



Instituto Universitário de Lisboa

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

Políticas Educativas, Organizações e Sucesso Escolar

Estudo de caso numa Escola Secundária/3^o ciclo

Sónia Cristina Russo Caldeira

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em
Administração Escolar

Orientador:
Professor Doutor João Sebastião, Professor Auxiliar
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2018

AGRADECIMENTOS

Este foi um longo caminho, de cerca de 3 anos, com pausas pelo meio, ao longo do qual pude contar com um conjunto de pessoas que contribuíram, para que tenha chegado a tão almejado fim. Agradeço a todos quantos tornaram possível a realização deste sonho pessoal, de um modo especial:

Ao Professor Doutor João Sebastião, pela imprescindível orientação, pelo apoio e incentivo, mas principalmente pela forma como me ajudou a pensar e pela disponibilidade que me concedeu.

Aos professores das diversas Unidades Curriculares deste mestrado, pela formação proporcionada que abriu portas a novos horizontes.

Ao diretor e professores da escola que foi alvo deste estudo, pela forma como me acolheram, pela sua disponibilidade e pelo seu contributo. Uma palavra especial à adjunta da direção por ter sido absolutamente incansável na disponibilização de todos os documentos solicitados e na articulação com os professores entrevistados.

À professora Teodolinda, pela sua imprescindível colaboração e por não se conformar com as respostas do sistema.

Ao professor José Verdasca, por se ter tornado uma referência na estruturação do meu pensamento.

Ao meu professor e amigo José Alberto Fateixa, pelo despertar de mente, pelo incentivo, por acreditar nas minhas capacidades e pelos seus contributos que vieram testemunhar que é possível acreditar nos sonhos.

Ao meu pai, por desde sempre me ter mostrado que é possível ir mais além, e à minha mãe pelo seu apoio incondicional.

Aos meus filhos, Inês e João Henrique, pela compreensão das ausências da mãe e pela força do seu sorriso que me deu ânimo nos momentos mais difíceis.

Por fim, ao meu marido, Zé, pelo seu apoio e incentivo, mas principalmente por nunca me ter deixado desistir.

A todos, os meus sinceros agradecimentos!

“A vida nunca será fácil, segura ou perfeita. Ela é melhor entendida no passado, e nós temos que vivê-la para o futuro - com todas as suas contradições. Há um paradoxo no âmago das coisas. O desafio do futuro é achar um caminho através dos paradoxos.”

Charles Handy, in Era do Paradoxo

RESUMO

A evolução da sociedade no século XXI torna fundamental a alteração do foco de intencionalidade das políticas públicas de educação. Trabalhando a escola pública com “todos os alunos” a principal missão da escola passa pela melhoria dos resultados escolares, pelo combate ao abandono escolar e pela definição de diferentes estratégias que possam proporcionar uma educação de qualidade para todos os alunos.

A investigação realizada procurou analisar e compreender melhor o modo como as organizações escolares podem tomar opções organizativas e apropriar-se das políticas educativas emanadas da administração central por forma a dar resposta às questões do insucesso escolar dos seus alunos. O objeto de estudo foi uma escola (não agrupada) pioneira na produção e implementação de um projeto de promoção do sucesso escolar – Projeto TurmaMais.

A análise realizada permite-nos afirmar que o projeto TurmaMais não é mais do que a solução encontrada por uma escola, para dar resposta a problemas decorrentes da sua prática letiva, e que cruza o projeto educativo de escola com os seus modos de funcionamento e a sua autonomia própria, como forma de melhorar as aprendizagens de todos os alunos e potenciar o sucesso. Salientamos que a aprovação e aplicação do projeto exigiram uma abordagem diferente a nível das políticas educativas, que usualmente ocorrem numa lógica de “cima para baixo”, ou seja, da tutela para a escola. Admitimos também que implementação da tecnologia organizacional TurmaMais tem impacto ao nível organizacional, ao nível das práticas pedagógicas, da promoção do sucesso escolar dos alunos e ainda da relação escola-família. Realçamos a existência de equipas educativas de docentes, o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores, assim como a monitorização de resultados e a capacidade autorregulativa da escola, como principais determinantes para a melhoria da qualidade do processo ensino aprendizagem.

Palavras-Chave: Políticas Educativas; Sucesso Escolar; Capacidade Organizacional e Pedagógica; TurmaMais; Autorregulação; Melhoria da Escola.

ABSTRACT

The evolution of society in the 21st century makes it fundamental to change the focus of public education policies. Work towards a public education for "all students", improve school results, combat student drop-outs and define different strategies that can provide a quality education for all students, is now the main mission of the school.

This research sought to analyse and better understand how schools can make organisational choices and take ownership of the educational policies emanating from the central administration in order to answer the questions of their students' academic failure. The object of this study was a pioneer school in the production and implementation of a project to promote academic success: the "TurmaMais" Project.

The analysis allows us to affirm that the TurmaMais project is no more than the solution found by a school, in response to the problems arising from its teaching practice. This school found a way to improve academic success and the learning of its students, articulating its educational project with the way the school operates and its own autonomy. We emphasize that the project approval and implementation require a different approach to educational policies, which generally occurs from the top down because schools are highly dependent on central government laws. We also admit that the implementation of the TurmaMais model has an impact at the organizational level, at the level of pedagogical practices, in the promotion of the students' academic success and in the school-family relationship. We recognize the importance of educational teams and the development of collaborative work among teachers, as well as the control and monitoring of results and the capacity for self-regulation of the school, as main determinants to improve the quality of teaching and learning process.

Keywords: Educational Policies; Academic Success; Organisational and Pedagogical Capacity; TurmaMais; Self-Regulation; School Improvement.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	iii
ABSTRACT	v
GLOSSÁRIO DE SIGLAS	ix
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
1. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR EM PORTUGAL (1986 – 2015).....	5
2. A ESPECIFICIDADE DAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES	7
3. A ESCOLA COMO LUGAR PRIVILEGIADO PARA A PROMOÇÃO DO SUCESSO.....	8
3.1. A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR COMO EPICENTRO PARA A GARANTIA DA QUALIDADE DAS APRENDIZAGENS	8
3.2. A CAPACIDADE ORGANIZACIONAL DA ESCOLA.....	10
3.3. A CAPACIDADE DE AUTORREGULAÇÃO DA ESCOLA.....	11
4. MODELOS PARA ALCANÇAR O SUCESSO EDUCATIVO	14
4.1. AUTONOMIA ESCOLAR E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA.....	14
4.2. “REPENSAR A TURMA COMO ESTRATÉGIA PARA ALCANÇAR SUCESSO EDUCATIVO”	15
4.3. ABILITY GROUPING.....	16
5. MODELO DE ANÁLISE DO PROBLEMA EM ESTUDO	17
6. CARATERIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO – A ESCOLA E O SEU PROJETO	18
6.1. A ESCOLA... ..	18
6.2. ...E O SEU PROJETO	19
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	21
1. OPÇÕES METODOLÓGICAS	21
1.1. O ESTUDO DE CASO – ABORDAGEM QUALITATIVA E QUANTITATIVA	21
1.2. RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS	23
CAPÍTULO III - DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ÀS PRÁTICAS DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E DAS PRÁTICAS DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA ÀS POLÍTICAS EDUCATIVAS	25
2. A TECNOLOGIA ORGANIZACIONAL <i>TURMAMAIS</i>	27
3. PONTOS FRACOS/FORTES E AMEAÇAS/OPORTUNIDADES, DO MODELO <i>TURMAMAIS</i>	28
4. <i>TURMAMAIS</i> OU ABILITY GROUPING?	30
5. A QUESTÃO DOS RESULTADOS... ..	31
6. DA “ESCOLA-MÃE” AO PMSE E AO PNPSE.....	35
CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES.....	37

1. QUE IMPACTOS TERÃO, PARA A EFICÁCIA E EFICIÊNCIA DO SISTEMA EDUCATIVO, OS MODOS COMO AS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES SE APROPRIAM DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS?.....	38
2. DE QUE FORMA É QUE ESSES MODOS DE FUNCIONAMENTO PODERÃO CONTRIBUIR PARA A PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR?.....	39
3. NOVOS CAMINHOS PARA O SUCESSO ESCOLAR	41
BIBLIOGRAFIA	45
ANEXOS	i
ANEXO A - TIPOS DE ANÁLISE/FONTES DE ANÁLISE	i
ANEXO B – GUIÕES DE ENTREVISTA	ii
ANEXO C - PERFIS DOS ENTREVISTADOS	xiv

INDÍCE DE FIGURAS

Figura 1.1. A escola como epicentro para a melhoria da qualidade do processo Ensino-Aprendizagem	10
Figura 1.2. O virtuoso ciclo de melhoria.....	12
Figura 1.3.Níveis de análise do Sucesso Educativo	17
Figura 3.1 Taxa de sucesso no 7º ano	32
Figura 3.2. Evolução da Qualidade do Sucesso no 7º ano (%).....	32
Figura 3.3. Taxa de sucesso no 8º ano	33
Figura 3.4. Evolução da Qualidade do Sucesso no 8º ano (%).....	33
Figura 3.5. Taxa de sucesso no 9º ano	34
Figura 3.6. Evolução da Qualidade do Sucesso no 9º ano (%).....	34

GLOSSÁRIO DE SIGLAS

AEE – Avaliação Externa das Escolas

AE/E – Agrupamento de Escolas/ Escola não Agrupada

CEF – Cursos de Educação Formação

CNE – Conselho Nacional de Educação

DREA – Direção Regional de Educação do Alentejo

EE – Encarregados dos Educação

IGE – Inspeção Geral de Educação

INES – International Indicators of Education Systems

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAE – Plano de Ação Estratégica

PCA – Percursos Curriculares Alternativos

PEE – Projeto Educativo de Escola

PEPTE – Programa de Educação para Todos

PETI – Programa de Prevenção e Eliminação do Trabalho Infantil

PIEF – Percursos Integrados de Educação Formação

PIPSE – Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar

PISA – Programme for International Student Assessment

PMSE – Programa Mais Sucesso Escolar

PNPSE – Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UE – Universidade de Évora

INTRODUÇÃO

O problema, o objeto de estudo e as questões de investigação

A qualidade daquilo que se ensina e da forma como se ensina é uma questão premente que tem vindo a preocupar a maioria dos governos do pós 25 de Abril, os quais têm procurado desenvolver medidas políticas capazes de melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem e conseqüentemente, a eficácia e a eficiência das organizações escolares, embora nem sempre com esta designação. Desde então as políticas públicas de educação têm-se norteado por dois grandes objetivos: “a escola para todos” e o alargamento da escolaridade obrigatória. Em 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), foram introduzidas mudanças a nível dos princípios de funcionamento do sistema educativo, da sua estrutura e organização que têm orientado e enquadrado as políticas educativas ao longo dos tempos e até aos dias de hoje. Com “escola para todos” democratizou-se o acesso ao ensino em Portugal mas como consequência verificou-se um aumento da heterogeneidade de alunos. Num quadro de massificação do ensino com processos pedagógicos e organizacionais uniformizados e com um currículo, designado por Formosinho (1987:40-51), “uniforme, pronto-a-vestir de tamanho único”, os problemas de insucesso educativo e conseqüentemente da reprovação e abandono escolar, ganharam expressão.

A perceção de que a igualdade de acesso à escola não foi suficiente para assegurar igualdade de oportunidades educativas foi alvo de debates e estudos sobre o insucesso escolar dos quais resultaram uma série de medidas políticas de promoção do sucesso escolar (Álvares e Calado, 2014: 197-229), maioritariamente implementadas numa lógica “de cima para baixo”, não tendo em consideração o “fosso” que separa a administração central da sala de aula.

Partimos para este estudo com a perceção de que o insucesso escolar, sendo um fenómeno com grande expressão, é uma realidade complexa com causas variadas todas interrelacionadas, sendo que cada um dos atores que intervém no processo de ensino-aprendizagem tem a sua visão do problema.

A OCDE desenvolveu, no final dos anos 80 e início dos anos 90, o projeto INES tendo em vista a definição de indicadores que permitissem a comparação entre os diversos países, os quais são regularmente publicados no relatório *Education at a Glance*. Os resultados desses estudos, apontam as características individuais, da família e dos colegas como principais determinantes do (in)sucesso, no entanto, e apesar dos aspetos socioeconómicos serem importantes, não são os únicos fatores que o ajudam a explicar, já que a relevância das características da escola do seu modo de funcionamento e organização poderão também ser determinantes.

O presente estudo parte da vontade de compreender melhor o modo como as escolas/agrupamentos se organizam e se apropriam das políticas educativas emanadas da administração central por forma a dar resposta às questões do insucesso escolar dos seus alunos. O objeto de estudo será uma escola (não agrupada) pioneira na produção e implementação de um projeto de promoção do sucesso escolar pensado e implementado numa lógica “de baixo para cima”.

Reconhecendo-se que terão que ser as escolas/agrupamentos (partindo de um quadro de políticas pré-definidas associadas a constrangimentos administrativos) a organizar-se com vista à resolução dos seus problemas, mobilizando os diferentes agentes educativos no desenho de estratégias pedagógicas eficazes, é nossa intenção procurar resposta para as seguintes questões de partida: *“Que impactos terão, para a eficácia e eficiência do sistema educativo, os modos como as organizações escolares se apropriam das políticas educativas?”* e *“De que forma é que esses modos de funcionamento poderão contribuir para a promoção do sucesso escolar?”*.

Dos objetivos ao roteiro da investigação

Interessa-nos analisar a morfologia do projeto de uma escola no seu contexto específico de forma a:

- I) Compreender como é que a organização escolar enfrenta os constrangimentos resultantes das políticas educativas e se consegue apropriar de medidas políticas de promoção do sucesso escolar.
- II) Analisar se as estratégias e medidas de promoção do sucesso são orientadas para os contextos e problemáticas detetadas no Projeto Educativo de Escola (PEE).
- III) Compreender as mudanças organizacionais relacionando-as com as mudanças na qualidade das aprendizagens dos alunos e na própria eficácia e eficiência do sistema educativo.

O estudo encontra-se estruturado em quatro capítulos:

No primeiro capítulo, procede-se a um enquadramento teórico-conceitual que nos permita compreender o objeto de estudo em análise. Neste enquadramento abordam-se as principais políticas de promoção do sucesso escolar após a LBSE, faz-se referência a teorias e modelos que se têm vindo a revelar eficazes na melhoria dos processos e resultados educativos, tendo em consideração a escola como lugar privilegiado para a promoção do sucesso educativo. Aborda-se a questão da autonomia, essencial para o desenvolvimento da capacidade organizacional e pedagógica das escolas e faz-se também caracterização do objeto de estudo - a escola e o seu projeto.

O segundo capítulo tem o seu principal foco na metodologia de investigação. Apresenta-se a natureza do estudo, retomam-se as questões de partida, explicitam-se os métodos e instrumentos de investigação. No terceiro capítulo procede-se à apresentação,

análise e discussão dos resultados da investigação e, por fim no capítulo quatro apresentam-se principais conclusões deste estudo.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR EM PORTUGAL (1986 – 2015)

Em Portugal as políticas de promoção do sucesso educativo assumiram especial importância após a aprovação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que, entre outras medidas, estabelece a promoção do sucesso educativo como uma obrigação do estado. Este período é caracterizado por vários autores, como “o ciclo da reforma” uma vez que foi a LBSE que “veio fixar, sob a forma de diploma legal, um quadro normativo amplo e coerente que estabelece a organização e as estruturas do sistema educativo” (Barroso, 2003:63-92).

O objetivo central das políticas de educação passou pelo alargamento da escolaridade obrigatória de 6 para 9 anos, assumindo centralidade as questões do abandono escolar e estando também presentes as questões do acesso e do alargamento da rede escolar. Numa primeira fase as principais medidas implementadas foram o alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos e dos apoios sociais na escola; em 1989 implementou-se o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE) seguido, em 1991 pelo Programa de Educação Para Todos (PEPT); o investimento na educação pré-escolar; o início da reorganização de rede escolar e em 1996 a criação do Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Como forma de intervir sobre os fatores externos à escola que também contribuíam para o insucesso e abandono escolares foi ainda criado, em 1999 o Programa para Prevenção e Eliminação do Trabalho Infantil (PETI). Este programa visava não só a prevenção e controlo do trabalho infantil, mas também, a criação de uma nova oferta curricular – Percursos Integrados de Educação Formação (PIEF) – que davam a oportunidade aos jovens em situação de abandono escolar precoce reintegrarem o sistema educativo e integrarem o mercado de trabalho (Álvares, et al, 2014:197-212).

A fase que se seguiu à LBSE ficou marcada pela consolidação da estrutura do sistema e pela crescente preocupação com as questões relacionadas com os resultados escolares e da relação destes com a organização e funcionamento da escola e dos sistemas educativos. O ciclo reformista foi fortemente apoiado pela Comissão Europeia através do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP), cujo objetivo principal era a preparação do sistema educativo português para as exigências económicas e sociais decorrentes do processo de integração europeia e que visava: “a generalização do acesso à educação; a modernização das infraestruturas e a melhoria da qualidade da ação educativa.” (Barroso, 2003:72).

As transformações sociais que conduziram ao conceito de escola democrática, que se consubstanciou numa igualdade de oportunidades no acesso à escola, não tiveram a respetiva correspondência a nível de igualdade de oportunidades de sucesso (Pires,2000). Por outras palavras, foi o facto de as políticas educativas desenvolvidas para a promoção do sucesso escolar não corresponderem às expetativas criadas a nível de resultados, que levou a uma mudança de paradigma em que o foco a nível das políticas educativas se centrou na melhoria da qualidade das aprendizagens, nas organizações escolares e nas suas práticas de sala de aula como forma de promover o sucesso educativo.

A preocupação a nível da melhoria do sistema educativo resultou também da pressão internacional, em função dos acordos estabelecidos na “Estratégia de Lisboa”. Portugal era um dos países da União Europeia que revelava a mais alta taxa de abandono escolar. Organizações internacionais como a OCDE e a União Europeia têm insistido na ideia de que os governos se devem concentrar “na batalha da qualidade”, por forma a garantir que todos os alunos tenham sucesso escolar (Abrantes, 2013:27-45).

Em suma, foi com LBSE que surgiu uma grande convergência sobre a educação em Portugal e partir da qual foram sendo implementados um conjunto de programas de apoio ao insucesso e abandono escolar.

A primeira década do século XXI volta a ser um período importante a nível do investimento nas políticas de promoção de sucesso escolar mais centradas na qualidade das aprendizagens, para as quais foram determinantes a divulgação dos resultados dos primeiros estudos PISA, dos indicadores de abandono escolar precoce, assim como, do debate gerado pela divulgação dos rankings das escolas. Foi com XVII Governo Constitucional, que foram agendadas, formuladas e concretizadas políticas educativas de promoção do sucesso escolar. O período 2005-2009 ficou marcado pelo grande investimento em medidas e programas de promoção do sucesso, essencialmente a nível ensino básico, que surgiram como resposta ao aumento do número de alunos no 2º e 3º ciclos decorrente da diminuição do abandono escolar. Destacam-se os cursos de Educação-Formação (CEF), a recuperação dos Percursos Curriculares Alternativos (PCA), a obrigatoriedade de elaboração de Planos de Recuperação e Acompanhamento, o Programa Mais Sucesso Escolar, o Plano de Ação da Matemática, o Plano Nacional da Leitura e renovação do Programa TEIP que já havia sido implementado no final dos anos 90. O principal objetivo destas medidas políticas era estimular as escolas a procurar as soluções para os seus problemas fazendo um uso inteligente e eficaz dos recursos de tempo e de trabalho dos professores. A implementação destas medidas, visava a garantia um ensino para todos, mas também procurava garantir a qualidade das aprendizagens de todos (Rodrigues,2010:181-182).

As medidas anteriormente referidas são centradas na Escola e no processo ensino-aprendizagem e têm como referência os estudos científicos que evidenciam a retenção como uma medida pedagógica prejudicial que em nada contribui para o aproveitamento escolar e que tem efeitos a nível do abandono. É preciso não esquecer que a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, determinava o alargamento da escolaridade obrigatória de 9 para 12 anos, pelo que, o problema da retenção escolar poderia vir a agravar-se, uma vez que os alunos que terminavam o 9.º ano teriam que prosseguir estudos de nível secundário, mesmo com dificuldades de aprendizagem. Mas, a partir de 2011 produz-se uma inversão nestas orientações políticas, designada por Cabral (2016:160) como um “ciclo do reforço da padronização, da performatividade, do controlo centralizado, do reforço do papel dos exames e dos resultados”, protagonizado pelo XIX governo constitucional.

De facto, os contextos económicos e políticos condicionam de forma clara o processo de desenvolvimento das políticas educativas. No passado, a principal missão da Escola era seleção dos melhores alunos, por isso, o insucesso escolar e o abandono escolar não serviam de referência para as práticas docentes nem para a definição das políticas públicas de educação (Rodrigues, 2010:38). As organizações escolares e os professores não tinham que prestar contas perante os resultados dos alunos, o importante era garantir que os melhores progrediam. Hoje em dia, face à evolução da sociedade o foco das políticas educativas alterou-se, sendo que agora a principal missão da escola passa pela melhoria dos resultados escolares, pelo combate ao abandono escolar e pela definição de diferentes estratégias que possam proporcionar uma educação de qualidade para todos os alunos.

2. A ESPECIFICIDADE DAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

Segundo Mintzberg (2010), a burocracia profissional é a configuração que mais se enquadra no funcionamento das organizações escolares pois na burocracia profissional, tem-se frequentemente duas hierarquias paralelas, uma para os profissionais, no sentido ascendente e a outra para as funções de apoio logístico, no sentido descendente e que tem a natureza de uma burocracia mecanicista. Na hierarquia profissional, a força dominante reside na profissionalização/especialização, estando o poder no centro operacional. Os professores têm, pois, uma autonomia considerável, sendo a estandardização das qualificações o principal mecanismo de coordenação.

A Escola é uma organização complexa e em permanente mudança e, como em todas as organizações o seu bom ou mau funcionamento depende da eficácia das interações entre os diversos atores. Existe no entanto, uma particularidade da escola em relação a outras organizações, uma vez que nas escolas o objeto de trabalho dos professores são os processos de aprendizagem e não objetos ou bens. Barroso (2005:31)

considera a Escola como um “objeto social detentor de uma identidade própria e cuja estrutura, funções, processos e resultados não se limitam a ser deduzidos do sistema social mais amplo em que se inserem”.

A evolução do entendimento social acerca dos objetivos e finalidades do ensino contribuíram para o desenvolvimento organizacional da Escola, a partir do qual os conceitos de equidade, eficácia, qualidade e excelência escolar têm vindo a ganhar ênfase. Desde o fim do século XIX, organizaram-se os currículos, especializaram-se os docentes, encontraram-se novas formas de agrupar alunos, a escola estruturou-se espacial e temporalmente tornando-se cada vez mais exigente, adquirindo desta forma características organizacionais com princípios e metas muito bem definidos nos seus documentos estruturantes.

O reconhecimento de que a Escola dispõe de uma autonomia relativa a nível da sua organização pedagógica e da sua gestão curricular tem como fim último a concretização de estratégias promotoras de promoção do sucesso escolar. Mas esta gestão centrada na escola terá que implicar simultaneamente um aumento da flexibilidade nos processos de decisão e de mudanças na prestação de contas. Fernandes (2005:59) refere que a autonomia não se resume apenas à atribuição de competências às escolas, mas que “pressupõe a existência, fora do centro político e administrativo, de capacidades para movimentar ações políticas, desenvolver processos administrativos e aplicar competências científicas e técnicas”. Assim, “a autonomia é um processo contínuo de construção e apropriação e não o resultado de uma liberdade ou concessão política” (idem:60).

Atualmente as Escolas ganharam autonomia; o Diretor é visto como um gestor, responsável pela construção de uma cultura escolar própria e única, capaz de responder às necessidades da escola, dos seus diferentes atores e de se afirmar enquanto organização. Neste sentido que Torres e Palhares (2009:12) concluem com base na investigação científica realizada, que “culturas escolares fortes e integradoras expressas por um elevado sentido de pertença e de identidade organizacional, são percecionadas como promotoras do sucesso escolar e da eficácia organizacional”.

3. A ESCOLA COMO LUGAR PRIVILEGIADO PARA A PROMOÇÃO DO SUCESSO

3.1. A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR COMO EPICENTRO PARA A GARANTIA DA QUALIDADE DAS APRENDIZAGENS

“Um dos maiores desafios da história da educação é organizar uma escola que seja, ao mesmo tempo, de qualidade e democrática, isto é, que não ofereça os pobres uma escolaridade pobre, mas que efetivamente consiga que os alunos, mesmo socialmente desprivilegiados aprendam [...].

O peso das variáveis envolvidas é muito expressivo, embora a escola, sobretudo nos países em desenvolvimento, tenha maior área de ação e não se possa omitir.”

Candido Alberto Gomes (2005:282)

Hoje em dia, mais do que nunca é importante gerir, pensar e compreender a mudanças no ensino, dando especial importância à forma como os diversos atores (alunos, professores, diretores, comunidade), desenvolvem capacidade para mudar, ou seja, importa analisar as possibilidades de inovação no seio das organizações escolares.

Segundo Bolívar (2012:16), o “núcleo de mudança educativa” situa-se não a nível micro da sala de aula, nem a nível macro das estruturas do poder central, mas no nível meso que são as condições organizacionais das escolas. A escola, enquanto organização, tem efeitos específicos na forma como conduz a educação e promove um ensino de qualidade, as estratégias das escolas para mudar e inovar terão repercussões na aprendizagem e na educação dos alunos e no desenvolvimento profissional dos professores. De entre estas estratégias destaca-se o “trabalho de equipa em torno de projetos comuns, o desenvolvimento curricular baseado no meio em que a escola se insere e as oportunidades de formação adequadas às necessidades do corpo docente” (idem:16).

Aceitamos portanto que as escolas são organizações que aprendem e que por isso têm potencialidades para melhorar. No processo de melhoria, os órgãos de gestão terão que ter a capacidade de envolver a comunidade educativa, promover práticas de autoavaliação organizacional, ter em consideração os sistemas de avaliação externa e procurar articular as estratégias para a mudança com o enquadramento legal emanado pelos órgãos da tutela.

Muitos professores procuram alternativas para as suas práticas visando resolver problemas que enfrentam nas suas escolas e investem na sua atividade profissional relacionada com as aprendizagens dos alunos. Ora estas estratégias não resultam apenas de algo concebido a nível central, “têm de ser criadas e construídas localmente” (Campos,1996:18). Com isto não queremos afirmar que as políticas educativas não são eficazes, mas sim que os professores enquanto agentes de execução das mesmas e em função das regras e dos cargos que lhes são atribuídos gozam de algum espaço de iniciativa e de poder de decisão. Esta autonomia relativa confere-lhes capacidade de apropriação e de interpretação e é determinante para o sucesso das medidas de política educativa.

A investigação educacional revela que os sistemas de ensino demasiado centralizados, reguladores e burocratizados em nada contribuem para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Acredita-se que a “melhoria da educação provenha, mais do que do controlo, do compromisso ativo dos professores, pressupondo estratégias de mudança descentralizadas”(Bolívar, 2012:19).

A Figura 1.1 pretende representar a escola como o epicentro para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem:



Figura 1.1. A escola como epicentro para a melhoria da qualidade do processo Ensino-Aprendizagem

O insucesso escolar não pode ser encarado como uma fatalidade nem os alunos poderão estar destinados a ser bons ou maus. Apesar do estudo “Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares” (DGEEC, 2016:2), confirmar que o nível socioeconómico das famílias portuguesas influencia o sucesso educativo e que “as assimetrias regionais se traduzem em desempenhos significativamente diferentes dos vários distritos”, refere também que “a disparidade de resultados é muito acentuada, especialmente tendo em atenção que uma das funções do ensino público é nivelar as oportunidades entre os alunos de diversas origens”. É neste último aspeto que o funcionamento e organização das escolas, o envolvimento dos diversos atores escolares no processo ensino-aprendizagem e da sua interação com o meio social poderão ser determinantes para a qualidade do ensino e para o sucesso escolar dos alunos, porque é exatamente esta interação que promove o surgimento de práticas inovadoras nas escolas que podem minimizar o desnivelamento existente entre alunos oriundos de diferentes classes sociais.

3.2. A CAPACIDADE ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

Para que as reformas de ensino, promovidas a nível do sistema, alcancem os resultados desejados, as medidas de política educativa devem ser orientadas de forma a dar autonomia e flexibilidade às escolas que potenciem a sua capacidade para criar mudanças.

As Escolas vêm-se muitas vezes confrontadas com leis, normas e decisões tomadas pelas estruturas de poder central, de tal modo uniformizadas e descontextualizadas

que acabam por limitar o desenvolvimento de estratégias inovadoras com vista à promoção do sucesso escolar.

Bolívar (2012:23) define a capacidade organizacional de uma escola como “o poder coletivo de todos os professores formado por diferentes dimensões, para aumentar o desempenho dos estudantes”. Os apoios que cada escola necessita para construir a sua capacidade organizacional não são iguais e por isso as políticas educativas devem ser de tal modo flexíveis que se adaptem aos contextos particulares das escolas permitindo mudanças a nível organizacional.

A mudança passa pela criação de escolas que assegurem, a todos os alunos em qualquer lugar, o direito de aprender mas “esta tarefa exige-nos um novo modelo para abordar a política educativa que implicará substituir os desejos dos políticos e administradores, obcecados em delinear formas de controlo, por outros que se concentrem e desenvolver as capacidades das escolas e dos professores, para que sejam responsáveis pela aprendizagem e tenham em conta as necessidades dos alunos e as preocupações da comunidade” (Hammond:2011)

Alves (2016:13) considera que “uma outra escola é possível quando os educadores e professores decidem alterar a gramática secular da escola”. Por forma a atingir este objetivo é necessária a criação de formas de trabalho colaborativo e de reflexão conjunta que levem os professores a diversificar as suas práticas de ensino, assim como, a existência de uma liderança que tenha a capacidade de articular os objetivos estratégicos da organização, com os objetivos departamentais e individuais, que alinhados contribuem para a eficácia da organização e para a qualidade das aprendizagens dos alunos.

3.3. A CAPACIDADE DE AUTORREGULAÇÃO DA ESCOLA

As mais recentes políticas educativas, quer nacionais quer internacionais, têm vindo a valorizar a importância da autonomia das organizações escolares com vista à promoção de um ensino de qualidade. Em paralelo tem sido reforçada a importância da avaliação interna e externa como instrumentos orientadores dos processos de mudança e inovação nas escolas, com vista à “promoção de uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade” (Pacheco, 2014:9).

Para Formosinho (2001:61), a avaliação “constitui um instrumento preciso de gestão estratégica das escolas”, permitindo que estas “para além dos mecanismos de prestação de contas determinados pela Administração” possam, “proceder à sua diagnose e, face aos resultados desta, gizar estratégias de desenvolvimento organizacional”. Já Fialho (2010) defende que a mudança de expectativas, face à resposta das escolas às necessidades da sociedade, tem alavancado a procura de estratégias eficazes para responder aos desafios da comunidade, levando as organizações escolares a desenvolver práticas de “reflexão

permanente sobre a adequação, o aperfeiçoamento e a melhoria contínua dos métodos, processos e técnicas de educação” (idem,2010:2).

Neste contexto, avaliação das escolas é apontada como determinante na promoção de níveis de desempenho escolar cada vez mais exigentes, devendo incidir no reforço da melhoria da educação e ser entendida como uma ação formativa, apoiada em projetos de melhoria, de lideranças eficazes, de qualidade de ensino, de melhores aprendizagens e de intervenções sistêmicas locais.

A título de exemplo, no sistema educativo escocês, a autoavaliação não é vista como um processo burocrático ou mecanicista mas sim como um reflexo de um processo profissional, através do qual as escolas desenvolvem a sua capacidade de autoaperfeiçoamento. “How good is our school” é um programa baseado num quadro de indicadores de qualidade que permitem a escolas promover processos de mudança e melhoria com base numa autoavaliação eficaz e que tem como foco a igualdade, o bem-estar e as competências para a aprendizagem. Através do “The virtuous cycle of improvement” (Figura 1.2.) as escolas escocesas procuram implementar processos de autoaperfeiçoamento. Este ciclo permite entender a importância da avaliação interna e externa realizada de forma regular e rigorosa baseando-se em evidências para promover a melhoria; mostra-nos como as lideranças da escola e do próprio sistema educativo, podem capacitar os profissionais para interpretar os objetivos comuns a nível nacional com os princípios de um “Curriculum for Excellence” e adaptá-los e aplica-los aos seus contextos locais.

A autoavaliação com base no programa “How good is our school” processa-se através de uma constante reflexão, procura de evidências e trabalho colaborativo, sendo usada para reforçar parcerias, trabalhar de “dentro para fora” das comunidades locais, através da identificação de boas práticas e partilha do que precisa de ser aperfeiçoado.



Figura 1.2. O virtuoso ciclo de melhoria

(Fonte: Education Scotland: How good is our School, 4th edition)

Em Portugal, desde 1990, têm sido várias as tentativas de enraizar uma cultura de avaliação nas escolas portuguesas, no entanto a maioria destas iniciativas não se revelou profícua. A modalidade de Avaliação Externa das Escolas (AEE), que foi instituída pela Lei nº 31/2002, foi apenas operacionalizada a nível nacional a partir de 2006, através de um modelo da responsabilidade da Inspeção Geral de Educação (IGE) que previa a avaliação de todos os estabelecimentos da rede pública, privada, cooperativa e solidária com vista à melhoria da qualidade do sistema educativo, à produção de informação, ao sucesso educativo e à participação da comunidade. Alaiz (2003:8) define avaliação das escolas como “a recolha sistemática de informações sobre a estrutura e funcionamento de uma organização escolar com a finalidade de formular juízos que podem conduzir à tomada de decisões e ações subsequentes”, assim podemos afirmar que a finalidade da avaliação se centra em fatores relacionados com o aprofundamento do conhecimento das organizações escolares, a melhoria de escola e a prestação de contas (accountability).

Pacheco (2014:68), nos seus estudos sobre AEE conclui que do ponto de vista das organizações escolares, “o atual modelo de AEE, sendo um processo social e contextualmente marcado, poderá criar nas escolas as sinergias necessárias à perceção dos procedimentos avaliativos como uma mais-valia, com potencial para serem o motor de arranque de uma mudança organizacional positiva”. Este modelo de avaliação deverá contemplar práticas autoavaliativas sistemáticas, que vinculem os diferentes atores e que visem a melhoria das organizações escolares. A autoavaliação deve tornar-se numa prática institucional que sirva de suporte à própria avaliação externa.

No sistema educativo português ainda muito há a fazer no sentido de otimizar estes processos de avaliação das escolas para deles ser possível tirar o máximo proveito. Em muitas escolas portuguesas a autoavaliação tem sido implementada apenas como resposta a um requisito legal. Assim, o debate sobre a qualidade e a avaliação das escolas continua ocupar lugar nas agendas políticas dos governos, que conjuntamente com a comunidade científica reconhecem que a avaliação de escolas constitui um dos meios privilegiados para garantir a qualidade da educação (Azevedo, 2006). No entanto, os estudos científicos continuam a denunciar a ausência de uma avaliação rigorosa na qualidade das escolas, “apesar dos esforços e das múltiplas determinações, a autoavaliação, enquanto instrumento explícito da melhoria da escola, ainda não se tornou uma prática regular e corrente nos sistemas educativos europeus” (Azevedo, 2005: 80).

A avaliação das escolas portuguesas sobrevaloriza ainda os aspetos mais visíveis do funcionamento da escola, dando maior ênfase às questões organizacionais. As atuais políticas educativas incidem na prática avaliativa dos alunos, dos professores e das escolas. A AEE vem ao encontro destas políticas educativas na medida em que, numa lógica de accountability se foca essencialmente nos resultados e naquilo que são os pontos fortes e

os pontos fracos das organizações escolares. Importa, por isso, promover uma cultura e uma prática de avaliação conducente a uma melhoria da qualidade das escolas que pode ser dada através da responsabilização dos diversos atores na definição de estratégias que promovam uma autorregulação colaborativa.

4. MODELOS PARA ALCANÇAR O SUCESSO EDUCATIVO

4.1. AUTONOMIA ESCOLAR E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA

Ao longo dos anos, a democratização do ensino em Portugal exigiu que a escola se reestruturasse para garantir igualdade de acesso e sucesso a todas as crianças e jovens. Esta reestruturação apesar de ter garantido a massificação do ensino revelou-se incapaz de “em termos instrucionais, dar a cada um segundo as suas necessidades e exigir de cada um segundo as suas possibilidades” (Formosinho, 2012:45).

A organização do processo educativo centra-se essencialmente no agrupamento de alunos em turmas, sendo a turma considerada a unidade básica da organização de um ensino “uniforme”, “homogéneo” e “impessoal”. No entanto, a heterogeneidade dos alunos requer que seja conferido, às escolas, um certo grau de autonomia na constituição dos grupos de aprendizagem e da sua adequação às funções pedagógicas. É esta tensão entre homogeneidade do ensino e heterogeneidade de alunos que tem estado na base do desenvolvimento de novas experiências de diferenciação pedagógica.

As organizações escolares confrontam-se com a necessidade de se reorganizarem para conseguirem acolher todas as crianças e jovens, desenvolver o currículo nacional e simultaneamente assegurar a diferenciação pedagógica. Relativamente à existência de um currículo nacional, que leve “um conhecimento que é oficial, prescrito e formal”, Pacheco (2003:10) refere que “o currículo nacional, com todas as suas vantagens e/ou desvantagens culturais, não deixa de ser um instrumento de diferenciação e de exclusão social enquanto os conteúdos, que integrem esse currículo, e a escolaridade não forem amplamente discutidos em função dos seus sentidos social, cultural e educativo”. Assim, a diferenciação pedagógica referida anteriormente terá que passar pela promoção de um conjunto de medidas como a pedagogia diferenciada em sala de aula, adaptações curriculares, organização dos alunos por turmas de acordo com as suas capacidades e aptidões (grupos de nível), apoio educativo, entre outros.

O estímulo a uma maior articulação entre organização pedagógica da escola e gestão curricular visa “promover uma maior adequação da organização da escola à evolução de uma população escolar e, nesse sentido, prestar um serviço público de qualidade” (Formosinho, 2012:47).

Partindo do princípio que a principal função da escola é educar os alunos e que não podemos tratar por igual aquilo que é diferente, importa encontrar diferentes estratégias de

organizar a escola de modo a que a diferenciação dos alunos não passe apenas pela sala de aula, mas sim encontrando mecanismos de suporte coletivos que nos permitam equacionar o que se pode e como se pode melhorar e encontrar modelos que tomem em consideração a complexidade da escola e a diversidade dos alunos.

Hoje em dia, mais do que nunca, as escolas precisam de encontrar respostas a questões como: i) Como ensinar alunos com falta de motivação para a aprendizagem? ii) Como ultrapassar as questões de indisciplina que prejudicam o bom funcionamento das aulas? iii) Como resolver os problemas de insucesso escolar recorrente? iv) como ajudar os alunos a aprender?

Qualquer medida a tomar terá que assegurar a não discriminação dos alunos e simultaneamente respeitar os quadros normativos legais no que diz respeito a tamanho, organização e composição de turmas. A heterogeneidade sociocultural das turmas é algo que “decorre dos modos de planejar, organizar e acompanhar a distribuição dos alunos pelos diversos agrupamentos internos a constituir”, (Verdasca, 2010:53).

4.2. “REPENSAR A TURMA COMO ESTRATÉGIA PARA ALCANÇAR SUCESSO EDUCATIVO”

“A turma é uma unidade básica de mudança se queremos praticar formas de escolarização mais sucedida. De forma mais precisa: a alteração do modo de agrupar os alunos, do modelo de turma única, rígida, fixa, imutável é uma condição *sine qua non* para a melhoria de eficácia do ensino”.

Alves, Formosinho & Verdasca (2016:14)

O tamanho da turma e a heterogeneidade da sua composição têm sido alvo de diversas investigações científicas que apontam para diferentes caminhos:

i) Turmas com um reduzido número de alunos são mais eficazes na promoção das aprendizagens (CNE, 2016).

ii) a grande heterogeneidade das turmas impede as aprendizagens dos alunos que precisam de um apoio mais individualizado e de mais tempo para consolidar conhecimentos e por outro lado limita aprendizagem dos alunos que poderiam progredir de forma mais rápida. (TurmaMais e Sucesso Escolar, 2011).

iii) O agrupamento de alunos em turmas de nível, iniciado nos anos 70 do século passado nos Estados Unidos com a designação de Ability Grouping tem sido alvo de grande debate defendido por uns e rejeitado por outros; (TurmaMais e Sucesso Escolar, 2011).

iv) É preciso mudar as práticas pedagógicas dos docentes, mesmo nas turmas com reduzido número de alunos, para conseguir obter melhores resultados escolares, sendo este um objetivo difícil de concretizar a curto-prazo (CNE, 2016).

Têm sido inúmeras as tentativas de recuperação de aprendizagem, desde as aulas de apoio educativo às tutorias, às assessorias em sala de aula, sempre com foco nos alunos com mais problemas de aprendizagem. A ideia de apoiar os alunos com mais dificuldades é

essencial para que qualquer escola do ensino público promova igualdade de oportunidades entre alunos, no entanto, o trabalho isolado com um determinado grupo de alunos resulta estigmatizante e a investigação empírica revela que nem sempre assegura bons resultados. Coloca-se então a questão: “como proceder de modo eficaz a esta diferenciação pedagógica?” (Fialho, 2011:26).

A resposta a esta questão é dada por projetos inovadores como a “TurmaMais”, o “Fénix” e “Equipas Pedagógicas” que contrariam o caráter segregador de alunos pois proporcionam a todos momentos de apoio e reforço ou aprofundamento de aprendizagens de acordo com as suas necessidades, assegurando simultaneamente o não aumento da sua carga horária letiva. Como refere Alves (2016:15), nestes projetos “não se trata apenas de fazer mover grupos de alunos com perfis similares (...), trata-se de intervir na construção e definição de critérios relacionados com atitudes e valores, na monitorização dos processos e resultados das aprendizagens, na promoção regular e sistemática do trabalho reflexivo, na contratualização dos resultados de aprendizagem, no reforço do trabalho de caráter formativo.”

4.3. ABILITY GROUPING

Por definição o Ability Grouping é um processo através do qual os alunos são separados em diferentes grupos de acordo com as suas aptidões, talentos e capacidades ou ainda de acordo com a sua capacidade escolar relativa (Ireson, 2001: 6-11) Esta metodologia que terá surgido nos Estados Unidos nos anos 70, tendo-se alargado a vários países da Europa, tem sido acolhida por muitos como um modelo para alcançar o sucesso, mas também tem sido alvo de muita controvérsia. (Cambridge Journal of Education, 1-16)

A popularidade do Ability Grouping aumentou e diminuiu ao longo dos tempos nos diferentes países onde foi sendo implementado. Vários fatores contribuíram para essas mudanças, entre eles, o contexto social e económico e a influência de teorias da Psicologia relacionadas com aprendizagem e a inteligência. Nos últimos anos, a globalização e os próprios relatórios internacionais sobre o “estado da educação”, colocaram sob pressão os sistemas educativos dos diferentes países, para demonstrarem a sua eficácia. Essas pressões levaram os governos a procurar medidas educativas que potenciasses os seus resultados. Em países como Inglaterra, o agrupamento de alunos de acordo com as suas “habilidades” (Ability Grouping) foi uma das grandes apostas como uma solução organizacional para a melhoria dos resultados escolares dos alunos (Ireson, 2001:2).

Através de uma revisão de literatura muito abrangente é possível identificar os principais argumentos apresentados pela comunidade científica que defende que o agrupamento de alunos não melhora o seu desempenho académico:

i) Os critérios utilizados para agrupar alunos baseiam-se em percepções subjetivas e em visões bastante estreitas de inteligência.

ii) O agrupamento de alunos está associado a rótulos - tanto na sua própria mente, como na mente dos seus professores - que são geralmente associados ao ritmo de aprendizagem.

iii) Associamos o posicionamento dos alunos ao tipo de alunos que são e, portanto, criamos expectativas diferentes para diferentes grupos de alunos.

iv) Uma vez que os alunos são agrupados, eles geralmente permanecem nesse nível ao longo do seu percurso escolar. Ou seja a noção dos níveis de desempenho dos alunos num momento inicial determina o seu desempenho no futuro.

Por outro lado há quem defenda que o Ability grouping aumenta o desempenho dos alunos ao permitir que os professores possam focar o ensino nas necessidades específicas dos grupos de trabalho. Ensinar um grupo de alunos com “habilidades” semelhantes permite que os professores ajustem o ritmo de ensino às necessidades dos alunos (The Balanced View, 2002:vol.6).

5. MODELO DE ANÁLISE DO PROBLEMA EM ESTUDO

Para melhor compreender a realidade multifacetada da organização escolar em estudo entendemos ser essencial olhá-la de diversas perspectivas e pontos de vista, procedendo desta forma a uma interpretação holística do objeto de estudo. Nesse sentido, com base na revisão de literatura realizada consideramos que o modelo teórico apresentado na figura 1.3 poderá ajudar a analisar a forma como as organizações escolares se podem apropriar das políticas educativas por forma a promover práticas de sucesso educativo.

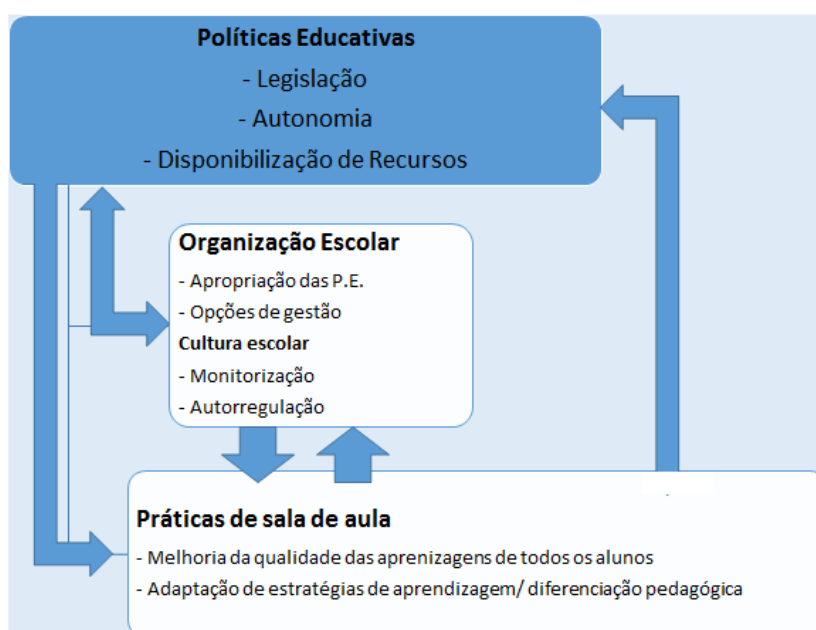


Figura 1.3. Níveis de análise do Sucesso Educativo

Partindo do princípio que a organização escolar em estudo tem como objetivo a definição de estratégias com vista à promoção do sucesso escolar dos seus alunos, encontrando simultaneamente equilíbrio entre os processos e os resultados, é preciso olhá-la perante as diferentes dimensões que influenciam a sua capacidade organizacional. As dimensões a que nos referimos (opções de gestão, autonomia, formas de trabalho, recursos, capacidade organizacional de e autorregulação) podem ser influenciadas a um nível macro pelas políticas educativas numa lógica de cima para baixo, seguindo as orientações emanadas pelas estruturas de poder central, ou a nível meso e micro numa lógica de baixo para cima cabendo às escolas e aos seus diferentes agentes educativos o papel de se auto-organizarem e de se autorregularem responsabilizando-se pela definição de estratégias com vista à melhoria da qualidade das aprendizagens.

Interessa-nos compreender o que realmente está a mudar a nível organizacional nas escolas com projetos próprios, conhecer as perspetivas de alguns atores envolvidos sobre a implementação dos modelos de melhoria e tentar relacionar essa mudança com a qualidade das aprendizagens dos alunos e o respetivo contributo para o sistema educativo.

6. CARATERIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO – A ESCOLA E O SEU PROJETO

6.1. A ESCOLA...

O objeto de estudo em análise trata-se de uma Escola Secundária de ensino público localizada na região central do Alentejo, no interior do país, perto da fronteira com Espanha.

A elevação deste estabelecimento à categoria de Escola Industrial deu-se no ano de 1930, o número de alunos inscritos, nesta altura, rondava os quarenta. Em 1948, recebeu a designação de Escola Industrial e Comercial, o número de alunos matriculados era então cerca de seiscentos e cinquenta. No ano de 1962, deu-se a conclusão das obras de um novo edifício escolar. Dois anos depois, é inaugurado o edifício atual, construído de raiz para o efeito.

Entre 1974 e 1975, a escola volta a mudar a sua designação passando a ser conhecida por Escola Secundária, à qual é anexada uma Secção Liceal. O número de alunos matriculados ultrapassava os mil e quatrocentos.

Em 1987, volta a ter uma nova designação e dois anos depois entra em vigor o novo modelo de gestão, que obrigou à reformulação de alguns órgãos intermédios de gestão. A Gestão Flexível de Currículo é implementada, no sétimo ano de escolaridade, no ano letivo de 2000/01, tornando-se, assim, a primeira escola Secundária da Direção Regional de Educação do Alentejo com esta nova modalidade curricular.

O projeto “TurmaMais” iniciou-se no ano letivo de 2002/03, para fazer face às elevadas taxas de insucesso no 3.º ciclo, sendo a sua aplicação experimental direcionada para todas as turmas de 7.º ano de escolaridade, por autorização da Direção Regional de

Educação do Alentejo (DREA) e sujeito a acompanhamento externo do departamento de Educação e Pedagogia da Universidade de Évora. Os resultados alcançados fizeram dele uma referência nacional de combate ao insucesso e promoção do sucesso escolar estando o mesmo disseminado em várias dezenas de escolas.

No ano letivo de 2007/08, iniciou o primeiro Contrato de Autonomia celebrado com Ministério de Educação. O segundo Contrato de Autonomia, presentemente em vigor, celebrou-se no ano letivo de 2012/2013.

Esta Escola foi uma das várias escolas secundárias a sofrer um processo de requalificação e remodelação levado a cabo pela empresa Parque Escolar, entre julho de 2009 e dezembro de 2010. As novas instalações cumprem as atuais exigências de conforto, segurança e acessibilidade para todos. A escola possui um conjunto de infraestruturas de qualidade ao nível do equipamento e do material didático disponibilizado aos alunos. Tendo como horizonte um ensino de qualidade, a escola está dotada de ferramentas e materiais pedagógicos inovadores que possibilitam o ensino de todas as áreas do saber.

O estabelecimento de ensino, único no concelho com oferta de ensino secundário, integra cerca de 800 alunos entre turmas do 3º ciclo e secundário. A oferta educativa estende-se ao ensino profissional e à Educação e Formação de Adultos. Para além da aposta na diversidade da oferta educativa, a escola tem apostado também na excelência das aprendizagens, procurando diversificar métodos de ensino e propostas inovadoras que vão ao encontro das necessidades de aprendizagem dos diversos grupos de alunos.

A maioria dos professores pertence ao quadro da escola e possuem experiência profissional significativa uma vez que a maioria leciona há mais de 10 anos.

Os encarregados de educação exercem atividades profissionais muito diversificadas maioritariamente no setor primário e terciário, dos quais cerca de 30% têm formação académica de grau secundário ou superior.

A instituição tem primado pela procura da meritocracia no desempenho académico, tentando alcançar patamares que permitam elevar os índices de sucesso educativo.

6.2. ...E O SEU PROJETO

Ao longo dos últimos projetos educativos, a escola tem procurado orientar-se em torno dos seguintes eixos estratégicos:

- i)** Combate ao insucesso escolar/promoção do sucesso escolar;
- ii)** Abrangência curricular e diversidade da oferta formativa adequadas à população escolar;
- iii)** Colaboração/envolvimento com pais/encarregados de educação e restante comunidade local;
- iv)** Processo de aprendizagem assente na qualidade, no rigor e na disciplina.

Foi neste âmbito que no ano letivo 2002/2003 surgiu na escola a ideia de implementar um projeto totalmente inovador, que foi designado de “TurmaMais”. Este projeto prevê a alteração do modo de funcionamento tradicional da organização escolar pois baseia-se numa reorganização temporal e espacial de alunos de acordo com as suas necessidades. No seu estudo sobre a aplicação do projeto “TurmaMais”, Fialho (2011:26) afirma que este projeto “transfere para a margem de autonomia que a escola dispõe a possibilidade desta repensar a sua organização por forma a obter melhores resultados no desempenho dos seus alunos”. A nível do plano organizativo pedagógico, trata-se de “uma turma sem alunos fixos que agrega temporariamente alunos provenientes das várias turmas do mesmo ano de escolaridade que circulam de x em x semanas, normalmente 5 a 6 vezes por ano letivo. [...] Cada grupo específico de alunos continua a trabalhar os conteúdos programáticos que a sua turma de origem está a desenvolver, podendo beneficiar de um apoio mais próximo e individualizado, dadas as características de certa forma semelhantes em termos de ritmos de aprendizagem dos grupos de que faz parte, sem sobrecarga de horas semanais” (Verdasca, 2010:58).

O projeto TurmaMais não é mais do que a solução encontrada por uma escola, para dar resposta aos problemas decorrentes da sua prática letiva, e que cruza o projeto educativo de escola com os seus modos de funcionamento e a sua autonomia própria, como forma de potenciar o sucesso e a melhoria das aprendizagens de todos os alunos. Esta metodologia de trabalho proporciona aos alunos momentos de apoio e reforço ou aprofundamento de aprendizagens de acordo com as suas necessidades, assegurando simultaneamente o não aumento da sua carga horária letiva.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Nesta secção do estudo são abordados dos processos metodológicos desenvolvidos para alcançar os objetivos de investigação anteriormente expostos.

Como estratégia de investigação realizámos um estudo de caso que incidiu, como já referimos, sobre uma organização escolar que desenvolveu um projeto inovador, com vista à promoção do sucesso educativo, o qual prevê alterações nos modos de funcionamento da organização escolar, uma vez que se baseia na reorganização temporal e espacial de alunos de acordo com as suas necessidades.

Foi neste âmbito que nos propusemos estudar a relação entre as alterações às condições organizacionais e pedagógicas e o seu contributo para a melhoria dos resultados escolares dos alunos, procurando dar resposta às seguintes questões: *“Que impactos terão, para a eficácia e eficiência do sistema educativo, os modos como as organizações escolares se apropriam das políticas educativas”* e *“De que forma é que esses modos de funcionamento poderão fazer diferença no sucesso escolar dos alunos?”*.

Como forma de dar resposta a estas questões de investigação optou-se pela adoção de uma estratégia metodológica que combina a análise qualitativa e quantitativa, tendo sido utilizados a entrevista, a análise de dados estatísticos preexistentes e a análise documental como formas de recolha de dados. Já o seu tratamento foi feito com base na análise de conteúdo e na análise estatística.

1.1. O ESTUDO DE CASO – ABORDAGEM QUALITATIVA E QUANTITATIVA

Vários autores como Yin (2005), Stake (1999) e Rodríguez et al (1999) apontam o estudo de caso como uma estratégia de investigação na qual um caso pode ser algo bem definido ou concreto, como um indivíduo, um grupo ou uma organização, mas também pode ser algo definido num plano mais abstrato como, processos de implementação ou mudanças organizacionais.

O estudo de caso tem como propósito o estudo intensivo de um caso que obedece várias etapas desde a recolha de dados até à análise e interpretação da informação. Por norma o estudo de caso está associado a abordagens qualitativas e tem como vantagens a sua aplicabilidade em situações e contextos de vida real, o seu carácter holístico e interpretativo. O estudo de caso para além ser entendido com mais ênfase nas abordagens qualitativas não significa que não possa também contemplar perspetivas quantitativas. Stake (1999) refere que a distinção de métodos qualitativos e quantitativos é uma questão de ênfase, uma vez que a realidade será uma mistura de ambos.

No presente trabalho optou-se por esta metodologia de investigação por consideramos ser um método que nos permite uma compreensão em profundidade da organização escolhida para o estudo, bem como responder ao propósito de conhecer e compreender detalhadamente os procedimentos de todo o processo envolvente tal como ocorreram no local. Trata-se de um estudo com uma abordagem mista, ou seja, qualitativa e quantitativa que, tal como já foi referido, teve como métodos de recolha de dados a entrevista, a análise documental e a análise de dados preexistentes.

A utilização conjunta destas técnicas permitiu-nos obter um vasto conjunto de informações sobre o objeto de estudo em causa que nos levaram a entender os diferentes significados que cada um dos intervenientes tem relativamente à organização e ao seu processo de mudança decorrente das alterações introduzidas nos seus modos de funcionamento. A análise dos dados referentes ao sucesso escolar dos alunos serviu para sustentar a eficácia e eficiência do projeto implementado.

O desenho da investigação foi projetado como sendo um estudo de caso circunscrito na área da administração escolar, concretamente nas opções de gestão que levaram a alterações profundas no modo de funcionamento da organização. Analisou-se a situação específica de uma escola Secundária com 3º ciclo descrevendo as mudanças ocorridas na sua cultura organizacional, assim como, a análise das perspetivas dos intervenientes sobre essas mesmas mudanças e os seus efeitos na qualidade das aprendizagens dos alunos.

A escolha do objeto de estudo obedeceu aos seguintes critérios: características do estudo, especificidade da organização, boas expectativas relativamente à aceitação e cooperação dos participantes, e ainda a localização geográfica. Definiu-se que os participantes que iriam ser alvo deste estudo teriam como característica comum cargos de liderança a nível da gestão ou de lideranças intermédias, professores envolvidos na idealização e implementação do projeto e outros atores externos à organização que contribuíram para a implementação do mesmo.

A direção da escola foi contactada previamente pedindo-se autorização para a realização do presente estudo. No email enviado foram explicados os objetivos e finalidades do mesmo e foi solicitada a colaboração num primeiro contacto com os entrevistados. A preparação das entrevistas envolveu o cumprimento de alguns requisitos metodológicos. A direção da escola forneceu o endereço eletrónico dos entrevistados para onde foi enviada a proposta de entrevista, referindo muito genericamente o conteúdo da mesma no contexto da investigação. Posteriormente voltaram a ser contactados para agendar a entrevista a qual se realizou durante o período não letivo, por ser um momento em que os entrevistados tinham maior disponibilidade.

1.2. RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

A recolha de dados pode ser entendida como um processo organizado com vista a obter informações que nos permitam o conhecimento e a compreensão dos casos em estudo. No âmbito da investigação em ciências sociais, coincide, na perspetiva de Quivy & Champenhudt (1998:201), com a última de três operações da fase de observação. Como principais métodos de recolha de informações, estes autores apresentam a observação direta, a entrevista, o inquérito por questionário e a recolha de dados preexistentes.

1.2.1. ENTREVISTA

Em investigação a entrevista é vista como uma forma de obter determinado tipo de informação, permitindo apreender a perspetiva da outra pessoa de modo a recolher elementos o mais próximos possível das opiniões manifestadas pelos sujeitos, que constituem a amostra em estudo. A qualidade dos resultados obtidos por meio de uma entrevista depende da capacidade do entrevistador em conduzir a conversa com o entrevistado e das características e formas de reação dos entrevistados, ou seja da sua predisposição e da sua forma de ser e de estar. A entrevista proporciona, ao entrevistador, informações extraordinariamente enriquecedoras, pois conhecem-se as motivações, os sentimentos as atitudes e as crenças do sujeito.

Tendo em conta que o tipo de entrevistas varia em função da forma como são dirigidas, optou-se, neste estudo, pela realização de entrevistas semiestruturadas. Entendeu-se que uma entrevista semiestruturada não pode ser totalmente dirigida através de perguntas fechadas, nem pretende ser totalmente livre, assim, recorreu-se a um guião de entrevista que serviu de suporte à sua condução assegurando que os principais tópicos fossem abordados. Por vezes foi necessária, no decorrer da conversa, a introdução de novas questões, a reestruturação das questões do guião e alteração da ordem prevista. A entrevista semiestruturada permitiu também colher informações comuns a todos os entrevistados, garantindo a obtenção de dados comparáveis entre todos os sujeitos.

A realização das entrevistas foi feita individualmente e em tempo variável. A maioria foi realizada dentro da escola em locais disponíveis sugeridos pelos entrevistados. Os atores externos envolvidos no projeto foram entrevistados noutros locais. Todas as entrevistas foram gravadas, com prévio conhecimento e autorização dos entrevistados e seguidamente foram transcritas na íntegra.

1.2.2. ANÁLISE DOCUMENTAL E ANÁLISE DE DADOS ESTATÍSTICOS, COMO TÉCNICAS COMPLEMENTARES

A análise dos documentos estruturantes da organização escolar e dados estatísticos relativos à qualidade das aprendizagens, disponibilizados pelo observatório estatístico da escola, serviram para sustentar o estudo no que diz respeito à forma como o projeto “TurmaMais” tem vindo a ser implementado na escola. Estas técnicas de recolha de dados,

apesar de complementares foram imprescindíveis para melhor compreender o funcionamento da escola e as mudanças que ocorreram ao longo do tempo.

1.2.3. A AMOSTRA

Quando se realiza um estudo de caso não é possível estudar todos os elementos da população. Assim, no que diz respeito às entrevistas, optou-se por escolher para o efeito elementos que tivessem estado presentes nos momentos de idealização, implementação e avaliação do projeto. Todos os docentes entrevistados passaram por estas três fases embora nem sempre com o mesmo tipo de envolvimento. Foram ainda entrevistados elementos externos à organização, por se considerar de extrema importância o seu contributo na fase de idealização e aprovação do projeto.

Em jeito de conclusão podemos afirmar que se considera, na área da investigação educacional, que o estudo de caso permite a utilização de diversas fontes de informação, nomeadamente, entrevistas, questionários, conversas informais, consultas de documentação e inclusivamente análise de dados estatísticos. Este estudo de caso recorre a uma variedade de factos que podem oferecer um vasto campo de reflexão e análise do objeto de estudo. Procurou-se analisar, compreender e interpretar, através dos dados recolhidos, a perceção dos diversos atores envolvidos, dando especial protagonismo às lideranças a nível dos órgãos de gestão da escola, assim como, às lideranças intermédias (coordenadores de departamento) sobre as mudanças que ocorreram na escola em estudo com a introdução do projeto “TurmaMais”. Recorreu-se, assim, a um conjunto de métodos já anteriormente descritos que vão proporcionar a compreensão da forma diferenciada de como os diversos atores envolvidos interpretam as mudanças ocorridas na organização e avaliam as consequências dessas mesmas mudanças. Fez-se a descrição, análise e tratamento dos diferentes dados obtidos e o material recolhido irá ser objeto do próximo capítulo.

CAPÍTULO III - DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ÀS PRÁTICAS DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E DAS PRÁTICAS DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA ÀS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Do ponto de vista da ciência política, as políticas públicas são formas de atuação de um governo em relação a determinados temas sociais e económicos de interesse público, sendo exemplo disso as políticas públicas de educação. No entanto, uma política educativa não “nasce por acaso” ela é o resultado quer das ideias e valores que sustentam a ação dos governantes quer de múltiplas influências, experiências e problemas, dos diferentes sistemas sociais que agem sobre o sistema educativo (D'Hainaut,1980: 19-71).

Em Portugal, como em tantos outros países, as políticas educativas estão na ordem do dia e procuram ser as respostas dos diferentes governos aos problemas e desafios que um mundo cada vez mais globalizado, moderno e evoluído coloca às pessoas e às comunidades. São evidentes as crescentes exigências da qualidade da escola que têm levado a diversas alterações ao nível da gestão escolar, curricular e pedagógica. Aliás no domínio das ideias e dos valores os atores governativos defensores da escola pública têm focado as suas opções de governação sempre com a finalidade de alcançar o pleno da frequência, no alargamento da escolaridade e da pré-escolaridade, com preocupações inclusivas e nos últimos anos com foco nas questões da eficácia e da eficiência. Contudo estas nem sempre têm tido efeito nos modos de organização escolar nem nas práticas pedagógicas dos professores. Não obstante os esforços feitos para adaptar a Escola às novas exigências da sociedade e aos novos públicos escolares, continuam a ser notórios sinais de dificuldades de adaptação e até de inadaptação, de exclusão e conseqüentemente de insucesso escolar.

Como já foi referido, com o presente estudo pretendemos analisar a forma como uma organização escolar se pode apropriar das políticas educativas para dar resposta aos níveis elevados de insucesso escolar.

As questões relacionadas com a promoção do sucesso escolar e da qualidade das aprendizagens têm vindo a ganhar ênfase e próprio sistema educativo tem evoluindo. Ao longo dos anos o Ministério da Educação tem apresentando programas de promoção do sucesso escolar para dar resposta às necessidades das escolas (PMSE; PNPSE).

No caso da escola em estudo, as preocupações com o insucesso escolar surgiram no ano letivo 2000/2001, ano em que foi implementada, a título experimental, a gestão flexível do currículo. Na época as taxas de insucesso na escola rondavam os 30%. Foi então que experimentalmente implementaram a gestão flexível do currículo:

“...experimentamos tudo o que era possível, fazendo um trabalho muito intenso de intervenção nas áreas curriculares não disciplinares (Área de Projeto e Estudo Acompanhado) na

tentativa de recuperar alunos, mas com estas estratégias a taxa de insucesso voltou a aumentar atingindo os 36% [...] e foi aí que percebemos que esta resposta do sistema educativo não ia conseguir resolver os problemas do insucesso escolar.” (E2)

Na altura, o conselho executivo promoveu uma intensa reflexão no interior da escola que reagiu aos maus resultados com a idealização de um projeto que começou por ser de combate ao insucesso escolar e se tornou em projeto de promoção do sucesso escolar tal como refere uma professora determinante nesse processo numa das entrevistas realizadas. Salaria então que havia muitas queixas por parte dos professores centradas na indisciplina e na falta de motivação dos alunos para o trabalho, salientando que eram sempre os mesmos alunos que reprovavam.

Face aos elevados níveis de insucesso escolar e às escassas respostas do sistema educativo, surgiu no ano letivo 2002/2003 o projeto TurmaMais:

“O projeto nasce das queixas consecutivas de alunos, pais e professores. [...] Partimos do pressuposto que as coisas estavam mal em sala de aula e percebemos facilmente que se retirássemos alunos as coisas iriam melhorar.” (E2)

1. O PROJETO TURMAMAIS: DA IDEALIZAÇÃO À APROVAÇÃO

A escola em estudo, face ao inconformismo que tinha perante os resultados dos alunos no 7º ano de escolaridade e particularmente ao agravamento das taxas de insucesso ano após ano, mesmo com aplicação de alguns modelos como o currículo flexível que pareciam não conduzir a bom porto, tentou construir uma solução alternativa que fosse simultaneamente de inclusão, de integração, de servir todos os alunos e do ponto de vista técnico bem estruturada e apoiada.

Para implementar o projeto TurmaMais a escola necessitava de mais 30 horas letivas no 7º ano para a formação de uma turma a mais, pelo que teve que pedir autorização da Direção Regional de Educação do Alentejo (DREA). A própria DREA pediu um parecer sobre a modalidade de organização, o qual concluía que a proposta estava em desconformidade legal a nível da composição de turmas. Mas a Diretora Regional, apostando na experiência pede um parecer ao departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora (UE).

Na entrevista realizada ao perito externo, na altura professor do Departamento de Pedagogia e Educação da UE, este destaca a importância do parecer da Universidade de Évora: *“o parecer da UE introduzia algum contraditório relativamente aquilo que era uma informação mais administrativa contrapondo-se a uma informação mais científico-pedagógica” (E1)*. Este parecer foi determinante para que, à época, a diretora regional tivesse aprovado o projeto, com a condição de acompanhamento científico por parte da UE.

Com base nas entrevistas realizadas constatou-se que, naquela altura, os Serviços Centrais do Ministério da Educação não tiveram qualquer tipo de papel na aprovação do projeto. Ainda na entrevista realizada ao perito externo este refere que “*A DREA foi reativa, quem foi claramente impulsionador foi a escola*” (E1). Questionado sobre a aprovação de um projeto deste género nos dias de hoje, afirma: “*Seria impensável! A ser possível ocorrer, teria que ser decidido nos serviços centrais do Ministério da Educação e não sei se haveria sensibilidade*”. De salientar que à época as Direções Regionais de Educação tinham competências próprias, enquanto instâncias de abrangência territorial, com estatuto de Direção Geral, que lhes permitiam decidir certas matérias não dependendo diretamente de nenhuma estrutura da administração central, o que atualmente não acontece.

Para além do acompanhamento científico do projeto por parte da UE, a DREA exigiu contrapartidas a nível das taxas de sucesso, é desta forma que a escola sente necessidade de criar um gabinete de avaliação interna para monitorização dos resultados que foi, mais tarde, determinante para a aprovação de um contrato de autonomia. Refira-se que a escola em estudo pertence ao primeiro grupo de escolas portuguesas a celebrar um contrato de autonomia. Um dos coordenadores de departamento, que faz parte do grupo de avaliação interna refere aquando da sua entrevista: “*...a avaliação interna foi um projeto que nos deu muito trabalho, mas foi também um dos motivos pelos quais conseguimos o contrato de autonomia da escola*” (E4).

Ao apresentar no contrato de autonomia, a solução organizacional pedagógica (TurmaMais), que já fazia parte da sua cultura organizacional, a escola em estudo, deixou de estar sujeita ao processo disciplinar por desconformidade das turmas que todos os anos o Diretor Regional tinha que validar previamente.

2. A TECNOLOGIA ORGANIZACIONAL *TURMAMAIS*

Todos os entrevistados reconhecem que o projeto *TurmaMais* surgiu como forma de dar resposta às elevadas taxas de insucesso escolar.

A operacionalização do Projeto *TurmaMais* está assente num modelo de organização pedagógica que altera “algumas das regras do modelo escolar tradicional (todos os alunos a aprender sempre no mesmo espaço, no mesmo tempo, com o mesmo professor e, tendencialmente, da mesma forma), equacionando formas diferenciadas e, portanto, mais eficazes, de organizar a escola para o sucesso escolar” (Cabral, 2016:90).

O modelo organizacional *TurmaMais*, que mais tarde se generalizou e se adaptou à realidade de muitas escolas portuguesas, tal como já foi referido anteriormente, prevê o agrupamento de alunos por níveis de proficiência, retirando-os da sua turma de origem temporariamente. Este modelo foi sofrendo alterações ao longo do tempo e de acordo com os resultados que foram sendo obtidos. O Entrevistado 2, responsável pedagógico pelo

projeto refere que este não partiu de um modelo teórico-prático, tendo nascido como resultado de um processo de experimentação: “*observação – intervenção – observação – correção da intervenção anterior.*” Refere ainda que na fase inicial os primeiros alunos a serem retirados da turma eram os alunos com fracos resultados escolares, mas rapidamente se percebeu que era muito mais motivador para todos que o primeiro grupo de alunos a sair fosse dos alunos com melhores resultados escolares:

“E isso foi o que aprendemos no 1º ano, intervir sob os mais fracos não é o melhor [...] percebemos que o tempo dos alunos mais fracos é o tempo dos finais de período, porque estes vão sempre protelando o seu trabalho [...] a saída dos melhores alunos permite também um ambiente muito interessante para os que ficam, porque deixaram de estar lá os que tinham sempre resposta para a questão do professor.” (E2).

Com uma intervenção sobre todos os alunos, dos melhores aos mais fracos, o projeto TurmaMais para além de ajudar a combater o insucesso escolar, promove ainda a melhoria da qualidade das aprendizagens. Retirar alunos das turmas implica mudanças internas no funcionamento das mesmas, em primeiro lugar pela diminuição do número de alunos e depois porque é possível promover uma diferenciação pedagógica de acordo com grupos mais homogêneos.

Os professores entrevistados reconhecem maioritariamente que uma das principais vantagens do modelo é a diminuição do número de alunos por turma:

“Mas há uma vantagem que toda a gente lhe reconhece que é a redução do número de alunos por turma” (E7).

O Entrevistado 3, professor na escola em estudo, mais tarde professor acompanhante do PMSE e atualmente membro da equipa de missão do PNPSE reconhece, pela sua experiência enquanto docente na escola e pelo trabalho desenvolvido no PMSE e no PNPSE, que a diminuição do número de alunos por turma tem efeitos positivos no desenvolvimento profissional dos professores:

“...o número de alunos que reduz não é significativo para podermos dizer que só por si vai potenciar a melhoria das aprendizagens, mas essa redução associada à menor heterogeneidade dos alunos propicia condições de trabalho quer nas turmas de origem quer na TurmaMais e isso é significativo não só para a melhoria das condições de trabalho dos professores, mas também para os alunos e para as próprias famílias” (E3).

3. PONTOS FRACOS/FORTES E AMEAÇAS/OPORTUNIDADES, DO MODELO *TURMA MAIS*

Através das entrevistas realizadas foi possível identificar as principais vantagens e desvantagens do modelo. Uma das vantagens, apontada por todos os entrevistados, já foi referida anteriormente e prende-se com a redução do número de alunos por turma como condição essencial para permitir um apoio mais individualizado e potenciar a melhoria das aprendizagens. Alguns dos coordenadores de departamento entrevistados apontam também

como aspeto positivo o desenvolvimento de práticas de trabalho colaborativo entre professores:

“Para além de dar mediatismo à escola eu acho que o facto de os professores trabalharem em conjunto pode ser um dos aspetos mais positivos. [...] É fácil trabalhar no projeto se os professores tiverem a capacidade de trabalhar em conjunto. Se o trabalho entre pares não correr bem é muito difícil trabalhar no projeto. [...] A escola a determinada altura teve necessidade de implementar no horário dos professores reuniões de partilha que são essenciais para desenvolver um bom trabalho entre pares” (E6).

Vários docentes referem ainda como ponto forte do projeto o aumento do número de horas letivas em cada disciplina que permite assegurar os horários anualmente: *“O número de horas adicionais que o projeto proporciona e que dá estabilidade ao corpo docente” (E7).*

O Entrevistado 7 acrescenta, como vantagem do projeto, o facto de este contribuir para a melhoria do comportamento em sala de aula o que se reflete a nível da avaliação das atitudes e valores, no entanto quando questionado relativamente ao contributo deste tipo de metodologia para a melhoria da relação professor aluno refere: *“É indiferente, se calhar depende mais da experiência e da forma de atuar dos professores. Tenho dúvidas não sei se melhora...”*

Foram ainda apontadas como vantagens as evidentes mudanças a nível das práticas pedagógicas dos professores, que levaram também a uma maior articulação do corpo docente com consequências no ambiente de trabalho:

“Os professores dos Conselhos de Turma tiveram que dialogar mais sobre os alunos, o seu comportamento em sala de aula, as ligações à família... A realização deste projeto deu mais força a essa leitura e a essa interligação de troca de ideias sobre “avanços e recuos” dos alunos e do ambiente de trabalho de sala de aula. [...] O ambiente de trabalho, no conjunto dos professores melhorou, [...] a troca de registos de experiências, de comportamentos, a maior quantidade de troca de informação entre professores também serviu para isso” (E3).

Por outro lado, alguns dos docentes reconhecem também como ponte forte da implementação do modelo TurmaMais a abertura à comunidade:

“...a própria escola passou a discutir os critérios de avaliação, explicando-os aos interlocutores que tínhamos em sala de aula, de forma a comprometer alunos e pais. Portanto esta abordagem do projeto TurmaMais teve consequências na própria organização da escola. O triângulo escola/professores/pais e alunos, foi determinante para que todos falassem uma linguagem mais comum” (E3).

“O projeto obriga a um envolvimento constante e continuado do Encarregado de Educação do aluno na apropriação do saber o ponto de situação relativamente aos conhecimentos do seu educando. Há também envolvimento a nível da monitorização e da contratualização dos resultados, o que leva a uma maior aproximação do Encarregado de Educação com a escola” (E2).

Relativamente às desvantagens ou pontos fracos do projeto, os docentes entrevistados referem a dificuldade de articulação entre professores quando o professor da

TurmaMais não é o mesmo que o da turma de origem. Foi também referido o facto de, na fase inicial do projeto, não se realizarem conselhos de turma mas sim conselhos de ano: “A tentativa de fazer reunião de conselho de ano em vez de conselho de turma gerou muita confusão, pois eram muitos os intervenientes, as reuniões demoravam muito tempo” (E6).

Um dos docentes entrevistados aponta a rotatividade de alunos como uma desvantagem, afirmando que há alunos com determinadas características que não se enquadram no grupo turma e funcionam muito bem com os colegas da *TurmaMais*, no entanto também vê este aspeto como uma vantagem: “...a possibilidade de contactar com outros colegas que não são da turma origem” (E8).

O diretor da escola considera que este modelo organizacional foi facilitador do contrato de autonomia e que criou uma cultura de escola diferente:

“A *TurmaMais* promoveu o trabalho colaborativo. [...] Nas disciplinas com maior insucesso estão dois professores em sala de aula em regime de co-docência. As pessoas tiveram que aprender a trabalhar em equipa” (E9).

Questionados quanto à possibilidade de deixar de existir o projeto *TurmaMais*, os docentes entrevistados manifestam preocupação relativamente à formação de turmas pois não existindo uma turma a mais (sem alunos) as restantes ficarão com um elevado número de alunos. Referem também preocupação relativamente à diminuição do número de horas e à possibilidade de alguns professores ficarem sem horário. No entanto, se a *TurmaMais* deixasse de ser implementada, admitem que não se perderia a ideia de trabalho colaborativo. “...As práticas pedagógicas já estão interiorizadas e penso que irão permanecer” (E6).

Por outro lado, o anterior diretor da escola, quando questionado relativamente às vantagens do projeto para celebração do contrato de autonomia refere:

“Eu penso que não foi o projeto *TurmaMais* a única questão que levou à celebração do contrato de autonomia. Havia uma ligação próxima entre executivo e DREA e isso levou a que fosse convidada a celebrar o contrato de autonomia. [...] Estávamos habituados a um modo de trabalhar formatado com os normativos. O contrato de autonomia alterou rotina e trouxe constrangimentos pois muitas vezes pedíamos esclarecimentos à DREA e não obtínhamos resposta” (E10).

O perito externo entrevistado aponta três ameaças ao modelo organizacional *TurmaMais*: i) Demasiada exposição mediática; ii) Rotina. A complexidade da sala de aula de 2016 é completamente diferente da de 2002; iii) Concorrência. Há já *n* modelos idealizados por outras escolas e não pode haver a pretensão de que este modelo é solução única.

4. TURMAMAIS OU ABILITY GROUPING?

Questionada sobre as semelhanças entre o modelo *TurmaMais* e o modelo Americano Ability Grouping, a responsável pedagógica do projeto reconhece que ambos os modelos intervêm sobre os alunos, nomeadamente sob agrupamento de alunos. Reconhece

que face à impossibilidade de fazer turmas de nível “disfarçamos essa possibilidade com entradas e saídas continuadas de alunos que por norma são agrupados de acordo com a sua prestação académica”. No entanto reconhece a possibilidade de “permitir fazer sugestões de agrupamentos de alunos que não partam apenas dos seus resultados e prestações académicas”.

A Entrevistada 2 admite ainda que os próprios professores da escola se questionaram relativamente à segregação de alunos, principalmente por receio dos encarregados de educação. A estratégia passou pela preparação com argumentos muito sólidos para explicar o projeto aos encarregados de educação.

“...tivemos uma resposta surpreendente por parte dos EE que foi a facilidade de convencimento dos EE dos alunos mais fracos. Porque na realidade o que eles pedem à escola é que os ajude a resolver o problema dos seus educandos.” (E2).

Por outro lado a reação dos pais dos melhores alunos foi de desconfiança: “...tivemos que usar o argumento que àqueles alunos está-lhes agora a ser assegurado um dos direitos que eles têm, e que é difícil de assegurar numa sala de aula heterogénea, que é a possibilidade de no trabalho desenvolvido em sala de aula ser respeitado o seu nível de desenvolvimento [...] no fundo o que lhes dissemos foi que asseguramos durante o tempo em que este alunos estão na TurmaMais um trabalho de excelência, impossível de assegurar numa turma heterogénea.” (E2).

Quanto à forma como os docentes coordenadores de departamento encaram a questão da rotulagem ou segregação de alunos, todos reconhecem que no início do projeto se colocou essa questão mas acabou por ser ultrapassada: “Esse foi o primeiro grande problema que nós colocámos, mas na verdade isso foi ultrapassado, era mais um problema na nossa cabeça que um problema real” (E6).

O perito externo entrevistado não aceita que este tipo de projeto rotule ou segregue alunos. Argumenta que toda a experiência e investigação, em torno do modelo aleatório de constituição de turmas, também não dá resposta ao insucesso, e que no caso do modelo TurmaMais, baseado na redução do número de alunos por turma e na constituição temporária de grupos de alunos relativamente homogéneos, existe uma conjugação de fatores que não pode nunca levar à ideia de exclusão.

“Um projeto que contribui para a melhoria de resultados, que permite que mais alunos consigam concluir a escolaridade no tempo próprio, contribui para a inclusão e nunca para a segregação. O projeto agrega, inclui, promove o sucesso...portanto não pode excluir!” (E1).

5. A QUESTÃO DOS RESULTADOS...

O principal objetivo de avançar com um projeto ambicioso e inovador como a TurmaMais é obviamente a melhoria dos resultados escolares e o combate ao insucesso. A par deste projeto a escola teve que desenvolver mecanismos de autoavaliação e análise de resultados, para anualmente poder “prestar contas” à DREA. Segundo o perito externo entrevistado “naquela altura era uma das poucas escolas a nível nacional que tinha um gabinete de

avaliação interna e de monitorização de resultados”. Mas para além do grupo de avaliação interna que analisa os dados e apresenta propostas, existe também um “observatório de qualidade” que tem como função a recolha e o tratamento dos dados.

“...para além das questões do insucesso era toda a organização, pelo que se resolveu fazer uma estudo para ver os pontos fracos e fortes da escola. Foi um projeto que nos deu muito trabalho, mas foi também um dos motivos que nos levou a conseguir o contrato de autonomia da escola” (E4).

De acordo com os dados do Observatório de Qualidade da escola é possível afirmar que efetivamente os resultados escolares dos alunos melhoraram com a aplicação do projeto TurmaMais.

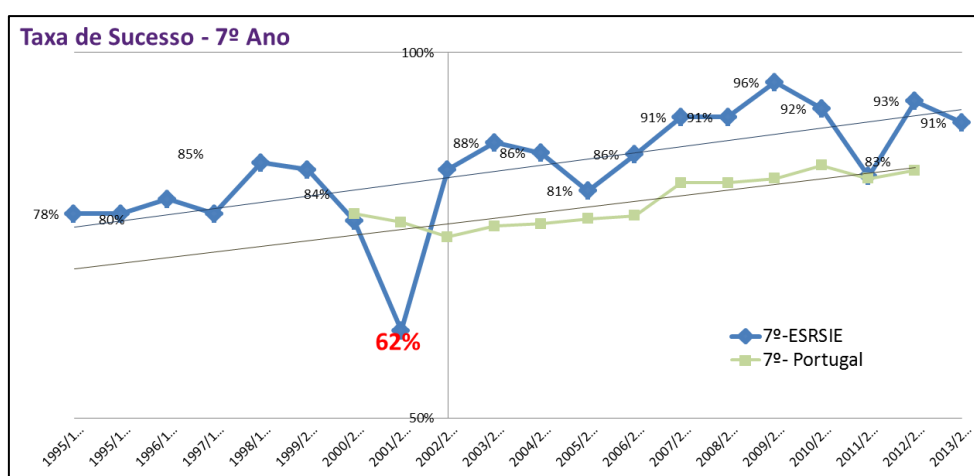


Figura 3.1 Taxa de sucesso no 7º ano

Fonte: Observatório de qualidade da escola

Níveis - 7º ano de escolaridade					
	1	2	3	4	5
2000/01	7,0	31,0	37,0	21,0	4,0
2001/02	4,0	29,0	42,0	21,0	4,0
2002/03	0,1	12,0	51,9	27,0	9,0
2003/04	0,0	9,0	48,0	28,0	15,0
2004/05	0,0	13,0	40,8	28,4	17,8
2005/06	0,1	10,9	42,6	21,3	25,1
2006/07	0,0	9,0	29,0	33,7	28,3
2007/08	0,0	11,3	45,8	31,5	11,4
2008/09	0,0	6,8	30,7	33,8	28,5
2009/10	0,2	4,1	37,6	38,7	19,3
2010/11	1,3	4,6	34,2	42,8	17,1
2011/12	3,7	9,4	34,6	39,6	12,7
2012/13	0,9	8,2	41,0	36,4	13,5
2013/14	0,0	7,2	40,8	34,5	17,5

Figura 3.2. Evolução da Qualidade do Sucesso no 7º ano (%)

Fonte: Observatório de qualidade da escola

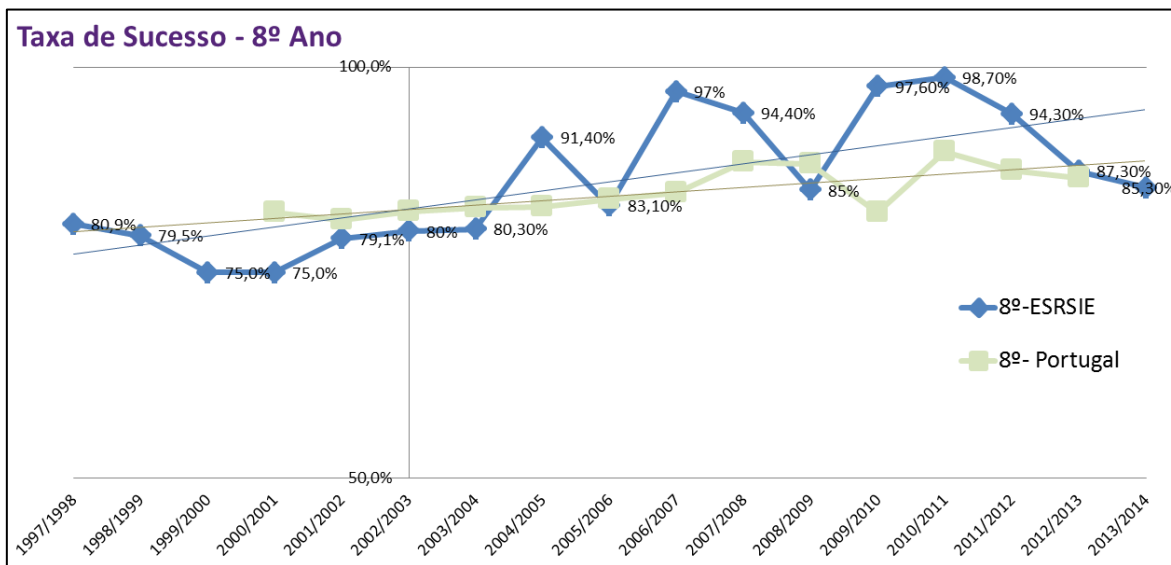


Figura 3.3. Taxa de sucesso no 8º ano

Fonte: Observatório de qualidade da escola

Níveis - 8º ano de escolaridade					
	1	2	3	4	5
2001/02	5,1	18,9	48,0	16,5	11,5
2002/03	0,0	15,2	48,8	26,0	10,0
2003/04	0,0	17,7	43,5	26,8	12,0
2004/05	0,0	8,8	52,7	23,8	14,7
2005/06	0,1	20,5	46,6	22,6	10,2
2006/07	0,0	5,6	33,3	28,7	32,4
2007/08	0,1	4,9	27,3	37,0	30,7
2008/09	0,1	10,0	37,8	29,6	22,3
2009/10	0,0	5,1	35,2	29,9	29,8
2010/11	0,2	3,0	36,7	43,1	17,1
2011/12	0,7	5,6	31,2	43,1	19,5
2012/13	0,5	8,4	37,2	39,4	14,6
2013/14	0,0	9,1	42,1	31,5	17,2

Figura 3.4. Evolução da Qualidade do Sucesso no 8º ano (%)

Fonte: Observatório de qualidade da escola

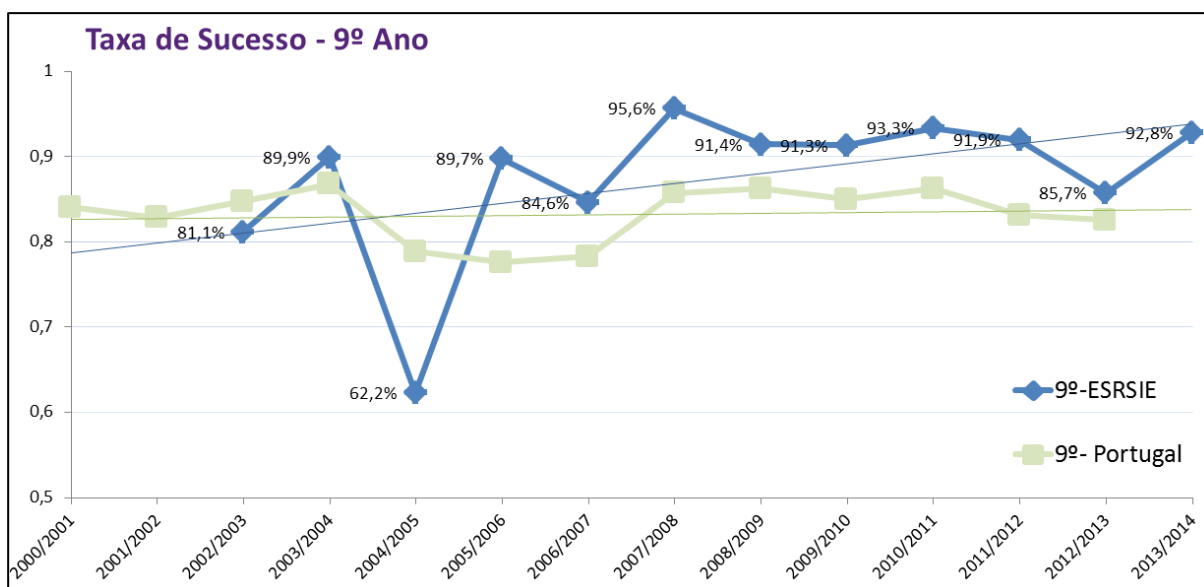


Figura 3.5. Taxa de sucesso no 9º ano

Fonte: Observatório de qualidade da escola

Níveis - 9º ano de escolaridade					
	1	2	3	4	5
2003/04	0,0	14,0	48,7	24,0	13,3
2004/05	0,3	19,5	51,8	20,9	7,5
2005/06	0,1	9,7	57,0	19,7	13,5
2006/07	0,1	8,7	47,5	24,9	18,8
2007/08	1,4	6,7	42,0	28,5	21,4
2008/09	1,3	4,9	33,2	37,8	22,8
2009/10	0,0	10,0	43,6	27,0	19,5
2010/11	0,0	7,3	36,5	36,1	20,2
2011/12	0,8	8,5	38,9	37,3	14,5
2012/13	0,4	8,6	37,9	39,0	14,2
2013/14	0,3	6,6	39,7	38,1	15,3

Figura 3.6. Evolução da Qualidade do Sucesso no 9º ano (%)

Fonte: Observatório de qualidade da escola

O relatório de Avaliação Externa das Escolas da Inspeção-geral da Educação e Ciência (IGEC) datado de 2012, destaca no ponto “3.1. Resultados”, que os resultados dos alunos foram o grande referente para a definição da política educativa de escola e para a priorização das suas ações. O mesmo documento refere que “os vários órgãos e agentes

educativos reconhecem a melhoria do desempenho dos alunos no ensino básico, fruto, essencialmente, do projeto TurmaMais”. Ainda assim, se estabelecermos comparação entre os resultados da avaliação externa desta escola com a média nacional verifica-se que estes ficam aquém dos valores esperados.

Confrontado com esta situação e questionado se é legítima a comparação entre resultados de avaliação interna e externa, o perito externo entrevistado, refere que na altura foi confrontado com estes resultados pelo que realizou um exercício comparativo entre taxa coortal de conclusão de ciclo a nível nacional e a taxa coortal da escola, que demonstrou que a taxa de conclusão de ciclo (9º ano em três anos) a nível nacional era na ordem dos 62% e nesta escola situava-se 20 pontos percentuais acima.

“deve haver uma combinação binária entre a taxa coortal e a qualidade dos exames em prova externa. Neste caso a escola em estudo tem como principal preocupação não perder nenhum aluno pelo caminho, enquanto outras escolas fazem exatamente o contrário, tentando “subtrair” todos aqueles que possam prejudicar o resultado da escola em exame”(E1).

Face à evidente melhoria nos resultados escolares dos alunos os docentes do pedagógico avançam com a hipótese de generalização do projeto ao ensino secundário. No entanto, o diretor da escola afirma que já foram feitas tentativas de generalização mas a forma como o ensino secundário está organizado não permite encontrar nenhuma solução viável.

6. DA “ESCOLA-MÃE” AO PMSE E AO PNPSE

A experiência da “escola-mãe” mostrou claros indicadores, que os resultados escolares dos alunos, ao longo da aplicação do projeto, tinham melhorado significativamente, o que conferiu sustentabilidade ao modelo. A conferência internacional da Gulbenkian (entidade financiadora do projeto antes da celebração do contrato de autonomia) conferiu visibilidade à TurmaMais, projetando o modelo a nível nacional. O projeto TurmaMais ganhou o primeiro prémio “Boas-práticas” no setor público de educação. Todos estes fatores permitiram que o Ministério da Educação tomasse consciência de que há boas práticas nas escolas.

“...a ministra da educação na altura entendeu que uma das soluções possíveis para promover a melhoria nas escolas seria desenvolver um programa inspirado em boas-práticas, que poderiam servir de referência para outras escolas” (E1).

No ano letivo 2016/2017 foi criado o PNPSE que envolveu grande parte das escolas de todo o país, as quais foram “convidadas” a fazer os seus próprios Planos de Ação Estratégica. A entrevistada 2, agora membro da equipa PNPSE salienta que da análise dos PAE das mais de 600 escolas, o projeto TurmaMais e o projeto Fénix (ambos do PMSE), são matriz de muitas as propostas destas escolas.

“...ou seja, este projeto, mais puro ou mais adulterado já passou de algum modo a ser referência de muitas escolas a nível nacional [...] mas as coisas avançam apenas quando tens um determinado perfil de diretor. O diretor tem que ter um pensamento pedagógico sobre o caminho que a escola deve fazer. [...] E temos escolas a funcionar em meios inóspitos que são fantásticas, e depois temos outras...”(E2).

Parece evidente nas entrevistas realizadas à equipa de acompanhamento do projeto, que o modelo TurmaMais pode ser replicado por outras escolas mas dificilmente poderá ser generalizado de forma acrítica a qualquer organização escolar.

“Enquanto as escolas sentirem que o projeto TurmaMais pode ser um instrumento de melhoria faz sentido a sua utilização. [...] Mas, para se generalizar precisará sempre de acompanhamento. Ciclicamente deve haver reuniões para fazer pontos de situação” (E3).

CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES

*“Nós não somos do século de inventar as palavras.
Somos do século de inventar as palavras que já foram inventadas.”*

Almada Negreiros

A missão da escola do século XXI é possibilitar a aquisição instrumentos para que os alunos possam, através dos conhecimentos adquiridos, fazer escolhas e seguir caminhos, que lhes permitam “construir da sua própria felicidade”. A escola deverá capacitar as crianças e jovens para desempenharem o seu papel como cidadãos num mundo cada vez mais globalizado, exigente e competitivo.

A primeira década deste século é caracterizada pela entrada de um novo ciclo de políticas educativas centradas na promoção do sucesso escolar, havendo da tutela uma forte aposta na melhoria da qualidade das aprendizagens. Colocava-se então o desafio da qualidade das aprendizagens pois, era preciso fazer com que os resultados da massificação da escola, não correspondessem à diminuição da qualidade do serviço educativo. Era igualmente importante dar resposta às necessidades das pessoas deste tempo, munindo-as de instrumentos de desempenho profissional que lhes permitissem a sua inserção no mercado de trabalho. Foi precisamente por esta altura que - na escola onde se realizou este estudo - começaram a ser visíveis os sinais da massificação escolar e de um currículo uniforme “pronto-a-vestir”, igual para todos os alunos (Formosinho, 1987:40-51).

O inconformismo dos docentes da escola e o caráter pró-ativo do seu diretor, face à grande diversidade de alunos, aos fracos resultados escolares, às elevadas taxas de abandono escolar e também a alguma competitividade entre escolas do concelho, levaram a idealização de um modelo pedagógico inovador que pudesse dar resposta a todos os tipos de alunos da escola (dos mais fracos aos melhores), que tivesse efeitos na qualidade das suas aprendizagens e reflexos nas taxas de sucesso.

O percurso efetuado ao longo do desenvolvimento deste estudo procurou dar resposta às questões de investigação enunciadas na introdução e capítulo II. Adotámos uma abordagem teórica em que relacionámos o (in)sucesso escolar com a organização pedagógica da escola e estes com a sua autonomia e capacidade autorregulativa. Assumimos um modelo teórico segundo o qual a escola deverá ser o epicentro para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, apropriando-se de políticas educativas por forma promover práticas de sucesso educativo.

É agora tempo de tentarmos sistematizar dos resultados obtidos, começando por retomar as questões de partida:

1. QUE IMPACTOS TERÃO, PARA A EFICÁCIA E EFICIÊNCIA DO SISTEMA EDUCATIVO, OS MODOS COMO AS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES SE APROPRIAM DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS?

A implementação do projeto TurmaMais veio provar que é possível “combater-se com sucesso o insucesso” (Chitas, 2015:81). Este é um projeto que resulta do inconformismo de uma escola, de um diretor pró-ativo, de uma docente com uma ideia, de uma comunidade educativa aberta à inovação/mudança e de um poder administrativo regional que aceitou arriscar.

Para tornar possível aplicação do projeto TurmaMais foi necessária uma autorização especial da DREA associada a um acompanhamento científico por parte da Universidade de Évora. Sem esta estrutura administrativa descentralizada, os atores envolvidos reconhecem que seria muito difícil conseguir a aprovação de um crédito inicial de 30 horas adicionais (7ºano) e de uma modalidade de organização pedagógica totalmente diferente. O projeto TurmaMais acabou por se tornar um “abrir de portas” para a celebração de um contrato de autonomia que por sua vez permitiu que este deixasse de estar em desconformidade com o sistema.

Face ao exposto parece-nos estarmos em condições de reconhecer que a aprovação e aplicação do projeto exigiram uma abordagem diferente a nível das políticas educativas, que usualmente ocorrem numa lógica de “cima para baixo”, ou seja da tutela para a escola. Desta vez foi própria organização escolar que, tendo em conta as necessidades dos alunos e as preocupações da comunidade, formulou uma solução para o seu problema e definiu opções e ações que na essência correspondem a uma reorientação da sua política educativa.

A nível de políticas educativas é possível assinalar quatro etapas do ciclo político (Rodrigues, 2014:17-19): i) identificação do problema; ii) formulação de uma resposta ao problema; iii) implementação/apropriação do projeto; iv) ajustes/avaliação. Neste caso, estas quatro etapas ocorreram no sentido ascendente ou seja da escola para a administração central. Contrariando o histórico da definição de políticas públicas educativas, a aceitação/aprovação foi de uma estrutura desconcentrada, a DREA, ficando claro que sem esta estrutura, seria muito difícil a aprovação do projeto. Este é um projeto de intervenção local, cujo cenário de ação a nível de políticas educativas ocorre com uma lógica de “baixo para cima”, do local, para o regional e deste para a governação central.

Face aos bons resultados atingidos, o modelo organizacional TurmaMais, acabou por ser projetado a nível nacional pela própria tutela e conjuntamente com outros projetos como o Fénix, abriu caminho a uma nova geração de políticas educativas mais centradas na escola que não se resigna ao destino, antes procura encontrar projetos de melhoria, auto-organizando-se para ultrapassar os seus problemas.

A primeira consequência da aplicação do projeto TurmaMais parece ser a nível da organização escolar, uma vez que a sua aplicação implica reflexão coletiva, debate de ideias, tomadas de decisão, revisitação dos instrumentos de avaliação, monitorização de resultados e prestação de contas. Mas para além desta existe ainda uma consequência subsequente, que resulta das mudanças que ocorrem em sala de aula relacionadas com a menor heterogeneidade de alunos e com abordagens distintas adaptadas à realidade de cada grupo de alunos. Admitimos portanto, que o projeto TurmaMais tem impacto ao nível organizacional, ao nível das práticas pedagógicas, da promoção do sucesso escolar dos alunos e ainda da relação escola-família.

Com base nos resultados obtidos, não restam dúvidas que o projeto TurmaMais foi eficaz na promoção do sucesso escolar, atingindo-se taxas de sucesso na ordem dos 90% (subida de 30 pontos percentuais). Entendemos porém que, numa lógica de política pública de educação e de utilização de recursos, é tempo de estabelecer comparação com outras escolas do país, com características idênticas, porque na verdade a escola está a usar 90 horas (7º, 8º e 9º ano) a mais que as outras escolas. Consideramos como importante a ponderação numa lógica de custo/benefício quer a continuidade e disseminação de projetos deste tipo quer a criação de novos compromissos, pelo que deixamos uma questão em aberto: Será que as diferenças nas taxas de sucesso no 3º ciclo, da escola objeto de estudo, ainda justificam o uso de todas estas horas. Será que nos dias de hoje este projeto ainda é eficiente?

2. DE QUE FORMA É QUE ESSES MODOS DE FUNCIONAMENTO PODERÃO CONTRIBUIR PARA A PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR?

Não é difícil provar a vontade de mudança no seio da organização escolar em estudo se tivermos em conta que esta escola foi a primeira da DREA a implementar a gestão flexível do currículo, foi pioneira na implementação do projeto TurmaMais, foi das primeiras escolas a nível nacional a ter um gabinete de avaliação interna e simultaneamente a celebrar Contrato de Autonomia com o Ministério da Educação.

Como afirma Bolívar (2016: 10-11), “a aplicação do projeto TurmaMais requer a reorganização da escola de modo proporcionar respostas alternativas eficazes, propiciando uma escola mais equitativa, com uma progressiva igualdade de oportunidades de êxito”. Por outras palavras, só é possível obter sucesso se fizermos modificações na organização escolar. Ao repensar a sua organização pedagógica, a escola em estudo, tinha com fim último a diminuição do número de retenções e da indisciplina, mas aplicação deste projeto foi mais além do combate ao insucesso e à indisciplina. A partir da análise dos quadros 3.1, 3.2 e 3.3. (Evolução da Qualidade do sucesso 7º, 8º e 9º ano), verificamos que para além da diminuição da percentagem de níveis 2 e consequente diminuição das retenções, houve

também melhorias na percentagem de níveis positivos, principalmente aumento dos níveis 4 e 5. O projeto TurmaMais vem portanto provar que mobilizando a escola e os professores no “desenho de estratégias pedagógicas” adequadas a diferentes contextos educativos é possível encontrar respostas eficazes de combate ao insucesso e promoção do sucesso escolar (Ministério da Educação, 2009).

Apesar da importância das alterações nos modos de funcionamento da escola serem o ponto de partida para repensar as questões do insucesso parece-nos claro que estas não são suficientes para conseguir promover o sucesso escolar. Ou seja, a escola não muda só porque a direção resolve implementar o projeto inovador, é preciso vontade e envolvimento por parte dos principais responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem – os professores. Como refere Bolívar (2012:127-131) é necessário criar verdadeiras comunidades de aprendizagem profissional, orientadas para a aprendizagem e com capacidade de refletir sobre o processo ensino-aprendizagem. Com base nas entrevistas realizadas foi possível perceber que na escola em estudo existem estas dinâmicas de trabalho entre professores. Para além das reuniões entre docentes do conselho de turma que se realizam pelo menos cinco vezes por ano, existe no horário dos docentes que lecionam o mesmo ano e a mesma disciplina, uma tempo/semana para preparação do trabalho em conjunto. Todos os docentes entrevistados reconheceram que uma das grandes mudanças que o projeto trouxe à escola foi o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre professores, assumindo que ainda que deixasse de existir projeto as dinâmicas de trabalho colaborativo e articulação entre docentes permaneceriam.

A literatura científica associada ao modelo TurmaMais assume a existência de equipas educativas de docentes (o mesmo docente tem a turma de origem e a TurmaMais), assim, dilui-se o sentido de conselho de turma, porque o professor tem os mesmos alunos independentemente da turma onde estão, ou seja, existe uma equipa educativa que acompanha uma “coorte” de alunos ao longo de um ciclo de ensino, neste caso o 3º ciclo. No entanto, de acordo com a informação recolhida percebemos que nem sempre é possível que o mesmo docente tenha todas as turmas, pelo que se torna essencial o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre docentes do mesmo grupo disciplinar. Mas o modelo TurmaMais teve na sua génese um critério organizativo diferente no que diz respeito à afetação de professores, estas mudanças que foram acontecendo ao longo da aplicação do modelo evidenciam que o mesmo foi muito questionado, refletido e amadurecido. Como é reconhecido pelo perito externo entrevistado *“houve um esforço de melhoria a partir dos sinais que se iam captando relativamente a algumas fragilidades que o modelo poderia ter do ponto de vista organizacional”*.

A própria monitorização dos resultados, que permite ao longo do ano letivo ir fazendo pontos de situação relativamente às aprendizagens, foi determinante para o

aperfeiçoamento do modelo, em especial nos primeiros anos de implementação. No quadro das suas preocupações foram também introduzidas novas abordagens de ligação à família, comprometendo pais e alunos. No entanto, os docentes entrevistados reconhecem que o modelo já está tão enraizado na organização escolar, que nos últimos anos não tem sofrido quaisquer evoluções/readaptações.

Intentando responder à nossa questão de partida reconhecemos que o modo de funcionamento da organização escolar em estudo, contribuiu efetivamente para a promoção do sucesso escolar, no entanto ressalvamos que a forma quase administrativa como o projeto TurmaMais tem sido aplicado nos últimos anos poderá tornar-se uma ameaça ao mesmo. Destacamos ainda que alguns dos docentes entrevistados reconheceram a importância deste projeto porque diminui o número de alunos por turma e a indisciplina, facilitando o trabalho dos professores. O projeto TurmaMais, que foi idealizado e concebido para *“chegar a um maior número de alunos, trazendo-os às aprendizagens e a uma relação mais feliz com a escola”* (E2) acabou por ter reflexos em todos os alunos. Mas importa sublinhar que devido à acomodação administrativa e pedagógica verificada nos últimos tempos corre o risco de ser apropriado pela organização para outros fins que não os que estavam definidos na sua génese.

3. NOVOS CAMINHOS PARA O SUCESSO ESCOLAR

“...no início do século (...) as estrelas alinharam-se e, num meio social pobre e inculto, surgiu o primeiro programa que, organizada e conscientemente, pretendeu dar uma oportunidade a todos os alunos de aprenderem. Com altos e baixos, o projeto Turma Mais mostrou que com pouco é possível fazer muito. E o necessário.”

Chitas (2015)

A educação é considerada um dos principais motores do desenvolvimento social e económico das sociedades (Cristo, 2012:91). É importante que os sistemas educativos estejam em constante evolução e mudança, por forma a acompanhar as necessidades educativas das populações. Mas a implementação de alterações e mudanças necessárias para fazer face às necessidades educativas das populações nem sempre é fácil. Tantas vezes ouvimos falar da necessidade de um “novo paradigma” na educação em Portugal, tantas vezes têm surgido “fórmulas mágicas” que prometem mudar a escola a nível pedagógico, organizacional e curricular. As próprias alternâncias de governos e dos governantes, com posições ideológicas ou prioridades diferentes, têm permitido que ciclicamente surjam novas (ou antigas) políticas de educação que prometem sempre o melhor dos mundos.

O projeto TurmaMais surge precisamente numa altura de mudança de paradigma na educação e distingue-se das normais medidas políticas de educação porque surge da

sugestão de uma escola e não, como usualmente acontece, sob a proposta de um governo. Este projeto, que subsiste há quase duas décadas, tornou-se um exemplo a nível nacional, tendo-se generalizado (umas vezes de forma mais fidedigna e outras e forma mais reinventada ou tão só adulterada) a muitas outras escolas do país.

O espaço de tempo que medeia o início desde estudo com o seu término corresponde também a um período de grandes mudanças a nível das orientações de política educativa. O objetivo mantém-se - qualidade das aprendizagens e sucesso escolar – mas as propostas para atingir o objetivo deixaram de estar tão centradas na tutela e passaram a estar mais centradas na escola, na comunidade e no território. Agora ouvimos falar em Planos de Ação Estratégica das Escolas, em Autonomia e em Flexibilidade. Atualmente é entendida como determinante, uma intervenção estratégica de cada organização escolar no quadro da população que serve e do território onde se insere. O foco está na forma como a organização escolar pode fazer escolhas e decidir sobre as suas linhas de orientação estratégica de acordo com as necessidades dos seus alunos e da própria comunidade. Projetos como a TurmaMais parecem estar perfeitamente enquadrados nas mais recentes políticas de educação.

A tal autonomia de escola reconhecida pelos diferentes governos no domínio normativo e discursivo (Formosinho, 2016: 55) poderá estar a materializar-se nas escolas portuguesas, mas a sua concretização pressupõe apropriação e capacidade de realização por parte dos diversos atores escolares. Neste aspeto há ainda um longo caminho a fazer que se prende com o envolvimento da comunidade que terá que ser mais sistemático e continuado. É preciso criar mecanismos que instituíam o diálogo entre os diferentes parceiros tornando mais relevante e mais possível, o trabalho conjunto e convergente entre partes, com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos.

Tendo em conta os inúmeros problemas com que a escola hoje se depara, é essencial o reforço da participação das diferentes entidades responsáveis pelo setor da educação, com especial enfoque das escolas e dos professores, sendo fundamental adotar-se uma estratégia assente em soluções locais pensadas pelas escolas, em articulação com os vários agentes educativos (autarquias locais, instituições da comunidade e entidades formadoras).

O projeto TurmaMais é apenas uma medida que pode contribuir para a resolução de um problema de uma escola. Mas, na sua essência, a aplicação deste modelo não vem dar resposta a todos os problemas com que as escolas se deparam hoje em dia. De acordo com o Entrevistado 1, *“este modelo ainda que surja como uma espécie de tecnologia organizacional (que é!), responde a um problema de sala de aula, sendo direcionado à melhoria dos resultados escolares”*. Mas, ainda assim, existem alguns alunos para os quais a TurmaMais não tem ou muito dificilmente terá resposta. As “franjas” de insucesso

precisam de respostas muito específicas a nível técnico que podem ser dadas através da existência de equipas multidisciplinares nas escolas. Com isto queremos dizer que a tecnologia organizacional TurmaMais poderá fazer parte de uma solução organizativa de uma escola, mas não é por si só a solução.

As escolas de hoje confrontam-se com a necessidade de se reorganizar, para dar resposta a todas as crianças e jovens, assegurando diferenciação pedagógica. Para isso é necessário que lhes seja conferida autonomia na gestão pedagógica, organizacional e até curricular. A capacidade decisória deve estar do lado das escolas, conferindo-lhes liberdade na escolha “do seu caminho” mas também responsabilizando-as pelas iniciativas que tomam. A responsabilização de todos os intervenientes pela definição de uma estratégia e de um rumo que dê resposta a todos os alunos assume hoje uma importância determinante para a eficácia e qualidade das aprendizagens. São as comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as suas dificuldades e as suas potencialidades, sendo, por isso, quem está melhor preparado, para encontrar soluções locais que visem a melhoria das práticas educativas e das aprendizagens dos alunos.

Para terminar citamos Rodrigues (2010:17), que refere que “nada se deve exclusivamente aos decisores, às políticas ou à sua definição, nem nada se deve exclusivamente à forma como as escolas, professores e alunos interpretam e se apropriam das políticas. Para o melhor e para o pior somos todos responsáveis pelos resultados que no país vão tendo as políticas de educação, incluindo pais e encarregados de educação, os serviços do Ministério da Educação e as autarquias, bem como os seus técnicos e profissionais, as instituições de formação e os formadores de professores, as instituições científicas e os peritos – mesmo que, evidentemente, com níveis de responsabilidade, de capacidade e de recursos muito diferentes”.

BIBLIOGRAFIA

- "Ability Grouping", The Balanced View, Volume 6, Number 2 July 2002
- Alaíz, V.; Góis, E. e Gonçalves, C. (2003). Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar. Porto: ASA Editores, S.A.
- Álvares, M., Calado, A. (2014). *Insucesso e Abandono Escolar: Os programas de apoio*. In Maria de Lourdes Rodrigues (org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal (volume I)*. Lisboa, Livraria Almedina.
- Alves, J., Formosinho, J. e Verdasca, J. (2016). *Os caminhos do resgate. A importância de novas modalidades de organização pedagógica da escola*. In Formosinho, J., Alves, J., Verdasca, J. (org.), *Nova Organização Pedagógica da Escola*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Abrantes, P., Martins, S., e Caixeirinho, T. (2013). *Sucesso, gestão e avaliação. Um novo capítulo nas políticas educativas em Portugal*. In Veloso, L. (Coord.) (2013), *Escolas e avaliação externa. Um enfoque as Estruturas Organizacionais*. Lisboa, Editora Mundos Sociais.
- Azevedo, J. (2006). *Avaliação de escolas*. Programa AVES. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. M. (2005). *Avaliação das escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos*. In M. I., Miguéns (Dir.). *Avaliação das escolas. Modelos e processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 13-99.
- Barroso, J. (2003). *Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário, em Portugal: Sentidos de uma Evolução*. Educ. Soc, Campinas, volume 24, número 8, pp. 63-92. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Batista, Suzana (2014). *Percursos das Políticas para a autonomia das escolas num Sistema Educativo Centralizado*. In Maria de Lourdes Rodrigues (org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal (volume II)*. Lisboa, Livraria Almedina.
- Bolívar, A. (2003). Como melhorar as Escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Porto: ASA Editores, S.A.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2016). Prefácio. In João Formosinho, José Matias Alves e José Verdasca (org.), *Nova Organização Pedagógica da Escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Campos, B. (1996). *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cabral, I. (2014) Gramática escolar e (in)sucesso. Os Projetos Fénix, Turma Mais e ADI. Porto: Universidade Católica Editora. Biblioteca de Investigação.
- Cabral, Ilídia e José Matias Alves (2016), *Um Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (MIPSE) - A voz dos alunos*, em Revista Portuguesa de Investigação Educacional, vol. 16, Porto, Universidade Católica Editora pp. 81-113.
- Chitas, P. (2015). *A escola*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- CNE (2016). *Estado da Educação 2016*. Consultado em: <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1241-estado-da-educacao-2016>

- Cristo, A. (2012). *Autonomia e diversidade nas Escolas*. In Margaret E. Raymond, et al. *As Novas Escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Cristo, A. (2013). *Escolas para o Século XXI*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos
- DGEEC (2016). *Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares*. Consultado em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=DesigualdadesResultadosEscolares.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=DesigualdadesResultadosEscolares.pdf)
- D'Hainaut, L. (1980). *Educação - Dos Fins aos Objectivos*, Coimbra, Livraria Almedina.
- Education Scotland: How good is our School, 4th edition.
- Eurydice (2011), *A Retenção Escolar no Ensino Obrigatório na Europa*. Legislação e Estatísticas, Lisboa, Editor da versão portuguesa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação (Consultado em http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/126PT.pdf; aceso em janeiro de 2016).
- Fernandes, António M. S. (2005). *Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia*. In J. Formosinho, A. Sousa Fernandes, J. Machado, & F. Ilídio Ferreira. *Administração da educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Lisboa: Edições Asa.
- Fialho, I. *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola: Análise dos resultados da avaliação externa das escolas e agrupamentos da Península de Setúbal*. XI Congresso da AEPEC Da exclusão à excelência. Caminhos Organizacionais para a qualidade da Educação. Setembro 2010.
- Fialho, I., Salgueiro, H. (2011). *TurmaMais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos*. Évora: Universidade de Évora.
- Formosinho, João (1987). *O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único*. In Vários, *O Insucesso Escolar em Questão. Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (2001). *Escola e avaliação*. In J. Machado (Org.), *Formação e avaliação institucional* (p. 61-62). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Formosinho, J., Machado, J. (2012). *Autonomia da escola, organização pedagógica e equipas educativas*. In Isabel Fialho & José Verdasca (org.), *TurmaMais e Sucesso Escolar: fragmentos de um percurso*. Évora: CIEP/Universidade de Évora.
- Formosinho, J., Alves, J., Verdasca, J. (2016). *Nova organização Pedagógica da Escola, Caminhos de Possibilidades*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Gomes, C. A. *A Escola de Qualidade para Todos: Abrindo as Camadas da Cebola*. Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas de Educação, Rio de Janeiro, volume 13, p. 281-206, jul/set 2005
- Hammond, Darling. (2011). *Quality Teaching: what is it and how can it be measured?* Consultado em: <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/events/materials/ldhscopeteacher-effectiveness.pdf>
- IGEC (2012). *Relatório de Avaliação Externa das Escolas*. Consultado em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2012_Alentejo_Algarve/AEE_2012_ES_Rainha_Isabel_R.pdf
- Ireson, Judith and Hallam, Susan (2001) *Ability Grouping in Education*, London, Paul Chapman Publishing

- Justino, D. (2014). *Atlas da Educação – Contextos Sociais e Locais do Sucesso e Insucesso*. Lisboa: CESNOVA.
- Justino, D., Pascueiro, L., Franco, L., Santos, R., Almeida, S., e Batista, S. (2014). *Atlas da Educação – Contextos Sociais e Locais do Sucesso e Insucesso*. Lisboa: CESNOVA.
- Kingdon, John (2011). *Alternatives and Public Policies*. Glenview, Longman Classics edition, Pearson Education.
- Lemos, V. (2014), *A Influência da OCDE nas Políticas Públicas de Educação em Portugal*. Lisboa: Almedina.
- Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Mazonod, A., Francis, B., Archer, L., Hodgen, J., Taylor, B., Tereshchenko, A., & Pepper, D. (2018). *Nurturing learning or encouraging dependency? Teacher constructions of students in lower attainment groups in English secondary schools*. *Cambridge Journal of Education*, 1-16.
- Ministério da Educação (2009). *Boletim dos Professores, N.º15. Mais Sucesso Escolar - Projectos de Combate ao Insucesso Escolar no Ensino Básico*.
- Mintzberg, H. (2010). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: D. Quixote.
- Nóvoa, António (org.) (1992) *As organizações escolares em análise*, Lisboa, D. Quixote
- OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Educativo) (2014), *Perspetivas das Políticas de Educação: Portugal, OCDE* (Consultado em: http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_PORTUGAL_PRT.pdf).
- Pacheco, José Augusto (2003), “Teorias Curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas regionais”, Conferência realizada no âmbito do Seminário O Currículo Regional (Consultado em [http://webs.ie.uminho.pt/jpacheco/files/curriculo Regional.pdf](http://webs.ie.uminho.pt/jpacheco/files/curriculo_Regional.pdf); acedido em dezembro de 2015).
- Pacheco, J. A. (2010). *Avaliação Externa das Escolas: Teorias e Modelos*. Seminário “Avaliação externa das Escolas: Modelos, práticas e Impacto”. Universidade do Minho.
- Pacheco, José. (2014). *Avaliação Externa das Escolas: Quadro Teórico/concetual*. Porto: Porto Editor
- PE (2014) Projeto Educativo de Escola. Consultado em: <http://www.esrsi.edu.pt/phocadownload/Institucionais/Projeto%20Educativo%202014-2017.pdf>
- Pires, E. (2000). *Nos meandros do labirinto escolar*. Oeiras: Celta editora.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Raymond, M., Steen, S., Cristo, A. (2012). *As novas Escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Rodrigues, M. (2010). *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*. Lisboa, Livraria Almedina.
- Rodrigues, M. (2014). *Exercícios de Análise de Políticas Públicas*. Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Roldão, M^a do Céu (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*, V.N. Gaia, Fundação Manuel Leão
- Sarmiento, J. (1999). *Autonomia da Escola: políticas e Práticas*. Porto: Edições Asa.
- Sebastião, J. & Correia, S. (2007). *A democratização do Ensino em Portugal*, em Viegas, J. , Carreiras, H. e Malamud, A. (orgs.) *Portugal no Contexto Europeu*, Vol. I, Instituições e Políticas, Oeiras, CIES-ISCTE/Celta.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Torres, Leonor L, e Palhares, José A. (2009). *Estilos de liderança e escola democrática, Atas do encontro Sociedade e Educação*. Lisboa. Disponível em: www.repositorium.sdum.uminho.pt
- Torres, L. *Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico*. Ensaio: aval. pol. públ., vol.15. Rio de Janeiro, 2005.
- Veloso, Luísa, Rufino, Isabel, e Craveiro, Daniela. (2012). *Regulação de procedimentos na escola pública: entre o centralismo formal e a apropriação informal*. Revista: *Sociologia problemas e práticas*, n.º68, pp. 127-146.
- Verdasca, José (2007) 'TurmaMais': uma experiência organizacional direccionada à promoção do sucesso escolar Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 241-254
- Verdasca, J. (2010). *Temas de Educação: administração, organização e política*. Lisboa: Edições Colibri
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Legislação:

- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)
- Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto
- Lei n.º 31/2002 20 de Dezembro
- Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho de 2017

ANEXOS

ANEXO A - TIPOS DE ANÁLISE/FONTES DE ANÁLISE

OBJETIVOS	TIPO DE ANÁLISE/FONTES
I) Verificar a capacidade de apropriação, por parte da organização escolar, de medidas políticas de promoção do sucesso escolar.	Análise qualitativa: <ul style="list-style-type: none">- Entrevistas;- PEE- Planos de Melhoria- Contrato de Autonomia
II) Analisar se as estratégias e medidas de promoção do sucesso são centradas nos contextos e problemáticas detetadas no Projeto Educativo de Escola (PEE).	Análise qualitativa: <ul style="list-style-type: none">- PEE- Planos de Melhoria- Plano Anual de Atividades- Entrevistas
III) Compreender as mudanças organizacionais relacionando-as com as mudanças na qualidade das aprendizagens dos alunos.	Análise qualitativa/quantitativa: <ul style="list-style-type: none">- Entrevistas;- Resultados escolares da avaliação interna e externa por coorte de alunos;
IV) Verificar o impacto da implementação de medidas de promoção do sucesso escolar nos resultados escolares dos alunos.	Análise qualitativa/quantitativa: <ul style="list-style-type: none">- Entrevistas;- Resultados escolares da avaliação interna e externa por coorte de alunos;

ANEXO B – GUIÕES DE ENTREVISTA

Guião da Entrevista

Tipo de Entrevista: semiestruturada

Destinatário: Entrevistado 1 (Perito Externo)

Objetivos da Entrevista:

- Perceber a forma como a escola, a Universidade de Évora e a ME/DREA conduziram o processo que levou à implementação do projeto TurmaMais.
- Perceber os principais constrangimentos e/ou vantagens decorrentes da implementação deste tipo de projetos.
- Perceber a sustentação temporal deste tipo de projetos
- Perceber se o contrato de autonomia foi determinante para a sustentação temporal do projeto.
- Perceber o tipo de alterações a nível do poder de decisão decorrentes do contrato de autonomia e da implementação do projeto TurmaMais.
- Perceber as alterações introduzidas a nível do funcionamento dos órgãos de administração e gestão da escola decorrentes da implementação do projeto.
- Perceber se o projeto TurmaMais acentuou ou atenuou conflitos e tensões entre diferentes atores educativos.
- Perceber se o projeto TurmaMais trouxe para as escolas novas estratégias organizacionais e pedagógicas.
- Perceber até que ponto o projeto TurmaMais contribuiu para a melhoria dos resultados escolares e para o desenvolvimento de competências cognitivas e sócio-afetivas.
- Perceber se defende a generalização da aplicação do projeto TurmaMais a todas as escolas.

1. O projeto TurmaMais arrancou em 2002/2003, com base numa parceria entre ERSI, DREA e DPE-UE. Considera que esta parceria foi determinante para a aprovação do projeto?

2. Na época, qual o principal contributo da Universidade de Évora para a aprovação do projeto?

3. Que estratégias foram desencadeadas para que o projeto pudesse ser aprovado pela tutela?

4. Como caracteriza o papel da Direção Regional de Educação e outros órgãos do Ministério da Educação no processo que conduziu à aprovação do projeto?

4.1. Manifestaram algum tipo de poder e influência?

4.2. Exerceram uma ação direta junto da escola ou deixaram a organização decidir livremente sobre o rumo a seguir?

5. Sente que houve apreensão por parte da administração educação relativamente ao projeto? Como foi ultrapassada?

- 6.** O projeto TurmaMais, apresentado pela ESRSI, surgiu da necessidade de dar resposta às questões do insucesso escolar e da falta de motivação dos alunos. Na Universidade de Évora já tinham conhecimento da aplicação de modelos deste tipo?
- 7.** A tecnologia organizacional do projeto TurmaMais prevê a criação de grupos de alunos mais homogêneos, sendo por isso apontada por alguns investigadores como segregadora de alunos. Como vê esta questão da “rotulagem de alunos”?
- 8.** Há também quem considere que este tipo de estratégias de agrupamento de alunos se baseia em perceções subjetivas ou visões estreitas de inteligência. Qual a sua opinião acerca do assunto?
- 9.** No ano letivo 2009/2010 o projeto TurmaMais generalizou-se a várias escolas a nível nacional. Tendo acompanhado esse processo quais foram os principais fatores que conduziram à generalização do projeto?
- 10.** A escola berço do projeto TurmaMais celebrou um contrato de autonomia, pouco depois da sua implementação. Considera que escolas com contratos de autonomia têm mais facilidade em apropriar-se deste tipo de projetos?
- 11.** Considera que o projeto TurmaMais provocou mudanças efetivas na vida das organizações escolares? Exemplifique.
- 12.** Considera que o acompanhamento realizado por professores da escola mãe facilitou a aceitação do projeto pelas escolas que o aplicaram no PMSE?
- 13.** Considera que pode haver o risco do projeto ser normalizado e aplicado acriticamente por alguma organização escolar?
- 14.** Da vasta investigação realizada quais considera serem os pontos fortes e os pontos fracos, as oportunidades e as ameaças que a tecnologia organizacional TurmaMais projetou nas escolas intervencionadas?
- 15.** Quais as principais atividades e estratégias de ação organizacionais e pedagógicas desencadeadas nas escolas intervencionadas no âmbito do projeto TurmaMais?
- 16.** A aplicação do projeto TurmaMais implica sempre recursos humanos adicionais?
- 17.** A aplicação do projeto TurmaMais ou outros projetos deste tipo implica sempre trabalhar com metas e objetivos a alcançar?
- 18.** Concorde que as escolas que aplicaram o projeto ficaram mais disponíveis para a introdução de práticas de monitorização de resultados e prestação de contas?
- 19.** Na sua opinião, o modo como as organizações escolares se apropriam deste tipo de projetos, contribui para a eficácia e eficiência do sistema educativo? Exemplifique?

Guião da Entrevista

Tipo de Entrevista: semiestruturada

Destinatário: Entrevistado 2 (Docente idealizadora do projeto; Equipa PMSE e PNPSE)

Objetivos da Entrevista:

- Perceber a forma como a escola, a Universidade de Évora e o ME / DREA conduziram o processo que levou à implementação do projeto TurmaMais.
- Perceber os principais constrangimentos e/ou vantagens decorrentes da implementação deste tipo de projetos.
- Perceber se o contrato de autonomia foi determinante para a sustentação temporal do projeto.
- Perceber o tipo de alterações a nível do poder de decisão decorrentes do contrato de autonomia e da implementação do projeto TurmaMais.
- Perceber as alterações introduzidas a nível do funcionamento dos órgãos de administração e gestão da escola decorrentes da implementação do projeto.
- Perceber se o projeto TurmaMais acentuou ou atenuou conflitos e tensões entre diferentes atores educativos.
- Perceber se o projeto TurmaMais trouxe para as escolas novas estratégias organizacionais e pedagógicas.
- Perceber até que ponto o projeto TurmaMais contribuiu para a melhoria dos resultados escolares e para o desenvolvimento de competências cognitivas e sócio-afetivas.
- Perceber a sustentação temporal deste tipo de projeto.
- Perceber se vai haver um horizonte temporal para a sua existência.

1. O ano letivo 2002/2003 correspondeu ao ano de implementação da *TurmaMais*. Como surgiu a ideia de organizar grupos temporais de alunos? Tinham conhecimento da aplicação do modelo de reorganizações grupais?

2. A decisão de implementação do projeto foi consensual e partilhada por toda a comunidade educativa? Como é que conseguiram passar de uma ideia/proposta de alguns para a adesão da maioria?

5. Que estratégias foram desencadeadas para que o projeto pudesse ser aprovado pela tutela?

3. O projeto TurmaMais arrancou em 2002/2003, com base numa parceria entre ESRSI, DREA e DPE-UE. Considera que esta parceria foi determinante para a aprovação do projeto?

4. Como caracteriza o papel da Direção Regional de Educação e outros órgãos do Ministério da Educação no processo que conduziu à aprovação do projeto?

4.1. Manifestaram algum tipo de poder e influência?

4.2. Exerceram uma ação direta junto da escola ou deixaram a organização decidir livremente sobre o rumo a seguir?

8. Qual o papel da Universidade de Évora na manutenção do projeto até à celebração do Contrato de Autonomia? E após o Contrato de Autonomia?

9. Sente que houve apreensão por parte da Administração Educativa relativamente ao projeto? Como foi ultrapassada?

10. Com o projeto TurmaMais os professores passaram a ter mais ou menos obrigações administrativas?

10.1. Houve alterações na forma de resolver os problemas administrativos? Quais?

11. Na sua opinião a escola tornou-se mais ou menos dependente do poder central? A que nível?

12. Considera que os objetivos definidos, pelo projeto, têm vindo a ser atingidos? Quais as principais dificuldades? Porquê?

13. Considera que de alguma forma o projeto TurmaMais pode ter contribuído para a abertura da escola à comunidade? De que forma?

14. A tecnologia organizacional do projeto TurmaMais prevê a criação de grupos de alunos mais homogêneos ou menos heterogêneos, sendo por isso apontada por alguns investigadores como segregadora de alunos. Como vê esta questão da “rotulagem de alunos”?

15. Há também quem considere que este tipo de estratégias de agrupamento de alunos se baseia em perceções subjetivas ou visões estreitas de inteligência. Qual a sua opinião acerca do assunto?

16. Em 2009/2010 o modelo generalizou-se a várias escolas do país através do PMSE, do qual foi professora acompanhante. Considera que o projeto TurmaMais provocou mudanças efetivas na vida dessas organizações escolares? Exemplifique.

17. A ERSI celebrou um contrato de autonomia, pouco depois da implementação do modelo. Considera que escolas com contratos de autonomia têm mais facilidade em apropriar-se deste tipo de projetos?

18. Quais considera serem os pontos fortes e os pontos fracos, as oportunidades e as ameaças que a tecnologia organizacional TurmaMais projetou nas escolas intervencionadas?

19. Quais as principais atividades e estratégias de ação organizacionais e pedagógicas desencadeadas nas escolas intervencionadas no âmbito do projeto TurmaMais?

20. É possível aplicar o modelo organizacional TurmaMais desde o 1º ciclo ao secundário? Por que razão sendo a ERSI a referência nacional da TurmaMais nunca experimentou a sua aplicação ao ensino secundário?

21. Nas sessões de trabalho apresentam um modelo de aplicação do projeto normalizado ou defende que pode haver experimentações e recriações por cada escola?

- 22.** A aplicação do projeto TurmaMais implica sempre recursos humanos adicionais?
- 23.** A aplicação do projeto TurmaMais ou outros projetos deste tipo implica sempre trabalhar com metas e objetivos a alcançar?
- 24.** Faz sentido dizer que este é um projeto com o final determinado pela melhoria das aprendizagens nas escolas portuguesas?
- 25.** Este projeto é generalizável a todas as escolas de Portugal?

II – Perfil pessoal/profissional do entrevistado

- Habilitações académicas/Universidade que conferiu o grau.
- Situação profissional.
- Tempo de serviço na carreira docente.
- Tempo de serviço nesta escola.
- Em quantas escolas já exerceu a profissão docente?
- Além de coordenadora do projeto TurmaMais na ESRSI e de professora acompanhante do projeto no âmbito do PMSE, que outros cargos já desempenhou no ensino?

Guião da Entrevista

Tipo de Entrevista: semiestruturada

Destinatário: Entrevistado 3 (Docente da ESRSI, Equipa PMSE e PNPSE)

Objetivos da Entrevista:

- Perceber os principais constrangimentos e/ou vantagens decorrentes da implementação deste tipo de projetos.
- Perceber se o contrato de autonomia foi determinante para a sustentação temporal do projeto.
- Perceber o tipo de alterações a nível do poder de decisão decorrentes do contrato de autonomia e da implementação do projeto TurmaMais.
- Perceber as alterações introduzidas a nível do funcionamento dos órgãos de administração e gestão da escola decorrentes da implementação do projeto.
- Perceber se o projeto TurmaMais acentuou ou atenuou conflitos e tensões entre diferentes atores educativos.
- Perceber se o projeto TurmaMais trouxe para as escolas novas estratégias organizacionais e pedagógicas.
- Perceber até que ponto o projeto TurmaMais contribuiu para a melhoria dos resultados escolares e para o desenvolvimento de competências cognitivas e sócio afetivas.

1. No ano letivo 2004/2005 experimentou, enquanto docente, a tecnologia organizacional TurmaMais. Como lhe foi apresentado o projeto?

2. Quais as principais dificuldades com que se deparou?

3. Com a metodologia organizacional TurmaMais viu-se obrigado a modificar as suas práticas pedagógicas? Se sim, em que aspetos?

4. Considera que este projeto trouxe recursos adicionais à escola? Quais?

5. O Projeto TurmaMais contribuiu para a qualidade da relação entre professor-aluno e aluno-aluno? E entre professores?

6. Sente que houve apreensão por parte dos encarregados de educação relativamente ao projeto? Como foi ultrapassada?

7. O projeto TurmaMais teve acompanhamento científico por parte da Universidade de Évora. Qual a importância que atribui a esse acompanhamento?

9. Com o projeto TurmaMais os professores passaram a ter mais ou menos obrigações administrativas?

8.1. Houve alterações na forma de resolver os problemas administrativos? Quais?

10. Na sua opinião a escola tornou-se mais ou menos dependente do poder central? A que nível?

- 11.** Considera que os objetivos definidos, pelo projeto, têm vindo a ser atingidos? Quais as principais dificuldades? Porquê?
- 12.** Considera que de alguma forma o projeto TurmaMais pode ter contribuído para a abertura da escola à comunidade? De que forma?
- 13.** Em 2009/2010 integrou a equipa de professores acompanhantes das escolas que no âmbito do PMSE desenvolveram a tecnologia organizacional TurmaMais. Que dificuldades que encontrou nas escolas, no âmbito da implementação do projeto?
- 14.** Considera que o projeto TurmaMais provocou mudanças efetivas na vida dessas organizações escolares? Exemplifique.
- 15.** Quais considera serem os pontos fortes e os pontos fracos, as oportunidades e as ameaças que a tecnologia organizacional TurmaMais projetou nas escolas intervencionadas?
- 16.** Nas sessões de trabalho apresentam um modelo de aplicação do projeto normalizado ou defende que pode haver experimentações e recriações por cada escola?
- 17.** A aplicação do projeto TurmaMais implica sempre recursos humanos adicionais?
- 18.** A aplicação do projeto TurmaMais ou outros projetos deste tipo implica sempre trabalhar com metas e objetivos a alcançar?
- 19.** Faz sentido dizer que este é um projeto com o final determinado pela melhoria das aprendizagens nas escolas portuguesas?
- 20.** Este projeto é generalizável a todas as escolas de Portugal?
- 21.** A tecnologia organizacional do projeto TurmaMais, prevê a criação de grupos de alunos mais homogêneos ou menos heterogêneos, sendo por isso apontada por alguns investigadores como segregadora de alunos. Como vê esta questão da “rotulagem de alunos”?
- 22.** A ESRSI celebrou um contrato de autonomia, pouco depois da implementação do modelo. As escolas que acompanhou também tinham contrato de autonomia? Considera que escolas com contratos de autonomia têm mais facilidade em apropriar-se deste tipo de projetos?
- 23.** Na sua opinião, o modo como as organizações escolares se apropriam deste tipo de projetos, contribui para a eficácia e eficiência do sistema educativo? Porquê?

Guião da Entrevista

Tipo de Entrevista: semiestruturada

Destinatário: Entrevistado 4, 5, 6, 7, 8 (Coordenadores de Departamento)

Objetivos da Entrevista:

- Perceber a forma como a administração central e a escola conduziram o processo que levou à implementação do projeto TurmaMais.
- Perceber os principais constrangimentos e/ou vantagens decorrentes da implementação do projeto.
- Perceber se o contrato de autonomia foi determinante para a implementação do projeto.
- Perceber o tipo de alterações a nível do poder de decisão decorrentes do contrato de autonomia e da implementação do projeto TurmaMais.
- Perceber as alterações introduzidas a nível do funcionamento dos órgãos de administração e gestão da escola decorrentes da implementação do projeto.
- Perceber se o projeto TurmaMais acentuou ou atenuou conflitos e tensões entre diferentes atores educativos.
- Perceber até que ponto o projeto TurmaMais contribuiu para a melhoria dos resultados escolares e para o desenvolvimento de competências cognitivas e sócio-afetivas.

1. Nesta escola existe, desde o ano letivo 2002/2003, o projeto TurmaMais que todos os anos carece de aprovação do conselho pedagógico. Trata-se de uma decisão consensual ou verificam-se divisões entre os seus membros?

2. Como caracteriza a forma como a escola organiza o processo que conduz anualmente à implementação do projeto TurmaMais?

2.1. Os diferentes atores escolares são auscultados?

2.2. Os departamentos curriculares são ouvidos? Se sim, de que forma?

3. Uma das formas de manter o projeto na escola foi a celebração de um contrato de autonomia. Considera que o mesmo veio alterar as formas de funcionamento do Conselho Pedagógico?

4. Considera que existe articulação entre o órgão a que pertence e os restantes órgãos de administração e gestão da escola?

5. Como caracteriza o clima em que decorrem as reuniões de Conselho Pedagógico?

6. Na sua opinião a escola tornou-se menos dependente das normas do poder central?

7. Considera que os objetivos definidos, pelo projeto, têm vindo a ser atingidos?

8. Do seu ponto de vista quais os aspetos positivos e negativos, decorrentes do projeto *TurmaMais*?

9. Considera que o projeto TurmaMais tem contribuído para a mudança nas práticas pedagógicas dos professores?

10. Considera que foi com o projeto TurmaMais que se começaram a desenvolver práticas de trabalho colaborativo entre docentes do departamento?

11. A necessidade de trabalhar em conjunto, nomeadamente através da coadjuvação em sala de aula foi bem aceite, pelos diferentes docentes do departamento?

12. Existe ou existiu algum tipo de formação interna ou externa sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e baseada no PEE em que os docentes tenham participado?

13. Considera que existe partilha de conhecimento/saberes entre docentes do departamento?

14. Os docentes do departamento desenvolvem práticas de monitorização de resultados e estas são partilhas e refletidas em conjunto?

15. Como caracteriza a aceitação por parte do pessoal docente, de projetos deste tipo?

16. Considera que este projeto foi determinante para a melhoria dos resultados escolares dos alunos, ou existem outros fatores que também contribuíram? Se sim, quais?

II – Perfil pessoal/profissional do entrevistado

- Habilitações académicas/Universidade que conferiu o grau.
- Situação profissional.
- Tempo de serviço na carreira docente.
- Tempo de serviço nesta escola.
- Em quantas escolas já exerceu a profissão docente?
- Há quanto tempo exerce o cargo de coordenador de departamento desta escola? Exerceu este cargo em mais alguma escola?
- Além de coordenador de departamento, que outros cargos já desempenhou no ensino? E nesta escola?

Guião da Entrevista

Tipo de Entrevista: semiestruturada

Destinatário: Entrevistados 9 e 10 (Diretores de Escola)

Objetivos da Entrevista:

- Perceber a forma como a escola e a administração central conduziram o processo que levou à implementação do projeto TurmaMais.

- Perceber os principais constrangimentos e/ou vantagens decorrentes da implementação do projeto.
- Perceber se o contrato de autonomia foi determinante para a sustentação temporal do projeto.
- Perceber o tipo de alterações a nível do poder de decisão decorrentes do contrato de autonomia e da implementação do projeto *TurmaMais*.
- Perceber as alterações introduzidas a nível do funcionamento dos órgãos de administração e gestão da escola decorrentes da implementação do projeto.
- Perceber se o projeto *TurmaMais* acentuou ou atenuou conflitos e tensões entre diferentes atores educativos.
- Perceber até que ponto o projeto *TurmaMais* contribuiu para a melhoria dos resultados escolares e para o desenvolvimento de competências cognitivas e sócio-afetivas.

1. O ano letivo 2002/2003 correspondeu ao ano de implementação da *TurmaMais*. Como surgiu a ideia de organizar grupos temporais de alunos? Tinham conhecimento da aplicação do modelo?

2. A decisão de implementação do projeto foi consensual e partilhada por toda a comunidade educativa? Como é que conseguiram passar de uma ideia/proposta de alguns para a adesão da maioria?

3. Quais os atores envolvidos e que estratégias foram desencadeadas para que o projeto pudesse ser aprovado pela tutela?

4. Como caracteriza o papel da Direção Regional de Educação e outros órgãos do Ministério da Educação no processo que conduziu à aprovação do projeto?

4.1. Manifestaram algum tipo de poder e influência?

4.2. Exerceram uma ação direta junto da escola ou deixaram a organização decidir livremente sobre o rumo a seguir?

5. Pouco tempo depois de a escola ver aprovado o projeto *TurmaMais*, foi celebrado um Contrato de Autonomia. Na sua opinião, qual a importância da celebração desse contrato de autonomia para a continuidade do projeto *TurmaMais*?

6. O contrato de autonomia e o projeto *TurmaMais* introduziram alterações no funcionamento dos órgãos de administração e gestão da escola? Quais?

7. Na sua opinião quais foram as principais mudanças a nível dos modos de trabalho dos professores, que o projeto *TurmaMais* gerou?

8. Com o projeto *TurmaMais* os professores passaram a ter mais ou menos obrigações administrativas?

8.1. Houve alterações na forma de resolver os problemas administrativos? Quais?

- 9.** Na sua opinião a escola tornou-se mais ou menos dependente do poder central? A que nível?
- 10.** Considera que os objetivos definidos, pelo projeto, têm vindo a ser atingidos? Quais as principais dificuldades? Porquê?
- 11.** Do seu ponto de vista quais os aspetos positivos e negativos, decorrentes do projeto *TurmaMais*?
- 12.** Qual foi o contributo do projeto *TurmaMais* relativamente ao poder decisório da escola a nível financeiro, pedagógico, administrativo, político?
- 13.** O projeto *TurmaMais* proporcionou novas práticas de autoavaliação e de monitorização de resultados? Quais?
- 14.** Qual a sua opinião sobre os resultados atribuídos pela comissão da avaliação externa a esta escola? De que forma o processo de avaliação externa condicionou as estratégias de gestão desta escola?
- 15.** O projeto proporcionou o estabelecimento de parcerias/protocolos com serviços, empresas ou autarquia locais?
- 16.** Como é que os alunos aceitam facto de serem agrupados acordo com as suas capacidades? E os encarregados de educação?
- 17.** Para além da *TurmaMais* existem outras estratégias de diferenciação pedagógica e de promoção do sucesso escolar? Se sim, quais?
- 18.** Considera que este projeto foi determinante para a melhoria dos resultados escolares dos alunos, ou existem outros fatores que também contribuíram? Se sim, quais?
- 19.** A *TurmaMais* é um projeto que se destina exclusivamente a alunos do 3º ciclo. Tendo esta escola ensino secundário existem outras estratégias para promover o sucesso escolar neste nível de ensino?
- 20.** Por que razão sendo a escola a referência nacional da *TurmaMais* nunca experimentou a sua aplicação ao ensino secundário?

II – Perfil pessoal/profissional do entrevistado

- Habilitações académicas/Universidade que conferiu o grau.
- Situação profissional.
- Tempo de serviço na carreira docente.
- Tempo de serviço nesta escola.
- Em quantas escolas já exerceu a profissão docente?
- Há quanto tempo exerce o cargo de diretor desta escola? Exerceu este cargo em mais alguma escola?
- Além de diretor, que outros cargos já desempenhou no ensino? E nesta escola?

ANEXO C - PERFIS DOS ENTREVISTADOS

Entrevistado	1	2	3	4	5
Idade	66	56	60	64	57
Sexo	Masculino	Feminino	Masculino	Masculino	Masculino
Habilitações Académicas	Doutoramento	Doutoramento	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura
Cargos de gestão	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Profissão	Professor Universitário	Professor Membro da Equipa PNPSE	Professor Membro da Equipa PNPSE	Professor Coordenador Departamento	Professor Coordenador Departamento

ANEXO C - PERFIS DOS ENTREVISTADOS

Entrevistado	6	7	8	9	10
Idade	58	57		49	47
Sexo	Masculino	Masculino	Feminino	Masculino	Masculino
Habilitações Académicas	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura + Formação Adm Escolar	Licenciatura
Cargos de gestão	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Profissão	Professora Coordenador Departamento	Professor Coordenador Departamento	Professora Coordenadora dos DTs	Professor Diretor	Professor (Antigo Diretor)