família, pede-se compromisso com o dever de aprender, pois trata-se de centrar a pedagogia no reconhecimento do esforço de cada um e na valorização dos progressos alcançados. Este reconhecimento está para além da relação entre o professor e o aluno e estende-se aos pais e encarregados de educação, na responsabilidade que devem assumir de darem continuidade, no âmbito das suas competências, ao trabalho formativo desenvolvido na instituição escolar, orientando os educandos no sentido do cumprimento dos seus deveres de aprendizagem. Assim sendo, entendemos, com Ricoeur (*apud* De Ketele, 2010), que se trata de praticar uma pedagogia do reconhecimento e que esta tem três pontos de ancoragem: a identificação (ação de situar num contexto), a aceitação (ação

de valorizar publicamente) e a gratidão (ação de explicitar o fundamento das escolhas e dos seus efeitos, não só em termos de resultados, mas também do bem-estar nas relações e da satisfação com os progressos alcançados).

Desenvolver projetos pedagógicos de investigação-ação-reflexão consistentes é uma oportunidade de concatenar esforços e compromissos que, de forma cada vez mais sólida, nos permitam responder, por um lado, às necessidades do contexto sociocultural e económico em que a Escola está inserida e, por outro, a “um conjunto complexo de tensões, exigências e constrangimentos que decorrem (...) da (...) condição docente” (CNE, 2016b, p. 10), promovendo a melhoria das regras de vida em sociedade e da qualidade das relações interpessoais, a valorização do papel da escola e dos professores e a capacitação dos pais para se assumirem como gestores educacionais dos seus filhos. São oportunidades de as escolas se vincularem a vetores de inovação e mudança, sem ruturas, que permitam “promover um ensino de qualidade para todos, combater o insucesso escolar, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e de aumento da eficiência e da qualidade da escola pública” (DGE, 2016), comungando do parecer do Conselho Nacional de Educação quando diz: “A promoção da qualidade do ensino e das aprendizagens para todos e com todos, entendendo-a aqui na sua multidimensionalidade, tem de se traduzir em proporcionar percursos de qualidade para cada aluno, rejeitando o CNE qualquer solução de empobrecimento curricular para “atender” a alunos com baixo rendimento escolar.” (CNE, 2016a, p. 16).

2. Escola Secundária/3 Henrique Medina: novas reconfigurações da organização da escola

Desenvolver projetos pedagógicos de investigação-ação-reflexão representa, para a Escola Secundária/3 Henrique Medina, um compromisso com a função social da escola e o estabelecimento do sucesso como meta a atingir, delineando um plano pró-ativo, que não se satisfaça com a obtenção de nota/nível positivo nas provas de final de ciclo, mas perspectiva que ela ocorra após um percurso sem retenções.

Com Joaquim Azevedo, acredita-se que o sucesso escolar é uma construção social centrada sobre a escola, em que interferem sete grandes fatores: a competência científica do professor, ambientes seguros e pacíficos, relações afetuosas entre alunos e professores que promovam o desejo de aprender e de estar na escola e o esforço contínuo, estratégias de ensino envolventes que direcionem os alunos eficazmente para a aprendizagem, trabalho conjunto dos professores e das famílias na promoção do seu estímulo para as aprendizagens contínuas, implicação e confiança dos alunos, consciencialização dos alunos das tarefas que lhes são atribuídas e apoio na resolução dos seus problemas de estudo (Azevedo, 2013).

Acredita-se que esta perspetiva social do sucesso escolar seja uma via para minimizar os efeitos da origem sociocultural no modo de acesso e de progressão escolar dos alunos, bem como se constitua como um referencial de valorização do efeito-escola e do efeito-professor, entendidos como elementos “cruciais para a qualidade das aprendizagens e para o sucesso escolar de todos, sendo possível e necessário não deixar um só aluno para trás” (CNE, 2016b, p.5). A ser assim, esta é uma perspetiva que aposta também numa alteração dos modelos tradicionais de organização escolar e numa mudança dos modelos didáticos, dos métodos, dos recursos de ensino e da relação pedagógica na sala de aula. Procura “recentrar a missão docente no essencial”, de forma que os professores, “do ponto de vista individual, profissional e organizacional, sejam cada vez mais profissionais do ensino e cada vez menos funcionários ou técnicos” (CNE, 2016b, pp. 11 e 12). Repõe “a importância da pedagogia e a construção de conhecimento que fundamentam a ação educativa” (CNE, 2016b, p. 13), na convicção de que é necessário instaurar um clima de rigor e exigência relativamente à qualidade das aprendizagens, que não permita deixar para trás os alunos que encontram dificuldades ao longo do seu percurso escolar e eleve o nível geral da qualidade das aprendizagens (CNE, 2008).

Face a estes desideratos, a ESHM desenvolve com os alunos e respetivas famílias um programa de gestão do tempo e de treino de métodos de estudo orientado para o sucesso, que trabalha a (auto)perceção do envolvimento no estudo, dos processos cognitivos e das próprias atitudes e comportamentos no estudo. Com os professores, trabalha-se a liderança partilhada, desenvolvendo uma *ética do cuidado* (Silva, 2002b), promotora *i)* do (auto)conhecimento, de tal modo que cada um fique capacitado para reconhecer a

singularidade das vivências que são as suas com os outros; *ii*) da responsabilização de todos os membros da equipa pelas suas realizações e pela sua contribuição para o crescimento dos membros, individualmente considerados; *iii*) do aconselhamento mútuo dentro da equipa pedagógica, entre profissionais que trocam experiências de trabalho, com o objetivo de encontrar soluções contextualizadas para problemas comuns.

A promoção do sucesso educativo é, assim, sinónimo, na ESHM, de promoção da disciplina e da excelência como vetores de humanização e de desenvolvimento, e exige uma atuação estratégica e sustentável. Assenta num projeto pedagógico de investigação-ação-reflexão consistente, que atua ao nível curricular, exige a escolha de um paradigma e a definição de um plano de ação estratégico e operacional que oriente o pensamento e a ação dos atores envolvidos: analisa as suas reflexões (teorias e crenças) e as suas representações, rotinas e dilemas, para propor alterações nas suas decisões pedagógicas, logo, nas suas práticas. Assim tem a organização, lenta e paulatinamente, atuado ao nível da cultura escolar, promovendo a inclusão, a inovação e a melhoria de todo o tipo de alunos e não apenas dos que aprendem bem. E tem-no feito a dois níveis:

2.1. Em termos institucionais e comunitários, a ESHM tem atuado ao nível do *efeito escola*, em termos da criação de condições para: *i*) valorizar a lógica do ciclo de ensino e não a do ano de escolaridade; *ii*) organizar equipas docentes de continuidade; *iii*) estruturar de forma dinâmica os agrupamentos e reagrupamentos de alunos; *iv*) estreitar a relação da escola com a comunidade escolar, ao nível do acompanhamento da vida escolar dos alunos, quer intervindo junto das famílias, quer articulando com a autarquia; *v*) desenvolver mecanismos de monitorização da eficiência e da eficácia das medidas implementadas; *vi*) organizar uma rede concelhia de unidades orgânicas, que promova a harmonização curricular, a articulação de meios e a aferição de critérios de avaliação das aprendizagens.

Os pontos *i*) a *v*) encontram-se plasmados no *Contrato de Autonomia* da escola e no *Plano de Ação Estratégica* 2016-2018.

O ponto vi) está consubstanciado, desde 2013, no *Projeto Educativo de Escolas em Rede* (PEER), um projeto educativo comum às três unidades orgânicas concelhias, que materializa o compromisso assumido pelas escolas públicas do município de Esposende para atingirem níveis superiores de eficácia educativa, num momento em que um dos desafios da cidade educadora (refira-se a este propósito que Esposende integra a rede europeia das cidades educadoras) é o de promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade, salvaguardando os contributos das comunidades que a integram e o direito de todos aqueles que a habitam, de forma a sentirem-se reconhecidos a partir da sua identidade. Com base na análise dos projetos educativos de cada unidade orgânica, o PEER perspetiva um plano estratégico para uma atuação concertada entre as diferentes organizações educativas, definindo formas de intervenção e procedimentos de avaliação do seu impacto, em termos dos princípios comuns partilhados pelas várias escolas do concelho, que assumem:

- i) atribuir uma importância central ao papel que a educação desempenha no desenvolvimento da comunidade;
- ii) ter consciência de que:
 - a. o rendimento académico dos alunos tem um forte impacto em múltiplos domínios de funcionamento, é um processo cumulativo de múltiplas variáveis e é um dos mais fortes preditores das trajetórias académicas dos mesmos;
 - b. a formação atitudinal dos indivíduos é um forte preditor do ajustamento em múltiplos domínios, nomeadamente em termos de manutenção ou quebra dos ciclos intergeracionais de pobreza, exclusão social e práticas familiares;
 - c. as questões de carácter atitudinal e académico dos alunos não são aspetos deterministas, sendo possível atuar na promoção de trajetórias mais adaptativas;
 - d. as escolas têm um papel privilegiado no que respeita ao desenvolvimento de políticas e estratégias locais que visem o aumento da eficácia educativa;

- iii) acreditar que as escolas podem, em conjunto, contribuir para a concepção, implementação e avaliação de políticas e estratégias que visem a promoção de trajetórias educativas mais adaptativas e que promovam o desenvolvimento da comunidade.

A qualidade dos processos é sistematicamente monitorizada pelos coordenadores de departamento e pelos diretores de turma, que dela prestam regularmente contas ao Conselho Pedagógico. O impacto da ação desenvolvida na melhoria das aprendizagens é monitorizado pelo Observatório de Qualidade da Escola (*Projeto e Regimento do Observatório de Qualidade da Escola*), com base num conjunto de marcadores de referência para as dimensões instrutiva e social (Verdasca, 2013). Academicamente, esta estrutura de autoavaliação analisa: *i*) a evolução dos níveis de retenção (global e por disciplina); *ii*) a evolução da qualidade do sucesso (global e por disciplina); *iii*) a evolução das classificações nas provas de aferição e exames nacionais; *iv*) as conclusões de ciclo com diferencial de tempo zero; *v*) a evolução dos diferenciais idade e ano de escolaridade. Os marcadores de referência para os comportamentos sociais e cívicos traduzem-se em indicadores de comportamento e conduta social escolar – evolução dos níveis de: *i*) absentismo escolar; *ii*) ocorrência de incidentes disciplinares e respetivo grau de gravidade; *iii*) participação em projetos; *iv*) participação nas estruturas formais e informais da escola (Furtado, 2010).

2.2. Em termos pedagógico-didáticos, e consciente de que, de entre todos os fatores que influenciam a aprendizagem dos alunos¹¹, o professor é o elemento chave, a escola tem atuado ao nível do *efeito professor*, procurando, através dos coordenadores de departamento e dos diretores de turma, promover alterações na gestão da sala de aula e no modo de ensinar, fazer emergir práticas de trabalho explícito dos processos cognitivos

¹¹ Com base em diversas investigações, Joaquim Azevedo hierarquiza os treze fatores que mais impacto têm no sucesso dos alunos (Azevedo, 2013): (1) Gestão da turma / da sala de aula; (2) Processos metacognitivos; (3) Processos cognitivos; (4) Meio social e apoio dos pais; (5) Interações sociais entre os alunos e o professor; (6) Atributos sociais e comportamento; (7) Motivações e atributos afetivos; (8) Os outros alunos; (9) N° de horas de ensino; (10) Cultura escolar; (11) Cultura da aula / turma; (12) Clima de aula / turma; e (13) Modo de ensinar na sala de aula.

e metacognitivos, enriquecendo as formas de interação social entre os alunos e os professores, enriquecendo o clima de aula. O objetivo é que a cultura da ESHM passe a integrar, de forma assumida e generalizada, a adoção de processos de aprendizagem rigorosos, aplicados de modo sistemático na aquisição de saberes básicos, não só pelos alunos que revelam elevados desempenhos, mas por todos. Tal exigirá processos de modelagem (compreensão do objetivo de aprendizagem, pelos alunos, organização das tarefas, pelo professor, estabelecimento de relações entre os novos conhecimentos e os anteriores, fornecimento de informação nova em pequenas unidades, alternando a demonstração dos conceitos e a apresentação de exemplos com questionamento e retroação; exigirá também momentos de prática dirigida e orientada, destinados à realização de exercícios para verificar a aprendizagem, ajustando e consolidando a compreensão na ação, por exemplo, através do trabalho em pares de alunos; terminará com um momento de prática autónoma e independente, promotores da demonstração de novas competências adquiridas, sob a forma de exercícios individuais supervisionados e corrigidos pelo professor (Azevedo, 2013).

3. Escola Secundária Henrique Medina: novas reconfigurações na sala de aula – um exemplo

De cinco dos projetos-piloto que, na organização, materializam os princípios aqui enunciados, demos já conta (Braga, 2015¹² e Furtado, 2016¹³). Trata-se, agora, de focalizar um projeto em génese, diretamente orientado para a sala de aula e, concretamente, para a disciplina de Biologia e Geologia (Monteiro, 2007).

¹² Projeto de Tutoria Interpares «Tutores Medina», Projeto de Educação Parental «Pais, Gestores Educacionais dos seus Filhos» e Projeto de Orientação Escolar e Profissional «Bússola – Agarra o Teu Futuro».

¹³ Projeto Piloto «Sala de Treino de Métodos de Estudo» e Projeto Piloto de Liderança Partilhada «Observação Mútua de Aulas».

3.1. A controvérsia científica como impulsionadora da melhoria das aprendizagens da Geologia

Uma vez que as Ciências são dotadas de uma epistemologia própria, convém que nos detenhamos numa breve reflexão que enquadre as intenções deste projeto-piloto. A nível das Ciências, acreditamos que a controvérsia científica se assume como uma questão interpretada e apropriada pela Didática, o que lhe confere uma importante característica, ainda que instrumental, na aprendizagem e no ensino. É na riqueza da História da Ciência que nos deparamos com o papel das controvérsias científicas na emergência de conceitos, que são ministrados aos alunos dos vários níveis de ensino. Defendemos que o Ensino da Geologia, ao utilizar a controvérsia científica, permite melhores desenvolvimentos de capacidades, quer comunicativas, quer criativas, facilitadoras da aprendizagem e da apropriação do conhecimento geológico pelos alunos.

Abordar as controvérsias pela via da Didática será elucidativo, na medida em que nos permite estabelecer uma multiplicidade de relações que daí emergem. Não se pretende com isto propor soluções definitivas, mas acreditamos que é dado um passo na melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Na riqueza da História da Ciência, apercebemo-nos de que existem episódios de forte conflito e disputa de posições que nos parece relevante estudar e aprofundar, numa apropriação didática que tem a finalidade de melhorar a construção do conhecimento científico dos alunos. Ou seja, ao tomar-se a consciência de como se constroem as teorias que atualmente são ensinadas aos alunos, é mais fácil adotar uma estratégia didática que se centre nesta característica das comunidades científicas: a controvérsia.

Vários foram os autores que se referiram às características das controvérsias. Para Kuhn (1989) “A transição para um novo paradigma é uma revolução científica (...)”, enquanto Gil (2001) considera que a controvérsia “(...) é uma série de argumentos visando mudar uma opinião sobre um estado de coisas (...)”. Para nós, a controvérsia é inerente à própria Ciência. Como a Ciência se constrói a partir do seu próprio movimento, e tendo em consideração que há inúmeros movimentos, também somos levados a concluir que existem diversas comunidades científicas regidas pela sua própria forma de entender e de fazer Ciência. Ora, o fazer-se Ciência supõe que esta emerge do seu movimento, dotado de vida própria, caracterizado pela procura de uma possível verdade que se descreve na

forma de teoria, apoiada por factos e experiências e tendo em conta múltiplos fatores de cumplicidade. A contribuição de várias teorias explicativas de um mesmo fenómeno leva a uma competição que implica escolhas quase nunca pacíficas. Esta resistência e oposição à novidade soam a estranho, pelo facto de se conceber os Homens da Ciência como aqueles com a mente mais aberta a mudanças e a alterações de um determinado estado das coisas. Porém, é nestes pormenores que denotamos o carácter humano do empreendimento científico, traduzido por ideias, valores e crenças pessoais.

A utilização da controvérsia científica numa perspetiva educacional fundamenta uma melhoria indelével da construção do conhecimento que se quer científico, nos vários níveis de ensino. Desta forma, reconhecemos a mais-valia da contribuição das controvérsias para uma Didática que transcende o carácter, por vezes redutor, das disciplinas de Ciências vistas como um simples acumular de factos que se vão substituindo paulatinamente ao longo dos tempos. Defendemos a utilização da controvérsia de forma a que os alunos percebam que dentro da comunidade científica há divergências de opiniões, mesmo sobre assuntos que se acreditava estarem totalmente resolvidos.

A utilização das controvérsias pela Didática fundamenta-se, por um lado, pela suma importância que os fatores sociais, políticos e pessoais têm na emergência de uma determinada teoria científica. Por outro, pelo facto de se conhecerem as controvérsias, compreende-se que a construção do conhecimento científico é um processo cheio de ruturas, o que quebra com a ideia de uma Ciência intocável e imutável.

A finalizar, encaramos a Geologia como uma Ciência Histórica e de forte pendor interpretativo, rica em conteúdos que nos parecem facilitadores do seu estudo enquanto uma Ciência que, de acordo com a sua definição, estuda o planeta Terra. Pensamos, ainda, que o apelo à natureza humana, rica em conflitos e dilemas, torna a controvérsia perfeitamente enquadrada e justificada num contexto da Didática (Monteiro, 2007).

Assim, e após esta breve reflexão que nos permite enquadrar a importância da controvérsia na didática da Geologia, há que concretizar a sua utilização em sala de aula. A adequada exploração das controvérsias científicas implica disponibilidade de tempo útil, o que, em boa verdade, constitui um condicionalismo da prática letiva. Pretendemos

que o aluno se torne o sujeito da construção do conhecimento científico escolar, impulsionado por um conjunto de materiais didáticos que focam temas centralizadores da Geologia, tais como «Tempo Geológico», «Deriva Continental e Tectónica de Placas» e «Extinções em Massa». Para a concretização destes referentes, e enquadrado no *Plano de Ação Estratégica 2016-18*, a Escola Secundária Henrique Medina equaciona um conjunto de medidas de promoção do sucesso que visam proporcionar aos alunos do ensino secundário que integram a disciplina de Biologia e Geologia no seu currículo um espaço de crescimento no conhecimento científico escolar, através, nomeadamente, da gestão flexível dos agrupamentos de alunos e da gestão curricular integrada.

Sabemos, como já foi neste texto explorado, que a melhoria da qualidade do serviço prestado por uma escola depende de fatores externos, como a origem socioeconómica, e expectativas dos alunos, e também de fatores internos, tais como tipo de liderança, funcionamento dos órgãos e o modelo organizacional. É, porém, porque acreditamos no *efeito professor*, quando devida e organizacionalmente inscrito e enquadrado, que este projeto é agora lançado, no âmbito do *Plano de Ação Estratégica 2016-18*, como fator de potenciação, em sala de aula, de uma maior igualdade no salto qualitativo dos alunos no que se refere à construção do conhecimento científico escolar.

Conclusão

Como do exposto decorre, é necessário que as escolas, após ciclos compaginados com estratégias de remediação, assentes em processos burocráticos, aceitem apostar em planos pró-ativos, que não se satisfaçam com a obtenção de nota/nível positivo nas provas de final de ciclo, mas perspetivem que o sucesso ocorra após um percurso sem retenções. Trata-se de um desafio que pretende minimizar os efeitos da origem sociocultural sobre o acesso e a progressão escolar e valorizar o efeito-escola e o efeito-professor como “cruciais para a qualidade das aprendizagens e para o sucesso escolar de todos, sendo possível e necessário não deixar um só aluno para trás” (CNE, 2016b, p.5). Que se aceite alterar os modelos tradicionais de organização escolar e operar uma mudança dos modelos didáticos, dos métodos, dos recursos de ensino e da relação pedagógica na sala de aula, que recentrem a missão docente no essencial, de forma a que os professores, “do

ponto de vista individual, profissional e organizacional, sejam cada vez mais profissionais do ensino e cada vez menos funcionários ou técnicos” (CNE, 2016b, pp.11 e 12). Que se reponha “a importância da pedagogia e a construção de conhecimento que fundamentam a ação educativa” (CNE, 2016b, p. 13), isto é, construir escolas humana e curricularmente inteligentes (Braga, 2016).

Na verdade, promover uma escola humana e curricularmente inteligente implica quebrar as barreiras do espaço fechado da sala de aula e aumentar o investimento no trabalho em equipas pedagógicas, ao nível da preparação das atividades e da releitura das experiências, entre pares. Neste trabalho, o diálogo curricular centra-se nas diferentes fases de tomada de decisão: no momento pré ativo - fase de racionalização do processo de fazer aprender -, no momento interativo - a fase de espontaneidade, a aula - e no momento pós ativo - a fase de reflexão (Braga, 1999). Promove, necessariamente, a explicitação de dilemas relativos à escolha dos métodos, dos conteúdos e das estratégias; cruza representações relativas às rotinas relacionadas com o clima de aula, com as técnicas para modificar as condutas, com os papéis de professor, os diferentes tipos de poder, os motivos que explicam os comportamentos e os diferentes tipos de interação; convoca conhecimentos relativos aos estilos cognitivos dos alunos, aos seus modos de pensamento e às operações mentais que deve realizar; convida à tomada de decisão sobre a gestão dos comportamentos verbais e não verbais.

Poderá ser deste modo que as escolas encontrarão novas entradas no saber, novas conexões e novas formas de trabalhar a situação-problema (Braga, 2005), com vista à promoção substantiva do sucesso educativo, entendido nas suas vertentes de inclusão, inovação e melhoria.

Referências bibliográficas

Azevedo, J. (2013). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. In *Melhorar a Escola – Sucesso Escola, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (ebook). J. Machado e J. M. Alves (org.), pp. 39-54. Porto: FEP-UCP.

Bolívar, A. et al. (2005) Políticas educativas de reforma e identidades profissionais: el caso de la educación secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13, 45, nov., 23. <http://www.doaj.org>.

Braga, F. (1999). *Formação Inicial e Práticas Curriculares de Professores Principiantes – Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, não publicada, Universidade do Minho.

Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.

Braga, F. (2005). *Ramo Educacional FLUP: um projeto reconceptualizado*. Tese de doutoramento, não publicada, Universidade do Minho.

Braga, F. (2015). Consultoria, Currículo e Cultura Escolar em contexto TEIP – para a compreensão do pensamento e da ação do professor. *Ser Autor, Ser Diferente, Ser TEIP* (ebook). C. Palmeirão e J. M. Alves (org.), pp. 122-133. Porto: FEP-UCP.

Braga, F. (2016). Práticas Curriculares de Professores em Escolas Curricularmente Inteligentes: uma Experiência de Consultoria. *Professores e Escola: conhecimento, formação e ação* (ebook). J. Machado e J. M. Alves (org.), pp. 144-156. Porto: FEP-UCP.

Braga, F., Furtado, J., Santos, A., Costa, M.R., Ferreira, M.& Durães, M. (2015). Territorializar a Utopia, Capacitar a Pessoa – Práticas de Investigação – Reflexão – Ação na Escola Secundária/3 Henrique Medina. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 15, pp. 71-100.

Conselho Nacional de Educação (2008). Parecer n.º 8/2008, sobre a *Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*, disponível em http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_8_2008.pdf.

Conselho Nacional de Educação (2016a). Parecer sobre a *Organização da Escola e a promoção do sucesso escolar*, disponível em <http://www.cnedu.pt/pt/>.

Conselho Nacional de Educação (2016b). Recomendação sobre a *Condição Docente*, disponível em <http://www.cnedu.pt/pt/>.

Direção-Geral de Educação (2016). *Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar - Edital*.

De Ketele (2010). “A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento?” In M.P.Alves & E.A.Machado (Org.). *O pólo de excelência*, pp. 13-31. Porto: Areal Editores.

ESHM, AEACO e AEARS (2013). *Projeto Educativo de Escolas em Rede*, disponível em <http://www.escolahenriquemedina.org/documentosestruturantes/ProjEducEscolasRede.pdf>.

ESHM (2013). *Contrato de Autonomia*, disponível em <http://www.escolahenriquemedina.org/documentosestruturantes/ContratoAutonomiaESHM.pdf>.

ESHM (2013). *Projeto e Regimento do Observatório da Escola (OQE)*, disponível em <http://www.Escolahenriquemedina.org/?q=content/observatório-de-qualidade-da-escola>

Furtado, J. F. G. (2009). *Procedimento Concursal para Provimento do Lugar de Diretor da Escola Secundária com 3.º ciclo Henrique Medina* (Documento fotocopiado).

Furtado, J. F. G., Braga, F., Ferreira, M. *et al* (2010). Auto-avaliação de Escola – um projeto. *Revista ELO*, nº 17, pp.287-307. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.

Furtado, J. F. G. (2015). *Disciplina e Excelência para todos, numa escola por todos*. Comunicação apresentada no *Fórum da Educação Desenvolvimento e coesão social: os Lugares da Educação*. Câmara Municipal de Esposende, 22 a 31 de maio, 2015.

Furtado, J. F. G. (2016). *Promover uma escola humana e curricularmente inteligente*, na ESHM. Comunicação apresentada no *Fórum da Educação Humanizar e Transformar*. Câmara Municipal de Esposende, 1 a 9 de junho, 2016.

Gil, F. (2001). *Mediações*. Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da Moeda.

Kuhn, T. (1989). *A estrutura das revoluções científicas*. 3ª Edição. Brasil: Editora Perspectiva.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.

Monteiro, G. (2007). *Controvérsias Geológicas: seu valor científico-histórico e didático*. Dissertação de Doutoramento, não publicada, Universidade de Aveiro.

Rogers, C. (1969). *Tornar-se Pessoa*. São Paulo: Martins Fontes.

Silva, A. J. A. (2002a). *Pedagogia Crítica e Contra-Educação*. Coimbra: Quarteto Editores.

Silva, A. J. A. (2002b). Avaliação e cidadania ou o mito da transparência do olhar: para a crítica de um lugar comum. *Teoria e Prática da Educação*, vol.5, nº 11, setembro, pp. 99-118.

Verdasca, J. (2013). Promovendo do sucesso escolar: Lições de práticas recentes. In *Melhorar a Escola – Sucesso Escola, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. J. Machado e J. M. Alves (org.), pp. 17-38. Porto: FEP-UCP.

(IN)DISCIPLINA NA ESCOLA: PARA UMA PRÁTICA INTEGRADA E SUSTENTADA DE INTERVENÇÃO

Marisa Carvalho¹

Víctor Rosário²

Paula Alão³

Mário Cerqueira⁴

Marta Martins⁵

Joaquim Magalhães⁶

1. Introdução

Atualmente, as escolas confrontam-se com desafios diversos, entre os quais se destaca a gestão de fenómenos relacionados com a indisciplina, o *bullying* e a violência escolar. A visibilidade e mediatização de episódios de violência contribui para a conceção de que estes fenómenos têm vindo a aumentar. Contudo, a indisciplina na escola é, provavelmente, tão antiga como a própria escola, variando em termos de características, formas, fatores e contextos associados (Amado & Freire, 2013; Espelage & Lopes, 2013; Lopes, 2009). De facto, a indisciplina é um fenómeno complexo, que se manifesta de diferentes modos e graus de intensidade, com génese em múltiplos fatores de ordem social, familiar, pessoal e escolar e com consequências diversas para alunos, professores, escola e comunidade. Trata-se, pois, de um fenómeno que exige uma leitura compreensiva

¹ Psicóloga, Agrupamento de Escolas de Frazão, Paços de Ferreira, Portugal. marisacarvalho@sapo.pt

² Docente e Coordenador da Sala de Complementos Educativos, Agrupamento de Escolas de Frazão, Paços de Ferreira, Portugal

³ Docente e Coordenadora do projeto SER, Agrupamento de Escolas de Frazão, Paços de Ferreira, Portugal

⁴ Docente e Responsável pelo apoio aos projetos de (in)disciplina, Agrupamento de Escolas de Frazão, Paços de Ferreira, Portugal

⁵ Docente e Coordenadora TEIP, Agrupamento de Escolas de Frazão, Paços de Ferreira, Portugal

⁶ Diretor do agrupamento, Agrupamento de Escolas de Frazão, Paços de Ferreira, Portugal

e holística que contemple a multiplicidade dos fatores desencadeantes e a diversidade de manifestações comportamentais associadas, bem como os modelos de intervenção integrados e sustentados na literatura científica (Amado & Freire, 2013; Espelage & Lopes, 2013; Lopes, 2009; Sugai & Horner, 2002).

Este trabalho procura sistematizar alguns aspetos da literatura científica relativos à(s) *(in)disciplina(s)* bem como apresentar um modelo de atuação integrado e sustentado neste âmbito. Assim, fazemos um breve trajeto de sistematização das manifestações aos contextos da indisciplina, passamos pela atuação tradicional, tendencialmente reativa e punitiva, dos comportamentos e finalizamos com a apresentação do modelo de promoção de comportamentos positivos na escola. De forma a ilustrar os modos de operacionalização do modelo e suas potencialidades, apresentamos o projeto ***SER - Segurança, Envolvimento e Responsabilidade***, em curso no Agrupamento de Escolas de Frazão – Paços de Ferreira, explicitando a metodologia adotada na sua construção, a forma de concretização e os resultados obtidos em diferentes fases.

1.1. Das manifestações aos contextos

Quando falamos de indisciplina, habitualmente, estamos a referir-nos a desvios ou infrações às normas e regras que regulam a vida na aula e em todo o espaço escolar (Amado & Freire, 2013). Estes desvios ou infrações assumem manifestações diversas, variando em termos de intensidade, frequência e gravidade bem como de formas e contextos. Esta diversidade dificulta a adoção de um conceito único e consensual (Amado & Freire, 2013). Ainda assim, comungamos da definição segundo a qual a indisciplina se define como “um fenómeno relacional e interativo que se concretiza no incumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas na aula e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o são convívio entre os pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade” (Amado, 2000, p.6). Especificamente consiste na infração a um conjunto de princípios reguladores da atividade, das relações (entre pares, com o/s professor/es e funcionário/s) e da conduta em geral, de carácter normativo (regras e normas em parte estabelecidas e definidas nos

“regulamentos”) e de carácter ético (valores da cultura dominante e da instituição) (Amado, 2004; Amado & Estrela, 2007).

Amado e colaboradores (Amado, 2000; Amado & Freire, 2009, 2013) distinguem três níveis de indisciplina: (i) o desvio às regras de trabalho na aula; (ii) a perturbação das relações entre pares e; (iii) os problemas da relação professor-aluno. O primeiro nível contempla as infrações às regras de sala de aula respeitantes, por exemplo, à organização e cumprimento das tarefas, comunicação, pontualidade, deslocações e apresentação de material. O segundo nível prende-se com a relação entre pares, manifestando-se em comportamentos que põem em causa o respeito mútuo tais como brincadeiras rudes, incivildades ou *bullying*. O terceiro nível traduz-se no confronto com a autoridade do professor, manifestando-se em comportamentos como desobediência, insultos, agressividade e vandalismo contra o professor e/ou escola.

Os diferentes níveis de indisciplina supõem diferentes intervenientes, diferentes espaços e diferentes níveis de intensidade. Esta diversidade de *indisciplina(s)* traduz a complexidade do fenómeno que resulta, também, da multiplicidade e mutualidade dos fatores desencadeantes (Amado & Freire, 2013). A literatura científica identifica fatores associados ao aluno (e.g. dificuldades de aprendizagem, desmotivação/desinteresse pelo trabalho escolar, instabilidade emocional, história pessoal), à família (e.g. práticas educativas inconsistentes, estilos inadequados de autoridade, negligência, abandono, maus-tratos), à escola (e.g. estilo de autoridade do professor, relação e gestão pedagógica, clima de escola, organização e liderança escolar, efeito das retenções e insucesso) e à sociedade (e.g. políticas educativas e sociais) (Amado & Freire, 2013; Lopes, 2013). Ainda assim, parece poder considerar-se que os comportamentos considerados graves, como comportamentos violentos e delinquentes, tendem a ser de iniciativa de um número limitado de alunos, com alguma tipicidade de características (dificuldades escolares, retenções no percurso académico, contexto sociofamiliar problemático, entre outras). Além disso, os comportamentos de indisciplina necessitam de um contexto próprio e tendem a ocorrer regular e persistentemente com poucos professores (Amado & Estrela, 2007). Destacamos, pois, fatores de ordem escolar e pedagógica, ainda que não ignoremos a multiplicidade de fatores explicativos da indisciplina.

1.2. Da atuação reativa à atuação proativa

Face ao aumento de problemas disciplinares, a maioria das escolas tende a aumentar a monitorização e a supervisão, a redefinir e a reforçar regras e sanções, a ampliar o *continuum* de consequências punitivas e a reforçar a consistência nas reações dos diferentes intervenientes em situações de disrupção (Sprick, Borgmeier & Nolet, 2002; Sugai & Horner, 2002). As escolas tendem a atuar de forma reativa, com mecanismos de tolerância zero face às manifestações de indisciplina, sustentados na ideia de que aumentar as punições face a comportamentos repetidos de indisciplina irá “ensinar” ao aluno que o seu comportamento é inaceitável (Sugai & Horner, 2006).

Paradoxalmente, a literatura científica tem vindo a demonstrar a ineficácia destas medidas na redução efetiva dos problemas comportamentais. De facto, verifica-se que as respostas reativas contribuem para a redução imediata e a curto prazo dos problemas de comportamento. Contudo, a sua aplicação isolada é ineficaz na consolidação de um clima de escola positivo que previna o desenvolvimento e a ocorrência de comportamentos desajustados. A longo prazo, as ações reativas e remediativas promovem um falso sentido de segurança, reforçam inadvertidamente os comportamentos antissociais, tais como a agressão e o vandalismo, contribuem para o aumento dos níveis de abandono escolar e reduzem as oportunidades de aprendizagem (Ögülmüs & Vuran, 2016; Skiba & Peterson, 2000; Sprick, Borgmeier & Nolet, 2002; Sugai & Horner, 2002, 2006). Especificamente na indisciplina, a investigação tem demonstrado que as estratégias de intervenção menos eficazes são o castigo/punição, a psicoterapia e as *talking therapies* (Tolan & Guerra, 1994; Elliott, Hamburg & Williams, 1998), o que se agrava com o facto de muitas vezes estas intervenções colidirem com o tempo de ensino/aprendizagem e de não privilegiarem uma leitura e colaboração interdisciplinares (Atkins, Hoagwood, Kutash & Seidman, 2011).

Deste modo, podemos afirmar que a atuação mais tradicional ou reativa não contribui para a consolidação de ambientes de aprendizagem baseados num clima de escola positivo e, por conseguinte, para maximizar a quantidade e a qualidade das oportunidades de aprendizagem, afastando a escola do seu objetivo central. A escola deve, pois, privilegiar estratégias preventivas tais como providenciar instrução direta e contextualizada de competências prosociais, aumentar as oportunidades de aprendizagem

e de sucesso e promover um clima de escola positivo (Sugai & Horner, 2002, 2006). De facto, o clima relacional das escolas está intimamente associado a uma menor incidência de indisciplina na escola e na sala de aula (Amado & Freire, 2013). Por exemplo, num estudo nacional relacionado com a dimensão relacional entre os agentes no interior da escola, verificou-se que uma liderança mais focada nas pessoas, um ambiente baseado na proximidade, na cooperação e no apoio mútuo, gerador de sentimentos de pertença, e orientado para o bem comum são variáveis associadas ao relacionamento interpessoal positivo e à menor incidência de indisciplina (Amado & Freire, 2013).

É fundamental reforçar o sucesso pessoal e social do aluno, mas também impulsionar a qualidade dos ambientes educativos. Com efeito, impõe-se a adoção de modelos alternativos de avaliação e de intervenção, mais focados nas necessidades efetivas dos alunos e das organizações escolares (Lopes & Almeida, 2015). Neste âmbito, cabe às escolas uma atuação convergente com modelos mais proativos de gestão da indisciplina, que incidam em estratégias de prevenção, reconhecidamente válidas e eficazes (e.g., Algozzine, Wang & Violette, 2011; Amado & Freire, 2009, 2013; Espelage & Lopes, 2013; Kutash, 2007; Lopes, 2009; Sprague & Horner, 2006; Sugai & Horner, 2002, 2006).

O modelo de promoção de comportamentos positivos na escola (*School-Wide Positive Behavior Support, SWPBS*) tem vindo a ser identificado como uma forma de intervenção preventiva mais eficaz e menos dispendiosa.

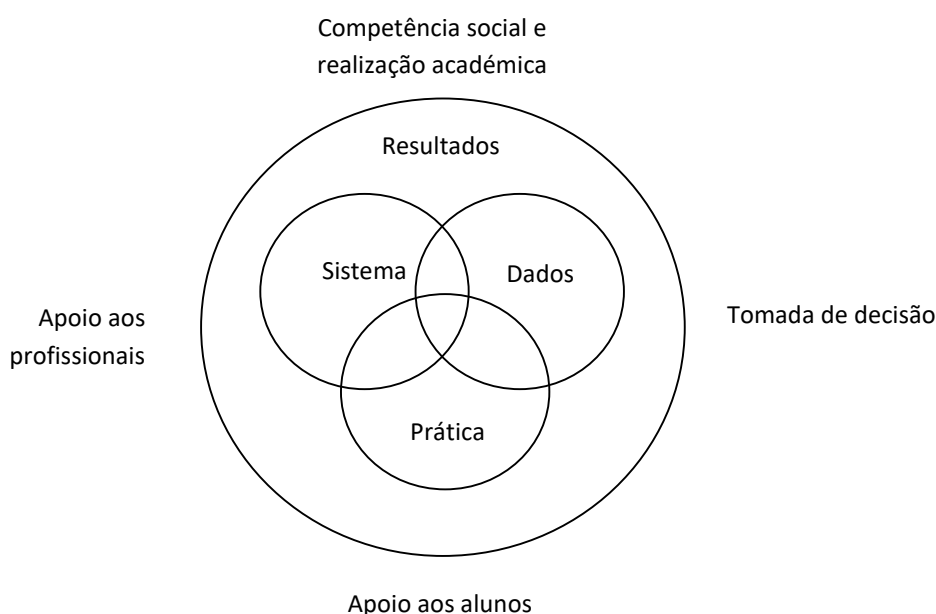
1.3. Do modelo de promoção de comportamentos positivos na escola

O modelo de promoção de comportamentos positivos na escola (*School-Wide Positive Behavior Support, SWPBS*) apresenta-se como uma abordagem promissora no domínio do comportamento, privilegiando a atuação positiva e preventiva a nível da escola (Ögülmüs & Vuran, 2016; Sugai & Horner, 2002, 2006). Trata-se de uma abordagem multinível, cuja intervenção procura responder às necessidades específicas de todos os alunos, de forma empiricamente sustentada e eficaz, mas sem ignorar as especificidades dos contextos (comunidade, escola, sala de aula). É, sobretudo, um modelo de atuação de escola, que acentua a necessidade de uma estrutura e funcionamento organizacionais,

orientados para uma visão comum, focada nas necessidades e problemas da escola e assente numa cultura de colaboração.

A figura 1 apresenta os elementos essenciais que caracterizam o modelo de promoção de comportamentos positivos. Esta abordagem adota uma perspetiva multisistema, considerando toda a escola, a sala de aula, os espaços exteriores à sala de aula e o aluno. Caracteriza-se por uma ampla gama de estratégias sistémicas e individualizadas para a obtenção de resultados sociais e de aprendizagem e, simultaneamente, para a prevenção de problemas de comportamento. Assim, implica o ensino direto e contextualizado de competências sociais, o estímulo de relações de apoio e de respeito entre todos, o reforço de comportamentos académicos e sociais positivos, o investimento em ações plurianuais e multicomponente, a organização de estratégias integradas de ação que incidam na sala de aula, na escola e na comunidade e a manutenção de estratégias de prevenção (Sugai & Horner, 2006). As suas componentes principais são as seguintes: (i) a instrução/ensino de elevada qualidade e cientificamente validada; (ii) a realização de rastreios (*universal screening*); (iii) a monitorização contínua dos progressos e; (iv) a tomada de decisão baseada em resultados (Berkeley, Bender, Peaster & Saunders, 2009; Brown-Chidsey & Steege, 2010; Hughes & Dexter, 2011).

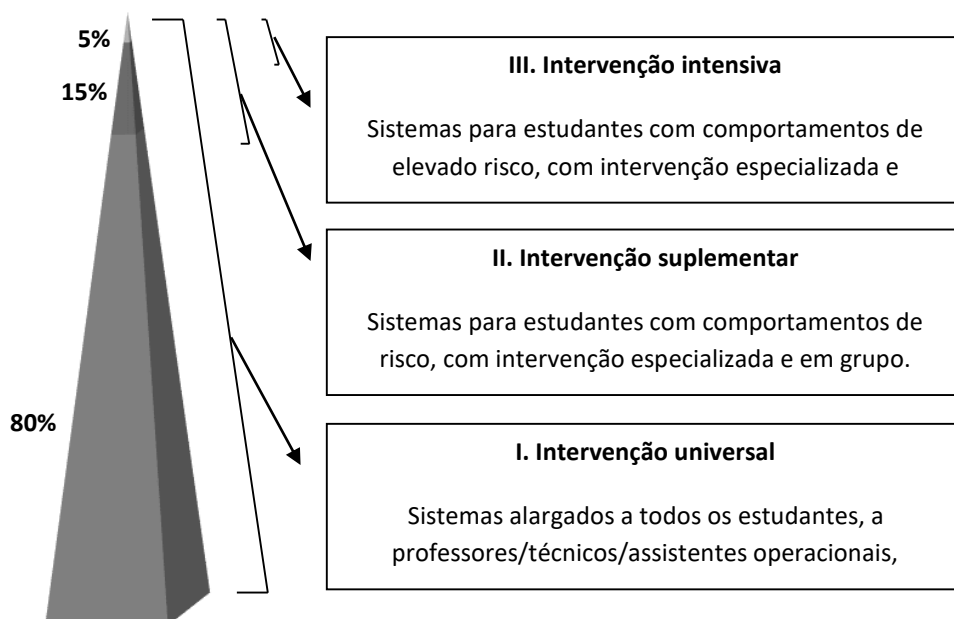
Figura 1. Elementos essenciais do modelo de promoção de comportamentos positivos (adaptado de Sugai & Horner, 2002)



Uma das características distintivas deste modelo é a organização por níveis de intervenção. Estes níveis variam em termos do tipo, intensidade e frequência das intervenções e são determinados em função da resposta dos alunos às mesmas. O modelo organiza-se em 3 níveis distintos de intervenção que incidem na promoção de comportamentos positivos e prevenção de problemas de comportamento bem como na redução do impacto e da intensidade desses mesmos problemas (cf. Figura 2).

O nível 1, universal, refere-se a serviços disponibilizados com o objetivo de promover o bem-estar e sucesso escolar de todos os alunos através dos diferentes contextos. Enfatizam-se estratégias como o ensino contextualizado de competências sociais relevantes, o recurso ao reforço positivo frequente dos comportamentos esperados e a reorganização dos ambientes de ensino/aprendizagem (Sugai & Horner, 2006). As avaliações do tipo despiste (*screening*) estão por excelência associadas a este nível de intervenção, podendo ser realizadas no início e em vários momentos do ano letivo, com o objetivo de apoiar a definição de áreas prioritárias de intervenção para todos, bem como de identificar os alunos em risco que podem beneficiar de avaliações e intervenções mais intensivas.

Figura 2. Esquema piramidal representativo dos níveis de intervenção (adaptado de Sugai & Horner, 2002)



O nível 2, suplementar, inclui serviços dirigidos a alunos identificados como estando em situação de risco acrescido ou que evidenciam necessidades de apoio adicional por não responderem às intervenções de nível 1. Estes serviços podem consubstanciar-se em intervenções implementadas em pequenos grupos, e tendencialmente de curta duração. As intervenções a este nível visam colmatar necessidades específicas dos alunos.

O nível 3, intensivo, refere-se a intervenções mais frequentes e intensivas, desenhadas à medida das necessidades de cada aluno, implementadas individualmente ou em grupos muito pequenos, e geralmente mais prolongadas. Tendem a requerer profissionais especializados, avaliações compreensivas, e dirigem-se a alunos que não responderam positivamente às intervenções de nível 1 e 2.

Em termos de caracterização dos diferentes níveis de intervenção, a tabela 1 sistematiza os procedimentos do modelo focados nos alunos e focados nos profissionais.

Tabela 1. *Procedimentos específicos (adaptado de Ögülmis & Vuran, 2016)*

Níveis	Procedimentos (práticas focadas nos alunos)	Sistemas (práticas focadas nos profissionais)
I	Implementação a nível de escola Definição e ensino de expectativas de comportamento Reforço do comportamento positivo Definição de um <i>continuum</i> de consequências para os problemas de comportamento Consolidação de práticas de gestão de sala de aula Práticas de envolvimento familiar Recolha e análise de dados para efeitos de tomadas de decisão relativas a intervenções focadas nos alunos	Constituição de equipa de trabalho Compromisso administrativo Visão clara acerca do comportamento social esperado Formação anual no modelo Rastreios universais Utilização de dados para a tomada de decisão
II	Instrução direta de competências relacionadas com a organização diária, interação social e sucesso académico Aumento da frequência e especificidade do feedback Avaliação e intervenção focada em desafios académicos e comportamentais Reforço face à redução de problemas de comportamento Aumento da comunicação e colaboração escola-família	Identificação atempada e apoio sistemático Monitorização de progressos Reuniões regulares de equipa para planeamento e avaliação das intervenções Utilização de dados para a tomada de decisão

III	Avaliação baseada nos pontos fortes Avaliação funcional do comportamento Análise comportamental aplicada Instrução intensiva	Equipa de apoio Sistema de monitorização de progressos (fidelidade das intervenções e impacto das intervenções) Devolução de resultados ao aluno, família e escola Utilização de dados para a tomada de decisão
------------	---	--

De acordo com o modelo exposto, advoga-se a necessidade de se consolidar um clima de escola positivo, orientado por uma visão, objetivos, expectativas e linguagem comuns, pela promoção de experiências e rotinas partilhadas e pela qualidade do serviço educativo (Sugai, 2014). Além disso, definem-se intervenções em função das necessidades específicas de todos os alunos e de acordo com as características da escola.

Com base no modelo descrito, apresentamos o projeto ***SER - Segurança, Envolvimento e Responsabilidade***, desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Frazão – Paços de Ferreira.

2. Metodologia

2.1. Objeto

O Agrupamento de Escolas de Frazão, situado em Paços de Ferreira, é um Território Educativo de Intervenção Prioritária, cujo projeto educativo se organiza em quatro eixos de ação: (i) o apoio à melhoria das aprendizagens; (ii) a prevenção do abandono, absentismo e indisciplina; (iii) a gestão e organização e; (iv) a relação escola-família-comunidade.

Atualmente, conta com cerca de 1200 alunos do pré-escolar ao 3.º ciclo do ensino básico. Em termos escolares, verificam-se ainda baixas taxas de transição/aprovação. Cerca de 66 alunos dos diferentes ciclos de ensino apresentam duas ou mais retenções no percurso escolar. Ainda assim, a taxa de abandono escolar é residual. Em termos socioculturais, os alunos são predominantemente provenientes de meios sócio-económicos médio/baixo. A maioria dos pais apresentam habilitações literárias equivalentes ou inferiores ao 9.º ano e

um número significativo de famílias tem elementos no desemprego. Mais de 50% dos alunos beneficia de apoios da ação social escolar. Um número significativo de alunos tem acesso limitado a experiências de carácter cultural, social, desportivo e recreativo.

A atuação no âmbito da indisciplina é uma das prioridades do agrupamento, existindo metas e ações específicas destinadas à promoção de competências pessoais e sociais e envolvimento dos alunos nas atividades da escola bem como à redução do número de ocorrências disciplinares. O projeto ***SER - Segurança, Envolvimento e Responsabilidade***, que aqui se apresenta, integra-se nesta prioridade, ao constituir-se como uma resposta integrada e sustentada de promoção de comportamentos positivos na escola. Trata-se de um projeto que teve início em 2013/2014 e continua em curso, com objetivos e metas definidas até ao ano letivo de 2017/2018. Os objetivos do projeto consistem na melhoria do clima psicossocial do agrupamento e na redução dos problemas disciplinares. O indicador definido para a avaliação da concretização dos objetivos traçados foi o número de ocorrências disciplinares, medidas corretivas e medidas disciplinares sancionatórias.

2.2. Opções metodológicas

O nosso objetivo prendeu-se com a necessidade de responder a problemas específicos da escola, adotando modelos de atuação promissores, mas de implementação insipiente no contexto português. Foi nosso propósito melhorar e/ou transformar a prática da escola no âmbito da indisciplina, absentismo e abandono escolar. Reconhecido o potencial de mudança inerente ao modelo de promoção de comportamentos positivos na escola, adotamos a metodologia de investigação-ação como estratégia viabilizadora da sua implementação.

A investigação-ação pode definir-se como um processo colaborativo de investigação em que um grupo de profissionais desenvolve uma ação integrada no sentido de dar resposta a problemas concretos com que se defrontam no seu quotidiano e de derivar possíveis formas para a sua resolução (Menezes, 2003, 2007). Adota um conjunto de “metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao

mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p.360).

Considerando diversos autores, (Bogdan & Biklen, 1994; Cohen, Manion & Morrison, 2000; Coutinho et al, 2009; Menezes, 2007) elencamos as características essenciais desta metodologia:

- (i) participativa e colaborativa, que assenta na implicação e comunicação aberta entre os diferentes intervenientes;
- (ii) prática e interventiva, com ênfase nos problemas práticos dos intervenientes e na ação deliberada no sentido da mudança;
- (iii) cíclica, dado que envolve uma espiral de ciclos de planeamento, ação, observação e reflexão;
- (iv) auto-avaliativa, na medida em que recorre a processos sistemáticos de avaliação, com a conseqüente reflexão e mudança.

Considerando os princípios, características e práticas, quer do modelo de promoção de comportamentos positivos, quer da metodologia de investigação-ação, entendemos existirem comunalidades importantes que viabilizam a concretização dos nossos objetivos. Destacamos, particularmente, o caráter colaborativo e participado, a visão contextualizada e sistémica dos problemas, o mecanismo de ação-reflexão, suportado em processos cíclicos e sistemáticos de tomada de decisão (ação, avaliação, reflexão, ação) e a constituição de equipas de trabalho suportadas por uma liderança positiva.

A prática desenvolvida seguiu, assim, um modelo cíclico de avaliação, reflexão e ação, com vista a introduzir mudança nas práticas.

2.3. Procedimentos metodológicos

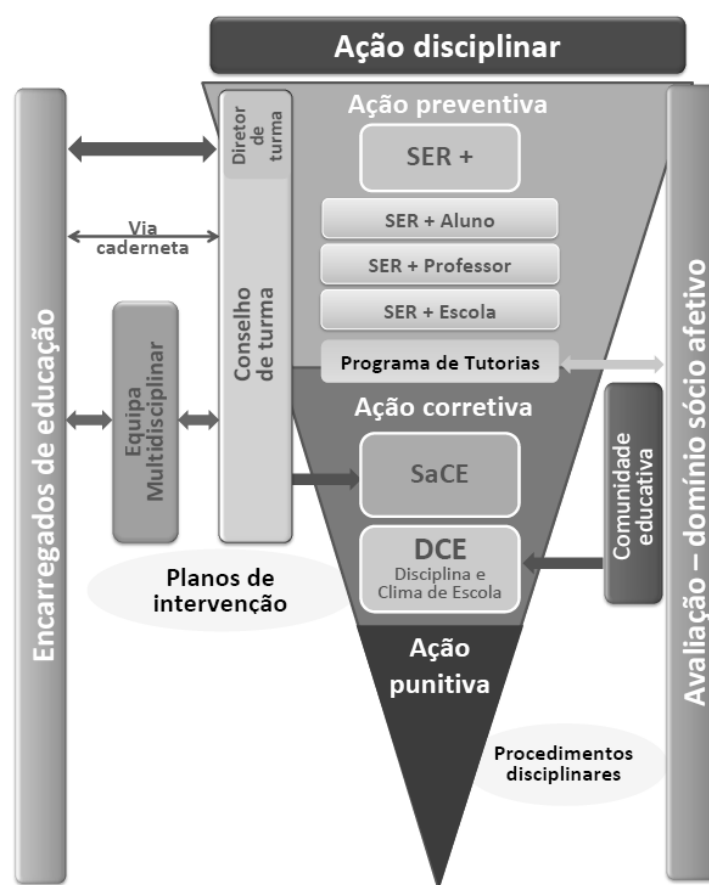
Seguindo os princípios da investigação-ação, e considerando as orientações do modelo de promoção de comportamentos positivos, o processo de trabalho organizou-se em três fases principais, não necessariamente sequenciais mas complementares. As fases foram as seguintes: (i) a avaliação ou levantamento de necessidades; (ii) a reflexão/ação assente numa lógica de envolvimento e participação de diferentes intervenientes e; (iii) a reavaliação com conseqüente tomada de decisão.

A fase de avaliação consistiu no levantamento das necessidades específicas do agrupamento. As técnicas e instrumentos de recolha de dados privilegiadas foram técnicas baseadas na observação (e.g. observação participante), técnicas baseadas na conversação (e.g. diálogo/interação, entrevista) e análise de documentos. A observação dos contextos e dos intervenientes foi realizada de modo informal, mas orientada por uma grelha de indicadores relativos a conceções acerca do fenómeno, formas de atuação e resultados. A análise documental centrou-se na análise dos documentos estruturantes do agrupamento e respetivas metas em termos de indisciplina, na análise regular dos registos e das estatísticas relativas às ocorrências disciplinares dentro e fora da sala de aula e na análise dos resultados do inquérito “Clima de sala de aula”, e respetivo relatório, produzidos pela equipa de autoavaliação do agrupamento. Partindo dos dados obtidos na fase de avaliação, considerou-se necessário promover uma linguagem comum e reconfigurar conceções acerca do fenómeno, promover uma leitura integrada e sustentada relativamente à indisciplina e formas de atuação e estimular uma atitude proativa, comum e de responsabilidade partilhada.

Na fase de reflexão/ação organizou-se o projeto ***SER - Segurança, Envolvimento e Responsabilidade***. Esta fase consistiu, por um lado, na criação de oportunidades e momentos de reflexão conjunta, assentes na participação e envolvimento, e, por outro lado, na organização de um modelo de atuação integrado e sustentado, seguindo os princípios do modelo de promoção de comportamentos positivos. Neste âmbito, foram organizados momentos de formação para professores, assistentes operacionais e pais (oficina de formação, seminários, ação de formação/sensibilização), elaboradas propostas de trabalho dirigidas aos órgãos de gestão e reformuladas/reforçadas as formas de colaboração com elementos/estruturas responsáveis pela intervenção neste âmbito.

Destaca-se que a organização de uma oficina de formação dirigida a professores garantiu oportunidades de reflexão conjunta acerca do fenómeno e das formas de atuação e conduziu à elaboração de propostas aglutinadoras dos contributos teóricos e das necessidades específicas do agrupamento. Resultante do trabalho conjunto de reflexão, procedeu-se à integração dos principais contributos num modelo de intervenção orientador da atuação do agrupamento no âmbito da *(in)disciplina*. A figura 3 representa o modelo integrado de atuação atualmente em implementação no agrupamento.

Figura 3. Modelo integrado de atuação do Agrupamento de Escolas de Frazão



O projeto *SER - Segurança, Envolvimento e Responsabilidade*, assenta num modelo de ação integrado e sustentado, organizado em ações de nível universal, suplementar e intensivo. De forma a ilustrar a atuação em cada um dos níveis, apresentamos brevemente três ações específicas. No nível 1, intervenção de tipo universal, é de destacar a definição conjunta de regras comuns de atuação por parte dos professores, em termos de entradas e

saídas de sala de aula e de comportamento dentro da sala de aula. Após a definição e seleção das regras, foi elaborado e divulgado um documento de apoio à sua implementação. Complementarmente, foram ensinadas, lembradas e monitorizadas as regras. Foram, ainda, criados mecanismos de reforço do comportamento positivo (e.g. TurmAtiva) e atividades promotoras da participação e envolvimento dos alunos na escola (e.g. Assembleias de Delegados). No nível 2, intervenção de tipo suplementar, destaca-se o trabalho de acompanhamento/tutoria a alunos, considerados de risco em função do número de ocorrências disciplinares, por parte dos elementos que integram a Sala de Complementos Educativos e em articulação com os diretores de turma/conselhos de turma. No nível 3, intervenção de tipo intensivo, destaca-se a atuação junto de alunos específicos por parte dos técnicos da equipa multidisciplinar.

A fase de reavaliação consistiu na avaliação da implementação do modelo elaborado, o que conduziu à reformulação do projeto, justificando-se a alteração, o reforço e a inclusão de ações/medidas a implementar, com respetivas formas de avaliação/monitorização.

Considerando que se trata de um processo cíclico, e respeitando os princípios de tomada de decisões baseada nos dados e de resolução de problemas inerentes ao modelo que adotamos, mantemos mecanismos de ação/reflexão numa lógica de espiral.

3. Resultados

Apresentam-se, em seguida, os resultados obtidos em cada fase do projeto. Os resultados preliminares sistematizam a informação obtida na fase de avaliação ou de levantamento de necessidades. Os resultados finais sistematizam a informação obtida ao longo dos anos letivos de implementação do projeto.

3.1. Resultados preliminares

Conforme referido, a fase inicial de avaliação consistiu no levantamento das necessidades específicas do agrupamento através técnicas baseadas na observação, no

diálogo/interação e na análise documental, dando origem a um conjunto de dados preliminares acerca da escola que contribuíram para a organização do projeto.

A observação e o diálogo/interação em contexto permitiram verificar que dominavam concepções essencialmente catastrofistas e deterministas associadas ao fenómeno de indisciplina, coincidentes com a perceção de um número muito elevado de ocorrências disciplinares, de gravidade significativa, perpetradas por um número elevado de alunos considerados problemáticos e associadas a famílias desinteressadas e pouco colaborantes. Em consonância verificava-se uma atuação essencialmente de tipo corretivo/punitivo, traduzida na definição de medidas corretivas e sancionatórias, e com excesso de recursos humanos afetos à remediação de problemas disciplinares.

A análise documental, paradoxalmente, permitiu verificar que dominavam comportamentos de indisciplina considerados menores ou de baixa intensidade, mas de elevada frequência, perturbando sistematicamente o normal funcionamento das aulas. Os problemas disciplinares de elevada intensidade/gravidade apresentavam baixa frequência. Por exemplo, o relatório da equipa de autoavaliação do agrupamento, relativo ao “Clima de sala de aula”, indicava que dominavam, essencialmente, comportamentos de desatenção e de passividade. Também ocorriam, com menor frequência, interações verbais e não verbais desadequadas, permanecer fora do lugar e realizar tarefas não autorizadas. Os comportamentos indicados eram transversais aos diferentes ciclos, perturbando o normal funcionamento das aulas, obrigando os professores a gastar parte do tempo da aula a controlar comportamentos. Relativamente aos comportamentos utilizados pelo professor na gestão de sala de aula era referido que o “professor intervém quando os alunos falam de forma inapropriada, é rigoroso no respeito pelo cumprimento das regras, muda o aluno de lugar se este tem por hábito falar com o colega do lado, está atento aos alunos que não estão a realizar tarefas, não permite que os alunos saiam do lugar sem autorização, não permite conversas sobre assuntos que não estão relacionados com a aula e o professor elogia os comportamentos corretos dos alunos”. Face a comportamentos perturbadores, “o professor chama a atenção do aluno, escreve recado na caderneta, muda o aluno de lugar, manda realizar outras tarefas, atribui um castigo ou põe o aluno fora da sala de aula”.

Apesar do número reduzido de comportamentos de indisciplina considerados graves, o número de ocorrências disciplinares era considerado elevado bem como o número de medidas corretivas e sancionatórias. A tabela 2 apresenta o número total de ocorrências disciplinares nos anos letivos anteriores ao arranque do projeto, o número total de alunos envolvidos e as respetivas medidas corretivas e sancionatórias.

Tabela 2. *Registo de ocorrências disciplinares, medidas corretivas e medidas disciplinares sancionatórias nos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013.*

Ano Letivo	Total de alunos inscritos	Total de Ocorrências	Total de Alunos Envolvidos em Ocorrências	% de alunos envolvidos em ocorrências	N.º de ocorrências por aluno	N.º total de medidas		MD ⁴	% de MDS
						MC ²	MDS ³		
2011/12 ¹	1163	192	62	5,3%	3,10	66	8	74	10,8%
2012/13	1111	509	216	19,4%	2,36	450	31	481	6,4%

¹Registo não sistemático; ²Medidas corretivas; ³Medidas disciplinares sancionatórias; ⁴MD = MC + MDS.

Verifica-se que o ano letivo com maior número de ocorrências disciplinares registadas é o de 2012/2013, com o conseqüente aumento do número de medidas corretivas e de medidas disciplinares sancionatórias. Estes resultados motivaram um aumento de medidas de atuação, essencialmente, remediativas e punitivas. Globalmente, em termos de atuação, dominavam modelos essencialmente corretivos/punitivos. Ainda assim, existiam ações dirigidas à promoção da participação e envolvimento dos alunos em atividades diversificadas enquanto estratégia de prevenção da indisciplina, embora com caráter fragmentado, não sistemático e não sustentado.

3.2. Resultados finais

Apresentam-se os resultados finais relativos à monitorização e avaliação do projeto. A tabela 3 apresenta o número total de ocorrências disciplinares, o número total de alunos

envolvidos e as respetivas medidas corretivas e sancionatórias obtidas nos anos anteriores à implementação do projeto (2011/2012 e 2012/2013) e nos anos de implementação do projeto (2013/2014, 2014/2015 e 2015/2016).

Tabela 3. *Registo de ocorrências disciplinares, medidas corretivas e medidas disciplinares sancionatórias.*

Ano Letivo	Total de alunos inscritos (exceto os transferidos)	Total de Ocorrências	Total de Alunos Envolvidos em Ocorrências	% de alunos envolvidos em ocorrências	N.º de ocorrências por aluno	N.º total de medidas		MD ⁴	% de MDS
						MC ²	MDS ³		
2011/12 ¹	1163	192	62	5,3%	3,10	66	8	74	10,8%
2012/13	1111	509	216	19,4%	2,36	450	31	481	6,4%
2013/14	1151	726	105	9,1%	6,91	135	23	158	14,6%
2014/15	978	162	79	8,1%	2,05	62	5	67	7,5%
2015/16	883	139	79	8,9%	1,76	28	11	39	28,2%

¹Registo não sistemático; ²Medidas corretivas; ³Medidas disciplinares sancionatórias; ⁴MD = MC + MDS.

Verifica-se que o ano letivo com maior número de ocorrências disciplinares registadas é o de 2013/2014, correspondente ao ano letivo de arranque do projeto. Contudo, constata-se que há uma redução do número de alunos envolvidos em ocorrências disciplinares bem como do número de medidas corretivas e de medidas disciplinares sancionatórias.

A tabela 4 apresenta o registo de ocorrências disciplinares dentro da sala de aula, ao longo de quatro anos letivos. Verifica-se que o ano letivo com maior número de ocorrências disciplinares registadas é o de 2013/2014. Contudo, no último período letivo ocorre uma diminuição significativa, ao contrário do que acontece no ano letivo de 2012/2013, onde se verifica um aumento das ocorrências disciplinares registadas ao longo dos três

períodos. No ano letivo de 2013/2014, o segundo período apresenta maior número de ocorrências disciplinares registradas. Em termos de anos de escolaridade, verifica-se alguma variabilidade em função do ano letivo (2012/2013 – 6.º ano; 2013/2014 – 7.º ano; 2014/2015 – 8.º ano). Em 2013/2014 destaca-se o número de ocorrências disciplinares registradas nas turmas relativas a Outras Modalidades de Ensino.

Tabela 4. *Registo de ocorrências disciplinares dentro da sala de aula*

Ano letivo	2012/2013 ²			2013/2014			2014/2015			2015/2016		
	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º
5.º ano	7	13	19	13	36	11	0	9	0	1	1	7
6.º ano	18	28	40	8	15	13	3	0	2	2	1	1
7.º ano	8	25	42	76	60	27	2	7	3	4	1	4
8.º ano	3	9	3	16	10	1	14	21	6	4	2	1
9.º ano	1	14	18	3	4	7	1	3	0	0	3	4
OME¹	4	9	3	164	154	9	13	7	0	6	16	0
Total	41	98	125	279	279	68	33	47	11	17	25	17

¹OME – Outras modalidades de ensino (2012/2013 – 1 Curso de Educação e Formação; 2013/2014 – 1 Curso de Educação e Formação; 2 Cursos Vocacionais; 2014/2015 – 2 turmas de Percursos Curriculares Alternativos; 2015/2016 – 2 Cursos Vocacionais). ²Registo não sistemático.

A tabela 5 apresenta o registo de ocorrências disciplinares fora da sala de aula, ao longo de quatro anos letivos. Verifica-se uma redução do número de ocorrências disciplinares fora da sala de aula ao longo dos três anos letivos. O ano letivo com maior número de ocorrências disciplinares registradas é o de 2015/2016. Verifica-se ainda a distribuição do número de ocorrências disciplinares registradas pelos diferentes anos de escolaridade. Em 2013/2014 destaca-se o número de ocorrências disciplinares registradas nas turmas relativas a Outras Modalidades de Ensino.

Tabela 5. *Registo de ocorrências disciplinares fora da sala de aula*

Ano letivo	2012/2013 ²			2013/2014			2014/2015			2015/2016		
	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º
5.º ano	23	24	8	8	14	4	13	4	0	4	16	23
6.º ano	42	26	15	5	15	4	6	2	0	7	11	21
7.º ano	17	17	8	7	12	12	5	10	6	16	29	39
8.º ano	10	6	9	7	10	1	10	5	3	7	16	27
9.º ano	18	4	3	17	4	0	2	1	0	2	11	12
OME¹	11	17	3	53	56	16	19	2	2	7	22	0
Total	117	94	46	93	111	21	55	24	11	43	100	122

¹OME – Outras modalidades de ensino (2012/2013 – 1 Curso de Educação e Formação; 2013/2014 – 1 Curso de Educação e Formação; 2 Cursos Vocacionais; 2014/2015 – 2 turmas de Percursos Curriculares Alternativos). ²Registo não sistemático.

Conclusão

O projeto apresentado pretendeu constituir-se como uma resposta integrada e sustentada de promoção de comportamentos positivos na escola, inspirando-se na investigação e literatura científica atual, nacional e internacional, acerca da intervenção na indisciplina (e.g., Amado & Freire, 2009, 2013; Bean & Lillenstein, 2012; Espelage & Lopes, 2013; Hughes & Dexter, 2011; Lopes, 2009; Sugai, 2014). Além disso, procurou responder às necessidades efetivas do agrupamento, surgindo como uma proposta construída na escola e com a escola. Defendemos que intervir na indisciplina é uma tarefa coletiva da escola e da comunidade e reiteramos a importância dos projetos de intervenção educativa na resolução de problemas concretos do quotidiano escolar (Menezes, 2003). É fundamental que cada escola encontre soluções capazes de otimizar o clima psicossocial e minimizar situações de indisciplina e violência. Como afirmam Amado e Freire (2013, p. 63), “o que se nos afigura importante, no lugar da prescrição do que deve ser feito, é procurar saber, observar e ajuizar de forma sistemática e rigorosa, o que se faz, o que resulta dessas ações e como é que os intervenientes as interpretam e julgam”. Foi desta perspetiva que

partimos na organização e dinamização do projeto *SER - Segurança, Envolvimento e Responsabilidade*.

Os resultados alcançados confirmam a necessidade de respostas diversificadas, definidas em função dos problemas disciplinares diagnosticados, e reforçam a importância de estratégias preventivas, dentro e fora da sala de aula. A investigação recente tem demonstrado que as intervenções de caráter preventivo e alargadas ao contexto escolar e comunitário são as mais eficazes. Adotando o modelo de promoção de comportamentos positivos, concretizamos ações com caráter preventivo e obtivemos os resultados esperados em termos de redução das ocorrências disciplinares. Há, contudo, a destacar que esta melhoria nos resultados sentiu-se, particularmente, no domínio da sala de aula. Pelo contrário, as ocorrências disciplinares fora da sala de aula não apresentaram a diminuição esperada. Interpretamos este resultado como consequência do enfoque claro do agrupamento em ações centradas na gestão de sala de aula e espaços circundantes que facilitem a transição dos intervalos para as tarefas de ensino. Apenas no último ano do projeto iniciamos a implementação de atividades mais focadas nos espaços de recreio e tempos livres, ainda, sem os resultados pretendidos. Esta constatação tem levado o agrupamento a definir uma atuação mais sistemática nestes espaços, envolvendo diferentes intervenientes, nomeadamente através do reforço de atividades de participação e envolvimento (e.g. dinamização de intervalos por parte dos alunos, melhoria dos espaços).

Entendemos, pois, que o modelo que adotamos permite uma atuação preventiva, mais eficaz e menos dispendiosa e, por isso, é generalizável ao contexto português. Ainda assim, colocam-se um conjunto de questões, quer do ponto de vista da prática, quer do ponto de vista da investigação. Diversos autores destacam a necessidade de alargar os estudos relativos à aplicação deste modelo noutros países e com outros participantes (Ögülmüs & Vuran, 2016). Destaca-se, por exemplo, a transferibilidade desta abordagem para o contexto português. As escolas portuguesas têm especificidades que é necessário considerar, designadamente em termos de localização, cultura local, situação socioeconómica, tamanho, organização, características dos recursos humanos, o que obriga a adaptações em função do contexto. Ainda assim, consideramos que o modelo de

promoção de comportamentos positivos é uma abordagem promissora no domínio da intervenção *na(s) (in)disciplina(s)*.

Referências bibliográficas

Algozzine, B., Wang, C. & Violette, A. (2011). Reexamining the relationship between academic achievement and social behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(3), 3-16.

Amado, J. (2004). Indisciplina e violência na escola: Conceitos, interrogações e respostas. *Teoria e Prática da Educação*, 7(2), 206-214.

Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: CRIAP/ASA.

Amado, J. & Estrela, M. T. (2007). Indisciplina, violência e delinquência na escola – Compreender e prevenir. In A. Fonseca, M. Seabra-Santos & M. Gaspar (Eds.), *Psicologia e Educação – Novos e velhos temas* (pp. 334-363). Coimbra: Almedina.

Amado, J. & Freire, I. (2013). Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.), *Melhorar a escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: FEP/UCP.

Amado, J. & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola. Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.

Atkins, M., Hoagwood, K., Kutash, K. & Seidman, E. (2010). Toward the integration of education and mental health in schools. *Adm. Policy Ment. Health*, 37(1-2), 40-47.

Bean, R. & Lillenstein, J. (2012). Response to intervention and the changing roles of schoolwide personnel. *The Reading Teacher*, 65(7), 491-501.

Berkeley, S., Bender, W. N., Peaster, L. G. & Saunders, L. (2009). Implementation of response to intervention: A snapshot of progress. *Journal of Learning Disabilities*, 42(1), 85-95.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brown-Chidsey, R. & Steege, M. (2010). *Response to intervention. Principles and strategies for effective practice*. N.Y.: The Guilford Press.
- Cohen, L., Manion, L & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: RoutledgeFalmer.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.
- Elliott, D, Hamburg, B., & Williams, K.R. (1998). *Violence in American schools*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Espelage, D. & Lopes, J. (2013). *Indisciplina na escola*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Hughes, C. & Dexter, D. (2011). Response to intervention: A research-based summary. *Theory into Practice*, 50(1), 4-11.
- Kutash, K. (2007). *Understanding school-based mental health services for students who are disruptive and aggressive: What works for whom?* Proceedings of Persistently Safe Schools: The 2007 National Conference on Safe Schools and Communities.
- Lopes, J. (2013) A indisciplina em sala de aula. In D. Espelage & J. Lopes (Coords.), *Indisciplina na escola*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Lopes, J. (2009). *Comportamento, aprendizagem e “ensinagem”*. Na ordem e desordem na sala de aula. Braga: Psiquilíbrios Edições
- Lopes, J. & Almeida, L. (2015). Questões e modelos de avaliação e intervenção em psicologia escolar: O caso da Europa e América do Norte. *Estudos de Psicologia*, 32(1), 78-85.
- Menezes, I. (2007). *Intervenção comunitária. Uma perspectiva psicológica*. Porto: Livpsic.

Menezes, I. (2003). A intervenção para a resolução de conflitos ao nível da escola e da comunidade. In M. E. Costa (Coord.), *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ögülmüş, K. & Vuran, S. (2016). Schoolwide positive behavioral interventions and support practices: Review of studies in the Journal of Positive Behavior Interventions. *Educational Sciences: Theory and Practices*, 16(5), 1693-1710. DOI 10.12738/estp.2016.5.0264

Skiba, R. & Peterson, R. (2000). School discipline at a crossroads: From zero tolerance to early response. *Exceptional Children*, 32, 200-216.

Sprague, J. & Horner, R. (2006). School wide positive behavioral supports. In S. R. Jimerson and M. J. Furlong (Eds.), *The handbook of school violence and school safety: From research to practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Sprick, R. S., Borgmeier, C., & Nolet, V. (2002). Prevention and management of behavior problems in secondary schools. In M. A. Shinn, H. M. Walker & G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (pp.373-401). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Sugai, G. (2014). *MTSS: Connecting school climate, behavior support & academic success*. DMSELPA, Victorville.

Sugai, G. & Horner, R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review*, 35(2), 245-259.

Sugai, G. & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy*, 24(1/2), 23-50.

Tolan, P. & Guerra, N. (1994). *What works in reducing adolescent violence: An empirical review of the field*. Colorado: Institute of Behavioral Science.

Menezes, I. (2007). *Intervenção comunitária. Uma perspectiva psicológica*. Porto: Livpsic.

Menezes, I. (2003). A intervenção para a resolução de conflitos ao nível da escola e da comunidade. In M. E. Costa (Coord.), *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ögülmüş, K. & Vuran, S. (2016). Schoolwide positive behavioral interventions and support practices: Review of studies in the Journal of Positive Behavior Interventions. *Educational Sciences: Theory and Practices*, 16(5), 1693-1710. DOI 10.12738/estp.2016.5.0264

Skiba, R. & Peterson, R. (2000). School discipline at a crossroads: From zero tolerance to early response. *Exceptional Children*, 32, 200-216.

Sprague, J. & Horner, R. (2006). School wide positive behavioral supports. In S. R. Jimerson and M. J. Furlong (Eds.), *The handbook of school violence and school safety: From research to practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Sprick, R. S., Borgmeier, C., & Nolet, V. (2002). Prevention and management of behavior problems in secondary schools. In M. A. Shinn, H. M. Walker & G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (pp.373-401). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Sugai, G. (2014). *MTSS: Connecting school climate, behavior support & academic success*. DMSELPA, Victorville.

Sugai, G. & Horner, R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review*, 35(2), 245-259.

Sugai, G. & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy*, 24(1/2), 23-50.

Tolan, P. & Guerra, N. (1994). *What works in reducing adolescent violence: An empirical review of the field*. Colorado: Institute of Behavioral Science.

Um projeto de supervisão pedagógica como aprendizagem organizacional num agrupamento de escolas TEIP

José Maria de Almeida¹

1. Introdução e problemática

A problemática da supervisão pedagógica constitui um amplo campo de pesquisa nas organizações educativas portuguesas, independentemente dos múltiplos estudos já realizados, dos caminhos percorridos e dos contextos históricos e conjunturais, numa lógica de (re) criação de linhas de interpretação e de novos significados, a partir da riqueza cultural e vivencial emergente do quotidiano escolar e da inovação de novos projetos nas escolas.

Este estudo decorre de uma experiência realizada num agrupamento de escolas que integra o programa TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), a partir de uma ação do Plano Plurianual de Melhoria, um projeto de supervisão pedagógica. O estudo pretende compreender como decorreu a experiência, a sua dinâmica e que desafios surgiram para a liderança do processo por parte dos coordenadores de departamento. Como nasceu este projeto de supervisão no agrupamento? Que constrangimentos? Como implementaram o processo de observação de aulas em todos os departamentos? Que visão têm os líderes de topo e intermédios para este projeto numa lógica de aprendizagem organizacional? Qual o papel dos coordenadores de departamento curricular neste projeto? Como partilham as práticas observadas com os docentes e que reflexão é realizada nas reuniões de departamento?

O texto está organizado em três partes: (i) o enquadramento teórico, revisitando o conceito de supervisão, desafios da supervisão organizacional, num contexto de organização aprendente e de comunicação desafiante; (ii) metodologia do estudo, de natureza qualitativa, explicitando a questão de investigação, objetivos e instrumentos de

¹ UCP – SAME

recolha de dados; (iii) apresentação e discussão de resultados, organizados pelas seguintes categorias: origem do projeto; formação de docentes; papel dos coordenadores de departamento; análise e reflexão das práticas; finalidade da observação de aulas; desenvolvimento profissional de professores e sugestões para o futuro.

2. Da rejeição da supervisão à aprendizagem

Os últimos anos continuaram a revelar alguma “deriva” burocrática-desistente na escola portuguesa, com a mudança constante de programas, de regras e de modelos de avaliação, sem que sejam equacionados alguns dos verdadeiros desafios para a escola: a profissionalidade docente, a identidade profissional e o recentrar o trabalho na sala de aula, caminhos fundamentais para a melhoria contínua da qualidade das aprendizagens dos alunos. Azevedo (2012) e Roldão (2012) falam da “caixa negra”, a tal sala de aula, antes “propriedade” dos professores, agora “pertença” de alunos e professores, num desafio de construção de aprendizagem.

Com certa frequência, quando damos a palavra aos professores, interpelando-os sobre a supervisão pedagógica, a “aversão”, “a utopia”, “mais do mesmo”, “a avaliação das minhas aulas”, a “avaliação de desempenho”, a “formação inicial” dominam a gramática da supervisão, meia “atolada” entre a normatividade da avaliação de desempenho, os desígnios da avaliação externa e a emergência das funções dos coordenadores de departamento, à luz da legislação.

Roldão (2012) refere que a “rejeição da supervisão” está ligada à dificuldade na “abertura da aula de um professor ao escrutínio de outros seus pares, permanece um foco de resistência poderoso, mesmo quando não associada a avaliação” (p. 11).

O plano normativo dita regras para a escola cumprir e implementar, ou seja, o Diário da República assume um papel praxeológico da atividade da escola portuguesa. Contudo, não basta estar na letra da lei para ser assumido, vivido e desafiado, numa melhoria pessoal e profissional dos docentes e, sobretudo, na melhoria organizacional da escola. Alarcão e Roldão (2008) defendem que a noção de supervisão “remete para a criação de

ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (p. 54).

Os desafios são imensos. Por um lado, importa melhorar a formação inicial dos professores (relatórios da IGEC apontaram esses desafios nos últimos anos, assim como o Conselho Nacional de Educação, 2016), por outro, lançar mãos para um trabalho colaborativo na escola, para “refazer” práticas profissionais, na “melhoria do ensino”, numa atitude de aprofundamento do conhecimento da ação pedagógica e na reflexão sobre o mesmo, no sentido de Schön, Zeichner, Alarcão, Mosher, Purpel e Roldão.

Segundo Roldão (2012), a “resistência à supervisão”, a partir de exemplos que “ocorreram em contextos de natureza diversa”, explica-se pela “associação a funções de controlo”, pela “associação a uma alegada presunção de défice de saber profissional ou inexperiência do professor supervisionado”, e pelo “desconforto com a implicação da supervisão com práticas de observação de aulas” (pp.12-13). De um modo geral e partindo da análise diacrónica das últimas décadas na escola portuguesa, encontramos uma ausência de supervisão, fruto de fatores de natureza diversa. Excluindo a formação inicial de professores, a coordenação e orientação marcadamente burocrática dos coordenadores de departamento e, a partir de 2008, o binómio supervisão/avaliação de desempenho, que acabou por gerar entropia em cada escola, uma “aversão” à supervisão, o cenário da supervisão pedagógica surge como sinónimo de avaliação e controlo dos professores.

3. Supervisão: significados e desafios

Pretendemos situar e enquadrar o conceito de supervisão numa dimensão mais abrangente, a supervisão organizacional, que assenta na dinâmica organizacional da escola, na missão, na liderança de topo, nas lideranças intermédias, em que os supervisores, numa perspetiva reflexiva e desafiante, devem promover estratégias para construir uma escola aprendente, para “provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas, ajudar a organizar o pensamento e a ação do coletivo das pessoas individuais” (Alarcão & Tavares, 2003, p.149).

A escola elabora e implementa o seu projeto educativo, um documento estratégico que pode possibilitar uma visão sistémica da organização, um guia filosófico-pedagógico com metas, princípios, valores e estratégias, potenciando lideranças partilhadas, transformativas, ecológicas, capazes de introduzir dinâmicas próprias, através de uma comunicação inteligente, num caminho de construção de verdadeiras comunidades de aprendizagem. Esta visão implica um outro olhar para a gestão da escola ou do agrupamento, emergindo a supervisão organizacional (não organizativa ou burocrática), que reflete, desafia, interroga, questiona, interage, constrói, lança pontes, monitoriza, avalia, organiza, comunica, mobiliza e melhora. Estamos no horizonte de um paradigma diferente, que passa da organização burocrática, executante, mais linear, de planos, de relatórios estéreis e estáticos, de atas “mortas”, de controlo, para uma organização aprendente, que tem visão partilhada, trabalho de equipa, interação entre as partes, mobilização profissional, dinâmicas através de equipas educativas, numa lógica de projeto transformador da realidade educativa em constante avaliação e melhoria.

Alarcão e Canha (2013) sustentam que “conduzir a vida na organização como projeto, enquanto contexto de ação planificado com vista ao desenvolvimento, requer acompanhamento e apoio constantes, ou seja, uma ação consciente e explícita de supervisão” (p. 57). Estes autores defendem que essa ação supervisiva possibilita, “em tempo útil, diagnosticar obstáculos e forças e identificar cursos consonantes de atuação, reformulando e reorientando quando necessário” (p. 57).

Ainda de acordo com Alarcão e Canha (2013):

Como atividade de acompanhamento e monitorização, e na perspetiva colaborativa que idealizamos, a supervisão socorre-se de processos (como a observação, o diálogo, a reflexão, a experimentação), cujo cerne se centra na compreensão partilhada e na transformação assumida pelo que privilegia a interação com a atividade e com os outros, mas também a interação no interior de cada um dos intervenientes, numa tripla interação (p.83).

Na perspetiva de Gaspar, Seabra & Neves (2012), o conceito de supervisão tem vindo a evoluir, contribuindo não só para o “desempenho profissional dos indivíduos, mas

também do desenvolvimento qualitativo da escola, um contexto de interações, estimulando o potencial de cada um para o desenvolvimento coletivo da escola enquanto organização...” (pp.33-34).

Segundo Alarcão & Canha (2013), “a atividade de supervisão caracteriza-se por ser uma atividade de acompanhamento e monitorização orientada no sentido da qualidade, do desenvolvimento e da transformação” (p. 82). A supervisão organizacional engloba múltiplas atividades e apoio ao processo de desenvolvimento profissional. A supervisão da formação inicial de professores, a “autossupervisão” (Alarcão e Canha, 2013), a “supervisão de tipo vertical” (acompanhamento das atividades de formação e de estímulo ao seu desenvolvimento), supervisão de projetos, monitorização de indicadores de avaliação, monitorização do ensino-aprendizagem, supervisão das práticas pedagógicas são algumas das faces visíveis da supervisão organizacional.

A ideia da escola ou do agrupamento de escolas como “organização aprendente” situa-se num plano instrumental, não com o objetivo de se transformar numa escola tipo ou num fim em si mesmo, mas para gerar ideias, métodos, processos e estratégias para que estas organizações possam aprender, tenham oportunidade para refletir, para avaliar, para trabalhar em equipa, de forma sistémica, num caminho visionário, ou seja, transformar as escolas em organizações aprendentes (Cabral, 1999; Senge, 2002; Bolívar, 2000; Santos Guerra, 2006; Almeida, 2010).

Segundo Bolívar (2000), a “escola como organização não só produz aprendizagens para os alunos como deve adquirir uma função qualificadora para os que nela trabalham, se conseguir otimizar o potencial formativo das situações de trabalho” (p. 20). Aplicando o conceito de organização aprendente às escolas e aos agrupamentos de escolas, estamos na senda da sua meta principal no seio do sistema educativo, transformar a escola numa organização que aprende, propondo continuamente projetos de aprendizagem aos alunos, mediados pelo crescimento e visão comum dos professores, com fortalecimento do trabalho de equipa, partilha de saberes e de estratégias, e reflexão sobre as práticas.

Bolívar (2000) lança esse desafio, partindo do contexto da crise da organização escolar: “as organizações que aprendem apresentam-se como a última teoria de mudança educativa, em que as escolas, em vez de determinados planos, objetivos ou estratégias

para mudar, podem aprender a partir da sua experiência, proporcionando assim uma base de melhoria contínua” (p. 11).

Para muitos, a organização educativa é vista apenas como a executora dos normativos, leis e tudo o que emana da Administração Central. Esta vertente faz parte da existência e vida das escolas, mas para além disso, há o caminho conquistado para potenciar a aprendizagem, para transformar cada escola numa comunidade autónoma no sentido descrito por Santos Guerra (2006, p.46): “os níveis de criatividade, contextualização, participação, abertura à comunidade, flexibilidade organizativa e autoreflexão são potencialmente maiores nas organizações que aprendem que nas organizações que apenas executam” (Almeida, 2010, pp. 64-65).

A supervisão pedagógica não pode ser vista como o “parente pobre da escola”, “formação inicial de professores” ou como a “resistência”, mas situar-se na emergência do epicentro do projeto educativo de cada escola ou agrupamento de escolas, como oportunidade, como necessidade e desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, assente numa lógica organizacional, sistémica, aprendente, promotora de reflexão contínua e melhoria na atividade diária do docente, aquele que deve “fazer aprender alguma coisa a alguém”, (Roldão, 2012, p. 23). É nesta perspetiva que Roldão acentua que o “currículo é a essência da escola e o professor o profissional que trabalha o currículo como conjunto de aprendizagens” (Alarcão & Roldão, 2008, p.16; Roldão, 1998).

Roldão (2012) lança o desafio da supervisão “como dispositivo de transformação, potenciador da qualidade de ensino” (p. 21), explicitando que essa qualidade de ensino “depende de um acréscimo e uma transformação significativa do conhecimento profissional dos docentes” (p. 22). Face à complexidade do mundo e da escola, importa olhar para as práticas de ensino do dia a dia dos docentes, com instrumentos analíticos e interpretativos, analisá-las, refletir, dar *feedback*, melhorar a ação pedagógica, incrementar a investigação na escola, ancorada num quadro de comunicação aberta, de aprendizagem profissional e organizacional.

4. Comunicação organizacional

A comunicação assume-se como um dos valores fundamentais de qualquer organização, é “o sangue vital da sua vida” (De Pree, 1993, p. 98). Sem uma comunicação eficaz, desenvolvida ativamente, florescem as barreiras (humanas, físicas e semânticas), suportadas por um turbilhão de papéis, desencontros, ordens de serviço e memorandos burocratas. O diretor ou líder da organização escolar assume, cada vez mais, um papel vital na “saúde” comunicacional da mesma, o maestro da “pauta comunicativa” e não o “homem-orquestra”. Werther (1992), Abramovici *et al.* (1989), Cano (2003), Chiavenato (2005) e De Pree (1993) concebem algumas estratégias para a melhoria permanente da comunicação, um caminho para ser uma organização de qualidade, num percurso de aprendizagem e de construção de «verdadeira» comunidade.

A inovação nas escolas só pode resultar de um novo processo comunicativo. A escola exige, como tecido organizativo, que a informação se faça de maneira eficaz, caso contrário, a fragilidade e a heterogeneidade dos atores ajudam à dispersão. A comunicação ajuda na formulação de sínteses, clarifica a visão da participação como forma de construir relacionamentos dentro e fora da escola. Mais do que transmitir e receber, mais do que uma troca mecânica de mensagens massificadas, a comunicação é a capacidade de escutar, de partilhar, de inovar e de profetizar (Almeida, 2010, pp.164-165).

Para Cano (2003), a melhoria da comunicação “exige um esforço para comunicar, escutar e gerar *feedback* em situações que surjam barreiras. Convém afirmar, neste sentido, que onde há uma organização escolar de qualidade há uma comunicação de qualidade (Schmuck & Runkel, 1994; Geddes, Herman & Herman, 1995; Meek, 1999)” (p.126).

Para melhorar a comunicação organizacional, Chiavenato (2005) propõe algumas técnicas que podem aumentar a sua eficácia: (i) acompanhamento; (ii) retroação; (iii) empatia; (iv) repetição; (v) simplificação da linguagem; (vi) escutar bem; (vii) encorajar a confiança mútua; (viii) criar oportunidades (pp.332-333). Para além destas técnicas, o autor releva o papel fundamental da comunicação em equipas, requerendo um “fluxo livre das comunicações em todas as direções” (p. 335). O trabalho das equipas exige

comunicação «intensa», com os dados a serem “canalizados para um líder ou supervisor, liderando os membros para maior dedicação de tempo às atividades” (p. 335).

Numa escola reflexiva, com os líderes a exercerem uma função transformadora, gerando uma organização aprendente, a supervisão e a comunicação andam de mãos dadas, num quadro de abertura, partilha, diálogo, discussão, ajudando a organizar o pensamento e a ação dos professores, quer individual quer coletivamente.

A liderança de topo da escola e as lideranças intermédias possuem um papel fundamental na promoção de ambientes comunicacionais, potenciando uma visão clara dos desafios do projeto educativo, partilha permanente de informação, partilha organizativa, reflexão, análises conjuntas, reuniões planificadas, encontros informais, apoio aos docentes, saber ouvir e dar *feedback*.

Cano (2003, citando Sáez, 1999; Hoy & Miskel, 2001) sustenta que as situações com *feedback* oferecem vantagens assinaláveis:

- (i) geram indicações sobre o êxito da comunicação e compreensão das mensagens. Consequentemente permitem um maior rendimento se corrigirmos e adequarmos as nossas ações e intenções em função da informação de retorno;
- (ii) contribuem para a automatização e simplificação das comunicações futuras entre as mesmas fontes, melhorando progressivamente o processo;
- (iii) os recetores mostram maior satisfação e a imagem mútua de emissor e recetor pode ser mais positiva que em situações com ausência de *feedback* (p. 125).

Cano (2003) defende que a melhoria do *feedback* deve pautar-se por (i) ter a oportunidade de agir, destinando tempo, usando o silêncio para estimulá-lo; (ii) ser mais solicitado que imposto, dando oportunidade a que coloquem dúvidas ou perguntas; (iii) proporcionar o momento oportuno, tendo em conta a disponibilidade do destinatário; (iv) centrar-se em

aspectos descritivos mais que avaliativos; (v) ser o mais específico possível; (vi) focar comportamentos do destinatário para que este possa fazer algo para alterá-los; (vii) ter a certeza de que foi compreendido o seu sentido (p. 126).

5. Metodologia

O estudo, que apresentamos neste texto, decorreu num TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária, situado no distrito de Setúbal, um agrupamentos de escolas, constituído pela escola “sede”, EB 2/3, e por cinco escolas de 1.º ciclo com jardim de infância, frequentado por 1300 alunos, dos quais 32% possuem apoio de Ação Social Escolar (Escalão A e B).

A questão de investigação definida para este estudo: Como decorreu a experiência de um projeto de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas num território TEIP e que desafios para a liderança do processo por parte dos coordenadores de departamento?

Definimos como objetivos deste estudo:

- Compreender a génese do projeto de supervisão pedagógica no agrupamento;
- Caracterizar o processo de supervisão pedagógica neste agrupamento nas diferentes fases;
- Caracterizar o processo de observações de aulas;
- Analisar o papel de liderança e as funções do coordenador de departamento curricular neste processo;
- Refletir sobre as práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional dos professores.

O objetivo deste estudo qualitativo visa compreender como decorreu esta experiência neste agrupamento de escolas, o ponto de partida do projeto de supervisão pedagógica, as interações dos diferentes coordenadores de departamento, a liderança do processo e os processos de dinâmica de observação de aulas, o *feedback* dado aos observados e as

dinâmicas de reflexão desencadeadas no seio de cada departamento. O estudo pretende ainda criar significados, interpretações e analisar os dados de forma indutiva.

Como instrumentos de recolha de dados foi utilizada a análise documental, a observação e a entrevista em *focus group* (os entrevistados surgem codificados: Diretor – D; Subdiretor – SUB; Coordenador TEIP – CTEIP; Coordenadores de Departamento: CD1; CD2; CD3; CD4; CD5; CD6 e CD7; Professores: P1; P2; P3; P4; P5; P6 e P7).

6. Resultados

No processo de elaboração do Plano Plurianual de Melhoria, que integra o projeto TEIP, o agrupamento delineou um projeto de supervisão pedagógica, a implementar em 2014-2015. Ao longo deste ano, foram realizadas várias sessões de formação para capacitação dos diferentes docentes: direção, coordenação TEIP, coordenadores de departamento, coordenadores de projetos, com enfoque na supervisão, observação de aulas, partilha de experiências e construção de uma matriz para o agrupamento. Após uma primeira fase, a direção e os coordenadores de departamento debateram e aprovaram, em Conselho Pedagógico, as diferentes fases do projeto, a implementar a partir de 2015-2016: (i) adequação/harmonização de um instrumento, em reunião de coordenadores, para registar a reflexão após cada aula observada; (ii) apresentação, em reunião de departamento, do instrumento de registo e realização da escolha dos docentes que terão aulas observadas no 2.º e 3.º períodos; (iii) a planificação das aulas observadas é feita em reunião de departamento, sendo do conhecimento de todos, e parte dos docentes voluntários e, caso seja necessário, de docentes sorteados, ou ainda indicados pelo coordenador; (iv) o docente observado deve elaborar a planificação da mesma; (v) no final da aula observada, o coordenador faz uma pequena reunião com o observado para dar *feedback* e refletirem, em conjunto, as diferentes dimensões, fazendo o registo em documento, assinado por ambos; (vi) nas reuniões de departamento, as aulas observadas devem ser partilhadas e refletidas, com discussão entre os seus membros, numa lógica de reflexão sobre a ação pedagógica; (vii) em conselho pedagógico e em reuniões de monitorização TEIP são realizadas avaliações, balanços, com a presença de todos os responsáveis pelo projeto,

com partilha de experiências, pontos fortes, constrangimentos, partilha de práticas desafiantes.

O projeto de supervisão pedagógica neste agrupamento de escolas nasceu, formalmente, no ano letivo 2015-2016, um projeto cuja génese remonta às experiências de observação de aulas (pares) na educação pré-escolar e 1.º Ciclo em anos anteriores. “O facto de ter começado pelo voluntariado, levou à supervisão de pares, uma aprendizagem e partilha entre educadores”, explicou uma das educadoras de infância. Por outro lado, a última avaliação externa ao agrupamento considerou que a supervisão pedagógica era um ponto a melhorar, o que provocou, segundo vários entrevistados, uma das razões para a sua implementação. “A supervisão da prática letiva, em sala de aula, aspeto que constituiu um ponto fraco na anterior avaliação externa, não é feita, enquanto mecanismo de desenvolvimento profissional”, referia o relatório de avaliação externa (IGEC).

Por seu turno, alguns entrevistados consideram que o projeto de supervisão surgiu na dinâmica do projeto TEIP e do plano de melhoria; outros docentes interpretam o sentido deste projeto como necessidade e oportunidade de melhoria, de crescimento profissional e de melhoria das práticas e dos resultados escolares dos alunos.

O projeto de supervisão em 2015-2016 abrangeu cerca de 41% dos professores do agrupamento, uma meta superada para este primeiro ano, tendo sido evidenciado a dificuldade do coordenador de departamento em cumprir um elevado número de observações (Relatório do Plano Anual de Atividades do Agrupamento), assim como a dificuldade de alguns coordenadores reunirem com o observado logo a seguir à aula. Para além destes constrangimentos, a avaliação do projeto é muito positiva:

- a) Regista-se um bom clima de escola;
- b) Existe uma boa aceitação deste projeto;
- c) Há partilha de preocupações, de estratégias e de sugestões;
- d) É promovida uma reflexão breve a seguir à observação da aula entre o supervisor e o observado;
- e) Existe a perceção do observado em melhorar, com identificação de melhorias entre a primeira e a segunda observação;

- f) Em reunião de departamento é promovida a partilha da reflexão das práticas;
- g) Há reuniões de partilha no âmbito do projeto TEIP com todos os coordenadores, para refletir o processo de supervisão;
- h) Regista-se um bom relacionamento entre observador e observado (Relatório do Plano Anual de Atividades do Agrupamento).

6.1. Formação de docentes

As dinâmicas do projeto TEIP potenciam a formação dos docentes de acordo com as suas carências, dando respostas à deteção de necessidades de formação, planificadas pela direção como ações de capacitação estratégica do agrupamento.

Ao longo de dois anos, várias dezenas de docentes deste agrupamento realizaram ações de capacitação, sobretudo no domínio da articulação curricular e, especificamente, em supervisão pedagógica, com o objetivo de “desconstruir”, analisar imagens “feitas”, lançar desafios para as possibilidades da supervisão na escola, aprofundar o trabalho de observação, fazer simulações, apresentar resultados de processos e partilhar em grande grupo algumas das aprendizagens e construções dos professores. A voz dos docentes explicita a importância desta formação: “Primordial, uma vez que estávamos com algumas dificuldades em como implementar processos” (D); “Com a formação no âmbito de uma ação específica iniciada no Plano de Melhoria, houve uma maior organização de conteúdos e de filosofia da supervisão pedagógica” (CTEIP); “A formação contribuiu para enriquecer os conhecimentos dos docentes em relação à supervisão e o papel do observador, assim como, conhecimento de diversos instrumentos facilitadores para a descrição/observação/registo das aulas observadas” (CD7); “A formação teve uma relevância significativa por ter, antes de outra situação, levado à reflexão sobre a prática em sala de aula, aspeto muito ausente da anterior experiência” (P4).

6.2. Papel dos coordenadores de departamento

O quadro seguinte apresenta as respostas dos entrevistados à questão que indagava o papel dos coordenadores de departamento neste projeto de supervisão pedagógica.

Quadro 1 – Análise de conteúdo às respostas dos entrevistados sobre o “Papel dos coordenadores de departamento”

Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Desenvolvimento do guião de procedimentos, instrumentos a aplicar no processo de observação de aulas, supervisão, balanço dos departamentos do processo, monitorização	D
Sensibilizam os membros de departamento para a importância de supervisão e organizarem toda a documentação necessária e discutida em departamento	CTEIP
Os coordenadores de departamento têm um papel fundamental, uma vez que toda a dinâmica da Supervisão é coordenada e dinamizada pelo coordenador	SUB
Definição de critérios, construção de instrumentos de trabalho, partilha de informações, observação de aulas e reflexão com os docentes de como a aula decorreu	CD1
Os coordenadores desempenham um papel de supervisão colaborativa, com o objetivo de refletir sobre as práticas observadas, centradas nas partilhas de informações e experiências, a fim de introduzir novas e melhores práticas	CD2
Penso que o papel dos coordenadores é essencialmente esclarecer a diferenciação entre a observação de aulas e uma situação avaliativa. A forma de estar e de observar as aulas e o momento de reflexão oral após a observação são muito importante. Acho de grande importância referir, primeiramente, os aspetos positivos observados e só depois fazer sugestões ou propostas	CD3
Os coordenadores de departamento desempenham um papel de supervisão, mas no sentido de colaboração e reflexão conjunta	CD4
Os coordenadores de departamento promovem a articulação e devem desempenhar um papel de orientadores no sentido de também responsabilizar os professores do departamento pela sua prática, tentando sempre melhorar	CD7
Os coordenadores de departamento desempenham um papel ativo na supervisão, aplicam os critérios de observação de aulas a cada docente observado, criando, seguidamente, o momento reflexivo da prática pedagógica. Desempenham também o papel de mediação no departamento no balanço dos aspetos positivos/negativos e proposta de melhoria	P2
Os coordenadores desempenham um papel determinante na forma como a consecução do projeto é levado a cabo. No entanto, o conservadorismo e a preocupação focada no provar e não tanto no fazer, a meu ver, continuam a ser entraves a uma operacionalização eficaz. Cada pessoa reage à mudança de forma diferente; lidar com as crenças e com o preconceito não se revela facilitador da mudança de mentalidades e práticas	P4
O papel nunca é de expiar, mas sim de ajudar na resolução de problemas em contexto de sala e juntos (coordenador e docente) encontrarem estratégias	P6

Da análise das respostas dos entrevistados ressalta uma apropriação funcional do papel dos coordenadores de departamento neste projeto de supervisão pedagógica, quer na sua própria visão (CD1; CD2; CD3; CD4 e CD7), quer na perceção de outros atores (D; CTEIP; SUB; P2; P4 e P6). Globalmente, os respondentes interpretam este projeto como uma estratégia que está a ser assumida na escola e nos departamentos como oportunidade de crescimento, de reflexão, de ajuda e de oportunidade de melhoria. O papel dos coordenadores assenta na coordenação, partilha de informação, planeamento, liderança do processo de observação de aulas, abertura, promoção de espaços de reflexão junto dos docentes que integram cada um dos departamentos. Também é referido o papel de mediação. Segundo Oliveira (2000), “...cabe genericamente aos gestores intermédios o acompanhamento e supervisão de um conjunto de projectos e actividades, bem como do grupo de professores que participam na sua concretização” (p. 48).

6.3. Análise e reflexão das práticas em reunião de departamento

Ao questionarmos os entrevistados sobre a forma como é realizada a análise das aulas observadas e a reflexão das mesmas em reunião de departamento, sistematizámos os seguintes dados:

“Informam como decorreu o processo, mais valias, conclusões retiradas, boas práticas” (Entrevistado D)

Discutindo em conjunto as práticas e falando sobre o que foi observado (Entrevistado CTEIP)

A análise e reflexão das práticas pedagógicas é feita em reunião de departamento, após análise e reflexão a pares (coordenadores de departamento e professor supervisionado) (Entrevistado SUB)

Análise de dados recolhidos com o instrumento de observação e a coordenadora salienta os aspetos observados na aula e refere alguns aspetos não observados (Entrevistado CD2)

Cada elemento dá o seu parecer sobre as aulas observadas (coordenador e professor observado). Após a análise e reflexão sobre o sentir de cada um, é feito um balanço que tem resultado na opinião de que a partilha de experiências e de saberes é muito importante (Entrevistado CD3)

Normalmente há um momento de partilha do trabalho efetuado e um espaço para refletir em conjunto sobre os aspetos que podem melhorar (Entrevistado CD4)

O coordenador e os docentes observados partilham as experiências, focando os pontos fortes e menos fortes da ação. (Entrevistado CD7)

Promovem a análise com base nos dados/documentos recolhidos, dinamizando o debate de ideias entre os docentes do departamento, anotando-se as ilações pertinentes para o processo de forma contextualizada...(Entrevistado P1)

É feita a exposição dos momentos observados em grande grupo, tentando analisar e refletir sobre as situações e estando recetivos a outras ideias (Entrevistado P6)

Há sempre um espaço de partilha entre os pares, refletindo sobre as fragilidades, bem como as potencialidades (Entrevistado P7)

Da análise das respostas dos entrevistados, constata-se que o projeto de supervisão e a sua reflexão em departamento é do conhecimento dos diferentes atores (direção, coordenação TEIP, coordenadores e professores), existindo uma comunicação eficaz neste domínio.

Relativamente ao tipo de ação que é feita pelos coordenadores, ressalta a informação, a partilha de boas práticas, reflexão do que foi observado a partir do trabalho de pares, realização de balanços e desafios para as ações a melhorar, sendo focados os aspetos fortes e os menos fortes, potenciando os pontos fortes e equacionando também as fragilidades encontradas nas práticas.

Trata-se pois de uma passagem do “professor solitário”, na sua sala de aula, para o “eu solidário (Sá-Chaves e Amaral, 2000), deixando o isolacionismo para dar lugar a uma aprendizagem organizacional e em equipa, com possibilidade de momentos de partilha, reflexão, melhoria no seio do departamento, numa vivência colaborativa, desafiante, num espaço com potencial de aprendizagem e melhoria da profissionalidade.

6.4. Finalidade da observação de aulas

Alguns docentes não tinham aulas observadas desde o estágio. “Este projeto ajuda-nos a crescer, a pensar na dinâmica da aula...crescem os alunos e crescemos nós”, explicou um coordenador, que acentua a comunicação que é feita aos alunos, pois explica-lhes a presença de outro adulto na sala de aula: “estamos a olhar o ensino, a refletir uns com os outros, para melhorar as vossas aulas”, referiu um coordenador de departamento, que acrescenta: “Os alunos do 3.º Ciclo aceitam muito bem a vinda de outro professor à sala de aula e até perguntam: quando é que cá volta?”

Os entrevistados consideram que a observação de aulas serve para “melhorar o processo de ensino, a aprendizagem dos docentes e, logo, dos alunos” (D); “para capacitar os docentes de estratégias/orientações na sua prática letiva” (SUB); “para, de uma forma construtiva, dar *feedback* aos colegas sobre o seu trabalho” (CD4); “Para melhorar a prática do observado e do observador” (CD7); “para, de uma forma construtiva/formativa, ajudar “o outro” a fazer melhor e, até a colocar em prática alguns processos” (P7); “O objetivo primeiro da observação de aulas deve ser a reflexão sobre a prática em sala de aula, obviamente com vista a identificação de aspetos a melhorar e a promover e ou manter” (P4); “A observação de aulas permite uma visão generalizada da dinâmica do professor/turma, os elementos recolhidos devem ser analisados numa visão enriquecedora para o docente observado”. (P2)

Os diferentes atores olham para a observação como um instrumento de aprendizagem e não como uma avaliação ao outro, numa lógica de olhar para melhorar e refletir sobre as práticas, as estratégias em aula ou a falta delas, compreendendo e analisando o que

acontece numa perspetiva de questionamento, de construção de uma cultura colegial, potenciadora de lógicas dinâmicas e de desenvolvimento profissional do docente.

6.5. Desenvolvimento profissional dos professores

Ao questionarmos os diferentes atores sobre a relação deste projeto com o desenvolvimento profissional dos professores, registámos as respostas que apresentamos, no quadro seguinte:

Quadro 2 – Respostas dos entrevistados à questão sobre o desenvolvimento profissional decorrente deste projeto

Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Grande contributo pela melhoria de todo o processo de ensino e aprendizagem. Enquanto docentes temos sempre espaço para melhorar	D
Tem que contribuir forçosamente para uma melhor prática pedagógica que se refletirá consequentemente nos resultados dos alunos, porque as práticas são mais úteis	CTEIP
Tentar superar/melhorar as dificuldades existentes. Partilhar “boas práticas” entre os docentes envolvidos nos processos	SUB
Apresenta uma nova perspetiva das práticas letivas através do olhar do outro	CD1
Este projeto contribui para a perceção dos docentes relativamente à sua prática letiva, ao enriquecimento e inovação das mesmas	CD2
Penso que a partilha é sempre um aspeto positivo. Podemos “ver” situações que até então nos podiam passar despercebidos. A troca de ideias é sempre uma mais valia. Quem observa por vezes tem uma visão diferente.	CD3
Na medida em que há partilha de experiências, aprendemos todos e poderemos assim melhorar as nossas práticas pedagógicas	CD4
Melhorar a qualidade da sua prática e consequentemente do departamento e do agrupamento	CD7
Contribui no sentido do alargamento da partilha de ideias, opiniões. Aprofunda a comunicação entre os elementos do departamento, promove a articulação e a ligação entre os docentes no sentido de trabalharem com objetivo de atingir mais metas em comum	P2

Contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes, na medida e que promove a reflexão. Quero com isto dizer que, na maioria dos casos, se não houver a supervisão, a reflexão desaparece...	P4
Se unirmos esforços para melhorar todos sairemos a ganhar. “Aprender a aprender até depois da escola” (Jean Piaget)	P6
Ajuda a crescer profissionalmente o docente, pois enriquece-o nas suas práticas pedagógicas. Obriga-o até ao nível científico a valorizar-se	P7

Da análise das unidades de registo, podemos sintetizar que os entrevistados expressam as dimensões e o papel deste projeto na aprendizagem e no desenvolvimento profissional, acentuando: (i) o contributo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem; (ii) a melhoria da prática pedagógica, refletindo-se nos resultados escolares dos alunos; (iii) a partilha boas práticas; (iv) superar dificuldades existentes; (v) uma nova perspetiva das práticas letivas através do olhar do outro; (vi) o enriquecimento e inovação; (vii) troca de ideias; (viii) partilha de experiências; (ix) aprender a melhorar as práticas pedagógicas; (x) melhorar o departamento e a comunicação entre os docentes; (xi) visão comum; (xii) promove a reflexão; (xiii) ajuda o professor a valorizar-se e a crescer profissionalmente. Santiago (2000) sustenta que “as organizações educativas são, por excelência, sistemas de aprendizagem organizacional, se atendermos à qualificação e autonomia dos seus profissionais, à sua ligação permanente ao conhecimento...” (p. 38).

Em síntese, este projeto desafiou os diferentes atores do agrupamento TEIP, numa lógica colaborativa, de aprendizagem, partilha, crescimento, interrogação e ajuda, a melhorar as práticas pedagógicas na sala de aula, para que os alunos aprendam mais e melhor.

6.6. Sugestões para o futuro

As principais sugestões para o futuro lançam a possibilidade dos observadores do projeto poderem ser também os representantes de área disciplinar: “Delegar a supervisão nos representantes de área disciplinar, de modo a “aliviar” o trabalho do coordenador relativamente ao número de pessoas a observar” (CD4); “Que os representantes das áreas disciplinares passem a observar as aulas de forma a facilitar, melhorar e iniciem o

processo, sendo alongada a supervisão a todos os docentes” (D). Por um lado, a sugestão de alargar o projeto de supervisão a todos os professores; por outro, a necessidade de existirem mais docentes a desempenhar o papel de supervisores, caso contrário, não é possível envolver todos os docentes em observação de aulas.

Alguns entrevistados de 1.º Ciclo sugerem que seja encontrado um espaço semanal para reunir e trabalhar em conjunto: “Arranjar um período semanal, uma tarde, sem atividade letiva para os docentes se reunirem” (P6).

Existe também a sugestão de alargar as observações de aulas entre docentes dos vários ciclos, assim como a partilha entre departamentos: “Alargar a supervisão pedagógica aos diferentes ciclos, ou seja, um docente do 3.º ciclo assistir às aulas do colega de 2.º ciclo e este do 1.º ciclo, sempre numa lógica formativa e reflexiva” (P7); “Grande envolvimento na atividade letiva e pedagógica de todos os docentes do agrupamento. Partilha de atividades, atitudes e linguagem entre os diversos departamentos e anos de escolaridade” (SUB); “Propõe-se, a título de exemplo, a observação a pares, inclusive entre ciclos, diferentes. Propõe-se um acompanhamento mais próximo das práticas por parte das coordenações” (P4).

Conclusões

Este agrupamento de escolas, no âmbito do projeto TEIP, considerou que havia necessidade em implementar um projeto no domínio da supervisão pedagógica, apesar de existirem algumas “resistências”, ainda conotadas com o processo de avaliação de desempenho.

Após uma experiência de observação de aulas, através de pares, na Educação Pré-Escolar, e 1.º Ciclo, o projeto TEIP planificou vários momentos de formação, para reflexão entre os docentes, com incidência para a articulação curricular, planificação, observação de aulas e partilha de práticas.

Esta experiência envolveu, em 2014-2015, as lideranças intermédias do 2.º e 3.º ciclos, com ações de capacitação no domínio da supervisão e observação de aulas, nascendo um

projeto, que foi operacionalizado em 2015-2016, em todos os ciclos do agrupamento, a partir da liderança dos coordenadores de departamento, em estreita ligação com a direção, coordenação do projeto, coordenador TEIP e projeto TEIP, existindo momentos, ao longo do ano, para partilha das experiências, dando a voz aos coordenadores, professores e liderança de topo.

No sentido de Alarcão (2000), “a supervisão da escola reflexiva...considera a totalidade da escola e baseia-se em saberes reconfigurados a partir da interação dos saberes adquiridos...” (p. 19), num caminho que este agrupamento tenta percorrer, com trabalho individual e coletivo, liderança de topo e intermédia, pautados pela melhoria contínua a aprendizagem organizacional.

Os coordenadores de departamento interpretam esta nova experiência no agrupamento de forma positiva, desafiante, ultrapassando constrangimentos: “Experiência muito construtiva, com progressos no sentido em que os docentes já aceitam e já iniciaram um processo que consideram que pode melhorar a sua prática pedagógica” (CD7); “...uma experiência positiva. Apercebi-me de estratégias que outros colegas utilizam e apercebi-me também de alguns aspetos que eu posso melhorar na minha prática letiva” (CD3).

Ao querer melhorar a escola e, sobretudo, as aprendizagens dos alunos, os coordenadores de departamento assumiram ecologicamente este processo, pautado por um crescimento contínuo, embora o trabalho dominante nas reuniões de departamento tenha algum cariz burocrático. As organizações não mudam de hábitos e culturas de um momento para o outro. Esta aprendizagem organizacional tem ritmos próprios: a mudança possui o seu tempo de crescimento, pois requer formação, reflexão, avaliação de impactos, partilha, maturidade e produção de conhecimento.

No primeiro ano de implementação do projeto já foi possível verificar que existe uma sobrecarga de trabalho dos coordenadores (cerca de 41% de docentes observados), um constrangimento a ter em conta, situação que levou à proposta de os representantes da área disciplinar poderem desempenhar o papel de supervisores, na observação, reflexão e *feedback* aos colegas.

Destacamos, neste projeto de supervisão pedagógica, a liderança da direção e dos coordenadores de departamento, no desenvolvimento de uma comunicação formal e informal, informação, divulgação e partilha de experiências, dando voz aos docentes nas reuniões e potenciando a divulgação e reflexão, em reunião de estrutura matricial do projeto TEIP, com a presença de atores com funções variadas e oriundos de diferentes departamentos e projetos.

Referências bibliográficas

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

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2.^a Ed.). Coimbra: Almedina.

Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2009). *Supervisão – Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. (2.^a Ed.). Mangualde: PEDAGO.

Alarcão, I. (2000) (Org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Almeida, J. M. (2015). Construção e impacto de um Observatório da Qualidade numa escola TEIP – O seu papel na formação de um agrupamento e a articulação com a consultoria. In J. M. Alves e M. C. Roldão (Org.). *Escolas e consultoria. Percursos de desenvolvimento*. Porto: Universidade Católica Portuguesa. ISBN-978-989-8366-79-5.

Almeida, J. M. (2014). *O projeto educativo como instrumento de gestão para a autonomia da escola: ambiguidades e desafios*. In *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 2, 38-41.

Almeida, J. M. (2010). *A dinâmica dos actores e a problemática comunicacional na construção e implementação do projecto educativo comum do agrupamento de escolas. Um estudo de caso múltiplo*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

- Azevedo, J. (2012). Nota de apresentação. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, pp.3-5.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizadores que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Cabral, R. F. (1999). *O novo voo de Ícaro*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cano, J. M. N. (2003). La comunicación en las organizaciones escolares. In M. T. González (Org.). *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Educación SA.
- Chiavenato, I. (2005). *Comportamento organizacional. A dinâmica do sucesso das organizações*. Rio de Janeiro: Editora Campos.
- De Pree, M. (1993). *Liderar é uma arte*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Gaspar, M. I., Seabra, F. & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, pp. 29-57.
- Juste, R. P. (2005). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Oliveira, M. L. R. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria – Uma triangulação transformativa nas escolas? In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, pp.7-28.
- Santiago, R. A. (2000). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Santos Guerra, M. A. (2006). *La escuela que aprende*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Senge, P. M. (2002). *La quinta disciplina. A arte a prática de organização aberta à aprendizagem*. Barcelona: Granica.

Silva, L. & Roldão, M. C. (2015). Supervisão e consultoria num contexto de formação – Um estudo com professores de 1.º ciclo. In J. M. Alves e M. C. Roldão (Org.). *Escolas e consultoria. Percursos de desenvolvimento*. Porto: Universidade Católica Portuguesa. ISBN-978-989-8366-79-5

EDUCAR EM PARCERIA: O envolvimento da comunidade na vida da escola

Cristina Ferreira da Silva¹

Vasco Dias Rocha²

Márcia Cristina Silva³

Manuel Costa⁴

“Para quê estudar se há tantas pessoas com canudos que estão desempregadas”

“Eu também fui como ele, portei-me mal, faltava à escola e agora nem o 6.º ano tenho, nem para empregada de limpeza me querem!”

“Não sei mais o que fazer com ele. Não gosta da escola.”

“Só me chamam à escola para dizer mal do meu filho”

“Os pais que mais tendem a aparecer na escola são os que menos ‘interessam’ - aqueles cuja presença é solicitada não comparecem”

<Relatos de discursos do quotidiano de pais e professores>

1 - A relação entre a escola e a comunidade: as famílias como parceiros privilegiados

Parece inquestionável nos dias de hoje a necessidade, sentida por parte das escolas, de envolvimento dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus filhos/educandos. Os pais apresentam-se hoje, na perspetiva de algumas correntes de estudo, como “parceiros educativos privilegiados”. Se há alguns anos atrás os pais eram

¹ Psicóloga SPO, cristinafsilvaspo@gmail.com

² Assistente Social, vasrocha@gmail.com

³ Animadora Sociocultural, marcia.cb.silva@gmail.com

⁴ Docente e Coordenador da Equipa TEIP, mjpc2@gmail.com

vistos como “atores” com papel secundário na educação escolar dos filhos, hoje em dia, tendencialmente, são apontados como “protagonistas” que influenciam diretamente os percursos escolares dos filhos.

De facto, a família, particularmente os pais, enquanto “*grupo de participação e de referência fundamental*” (Bohoslavsky, 2003, p.33) parece influenciar de forma positiva ou negativa, as aspirações e/ou expectativas escolares dos indivíduos ao longo do ciclo vital. Dentro do contexto familiar, os investigadores têm procurado analisar determinadas variáveis ou fatores que possam apresentar-se como exercendo maior ou menor influência nestas mesmas expectativas. De acordo com Whiston e Keller (2004) estas variáveis podem ser organizadas em duas dimensões interdependentes: uma mais relacionada com um conjunto de oportunidades disponíveis na família (e.g. nível socioeconómico e cultural da família); e uma segunda mais ligada aos processos e práticas de socialização familiar e relações pais/filhos (e.g. comunicação parental, valores transmitidos, encorajamento parental, interação pais/filhos, aspirações parentais em relação ao percurso escolar futuro dos seus filhos).

Gonçalves (2006) refere-nos que ter ou não ter expectativas elevadas em termos profissionais e de formação poderá decorrer, em muitas situações, do facto de pertencer ou não a determinado grupo socioeconómico e cultural. De facto, embora não sendo uma fatalidade, no que se prende com um conjunto de oportunidades disponíveis na família, o estatuto socioeconómico e cultural assume um forte impacto no desenvolvimento das expectativas e aspirações dos jovens.

Algumas investigações (Gonçalves, 1997, 2006) mostram que adolescentes/jovens provenientes de contextos familiares de nível socioeconómico e cultural mais baixo apresentam um certo conformismo associado à reprodução do estilo de vida dominante ou à escassez de oportunidades para contrariar o determinismo de origem socioeconómica. Neste sentido, adolescentes e jovens, cujas famílias manifestam necessidades básicas de sobrevivência, tenderão a revelar menor motivação para as aprendizagens escolares e maiores dificuldades em prosseguir os estudos, aumentando as probabilidades de entrada precoce no mundo laboral (e conseqüente abandono escolar). Gonçalves (2006), na mesma linha de investigação, salienta que as mensagens, implícitas

ou explícitas, veiculadas pela família de origem e dos contextos de vida mais próximos, tendencialmente perpetuam as baixas expectativas e formativas nos adolescentes jovens.

Partindo da premissa que a família (particularmente os pais) tem um papel muito importante no percurso escolar dos filhos, mas que este pode também ser influenciado por um conjunto de variáveis existentes nos vários grupos de pertença na comunidade, parece-nos crucial que cada escola procure perceber o contexto onde se encontra inserida, por forma a definir a “política de envolvimento” dos pais e quais as estratégias a desenvolver para promover esse envolvimento. Facilmente se percebe que a uma escola inserida num meio rural não são colocados os mesmos desafios que num meio urbano e vice-versa. Que a uma escola que acolhe um público com um nível socioeconómico médio/alto os desafios colocados tendem a ser diferenciados dos colocados a uma escola inserida em meios desfavorecidos e culturalmente diversificados.

Importante será também realçar que a escola, estando inserida num território específico, faz parte desse contexto não podendo desenvolver a sua ação educativa de forma isolada. Na verdade, são cada vez mais numerosas e frequentes as demandas que a sociedade dirige à escola, como pedidos de resposta a problemas sociais diversos. Não obstante, importa também desconstruir a “ilusão de que a escola pode responder a todas as exigências sociais” (Alves, 2012: 14). Como refere Alves (2012:15) a escola não pode ser o garante da *educação sexual, da educação rodoviária, da educação parental, da educação do consumidor, da educação cívica, da educação para o empreendedorismo, da educação para...*” Entende-se portanto que, por um lado, a instituição escolar não se pode alhear dos problemas que caracterizam o contexto social onde se encontra inserida, cabendo-lhe um papel de apoio à sua resolução dos mesmos; por outro lado, não o pode fazer sozinha, nem deixar-se “esmagar pelo excesso de mandatos” (ibidem: 15) que ponham em causa a sua missão básica e essencial.

Importa também não esquecer que a relação entre a escola e as famílias é “uma relação entre culturas (a cultura escolar, maioritariamente letrada, urbana e de classe média, e a cultura local), o que pode levar a situações de conflitualidade cultural e social, mas também de distância, de ruptura ou de choque cultural, ou ainda de aculturação e de violência simbólica” (Silva, 2008: 450). Nesse sentido a “relação escola-família pode

contribuir para reforçar, manter ou atenuar desigualdades sociais e diferenças culturais” (*ibidem*: 450).

Neste cruzamento de perspetivas sobre as relações entre a escola e a comunidade, do nosso ponto de vista parece-nos crucial, portanto, que cada escola procure: conhecer o meio onde se encontra inserida (caracterização do contexto local e familiar dos alunos; contexto económico e cultural, problemas sociais identificados, problemas identificados pela escola e pelas famílias; recursos disponíveis...); perceber as necessidades e expectativas dos pais em relação à escola e da escola em relação às famílias (representações em relação à escola e ao percurso escolar futuro dos filhos, percepção dos docentes em relação às famílias e ao percurso escolar futuro dos alunos...); promover e definir, através dos recursos que dispõe, estratégias de envolvimento da família (ex.: contactos presenciais; reuniões; atividades escolares, projetos de desenvolvimento pessoal, projetos de interesse social e comunitário, etc.); identificar e estabelecer parcerias com instituições e atores locais para uma intervenção consertada. Desta forma, poder-se-á contribuir para a criação de redes de colaboração e de intervenção comunitária em que as famílias deixem de ser apenas “objeto de intervenção” e sejam participantes ativos na melhoria das aprendizagens dos seus filhos.

2 – A criação de redes de colaboração – caminhos percorridos no Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha

Partindo desta reflexão e da identificação dos problemas que os alunos evidenciavam, o Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha procurou, nos últimos anos, promover, a vários níveis, o envolvimento dos pais e encarregados de educação, da família e da comunidade.

Este agrupamento encontra-se inserido num contexto económico e social desfavorecido pertencendo à rede dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária desde o ano letivo 2006/07. Numa lógica de “diagnóstico social”, realizado ao longo dos anos, os principais problemas identificados prendem-se com: nível económico dos pais/encarregados e educação tendencialmente baixo; situações de desemprego dos

pais/encarregados de educação; baixo nível de escolaridade, associado a abandono precoce da escola por parte dos pais; questões relacionadas com sobrelotação habitacional com impacto significativo ao nível da gestão familiar; famílias reconstituídas com filhos de outros relacionamentos e/ou a residirem com avós, entre outros.

A título de exemplo, num estudo de caracterização económica e social, realizado pelo Agrupamento de Escolas Pero Vaz de Caminha (2013) verificou-se que cerca de 75% dos pais inquiridos apresentavam um nível de escolaridade não superior ao 3.º ciclo e, destes, cerca de 22% tinham apenas o 1.º ciclo. Apenas 5% dos pais inquiridos tinham habilitações superiores. Ao nível do desemprego, verificou-se, à data de realização do estudo, uma taxa de desemprego de cerca de 22% nos pais e quase 40% nas mães dos alunos.

Frequentemente a conflitualidade do quotidiano familiar era transportada para a escola quer pelos alunos (altos índices de comportamentos agressivos/indisciplina, desmotivação face às aprendizagens e conseqüente insucesso escolar e/ou abandono), quer pelos pais/encarregados de educação (através do constante questionamento das decisões e das dinâmicas escolares) o que tornava difícil a relação e cooperação entre a escola e as famílias.

A partir do conhecimento do meio, dos problemas identificados, bem como da caracterização das relações de reciprocidade entre a escola e família, a opção estratégica de promoção do “envolvimento parental” nos percursos educativos dos filhos passou, em larga escala, pelo desenvolvimento de projetos, de iniciativas ou de atividades que promovessem a criação de “pontos de convergência” entre ambos. Pretendia-se, por um lado, desmitificar a premissa que cabe à escola a escolarização dos filhos e aos pais a educação dos filhos (particularmente frequente em contextos socialmente adversos, pouco potenciadores de percursos escolares bem-sucedidos) criando oportunidades de desenvolvimento de competências parentais, de esclarecimento sobre os papéis dos vários intervenientes na educação das crianças e dos jovens e, ao mesmo tempo de oportunidades de melhoria das condições de vida familiar. Por outro, procurava-se a promoção e o desenvolvimento de uma relação de confiança facilitadora da parceria entre escola e família.

Os projetos e iniciativas implementadas por este agrupamento de escolas que facilitaram e promoveram a relação entre escola-família cruzaram várias áreas e objetivos, nomeadamente:

- A promoção de ações de alfabetização e formação em competências básicas para adultos;
- O desenvolvimento de ações de promoção da saúde;
- O desenvolvimento de ações de promoção do empreendedorismo;
- O desenvolvimento de ações de capacitação e promoção da autoestima;
- O desenvolvimento e promoção de ações de voluntariado e de solidariedade social envolvendo professores, alunos e comunidade;
- O desenvolvimento de iniciativas de promoção da intergeracionalidade e hábitos de alimentação saudável;
- A criação e manutenção de um gabinete de apoio social e psicológico;
- A prática desportiva aliada à gestão de comportamentos e redução do absentismo;
- O estímulo à capacidade criativa e artística;
- A promoção da convivência entre pais, elementos da comunidade, professores, alunos e funcionários;
- A estreita articulação e colaboração mútua entre diretores de turma/professores titulares de turma/educadores e pais/encarregados de educação.

Tal só foi possível (e continua a ser) através de uma visão dos problemas e objetivos, partilhada pelos órgãos de gestão escolar, pelo corpo docente e pelos técnicos (Psicóloga, Assistente Social, Animadora Sociocultural) que desempenham funções no agrupamento, que norteou a procura de respostas na comunidade envolvente para fazer face aos problemas identificados.

3 – Parcerias e projetos: uma breve caracterização

O recurso a parcerias com instituições locais (centro de saúde, junta de freguesia, instituições particulares de solidariedade social, fundações, instituições de ensino superior, entre outras) tem assumido uma importância crucial na melhoria do envolvimento da comunidade na escola e, ainda que de forma indireta, nos resultados dos alunos.

Assim, gostaríamos de apresentar alguns exemplos de iniciativas/projetos que, a partir da identificação dos problemas/debilidades, permitiram estreitar as relações entre esta escola, a família e a comunidade envolvente.

Figura 1 – Rede de projetos que decorreram/decorrem no agrupamento



De forma resumida, permitindo ao leitor uma melhor perceção dos diferentes projetos que decorreram e/ou decorreram nos agrupamentos apresentam-se de seguida uma breve descrição de alguns projetos/iniciativas, bem como os seus contributos para a promoção da ligação da família e comunidade à escola:

Projeto de colaboração com Fundação Benfica – “Para ti se não faltares”

A parceria com a fundação Benfica surgiu claramente enquanto forma de fazer face ao problema de absentismo e abandono escolar, à necessidade de melhoria dos comportamentos e diminuição da indisciplina. Partindo do conhecimento da ligação da comunidade local ao desporto, particularmente ao



futebol, o projeto “*Para ti se não faltares*” alia a prática desportiva à gestão de comportamentos de risco. Em termos de avaliação e monitorização, verificou-se ao longo dos anos uma melhoria significativa nos problemas identificados, aliada à enorme motivação dos alunos beneficiários e das famílias (beneficiários indiretos). A avaliação do projeto junto dos alunos traduz uma enorme adesão e uma reduzida taxa de desistência do projeto, bem como a diminuição do absentismo e das situações de indisciplina. A avaliação do impacto sobre os pais/encarregados de educação centra-se na participação nas atividades, nas reuniões do projeto (o que fez com que alguns pais que dificilmente vinham à escola passassem a vir).

Projeto “Escola de Judo Nuno Delgado”



A parceria com a “Escola de Judo Nuno Delgado” surgiu pela necessidade de trabalhar com os nossos alunos as questões do respeito mútuo, de controlo e autorregulação emocional ligada à prática desportiva. Problema identificado pela elevada taxa de situações de “disputa” e/ou confronto entre alunos. A adesão ao projeto ultrapassou todas as expectativas, quer por parte dos alunos que beneficiaram do mesmo, quer por parte dos pais que faziam questão de assistir à atividade.

Projeto “Roldana”

O projeto “Roldana” foi dirigido, em particular, para mães de alunos que frequentavam o agrupamento de escolas.

Os objetivos centrais do projeto prendiam-se com o desenvolvimento pessoal e autoestima de mães que, nos contactos que mantinham com a escola, em particular com



as estruturas de apoio social e psicológico, manifestavam vários problemas a este nível, nomeadamente na vertente socio-emocional. Não obstante, participaram também no

projeto um grupo de mães que regularmente se encontravam no portão da escola onde, por vezes, se envolviam em alguns “desaguisados”. As atividades desenvolvidas com o grupo de mães passavam por encontros e debates de reflexão sobre a gestão familiar, a educação dos filhos, a participação na vida



escolar, associada a atividades de valorização pessoal e social como a participação em workshops temáticos e de interesse para os beneficiários (culinária, costura, maquilhagem etc.); visitas a museus e outras atividades de lazer. A avaliação do projeto mediu-se pela taxa elevada de participação dos beneficiários com impacto significativo na relação de abertura que estes mantinham com a escola.

Projeto *Semear.te*



O projeto “*semear.te*” foi pensado e desenhado para fazer face a um problema/necessidade identificada pela escola de corrente da solicitação de vários pais/encarregados de educação: a sobrecarga das estruturas de apoio psicológico dos serviços de saúde, que inviabilizavam uma “resposta adequada em e em tempo útil”. Assim e face às várias situações de necessidade de

acompanhamento psicológico identificadas pela escola pensou-se, em colaboração com outros parceiros (nomeadamente a fundação EDP) numa estrutura, num modelo que

pudesse fazer face à necessidade identificada. Através do estabelecimento de parcerias com profissionais da área (em regime de voluntariado ou com um valor por consulta muito baixo) foi possível o apoio a alunos, pais e encarregados de educação que dificilmente teriam acesso com a celeridade e a qualidade de resposta que o projeto permitiu.

A avaliação dos efeitos do projeto mediu-se pela melhoria comportamental dos alunos sinalizados, com impacto positivo na escola, na família e comunidade, pela satisfação e envolvimento dos pais em relação à ação da escola, pela criação de uma relação positiva e de proximidade com os pais/encarregados de educação envolvidos.

Projeto “Comer junto”

O projeto “comer junto”, apoiado pela fundação EDP, em parceria com outros parceiros estratégicos do agrupamento, foi levado a cabo após identificação de uma série de necessidades, entre as quais: a ausência de hábitos alimentares saudáveis; deficiente gestão doméstica e sobretudo a falta de



hábitos de convivência entre elementos do núcleo familiar (refeições em horários diferentes e por vezes separadamente).

Este desafio lançado à comunidade, envolvendo alunos deste e outros agrupamentos de escolas, pretendia fomentar a convivência entre elementos da família e entre famílias. Os mais novos, em colaboração com os pais ou outra figura familiar, participaram em várias atividades (workshops temáticos) abertos a toda a comunidade educativa e que versaram os mais diversos temas: gestão económica e domésticas; reutilização de “sobras”; alimentação saudável, etc. Foi lançado o desafio a todas as famílias participantes que apresentassem uma receita de família e os ingredientes necessários. Após análise das receitas e participação nos workshops, foi lançado novo desafio às famílias: elaborarem

de novo a mesma receita, com produtos idênticos mas com um preço inferior. As famílias com as melhores 10 receitas (após ponderação dos fatores de avaliação) foram convidadas a elaborar a receita numa lógica de “masterchef” com a participação e abertura de toda a comunidade, onde todos puderam observar a confeção e apresentação dos pratos elaborados, bem como degustar os pratos elaborados no final. Esta atividade promoveu claramente a interação entre pais e filhos, entre famílias, entre famílias e professores, entre famílias e órgãos diretivos da escola contribuindo significativamente para uma melhoria do relacionamento e comunicação entre escola e comunidade.

Movimento Transformers



Em parceria com a Fundação EDP, o objetivo central do *movimento transformers* pretendeu dar resposta à necessidade identificada de valorização e descoberta de aptidões pessoais dos nossos alunos, em particular dos provenientes de contextos socialmente desfavorecidos. Em regime de voluntariado, os mentores do “Transformers” têm como principal missão “transformar” os jovens, com dimensões bem claras: fomentar a capacidade de expressão; trabalhar os valores; o trabalho em equipa; o espírito de solidariedade etc.

No final do ano letivo, era dada oportunidade aos alunos (t-kids) de realizarem o “*payback*” para com a sua comunidade. Como exemplos: na atividade de Desenho Artístico, foi pintado um mural numa escola básica do agrupamento com desenhos elaborados pelos t-kids; na atividade de fotografia foi elaborado um portfólio com fotografias tiradas no recinto escolar que se encontra para consulta na biblioteca escolar; na atividade de artes manuais e design, foi criado um postal de natal que foi colocado à venda, sendo o valor angariado entregue a uma instituição de solidariedade social da comunidade.

Não obstante, outras ações/iniciativas, por vezes pouco divulgadas, têm permitido à escola fomentar uma relação mais colaborativa com os pais. Falamos de ações que

envolvem o corpo docente (professores e educadores) e que se prendem com uma atitude pró-ativa, interessada e “envolvida” dos docentes na situação escolar (projectos e actividades desenvolvidos em parceria, acompanhamento dos trabalhos escolares,...) e familiar dos alunos. A par disso, os contactos regulares com os pais/encarregados de educação, as desburocratizações desses mesmos contactos, sem a formalidade de outros tempos, revelam uma postura acolhedora e de interesse pela situação. A valorização dos alunos junto dos pais e encarregados de educação é uma realidade permanente, fazendo cair por terra a ideia que “da escola só vêm más notícias” gerando um sentimento positivo quer nos pais, quer nos alunos.

4 – Em jeito de conclusão...

É, portanto, indiscutível, do nosso ponto de vista que, de um modo geral, todas as ações/projetos desenvolvidos pelo agrupamento neste contexto têm permitido promover a aproximação e o envolvimento das famílias na escola, mobilizando para tal recursos disponíveis no território educativo. São também evidentes os efeitos positivos ao nível da melhoria dos comportamentos dos alunos e do clima educativo da escola. Já no que se refere ao sucesso académico, torna-se mais difícil estabelecer uma relação de causalidade direta. Consideramos, no entanto, que a motivação para estar na escola e participar nas atividades de aprendizagem melhorou na maioria dos alunos envolvidos e que esse é um efeito a considerar.

Denota-se também um aumento da confiança das famílias no trabalho desenvolvido pelos docentes e pela escola em geral. A título de exemplo podemos referir aqueles que, com regularidade, mesmo já não tendo filhos a estudar no agrupamento, se deslocam à escola para se aconselharem ou procurarem ajuda para resolução dos problemas do dia-a-dia.

Enquanto forma de sistematização, podemos considerar que todas estas ações têm tido um impacto significativo:

- Na melhoria da comunicação entre pais/família e escola;
- Na diminuição do absentismo e abandono;

- Na diminuição da indisciplina e comportamentos de risco;
- Na melhoria da parceria entre os pais e a escola;
- No sentimento de pertença entre a escola e a comunidade;

Entendemos, portanto, que a escola não se fecha na aquisição de um conjunto de saberes, não raras vezes questionados pelos pais sobre a sua utilidade prática no futuro dos seus filhos. Apostamos na educação dos nossos alunos, no desenvolvimento pessoal e social, no desenvolvimento de um sentido crítico, moral e solidário, na estimulação de competências criativas, artísticas, desportivas, culturais e de empreendedorismo, no apoio e capacitação das famílias com maiores dificuldades enquanto forma empoderamento social.

Ao longo do tempo, estas ações permitiram, em última instância, estreitar pontes de ligação entre a escola, a família e a comunidade envolvente tendo como objetivo central promover a família como “parceiro privilegiado” na construção do sucesso educativo dos nossos alunos.

Por último, numa altura onde os termos incerteza e imprevisibilidade têm sido frequentemente associados aos tempos em que vivemos (Harrington & Harrigan, 2006), onde as mudanças (sociais, económicas, familiares, culturais etc.) são constantes e fogem ao controlo das famílias, parece-nos crucial que todas as escolas possam contar com recursos técnicos (psicólogos; assistentes sociais; animadores; educadores sociais; entre outros), de acordo com as suas necessidades, que colaborem e desenvolvam ações que permitam estreitar as relações entre família, escola e comunidade. Torna-se necessário uma nova abordagem da “educação” e da responsabilidade social partilhada das escolas junto das famílias e da comunidade que, no nosso entender, não pode, de forma alguma, limitar-se à escolarização dos alunos, numa conceção simplista de transmissão de saberes académicos.

Referências bibliográficas

Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha (2013). Estudo de caracterização sociodemográfica dos pais/encarregados de educação. Estudo não publicado. Porto.

Alves, J. M. (2012). Tecendo os caminhos da melhoria dos resultados educativos. Das ilusões nefastas às utopias gratificantes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, 7 – 28.

Bohoslavsky, R (2003). Orientação vocacional: a estratégia clínica. São Paulo:

Gonçalves, C. M. (1997). A influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade do Porto.

Gonçalves, C. M. (2006). A família e a construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens. Dissertação de doutoramento não-publicada, Universidade do Porto.

Gonçalves, C. M., Coimbra, J. L. (2007). O Papel dos Pais na Construção de Trajectórias Vocacionais dos seus Filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8 (1), 1-17.

Harrington, T., & Harrigan, T. (2006). Practice and research in career counseling and development – 2005. *The Career Development Quarterly*, 55, 98-167.

Silva, P. (2008). O contributo da escola para a actividade parental numa perspectiva de cidadania. In *Atas do Seminário do Conselho Nacional de Educação “Escola/Família/Comunidade”*, 115-140.

Whiston, S. C., Keller, B. K. (2004). The influences of the family of origin on career development: a review and analysis. *The Counseling Psychologist*, 32(4), 493-568.



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

www.uceditora.ucp.pt