

TurmaMais e Sucesso Escolar

Contributos teóricos e práticos



Organização

Isabel Fialho
Hélio Salgueiro

u.évora

Escola de Ciências Sociais
Centro de Investigação em Educação e Psicologia

© dos autores

Título: TurmaMais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos

Organização: Isabel Fialho e Hélio Salgueiro

Autores: Ana Felicidade Matos, Ana Paula Marques, Anabela Vasconcelos, António Borralho, Cândida Costa, Delfina Raimundo, Domingos Fernandes, Elisabete Freitas, Ermelinda Silva, Isabel Fialho, Isabel Santos, Isabel Saúde, José Manuel Teixeira, José Alberto Fateixa, José Verdasca, Margarida Duarte, Maria José Silvestre, Mariana Louzeau, Marília Cid, Marília Favinha, Mercedes Couto, Pedro Chico, Sofia Reis, Teodolinda Magro-C.

Capa: Hélio Salgueiro

Design e Paginação: Márcia Pires

Impressão e Acabamento: Tipografia Lousanense

Tiragem: 1000 exemplares

ISBN: 978-989-8339-10-2

Depósito Legal: 335508/11

Novembro de 2011

Reservados todos os direitos de publicação total ou parcial por
Centro de Investigação em Educação e Psicologia da
Universidade de Évora

Índice

- 5 **Nota Prévia**
António Borralho
- 7 **Prefácio**
José Verdasca
- 13 **1. Projeto TurmaMais: Origem e Descrição do Modelo Organizacional**
Teodolinda Magro-C
- 33 **2. O Ciclo de Estudos, Unidade Base da Organização Pedagógica da Escola**
José C. Verdasca
- 61 **3. Acompanhar é um Sinónimo de Recriar e de Apropriar**
José Alberto Fateixa
- 77 **4. A Avaliação no Centro da Organização Escolar**
Teodolinda Magro-C
- 81 Avaliar para Melhorar as Aprendizagens: Análise e Discussão de Algumas Questões Essenciais
Domingos Fernandes
- 109 Critérios de Avaliação: Da Fundamentação à Operacionalização
Marília Cid e Isabel Fialho
- 125 Monitorizar Resultados para Avaliar Segundo a Lógica de Ciclo: Tecnologia de Suporte Avaliativo do Projecto TurmaMais
Marília Favinha, Maria José Silvestre e Teodolinda Magro-C

- 135 **5. Discursos e Percursos na Construção do Sucesso: Relatos de “Boas Práticas”**
Isabel Fialho
- 139 Informar, Partilhar, Responsabilizar: Os Três Mais da Comunicação Escola Secundária do Cartaxo
Margarida Pereira Duarte
- 155 Criando Ambição
Agrupamento de Escolas do Concelho de Ferreira do Zêzere
Isabel Saúde e Pedro Chico
- 173 Plano Pais+. Relato de uma Prática
Agrupamento de Escolas de Oliveirinha
Anabela Vasconcelos, Elisabete Freitas e José Manuel Teixeira
- 185 Pelo Sonho é que Vamos
Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas
Cândida Costa, Delfina Raimundo, Isabel Santos, Mercedes Couto e Sofia Reis
- 201 Reinventem-se “Boas Práticas”!
Escola Secundária Públia Hortênsia de Castro
Ana Felicidade Matos, Ana Paula Marques e Mariana Louzeau
- 215 Avaliar para Aprender Língua Portuguesa
Escola EB2/3 de S. João da Madeira
Ermelinda Silva
- 229 **6. Testemunhos de Pais/Encarregados de Educação e de Alunos sobre o Projeto TurmaMais**
Teodolinda Magro-C

Nota Prévia

O Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UE) é uma Unidade de Investigação e Desenvolvimento (I&D) organizada em torno de três grupos de investigação: A) Políticas Educativas, Territórios e Instituições (com duas linhas de investigação: A1) Territórios, Comunidades Locais e Diversidades e A2) Escolas e Políticas Educativas: Administração, Organização e Avaliação); B) Educação, Competências e Inclusão (com três linhas de investigação: B1) Ensino, Aprendizagem, Competências e Sucesso Académico; B2) Inclusão Educativa e Social e B3) Arte, Educação e Comunidade; C) Desenvolvimento e Risco.

O CIEP-UE estabeleceu um protocolo com o Ministério da Educação para fazer o acompanhamento científico dos projetos dos Agrupamentos de Escolas/Escolas de tipologia TurmaMais, no âmbito do Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE) do Ministério da Educação. O estabelecimento do referido protocolo prende-se com facto do CIEP-UE possuir uma linha de investigação onde o seu suporte teórico enquadra a tipologia TurmaMais (Escolas e Políticas Educativas: Administração, Organização e Avaliação). No entanto, a evolução da tipologia TurmaMais extravasou o âmbito meramente organizacional assumindo, também, uma dimensão didático-pedagógica assente no quadro teórico da linha de investigação onde o CIEP-UE desenvolve grande parte da sua investigação (Ensino, Aprendizagem, Competências e Sucesso Académico).

No âmbito das atividades programadas dentro da tipologia TurmaMais o CIEP-UE tem levado a cabo algumas iniciativas com base na relação próxima com os elementos da Escola

Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz que integram a Comissão de Acompanhamento do PMSE. Fruto desse trabalho chegou-se à identificação de uma área de intervenção de grande relevância – Avaliação. Efetivamente, com base em evidência empírica, muito tem mudado a nível da ação das escolas, da ação dos professores (em particular nas suas práticas letivas) e dos currículos mas, também, há evidência empírica de ténues mudanças a nível das práticas avaliativas dos professores.

De facto, o alinhamento entre ensino, aprendizagem e avaliação é a area onde haverá necessidade de forte investigação e intervenção de modo a que as práticas avaliativas possam colocar a avaliação ao serviço do ensino e da aprendizagem para os melhorar.

Os aspetos focados neste livro, todos eles, direta ou indiretamente relacionados com a avaliação, pretendem dar a conhecer parte do investimento levado a cabo, e que se pretende continuar a investir, bem como divulgar os contributos teóricos e práticos que constituíram, no último ano, o acompanhamento científico da tipologia TurmaMais do Programa Mais Sucesso Escolar.

Évora, 1 de setembro de 2011

António Borralho

Diretor do CIEP-UE

Prefácio

A primeira vez que, em termos públicos, utilizámos a expressão tecnologia organizacional associada à experiência TurmaMais foi em 19 de Novembro de 2007, no âmbito da Conferência Internacional ‘Sucesso-Insucesso: Escola, Economia e Sociedade’ promovida pela Fundação Calouste Gulbenkian.

O sentido que lhe atribuímos bebe influências da economia, enquanto conhecimento e conjunto de métodos e processos específicos na combinação de recursos para produzir respostas desejadas e resolver problemas. Podemos enumerar um vasto conjunto de acções organizacionais que estão na génese da TurmaMais e que incorporam uma forte componente de conhecimento, justificando o uso e a adequabilidade da expressão. Lógicas de coorte e orientação aos resultados, contratualização de metas, gestão curricular baseada em dinâmicas inovadoras de flexibilização e adaptação do currículo, novas soluções na gestão da plurianualidade do tempo, (re)organização e reconfiguração contínua dos agrupamentos de alunos, criação de constelações de equipas docentes e novas lógicas na sua distribuição e afectação, coordenação por ajustamento mútuo, são alguns dos processos específicos desenvolvidos e afirmados em contexto escolar nas margens de um quadro jurídico-normativo de feição burocrática pouco sensível a soluções de duvidosa conformidade e que, de quando em vez, esbarrava nas muitas dúvidas e receios de algumas entidades e pessoas.

A lógica organizativa da TurmaMais tende a favorecer as relações horizontais e a reflectir a especialização funcional nas diversas agregações informais, potencia uma maior relação de proximidade tomando a forma de um conjunto de constelações

de trabalho, de ‘cliques’ de docentes profissionais com alguma margem de autonomia que se debruçam e trabalham sobre as questões apropriadas ao nível onde estão situados. Soluções pedagógicas inovadoras que promovem a constituição de redes formais e informais de escolas e grupos de docência para o desenvolvimento e aprofundamento do trabalho de coordenação curricular, disseminação de boas práticas, formação contextualizada, partilha de metodologias e abordagens didáticas, práticas avaliativas e instrumentos de testagem ao nível das diversas áreas curriculares.

Com efeito, a experiência TurmaMais radica na assunção de que a escola dispõe de campo de manobra na esfera organizativa, em particular, na fixação de critérios e no uso de combinações geradoras de novas dinâmicas na configuração dos agrupamentos de alunos com vista à melhoria significativa das suas aprendizagens.

O principal objectivo da experiência TurmaMais, não o devemos perder de vista, foi conseguir criar as condições organizacionais pedagógicas que conduzissem à melhoria efectiva das aprendizagens escolares. Foi, aliás, essa preocupação que motivou e interessou professores da Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz, sob a coordenação e liderança de Teodolinda Cruz, e o Conselho Executivo a solicitar em 2002 à Direcção Regional de Educação do Alentejo que lhes fosse permitido experimentar outras soluções e outras respostas diferentes daquelas que a escola vinha repetindo, ano após ano, sem sucesso. Nos argumentos mobilizados e nas respostas organizativas pedagógicas preconizadas estavam preocupações com a melhoria dos resultados escolares dos alunos.

Não foi um processo fácil. As informações técnicas de apoio à decisão deixavam transparecer um excessivo receio e alertavam inevitavelmente para as desconformidades jurídico-normativas da proposta. A convicção e persistência do Presidente da Escola, Moisés Pereira, o parecer favorável e encorajamento do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, fundado num quadro teórico-conceptual que associava o desempenho e a proficiência escolar dos alunos à dimensão e estrutura

composicional da turma, contrabalançariam a tendência anterior e contribuiriam, de forma definitiva, para a feliz “ousadia” da administração educativa regional, ou para sermos justos, da sua directora Teresa Godinho, da decisão favorável ao lançamento da experiência e aos directores regionais que se sucederam pelas sucessivas autorizações anuais necessárias à sua continuidade. Uma experiência que teria o acompanhamento conjunto da Universidade de Évora e da Direcção Regional de Educação do Alentejo desde o ano do seu lançamento e que ao longo destes anos de caminhada nem sempre mereceria olhares de “simpatia” e observações consensuais.

Quase dez anos após o seu lançamento, há oito acontecimentos de grande significado e importância que projectaram a TurmaMais como tecnologia organizacional pedagógica de referência nacional no combate ao insucesso e abandono escolares: em primeiro lugar, no ano de 2002, pelo significado, gesto de confiança e responsabilidade que representou para a escola e para a comunidade escolar a autorização de uma experiência que muitos apontavam com traços de duvidosa conformidade jurídico-normativa; em segundo lugar, em 2004/05 e 2005/06, a decisão do alargamento ao 8º ano e 9º ano de escolaridade, respectivamente, completando-se a sua aplicação e extensão a todo o 3º ciclo e introduzindo-se, ainda que de forma não explícita, a lógica do ciclo de estudos como unidade base de referência e a ela associada uma nova dimensão de espaço curricular e de tempo escolar plurianual; em terceiro lugar, o apoio ao projecto pela Fundação Calouste Gulbenkian, na sequência da candidatura por nós apresentada em 2005, através do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, tendo sido um dos três projectos seleccionados e apoiados a nível nacional; em quarto lugar, em 2007, a conferência internacional Sucesso-Insucesso promovida pela Fundação Calouste Gulbenkian tendo sido proferida conferência para apresentação do projecto e dos seus resultados com publicação posterior sob a organização de Manuel Villaverde Cabral, Comissário da Conferência, e editada em livro pela Fundação Calouste Gulbenkian em 2008; em quinto lugar, no ano de 2008, a celebração do contrato de autonomia

entre a Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz e a Direcção Regional de Educação do Alentejo, tendo, no âmbito do respectivo contrato, ficado publicamente reconhecida pelo Ministério da Educação a mais-valia organizativa pedagógica da tecnologia TurmaMais como projecto inovador de referência no combate ao insucesso e abandono escolares; em sexto lugar, no ano de 2009, o Projecto TurmaMais desenvolvido na Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz é apresentado pela Direcção Regional de Educação do Alentejo e vence a 7.^a edição do Prémio Boas Práticas no Sector Público, uma iniciativa da Deloitte, desenvolvida com a colaboração do Diário Económico, do Instituto Nacional da Administração Pública e da Fundação Luso-Americana; em sétimo lugar, também no ano de 2009, o alargamento e projecção à escala nacional da TurmaMais, ao ser integrada no Programa Mais Sucesso Escolar, um Programa criado e lançado em Maio de 2009 pela então Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, e implementado no ano lectivo de 2009/10 pela Ministra Isabel Alçada, como metodologia de referência e a generalizar a outras escolas; por último, mas não o menos, a forma como as escolas e os professores, de norte a sul do país, se apropriaram do projecto e o entusiasmo e empenho que colocaram na sua aplicação e experimentação desde o ano lectivo 2009/10.

A obra que agora se publica, intitulada *TurmaMais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos*, e se apresenta no âmbito do III Seminário Nacional do Projecto TurmaMais, constitui um importante repositório desta, podemos dizê-lo, espécie de “caminhada cultural”, cujas marcas as escolas sentem como suas, uma caminhada feita de memórias e desafios, de inquietações e alegrias, de trabalho diário intenso de escolas e professores.

Porque os modelos organizacionais da escola são por natureza plurais e diversificados, constituindo a sua construção social um processo complexo, o alargamento da TurmaMais a outras escolas não poderia constituir-se numa espécie de réplica da experiência mãe, cerceadora da autonomia criativa e que mantivesse amarradas escolas e professores a silêncios inconformados. A opção da generalização da TurmaMais na base de um modelo

parcial constituiu de novo um desafio acrescido ao fazer revigorar ainda mais a “tecnoestrutura” escolar na exploração dos espaços abertos que as lógicas de ciclo incorporam e para as quais escolas e professores se mobilizam nas suas “constelações de equipas docentes plurianuais”. Um desafio que necessita de ser falado, vivido e afirmado na acção e que rompe com modos de funcionamento apoiados em soluções vagas e improvisadas para relançar novas reconfigurações dinâmicas e flexíveis, quebrando e desalinhando continuidades e jogos micropolíticos na formação rígida e imutável dos tradicionais agrupamentos de alunos e de distribuição de professores e direccionando para o ciclo de estudos e para as equipas docentes a chave da promoção do sucesso.

E isto foi e é qualquer coisa de novo na vida das escolas e também nas estruturas da administração educativa, cuja interiorização e apropriação não acontecem por simples passes de mágica, mas requerem das escolas e professores o uso inteligente da sua autonomia e uma permanente e enorme convicção, disponibilidade, vontade e persistência.

O trabalho de proximidade das equipas de acompanhamento, das Escolas de referência, da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, das Direcções Regionais de Educação do Norte, do Centro, de Lisboa e Vale do Tejo, do Alentejo e do Algarve, do Gabinete de Gestão Financeira, da Direcção Geral dos Recursos Humanos da Educação, das Universidades e, incontestavelmente, Gabinete Ministerial, contribuiu para o reforço da confiança das escolas, pela sua atitude de abertura e disponibilidade permanente no apoio ao experienciar de novos modos de organização curricular e pedagógica, de novas abordagens didácticas e avaliativas e dos desafios lançados face a preferências, objectivos e resultados, tecnologia e envolvimento vinculatorio de actores na construção de uma rede de escolas que faça da informação e intercomunicação um recurso estratégico no seu desenvolvimento e autonomia.

Neste volume estão reunidos diversos contributos de professores, investigadores, dirigentes escolares, pais e alunos, técnicos educativos, que estão ligadas à experimentação e aplicação do projecto nas suas diversas fases do seu desenvolvimento e

nas diferentes escolas. Trata-se de uma obra estruturada em seis capítulos, integrando quinze textos, de autorias individuais ou de grupo, antecedidos de uma nota prévia e de um prefácio. De uma certa maneira, o documento que agora se edita constitui uma síntese de um percurso de dois anos de intensos desafios organizacionais e pedagógicos, inspirados na tecnologia organizacional TurmaMais, que as escolas abraçaram com confiança e expectativa. Nesta síntese, projetam-se olhares de quem vive em direto a “zona da frente” ou em diferido a “zona da retaguarda”, sobre problemáticas como a origem do projecto TurmaMais e modelo organizacional, o pensar e organizar a escola na lógica dos ciclos de estudos, as questões da supervisão e acompanhamento, a importância da avaliação como processo pedagógico da melhoria das aprendizagens escolares, discursos e percursos de “boas práticas” na construção do sucesso, testemunhos de pais/encarregados de educação e de alunos sobre o projecto TurmaMais, transportando uma multiplicidade de perspectivas em narrativas de grande rigor conceptual e seriedade científica, mas também de afectos e ‘entusiasmos’ reveladores de uma diversidade de intensidades e vivências cuja riqueza sai engrandecida pela pluralidade dos diferentes estilos, todavia, numa sintonia e convergência de abordagens que, porventura, a força da experiência e o ‘encanto’ em torno dela, no alargado movimento de escolas do Programa Mais Sucesso e da rede TurmaMais, ajudam a explicar.

Às muitas pessoas, cujos nomes e rostos estão ligadas à experimentação e aplicação do Programa Mais Sucesso e do Projecto TurmaMais nas diferentes escolas e instâncias do país, e em especial às muitas outras que sob o anonimato vivem e fazem acontecer a experiência, esta e outras, todos os dias, lá nas escolas, onde a essência da acção pedagógica se realiza, o meu reconhecimento.

Évora, 1 de setembro de 2011

José L. C. Verdasca

(Co-Coordenador Nacional do Programa Mais Sucesso Escolar entre 2009 e 2011)

1. Projeto TurmaMais: Origem e Descrição do Modelo Organizacional

Teodolinda Magro-C*

Resumo

Descreveu-se o modo como a Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel de Estremoz (ESRSI) tornou evidente a problemática do insucesso escolar nas classificações obtidas pelos alunos do 3º ciclo e o percurso efetuado na tentativa de encontrar uma solução para esse problema. Partindo de medidas concretas de promoção da melhoria das práticas docentes com vista à promoção das aprendizagens, almejada pela experimentação da Gestão Flexível do Currículo, concluiu-se que o trabalho realizado não obteve os resultados esperados. Da observação atenta do discurso de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, cruzada com a necessidade do cumprimento dos normativos legais e da busca de uma sustentação teórico conceptual que permitisse uma decisão nasceu o Projeto TurmaMais. A metodologia organizacional criada por esse Projeto foi descrita pormenorizadamente. Os resultados obtidos na ESRSI levaram a que o Ministério da Educação apresentasse o Projeto TurmaMais como referencia nacional de combate ao insucesso escolar servindo de prática modelar para outras escolas. Os resultados obtidos em 67 escolas, no primeiro ano de alargamento ao território nacional (ano letivo 2009/2010), provaram a sua eficácia no aumento da taxa de sucesso escolar.

Palavras-chave

TurmaMais, sucesso escolar; dimensão da turma; estrutura composicional da turma; escola para todos.

Introdução

O projeto TurmaMais surge da necessidade de uma escola encontrar respostas a várias questões que insistentemente foi fazendo, no decorrer de vários anos letivos:

– “Como é possível manter nos alunos familiarizados com o

*. Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel, Estremoz (Membro da Comissão de Acompanhamento do Programa Mais Sucesso Escolar) [teod.mc@gmail.com].

insucesso escolar níveis suficientes de motivação no trabalho que lhes permitam efetuar aprendizagens de qualidade, ao longo de um ano letivo? ”;

– “Como é possível ensinar a alunos que aparentemente não querem aprender?”;

– “Como é possível alterar a “cultura” de certas turmas nas quais o laxismo e a indisciplina são práticas habituais e inamovíveis? “.

Sabemos que as desigualdades económicas e sociais são fatores que condicionam o sucesso escolar (Borges, 2010), pelo que a resposta a estas questões tinha de ser encontrada mantendo intacta a pretensão da escola para todos, assegurando que qualquer medida a tomar teria sempre que jogar no campo da não discriminação, por forma a não acentuar as diferenças de origem sócio-económica entre os alunos. Outro fator a ter em conta era a necessidade de respeitar o espírito dos normativos legais em vigor, no que respeita ao tamanho, organização e composição das turmas, por forma a que a ação proposta não fosse eivada de princípios de ilegalidade.

Descreveremos, neste artigo, o modo como a teoria e a prática educativa criaram um processo de reciprocidade dinâmica (Fernandez Perez, 1998) que levaram à criação de um modelo organizativo da turma com possibilidades de promover o sucesso educativo.

De 2000 a 2002 - Entre a Esperança e a Deceção

No ano letivo 2000/01 a Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel iniciou experimentalmente a Gestão Flexível do Currículo, no 7º ano de escolaridade.

Aproveitando-se o processo experimental no qual estávamos envolvidos foi criada uma hora semanal comum a todos os docentes que compunham cada Conselho de Turma, por forma a ser possível a troca de experiências, bem como a análise do processo de ensino e aprendizagem a decorrer.

Foram criadas as Novas Áreas Curriculares de Formação Cívica, Estudo Acompanhado e Área de Projeto. Eram enormes as

expectativas positivas dos professores envolvidos na experimentação da Gestão Flexível do Currículo, por entenderem que os espaços não disciplinares, introduzidos por estas áreas curriculares, poderiam ter um contributo decisivo na melhoria das aprendizagens dos alunos. Estávamos convictos que aliada às altas expectativas dos docentes conseguiríamos promover uma maior responsabilidade nos alunos pelo trabalho e seríamos ainda capazes de criar uma eficaz parceria entre a escola e os pais. Sabíamos da importância destes fatores na melhoria da eficácia escolar (Sammons et al., 1995).

Ao longo do ano letivo constatou-se que havia um número significativo de alunos que não estava a melhorar as suas aprendizagens. Reforçou-se o trabalho colaborativo entre docentes e prosseguiram as reflexões efetuadas em reunião semanal. No final do primeiro ano de intenso e continuado trabalho os resultados obtidos pelos alunos evidenciaram um acentuado aumento da taxa de insucesso escolar.

No ano letivo 1999/2000 o 7º ano de escolaridade havia obtido uma taxa de insucesso de cerca de 16%. Após um ano de profunda reflexão e intervenção a taxa de retenção subiu para 23% como já relatámos anteriormente (Magro-C, 2010).

Da análise então feita às causas deste retrocesso nos resultados finais foram destacadas duas ideias que aqui registamos:

a) O desenho curricular alterou-se tendo introduzido duas novas disciplinas que anteriormente não faziam parte do currículo de 7º ano – Ciências Físico-Químicas e a obrigatoriedade da segunda língua estrangeira.

b) O espaço de trabalho proporcionado pelo Estudo Acompanhado e pela Área de Projeto permitiu aos docentes, através de um trabalho entre eles articulado, efetuar inúmeras tarefas de apoio e recuperação das aprendizagens dos alunos com mais dificuldades. Verificou-se, contudo, que esses alunos não mostraram motivação e empenho nas tarefas de apoio que lhes foram sendo oferecidas.

A conjugação dos dois fatores anteriormente enunciados levou a que um maior número de alunos ficasse retido.

Iniciámos o segundo ano experimental da Gestão Flexível do Currículo com a convicção que teríamos de ser mais eficazes na

criação de ambientes favoráveis ao ensino e à aprendizagem, no interior da turma. Acreditávamos que o ambiente e a cultura produtiva de turma que queríamos promover, juntamente com o grande enfoque nas competências chave de aprendizagem, apoiados no trabalho docente partilhado e orientado para a prática (Levine e Lezotte, 1990) levariam a que os resultados finais do próximo ano letivo fossem substancialmente melhorados.

No ano letivo de 2001/2002 as reuniões semanais de Conselho de Turma estavam focadas na análise comportamental dos alunos e na tentativa de estimular posturas mais responsáveis. Foram estabelecidas regras claras de conduta, havia uma revisão constante de procedimentos e a persistência foi eleita como prática corrente. Reconhecíamos a importância destes fatores no atingir dos nossos objetivos (Glasser, 1985).

Constatou-se que, apesar de todos os esforços concertados dos docentes e da direção da escola, havia um grande número de horas de aula que decorriam em ambientes que não proporcionavam o ensino e a aprendizagem. Foram realizadas algumas reuniões conjuntas de pais e encarregados de educação e de alunos. Verificava-se que na semana seguinte o ambiente de trabalho das aulas melhorava significativamente. Nas semanas posteriores voltavam os ambientes de trabalho instáveis.

Havia uma generalizada insatisfação dos docentes, alunos e pais. Todos apontavam a causa principal desta incapacidade de se promover ambientes propiciadores de ensino e aprendizagem às relações interpessoais criadas no interior das turmas. Era a turma, como bloco monolítico disfuncional que resistia a toda e qualquer tentativa de estabelecimento de novas regras de interação. Estava a ser impossível fazer um trabalho de qualidade na maioria das turmas de 7º ano, por outro lado não havia possibilidade de reorganizar a composição das mesmas, dado que não poderíamos alterar o número de alunos que as compunha. Trocar alguns alunos de uma turma para outra em nada ajudaria a resolver o problema.

Findo o ano letivo de 2001/2002, o insucesso escolar no 7º ano atingiu os 38%. A experiência da Gestão Flexível do Currículo não nos ajudou a combater os problemas relacionados com o insucesso escolar. Contudo, teve um contributo decisivo para nos revelar que

o grande problema que estávamos a viver se relacionava com a composição e organização das turmas de alunos. Sem intervenção eficaz nesta variável todas as restantes (trabalho colaborativo entre docentes, reorganização curricular, apoio aos alunos com mais dificuldades) se mostraram incapazes de contribuir significativamente para o sucesso escolar.

Os Rostos do Problema

O final do ano letivo de 2001/2002 trouxe-nos a evidência de que teríamos de intervir profundamente na constituição das nossas turmas para assegurarmos melhores resultados no futuro.

O respeito pelo articulado legal obrigava-nos a cumprir o ponto 5.3 do despacho Conjunto n.º 373/2002 de 23 de abril que estabelece que *“As turmas do 2º e 3º ciclos do ensino básico, [...] são constituídas por um número mínimo de 25 e um número máximo de 28 alunos”*. Imperioso era ainda atentar no ponto 5.9 ao estabelecer que *“Não poderão ser constituídas turmas apenas com alunos em situação de retenção”*. O cruzamento destes dois pontos definidos na lei obriga à formação de turmas heterogéneas e com um número de alunos relativamente elevado.

Apesar da ideia dominante na classe docente ser a de que os resultados dos alunos melhorariam significativamente caso as turmas fossem mais reduzidas, havia também a experiência de alguns docentes que ao trabalharem com pequenos grupos de alunos não tinham conseguido obter os resultados esperados.

Os encarregados de educação repetiam-nos a ideia de que os ambientes vividos nas turmas eram perturbados pela presença de alguns alunos que consecutivamente promoviam situações de indisciplina.

Os docentes descreviam a sua impotência ao referirem que se fosse possível retirar um ou outro aluno das turmas que apresentavam maiores problemas poder-se-ia fazer um trabalho de qualidade com os restantes.

Os alunos tinham consciência que o peso dos comportamentos indisciplinados era preponderante, criando uma “moda” à

qual era difícil resistir quando mergulhados no ambiente da turma.

Todas estas constatações apontavam num caminho que não podíamos nem queríamos trilhar: retirar de cada uma das turmas os alunos referenciados como causadores da indisciplina e formar uma turma à parte com eles.

Foi então que olhámos, num esforço de memória a médio prazo, para os rostos, as atitudes e os desejos verbalizados pelos alunos alvo de repetências sucessivas nos últimos 2 ou 3 anos. Recordámo-nos que em setembro era frequente ver esses alunos com expectativas elevadas face aos resultados do trabalho que estavam a iniciar. Havia uma convicta certeza que tudo se iria passar de modo muito diferente em relação ao ano letivo transato. Referiam-nos o teor das conversas tidas com os pais durante o período de férias. A consciencialização da mudança de atitude que estavam ali para cumprir. A certeza que agora o trabalho ia mesmo correr bem.

Na nossa memória persistia o assombro dos cadernos novos, do material de escrita impecável que esses alunos, alvo de retenções repetidas, manuseavam com dedicação e desvelo. Era assim em setembro, ainda era assim em outubro.

No início de novembro vinham os resultados dos primeiros trabalhos. E, a partir desse momento, os velhos hábitos voltavam. Principalmente a ideia enraizada que os segundos momentos de avaliação iriam correr melhor, pois iriam estudar um pouco mais por comparação com o que estudaram neste primeiro momento. Começava o adiamento de toda a ação. As dificuldades em efetuar as aprendizagens iam sendo cumulativas. A postura de trabalho e estudo continuava a ser remetida para um futuro impreciso. Os resultados de insucesso acumulavam-se e, os comportamentos que haviam sido responsáveis pelos maus resultados do ano letivo passado voltavam a ser repetidos. Repetidas voltavam também a ser as respostas dadas pela escola: proporcionar a estes alunos mais aulas de apoio e trabalhos diferenciados que permitissem a sua recuperação. Igual voltava a ser a sua resposta a estas propostas: indiferença ou mesmo recusa.

Este esforço de memória levou-nos até ao momento durante o qual ainda era forte a motivação do aluno para a mudança alicerçada no trabalho. Depois a rotina dos momentos escolares haviam proporcionado o fim dessa motivação. Foi então que nos ocorreu fazer esta pergunta:

– “Como é possível manter nestes alunos, ao longo de todo o ano letivo, as altas expectativas com que regressam à escola e iniciam os trabalhos nos meses de setembro e outubro?”

A resposta a esta pergunta estava constantemente condicionada pelas vozes sobrepostas dos pais, professores e alunos:

- “as turmas não funcionam”;
- “é preciso tirar de lá alguns alunos”;
- “não é possível fazer turmas homogéneas”;
- “não é possível reduzir o número de alunos por turmas”;
- “os alunos com mais dificuldades de aprendizagem não aceitam as aulas de apoio e reforço educativo”.

Agora havia mais uma voz. Aquela que nos dizia:

– há um momento em que os alunos alvo de repetências, identificados como menos empenhados, por vezes indisciplinados e quase sempre pouco motivados estão com expectativas muito elevadas na escola. Como prolongar esse momento transformando-o numa atitude que seja possível manter no decorrer de todo o ano letivo?

A resposta pareceu-nos óbvia. Doses periódicas e reforçadas de atenção. Evitar o acumular do insucesso, promover o hábito da recuperação imediatamente após um insucesso. Sabíamos que para atuar neste sentido teríamos que retirar estes alunos da sua turma de origem. Havia a convicção de que essa separação não poderia ser definitiva e causadora de uma diferenciação aceite como negativa. Esta diferenciação seria tanto menor quanto mais pessoas fossem retiradas das turmas de origem. Esse é o momento em que apostámos em retirar todos os alunos da sua turma de origem, organizados por grupos com interesses algo semelhantes, que rotativamente frequentariam, por um curto

período de tempo, uma outra turma. Nasce assim o Projeto TurmaMais.

Uma Possível Resposta

A solução proposta para a resolução dos graves problemas de funcionamento das turmas que estava na origem do insucesso escolar progressivo, registado na ESRSI, passou pela criação de uma turma a mais que funcionasse como uma plataforma rotativa de alunos não tendo, por isso, alunos fixos.

A frequência da então denominada TurmaMais, embora temporária, previa a passagem de todos os alunos das turmas de origem, agregados em diferentes grupos de trabalho, diminuindo assim a heterogeneidade das turmas de origem e permitindo agregar elementos na TurmaMais com características e interesses algo semelhantes.

A proposta de organização da TurmaMais passou a ser a seguinte:

1. Será criada uma turma a mais por cada 2, 3 ou 4 turmas de origem.
2. Os docentes da TurmaMais deverão ser os mesmos das turmas de origem para acompanharem os alunos nas fases do seu progresso e mais facilmente coordenarem o acompanhamento dos conteúdos programáticos em todas as turmas.
3. Caso seja completamente impossível o docente das turmas de origem ser o mesmo da TurmaMais devem os dois docentes lecionar em par pedagógico na TurmaMais.
4. Para se formarem grupos de alunos algo homogéneos deverão consultar-se as avaliações obtidas nos anos letivos ou períodos anteriores, auscultar-se a opinião dos docentes em cujas disciplinas o aluno tenha mais dificuldades e se necessário o próprio aluno e o encarregado de educação.

Modalidade de apoio aos alunos

Todos os alunos das turmas de origem serão convidados a integrar a TurmaMais em grupos previamente selecionados. Os grupos

de frequência da TurmaMais deverão integrar este espaço de apoio através de uma rotação inspirada no seguinte modelo:

- primeira metade do primeiro período – alunos de nível 5
- segunda metade do primeiro período – alunos de nível 2/3
- primeira metade do segundo período – alunos de nível 4
- segunda metade do segundo período – alunos de nível 3
- terceiro período – alunos em risco de retenção

Organização dos horários

No tempo de frequência do Projeto TurmaMais o aluno fica sujeito a um novo horário com o desenho curricular igual ao das turmas de origem.

Gestão do currículo

A gestão do currículo é facilitada pelo facto do docente da turma de origem ser o mesmo da TurmaMais.

Os conteúdos a lecionar na TurmaMais serão exatamente os mesmos dos lecionados nas turmas de origem no mesmo espaço de tempo, cabendo aos professores a escolha das metodologias e das propostas de trabalho que julguem mais conveniente, de acordo com a especificidade de cada grupo.

O Conselho de Turma assume-se como uma verdadeira equipa educativa capaz de elencar e propor soluções para os problemas de aprendizagem dos alunos, para as dificuldades decorrentes de um ensino diferenciado exigido aos professores e para a potenciação organizacional de momentos e espaços flexíveis de ensino e aprendizagem (Formosinho, 2009).

Construindo um Referencial Teórico-Conceptual

A turma: sua organização, composição, dimensão, homogeneidade e reagrupamento como fatores de proficiência escolar

O centro nevrálgico no qual se joga a eficácia do trabalho realizado numa escola é a turma. No sistema de ensino nacional (tal como na maioria dos sistemas de ensino de outros países) a formação da turma assenta na obrigatoriedade do cumprimento dos dispositivos legais (no que se refere ao seu tamanho e heterogeneidade) e no olhar atento de cada organização escolar aos efeitos que as inter-relações pessoais dos alunos que a compõem podem gerar (Verdasca, 2008 p. 140-141).

O grupo-turma, normalmente constituído no início do ano letivo, mantém-se inamovível no decorrer das atividades letivas. Excepcionalmente ocorrem mudanças na sua composição, maioritariamente decorrentes de processos de transferência de alunos entre escolas e, muito raramente, por motivos relacionados com a resolução de problemas decorrentes de processos de inter-relação negativos entre alunos, promotores de transtornos nas aprendizagens.

Quer isto dizer que são inúmeras as situações nas quais, o mau funcionamento de uma turma, detetado logo no decorrer do primeiro período, não consegue ser contrariado. Quer isto dizer que a escola não consegue intervir com eficácia na mudança de atitudes dos alunos de certas turmas uma vez que fica prisioneira da sua composição inicial.

Os critérios usados para a formação de turma resultam de uma complexa teia de interesses revelando finalidades educativas nem sempre claramente assumidas. Por um lado o acesso igualitário e democrático de todos ao ensino obriga os normativos a explicitar que a heterogeneidade é a base da constituição das turmas. Devem assim integrar harmoniosamente diferenças de origem social, peso dos géneros, número adequado de alunos repetentes e de alunos com necessidade educativas especiais e proveniência geográfica. Por outro lado os critérios ditos de continuidade pedagógica do grupo-turma surgem, muitas das vezes, como critérios de consagram a feitura de turmas de nível.

Sendo a turma a linha avançada de combate ao insucesso escolar a sua composição deve ser profundamente intencional por parte de cada organização escolar. Já não podemos ignorar que a literatura demonstra haver uma significativa relação entre o rendimento académico e a dimensão da turma quando se introduzem variáveis de origem social dos alunos, nomeadamente o efeito da escolaridade da mãe enquanto indicador do contexto cultural e familiar:

Com efeito, as diferenças médias de desempenho são de tal ordem de grandeza que passar em termos da estrutura composicional da turma de uma escolaridade média das mães situada ao nível do 4º ano para uma (...) situação de nível superior quase produz uma duplicação nos resultados médios da turma (Verdasca, 2002 p.791).

Há muitas décadas que vem sendo estudada a importância da dimensão da turma como fator de proficiência escolar. Esta é uma área de estudo onde não tem sido possível chegar a consensos. No já clássico trabalho de Glass et al. (1982) a grande questão levantada é precisamente essa: permitirá a redução do tamanho da turma aumentar a eficácia escolar? Após uma meta-análise de 77 pesquisas experimentais e evidências recolhidas através de 14 estudos experimentais concluem os autores que a relação entre o número de alunos por turma e o aumento da proficiência escolar tem um carácter logarítmico. Sendo assim, é mais significativo o aumento do rendimento da turma se forem eliminados 5 alunos numa turma de 15 do que se se eliminar o mesmo número numa turma de 25. Mas é abaixo dos 10 alunos que a redução do número de alunos por turma mostra a máxima eficiência na melhoria dos resultados escolares.

Outros autores como Rivkin et al. (2005) asseguram que o tamanho da turma não é um fator essencial na promoção da melhoria das aprendizagens. Nesta mesma linha se insere Blatchford (2009) ao atribuir à mudança das práticas dos docentes no trabalho com pequenos grupos a principal razão do aumento dos resultados escolares, desviando a tónica do fator numérico da composição da turma.

Outra área de análise sobre as consequências que a composição da turma pode ter no aumento do rendimento escolar dos alunos, surge com a busca de uma resposta à questão do efeito da homogeneidade e da heterogeneidade na eficácia das aprendizagens. É grande, polémico e inconclusivo, até ao momento, o debate sobre esta questão. Boudine (2011) chega mesmo a levantar uma série de pressupostos éticos que deveriam enquadrar a discussão desta problemática, por forma a evitar crispação entre as várias correntes que propõem hipóteses explicativas sobre esta variável.

Muitos estudos têm vindo a ser feitos, desde a década de 80 do século passado, sobre a questão do reagrupamento de alunos, de forma temporária, para promover a melhoria dos resultados escolares. São clássicas as conclusões de Slavin (1986) que apontam para a formação de base de turmas heterogéneas a partir das quais os alunos podem ser reagrupados temporariamente de acordo com os seus níveis de proficiência com o objetivo de melhorarem ou aprofundarem as suas aprendizagens.

Em estudos mais recentes Tieso (2002) demonstra que a implementação de um currículo diferenciado, na disciplina de Matemática, aplicado durante 3 semanas a um grupo pré-selecionado de alunos proporciona ganhos moderados nos seus resultados escolares. Mais argumenta sobre a agradabilidade da situação para os professores e para os alunos, os primeiros por conseguirem ensinar com mais eficácia a mais alunos e estes por verem aumentar a sua autoestima.

As pesquisas feitas hoje em dia não nos permitem concluir que as chamadas turmas de nível promovam um ganho de eficiência na aprendizagem dos alunos. Alguns estudos revelam que poderá até haver um acentuar da diferenciação nos resultados obtidos pelos alunos com mais elevado e mais fraco rendimento escolar (Feyfant, 2008). Mas o que as pesquisas nos mostram é que o reagrupamento pontual de “grupos de nível” no interior da turma pode ter um efeito muito positivo (Suchaut, 2008). O caráter pontual mas profundamente programado ao longo de um ano letivo de “grupos de nível” é o traço diferenciador do modelo de organização dos grupos-turma que a filosofia TurmaMais pressupõe.

A originalidade do Projeto TurmaMais centra-se na possibilidade de, em qualquer momento do decorrer das atividades letivas, a composição e dimensão das turmas poderem ser alteradas, sem que isso provoque reações adversas dos alunos, dos pais e encarregados de educação e dos professores dado que as referidas alterações não só não provocam ruturas de continuidade pedagógica como são profundamente planeadas para alcançarem resultados acordados num horizonte temporal bem delimitado.

A turma: linha avançada do sucesso educativo

O tamanho da turma e a heterogeneidade da sua composição têm sido alvo de inúmeras pesquisas na área da educação. Os sinais que nos têm sido dados apontam para uma diversidade de caminhos nos quais as certezas são muito poucas:

- um menor número de alunos por turma mostra-se muito eficaz na promoção das aprendizagens, sobretudo quando chegamos a grupos de menos de 20 alunos sendo ideal a redução a partir de 10 alunos. Esta solução obriga a altos custos de investimento no ensino;
- a criação de turmas de nível, defendida por uns e rejeitada por outros, encerra debates ideológicos sobre a função da escola na sociedade que os diferentes resultados obtidos pelo manuseamento desta variável não conseguiram clarificar;
- a redução do número de alunos por turma permite melhores resultados escolares se houver mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes. Este pressuposto obriga a uma revolução nas práticas docentes, objetivo muito difícil de atingir num tempo curto.

A grande certeza, hoje reafirmada por todos os países democráticos, é a de que o sistema de ensino deverá ser posto ao serviço da promoção da igualdade de oportunidades de todos os cidadãos.

Com base neste pressuposto nasce o conceito de escola que promova a inclusão social e, como tal, permita a todos os alunos

o sucesso escolar. Mais uma vez, é no interior da sala de aula que, em última análise, este ideal se faz ou não cumprir.

Na tentativa de permitir aos alunos com mais dificuldades a recuperação das aprendizagens não efetuadas muitas têm sido as soluções experimentadas. A esmagadora maioria dessas soluções passa por apoios pedagógicos com sobrecarga horária aos alunos que deles necessitam. Outras ainda resultam de tutorias encaetadas no interior da sala de aula, nas quais um segundo docente trabalha exclusivamente com o grupo de alunos com mais dificuldades. O carácter de trabalho isolado apenas com um determinado grupo de alunos não assegura, por vezes, um bom resultado. O fator estigmatizante do apoio resulta, quer do aumento da carga horária de apenas alguns alunos, quer por evidenciar um trabalho sempre e apenas com certos alunos. (Mons, 2008).

A ideia básica de apoiar os alunos com mais dificuldades é essencial na construção de uma escola promotora da igualdade de oportunidades. A este nível têm tido muita importância os alertas, vezes sem conta reforçados de autores como Perrenoud (2008) e Przesmycki (2008) que insistem na necessidade de se optar pelo olhar atento sobre as diferenças individuais de cada aluno contrariando a tendência de um modo de ensino indiferenciado. A questão que se coloca é como proceder de modo eficaz a esta diferenciação pedagógica?

A resposta a esta questão dada pelo Projeto TurmaMais contraria o carácter estigmatizante dos tradicionais apoios educativos ao proporcionar igualmente a todos os alunos momentos de apoio e/ou aprofundamento das suas aprendizagens de acordo com as suas necessidades. Acresce a esta vantagem o facto desse apoio ser dado no tempo de aula convencional, não havendo, deste modo, um aumento da carga horária semanal do aluno.

Algumas das questões controversas relacionadas com o funcionamento do grupo turma e que, segundo a investigação em educação, são variáveis que poderão contribuir para melhorar a eficácia dos resultados escolares foram cirurgicamente intervenionadas:

a) todas as turmas são alvo continuado de uma redução do número de alunos durante o decorrer das atividades letivas;

b) o número de alunos por turma não é fixo durante todo o ano e atende não apenas aos ritmos de aprendizagem como também à promoção de inter-relações promotoras de bons ambientes de trabalho;

c) a circulação de todos os alunos entre as turmas de origem e a TurmaMais retira ao apoio educativo o seu caráter estigmatizante;

d) a diminuição do número de alunos por grupo de trabalho e a diminuição da sua heterogeneidade permite ao professor um trabalho pedagógico diferenciado ao nível da incidência curricular;

e) a criação de grupos de nível é temporária e assume um caráter que permite a heterogeneidade durante a maior parte do tempo letivo.

O Projeto TurmaMais 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. Como se refere em Verdasca e Cruz:

Na “assunção conjecturativa” de que, na esfera educacional, a escola dispõe, ou poderá passar a dispor, de um campo de manobra considerável na definição e estabelecimento dos critérios de constituição das turmas e que a “dimensão” e a “estrutura composicional” constituem algumas das variáveis organizacionais passíveis de planificação, organização e controlo pelas escolas com relevância e influência determinantes no desempenho dos alunos e das turmas, radicaria em última análise toda a essência teórica do Projeto TurmaMais. (2006, 117-118)

Os Resultados Obtidos

Os resultados obtidos nos primeiros anos do projeto e nos anos seguintes mostraram a eficácia da modalidade organizativa da TurmaMais (Magro-C, 2010).

No quadro 1 fazemos uma comparação entre as taxas de sucesso escolar alcançadas pela ESRSI antes e após o projeto, em todos os anos de escolaridade do 3º ciclo, comparando ainda os resultados da escola com os resultados nacionais.

Quadro 1. Comparação das taxas de retenção a nível nacional e a nível da escola

3º CICLO						
Anos Letivo	7ºano		8ºano		9ºano	
	Média Nacional	Média da ESRSI	Média Nacional	Média da ESRSI	Média Nacional	Média da ESRSI
2000/01	22,0%	23%	17,7%	15%	16,0%	-
2001/02	23,2%	38%	18,6%	20,9%	17,2%	-
2002/03	25,2%	16%	17,6%	20%	15,3%	18,9%
2003/04	23,7%	12,6%	17,1%	19,7%	13,3%	11,1%
2004/05	23,4%	13,7%	17,0%	8,6%	21,2%	37,8%
2005/06	22,7%	18,9%	16,1%	16,9%	22,5%	10,3%
2006/07	22,3%	13,9%	15,3%	3%	21,8%	15,4%
2007/08	17,8%	8,8%	11,6%	5,6%	14,3%	2,9%
2008/09	17,8%	8,8%	11,8%	15,1%	13,8%	8,6%
2009/10	17,2%	4%	17,7%	2,4%	15,1%	8,7%

Fonte: Estatísticas da Educação 2008/2009, GEPE-ME (<http://www.gepe.min-edu.pt/np4/364.html>)

Legenda:

ESRI – Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel

cinza – resultados obtidos nos anos letivos anteriores à implementação do Projeto TurmaMais.

Os resultados aqui apresentados dizem-nos que comparando as médias nacionais e as obtidas pela ESRSI, durante os anos letivos de vigência do Projeto, a média de sucesso na escola é 9,2% superior à nacional, no 7º ano. No 8º ano é 6,3% superior à média nacional e no 9º ano apresenta resultados superiores na ordem dos 8,3%.

Os resultados das classificações internas são confirmados pelos resultados obtidos pelos exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática, como se pode verificar no quadro 2.

Quadro 2 . Resultados Exames Nacionais 9º Ano - 2008/2009

Comparação entre a percentagem de níveis obtidos pelos alunos internos de 9º ano (ensino regular), a nível nacional, na Avaliação Externa de Língua Portuguesa e Matemática e os resultados obtidos pelos alunos da ERSI, no ano letivo de 2008/09.

Língua Portuguesa						Matemática					
Resultados nacionais			Resultados da ERSI			Resultados nacionais			Resultados da ERSI		
Nível	N.º de alunos	%	Nível	N.º de alunos	%	Nível	N.º de alunos	%	Nível	N.º de alunos	%
1	473	0,6	1	0	0	1	2.915	3,4	1	0	0
2	23.641	27,7	2	11	16,6	2	26.373	30,7	2	12	18
3	40.935	47,9	3	33	50	3	27.827	32,3	3	23	34,3
4	18.572	21,7	4	20	30,4	4	22.454	26,1	4	21	31,3
5	1.824	2,1	5	2	3	5	6.464	7,5	5	11	16,4
TOTAL	85.445	100	TOTAL	66	100	TOTAL	90159	100	TOTAL	65	100

Fonte: <http://www.min-edu.pt/np3/3988.html>

A obtenção de mais níveis 4 e 5 dos alunos da ERSI por comparação com os resultados nacionais aponta para a ideia de que as classificações decorrentes da avaliação interna são fruto de um aumento da qualidade das aprendizagens dos alunos e não de um facilitismo da escola na atribuição das classificações. Tal conclusão pode ainda ser estendida ao facto de serem muito menores os níveis 1 e 2 obtidos pelos alunos da ERSI comparativamente com as médias nacionais.

O quadro 3 descreve-nos outra situação merecedora da nossa atenção:

Quadro 3 . Resultados Exames Nacionais 9º Ano - 2009/2010

Comparação entre a percentagem de níveis obtidos pelos alunos internos de 9º ano (ensino regular), a nível nacional, na Avaliação Externa de Língua Portuguesa e Matemática e os resultados obtidos pelos alunos da ERSI, no ano letivo de 2009/10.

Língua Portuguesa						Matemática					
Resultados nacionais			Resultados da ERSI			Resultados nacionais			Resultados da ERSI		
Nível	N.º de alunos	%	Nível	N.º de alunos	%	Nível	N.º de alunos	%	Nível	N.º de alunos	%
1	540	0,61	1	0	0	1	8551	9,6	1	10	15,6
2	25.845	29,2	2	22	34,4	2	35.012	39,3	2	24	37,5
3	41.366	46,8	3	31	48,4	3	33.750	37,8	3	18	28,1
4	18.879	21,3	4	9	14	4	16.870	18,9	4	10	16,6
5	2125	2,4	5	2	3,1	5	4841	5,4	5	2	3,1
TOTAL	88.449	100	TOTAL	64	100	TOTAL	89206	100	TOTAL	64	100

Fonte: <http://www.min-edu.pt/np3/5029.html>

O grupo de alunos sujeito a exame nacional em 2009/10, na ERSI, tem uma taxa de sobrevivência escolar ao longo do 3º ciclo de cerca de 85% (conferir quadro 1) enquanto que a taxa de sobrevivência escolar nacional dos alunos do 3º ciclo sujeitos a avaliação externa nesse ano é de apenas 50%. O facto de termos levado mais 35% de alunos a exame que a média nacional explica, em nosso entender, a obtenção de resultados menos conseguidos na disciplina de Matemática. Contudo, não deixa de ser surpreendente o desempenho dos alunos da ERSI em Língua Portuguesa onde obtiveram menos níveis 1 e 2 a mais níveis 5 que a média nacional. Os resultados obtidos na disciplina de Língua Portuguesa permitiram que apenas 15% dos alunos que iniciaram o 3º ciclo no ano letivo em 2007/08 não tivessem concluído este ciclo de estudos no tempo normal: 3 anos. A nível nacional 50% dos alunos que iniciaram o 3º ciclo em 2007/08 levaram mais de 3 anos a concluir este ciclo de estudos.

Conclusão

Procurámos demonstrar o modo como os problemas decorrentes da prática letiva, detetados por uma escola, encontraram soluções baseadas no cruzamento de várias vias: processo especulativo dos envolvidos no problema, a necessidade de cumprimento dos normativos legais e a apropriação de referenciais teóricos e conceptuais que enquadrassem e balizassem as hipóteses de solução.

A existência de muitos estudos e análises sem carácter conclusivo e definitivo sobre a influência do tamanho e composição mais eficaz da turma para a promoção dos resultados escolares, a obrigatoriedade do cumprimento dos normativos legais e a necessidade de cumprir o ideal da escola democrática obrigou-nos, quer a encontrar uma solução de compromisso entre as várias correntes teóricas que produziram conhecimento científico sobre o assunto em questão, quer a experimentar soluções exequíveis, por forma a serem aceites, tanto pelos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, quanto pela tutela.

As soluções entretanto preconizadas mostraram a sua eficácia na escola onde foram criadas e, na qual, pela primeira vez foram implementadas.

O reconhecimento da eficácia do Projeto TurmaMais pelo Ministério da Educação levou a que o mesmo fosse apresentado como um referencial de combate ao insucesso escolar, permitindo que 67 escolas do país nele se inspirassem, no ano letivo de

2009/2010. Os resultados do primeiro ano de aplicação do projeto nas escolas escolhidas por concurso público levaram a um aumento médio do seu sucesso escolar em cerca de 7,6%.

Referências Bibliográficas

- Blatchford, P. (2009). *Psychology of Classroom Learning: An Encyclopedia*. Anderman, Eric (ed.). Detroit: Macmillan Reference USA.
- Boudine, J. P. (2011). Transformer l'école: des perspectives pour 2012, Trois principes éthiques pour les débats, *Cahiers Pédagogiques*, Janeiro 2011. Acedido em 6 de Junho de 2011 em <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article7223>.
- Borges, P. (2010). *Menores Idebs estão nas regiões Norte e Nordeste*. Acedido a 30 de Março de 2011, na página internet: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/menores+idebs+estao+nas+regioes+e+nordeste/n1237697806193.html>.
- Fernandez Perez, M. (1998). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Feyfant, A. (2008). Individualisation et différenciation des apprentissages. *Dossier d'actualité de la VST*, n° 40, décembre. Acedido a 4 de Junho de 2011 em <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/40-decembre-2008.php>
- Formosinho, J., Machado, J. (2009). *Equipas educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Class, G.; Cahan, L.; Smith, M. L. & Filby, N. (1982). *School Class Size: Research and Policy*. Sage Publications: Beverly Hills, London, New Delhi.
- Glasser, W. (1985). *Control theory in the classroom*. New York: Perennial Library.
- Hattie, J. (2005). The paradox of reducing class size and improving learning outcomes. *International Journal of Educational Research*, 43.
- Karpicke, J. D. & Blunt, J. R. (2011). Retrieval Practice Produces More Learning than Elaborative Studying with Concept Mapping. *Science*, 2011. Acedido a 28 de Março de 2011, na página internet: 10.1126/science.1199327.
- Levine, D. U. & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison, WI: The National Center for Effective Schools Research and Development.
- Magro-C, T. (2010). Relatório Projecto TurmaMais - ano letivo 2009-2010, Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel. Estremoz: Não Editado.
- Mons, N. (2008). Quelles relations existe-t-il entre école unique, enseignement individualisé et performances des élèves? *Forum Retz. Le Monde de l'éducation*. Paris.
- Perrenoud, P. (2008). *Pédagogie différenciée: Des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Przesmycki, H. (2008). *La pédagogie différenciée*. Paris: Hachette éducation.
- Rivkin, S.; Hanushek, E. & Kain, J. (2005). Teachers, schools, and academic achievement, *Econometrica*, Vol. 73, N°2, pp.417-458. <http://links.jstor.org/sici?sici=0012-9682%28200503%2973%3A2%3C417%3ATSAAA%3E2.o.CO%3B2-K>
- Sammons, P.; Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A review of school effectiveness research*. Institute of Education for the Office for Standards in Education.

- Slavin, R.E. (1986). *Ability grouping and student achievement in elementary schools: a best-evidence synthesis*. Acedido a 2 de outubro de 2011, em <http://www.ericdigests.org/pre-927/grouping.htm>.
- Suchaut, B. (2008). *Hétérogénéité des apprentissages et efficacité pédagogique. Enseigner en réseaux «ambition réussite»: le diagnostic scolaire au service de l'action pédagogique*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale - Direction générale de l'Enseignement scolaire.
- Tieso, C. L. (2002). *The effects of grouping and curricular practices on intermediate student's mathematics achievement*. Acedido a 2 de outubro de 2011, em <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/tieso.html>.
- Verdasca, J. (2002). *Desempenho Escolar, dinâmicas de evolução e elementos configuracionais estruturantes: os casos do 2º e 3º ciclos do básico nos municípios de Évora e Portel*. Évora: Universidade de Évora.
- Verdasca, J. & Cruz, T. (2006). O projecto TurmaMais: dialogando em torno de uma experiência de combate ao insucesso e abandono escolares. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Universidade Católica Portuguesa, 5, Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 113-127.
- Verdasca, J. (2008). TurmaMais: uma tecnologia organizacional para a promoção do sucesso escolar. In: M. V. Cabral (Org.) *Conferência Internacional "sucesso e insucesso: escola, economia e sociedade"*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.139-176.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Despacho Conjunto n.º 373/2002 de 23 de Abril.
- Despacho 1376/2004.

2. O Ciclo de Estudos, Unidade Base da Organização Pedagógica da Escola

José L. C. Verdasca*

Resumo

O presente texto pretende contribuir para o debate da organização da escola para o sucesso e da importância do ciclo de estudos como unidade estruturante pelas suas implicações organizacionais e pedagógicas na flexibilização das dimensões curriculares e de plurianualidade do tempo escolar. O Programa Mais Sucesso, medida de âmbito e alcance nacional, alicerçado em experiências em curso de promoção do sucesso escolar, iniciadas e afirmadas em escolas, como é o caso da TurmaMais, veio dar expressão à discussão sobre novas (velhas) lógicas de conformidade e à emergente e estratégica necessidade de pensar e organizar a escola em direção ao que deve constituir o seu maior desafio: a sobrevivência escolar plena dos seus alunos e a melhoria progressiva da qualidade das aprendizagens e do sucesso escolar.

Palavras-chave

TurmaMais, organização escolar, ciclo de estudos, lógicas de conformidade, desempenho da escola, análises de coorte.

Introdução

O sentido da escola atual é o de se afirmar como organização, de se abrir à comunidade e tomar parte na sua construção e de estabelecer para si própria, no âmbito das suas responsabilidades na afirmação do serviço público de educação, uma progressiva exigência da qualidade do ensino e das aprendizagens e qualificações.

O seu maior desafio é o de conseguir melhorar as aprendizagens e o sucesso escolar dos seus alunos e reduzir o abandono, não desistindo de nenhum jovem e fazendo tudo o que lhes for possível para evitar que possam desistir da escola. O alargamento

*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora.

da escolaridade obrigatória até ao 12º ano e até aos 18 anos (Lei nº 85/2009, de 27 de agosto) constituiu um sinal claro e inequívoco da importância atribuída à educação e formação dos jovens portugueses e à imprescindibilidade de rapidamente ser alcançada e realizada de forma sucedida a escolarização secundária. A responsabilidade das escolas e das famílias é agora acrescida, constituindo um imperativo que todos os alunos realizem uma escolaridade básica de qualidade para poderem prosseguir com êxito o seu percurso escolar e obter pelo menos uma qualificação de nível secundário.

O Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE) é uma medida de apoio às escolas e professores na organização do seu trabalho e no uso da sua autonomia para desenhar soluções e estratégias pedagógicas no combate ao insucesso e abandono escolares.

A dinâmica gerada e os consequentes compromissos abraçados pelas quase cento e trinta escolas que se lançaram nesse desafio evidenciam da parte destas o seu inconformismo relativamente aos problemas e dificuldades que enfrentam, mas também, e de uma certa maneira, uma atitude de recusa a lógicas e perspectivas de análise que têm encontrado nas metáforas da ambiguidade e da anarquia organizada a descrição e caracterização tipo da escola enquanto organização.

Não é demais recordar que o lançamento do Programa Mais Sucesso ocorreu entre meados de maio e meados de junho de 2009, um tempo de intensidades várias e de inúmeros desafios, em princípio pouco propício à adesão e mobilização de professores e dirigentes escolares a mais uma proposta de trabalho que “O Ministério da Educação acabara de lançar”. Na verdade, este não era um tempo qualquer, mas um tempo em que se aguardava o resultado do primeiro grande concurso de professores por quatro anos, um tempo em que decorria pela primeira vez e de forma universal o período de eleição do diretor de escola ao abrigo do novo regime de regime de autonomia, administração e gestão (Decreto-Lei nº 75/2008), um tempo em que estava ao rubro a avaliação de desempenho docente e até o tempo em que as escolas estão concentradas nas provas de aferição e exames nacionais, um processo de grande responsabilidade e de elevado risco.

Apesar de um tal contexto, a força do Programa e a confiança que viria a inspirar junto de escolas e professores desencadeou uma forte adesão, que se traduziria em mais de quatrocentas candidaturas, cerca de 40% do universo das escolas, dada a abrangência do Programa Mais Sucesso se situar apenas ao nível do ensino básico.

Talvez o facto de se reconhecer e apontar como exemplo inspirador outras experiências organizacionais pedagógicas iniciadas e afirmadas em escolas, casos dos modelos Fénix na Escola de Campo Aberto, Beiriz e TurmaMais na Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz, de se estabelecer de imediato uma rede comunicacional direta e informal com a estrutura do Ministério da Educação responsável pelo lançamento do Programa e com a participação e o apoio direto, desde o primeiro momento, dos dirigentes e coordenadores das escolas de referência, gerou-se um movimento de grande proximidade, confiança e abertura que tornaria possível a cerca de cento e trinta escolas iniciar o Programa em setembro de 2009 e celebrar os primeiros contratos com as direções regionais de educação e instituições de ensino superior que ficaram responsáveis pela consultadoria científica.

Porquê e para quê o Programa Mais Sucesso

Na base da criação do Programa Mais Sucesso Escolar esteve o objetivo de “generalizar a utilização de estratégias pedagógicas, estimular as escolas a procurar as soluções para os seus problemas, fazendo um uso inteligente e eficaz dos recursos de tempo de trabalho dos professores” (Rodrigues, 2010: 181). Trata-se, por conseguinte, de um Programa focado na melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos e que reconhece e valoriza os projetos que algumas escolas já desenvolviam autonomamente, promovendo a diferenciação pedagógica e apostando na prevenção do insucesso ao longo do ensino básico. Assenta em princípios de trabalho colaborativo e valoriza a interação com centros de investigação e universidades para reforço da credibilidade e da confiança social perante a comunidade educativa.

Em contrato celebrado para o efeito são reconhecidas competências à escola no âmbito da flexibilização curricular, organização pedagógica e gestão de recursos humanos, comprometendo-se a escola a melhorar em um terço o nível de sucesso escolar nos anos de escolaridade contratualizados e a integrar a rede de escolas Mais Sucesso e, neste âmbito, a dinamizar encontros e sessões de trabalho para apresentação e divulgação de resultados e disseminação de boas práticas.

O Programa Mais Sucesso situa-se numa linha de pensamento que concebe e entende as escolas como organizações especializadas, com tecnoestrutura própria e uma forte componente de conhecimento, capazes de estabelecer de forma clara e sem ambiguidades os seus objetivos e metas, afirmar e desenvolver de forma precisa e consistente tecnologia organizacional, conhecimento e práticas pedagógico-didáticas afirmadas e alargadas ao grupo de forma segura. Mas também formas de participação e envolvimento estáveis, implicando os seus principais atores nos processos de decisão e responsabilização.

De uma certa maneira, há como que uma recusa às metáforas da ambiguidade ou da anarquia organizada como modos de olhar, descrever e compreender a escola. Organizações como as escolas, com estruturas e lógicas de funcionamento que se aproximam bastante dos parâmetros de conceção inerentes a configurações estruturais do tipo “burocracia profissional” ou mesmo “adhocracia” (Mintzberg, 1995), dispõem das condições para que as pessoas que nelas trabalham, os professores, controlem o seu próprio trabalho e atuem de maneira relativamente autónoma. Mas isso não significa que não exista coordenação entre eles, que os objetivos não possam ser claros e bem definidos para todos ou que as tecnologias assentem sistematicamente em processos de tentativa e erro e a participação dos seus membros seja fluida. Pelo contrário, uma boa parte da coordenação necessária é, desde logo, assegurada pela standardização das elevadas qualificações e conhecimentos que os professores possuem, da sua formação e socialização, pelo que aprenderam a esperar uns dos outros.

Reiteramos, por isso e mais uma vez a ideia já por diversas vezes apresentada e na qual nos parece continuar a valer a pena insistir:

“No quadro da autonomia da escola e da sua esfera organizacional está a possibilidade de estruturar agrupamentos de alunos e equipas docentes na base do ciclo de estudos. Esta nova unidade estrutural curricular e a nova dimensão temporal que lhe está associada lança novos desafios no âmbito da gestão curricular, da (re)organização pedagógica dos agrupamentos internos de alunos e equipas docentes, da distribuição e afetação dos recursos humanos e potencia uma maior eficácia no apoio e acompanhamento do percurso escolar dos alunos e na conclusão de ciclo” (Verdasca, 2009a).

Apesar de tudo, estamos conscientes de que a escola, apesar das muitas definições racionalmente suportadas, age por vezes na base de processos de aleatoriedade organizacional (Verdasca, 2008), onde o casuístico e o circunstancial estão por vezes presentes nos seus modos de funcionamento e de organização e nas suas formas de decidir. Como nos recorda Hutmacher (1995) a autonomia não significa, inevitavelmente, uma melhoria de qualidade, mas é o uso da autonomia que é determinante. E este uso depende da maneira como se pensa a escola, o seu lugar no sistema educativo, o seu modo de organização interna, a organização do trabalho, a partilha das tarefas e das responsabilidades, a atribuição dos recursos humanos e materiais, as estratégias de avaliação e as formas de regulação das relações de trabalho, como se compromete perante a comunidade.

A emergência de (velhas) novas lógicas de organização escolar

A lógica do ciclo de estudos e a organização pedagógica da escola

Quando nos debruçamos sobre o “edifício” do sistema educativo e a forma como está estruturado naquela que é a sua principal matriz referencial jurídico-normativa (Lei 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo) ou nas alterações que lhe foram sendo introduzidas através das Leis nº 115/97, nº 49/2005 e nº 85/2009, o ciclo de estudos sobressai como unidade nuclear agregadora

e estruturante da sua arrumação. Esta lógica organizacional escolar centrada em ciclos de estudos está bem patente e evidenciada quer no plano formal quer em ações e práticas organizativas concretas.

Há mais de 20 anos que Formosinho (1988) e Lemos Pires (1988) sublinham a importância do Art. 8º da Lei de Bases do Sistema Educativo na definição e organização do processo de ensino na base de ciclos de estudos e das implicações organizacionais pedagógicas daí decorrentes em termos de objetivos específicos de ciclo, currículo, articulação e sequencialidade, regime de docência, formação de professores. Com efeito, é a este propósito claro o sentido da Lei em diversos pontos do Art. 8º e a leitura e interpretação que dela faz Lemos Pires (1988), que na sua qualidade de parlamentar secretariou a subcomissão da Lei de Bases do Sistema Educativo, participou nos debates nela ocorridos e redigiu uma boa parte dos artigos que nela vieram a ficar consagrados. São, na verdade, variados os exemplos que podemos convocar em defesa desta arquitetura organizativa: a organização e explicitação dos objetivos de forma individualizada e específica em relação à educação pré-escolar, ao ensino básico e a cada um dos seus ciclos, ao secundário e ao superior; os planos de estudo e a sua articulação e arrumação programática; a organização da docência e a sua estruturação em grupos de recrutamento diferenciados; a formação inicial e profissional de professores; a regulação com base em provas externa de aferição e exames nos finais de ciclo (4º, 6º, 9º e 11º/12º anos); a própria tipologia e lógicas de planeamento de equipamentos escolares e organização dos espaços.

Por outro lado, iniciativas recentes como as ‘Metas de Aprendizagem’ ou como as ‘Metas 2015’ projetam e consolidam de igual modo uma fidelização a lógicas organizativas na base dos ciclos de estudos. No caso das primeiras, estas concretizam-se no estabelecimento de parâmetros que definem de forma precisa e escalonada, ainda que articuladamente, as metas de aprendizagem para cada ciclo. No caso das segundas, quando se desenham projeções em cada escola da evolução dos resultados escolares até 2015, tomando por referência indicadores de qualidade educativa, de repetência e de desistência a observar em cada um dos ciclos de estudos.

Nas bases gerais de orientação do Programa Mais Sucesso está também sublinhado o princípio do ciclo de estudos como unidade organizativa de referência e afirmadas algumas das implicações organizacionais dele decorrentes.

Esta apropriação é ainda mais intensa quando se acredita que a

“Constituição de equipas docentes, com ‘nomes e rostos’, tendo a seu cargo o acompanhamento das gerações escolares ao longo de todo o ciclo de estudos e sendo cada equipa integralmente responsável pelo acompanhamento da coorte de alunos” (ibidem),

agiliza a gestão e a organização pedagógicas, potencia a coe-rência da organização e da gestão curricular com alinhamento dos respetivos programas, alarga e flexibiliza o leque de estratégias e soluções a adotar e eleva a melhoria dos resultados escolares dos alunos e os ganhos de eficiência escolar.

O próprio conceito de “geração escolar” ou de “coorte escolar”, terminologia que mobilizamos desde há muito no âmbito do estudo e análise do desempenho da escola e da projecção de índices de eficácia e eficiência escolares¹, é ela própria indutora da ideia de iniciação de um percurso a realizar por cada geração ao longo de um período de tempo de vários anos letivos, requerendo um acompanhamento das trajetórias de cada geração escolar e a monitorização dessa evolução.

Quando se sugere no documento “bases gerais de orientação do PMSE”, para efeitos de análise e discussão de resultados escolares, a utilização de indicadores como (1) a evolução das classificações em Português e em Matemática nas provas de aferição e exames nacionais do 4º, 6º e 9º anos, (2) a taxa de conclusão de ciclo com diferencial de tempo zero ($tcc_{t-k=0}$) ou (3) a projecção dos efeitos da experiência no ciclo de ensino seguinte, está intencionalmente afirmado o princípio do ciclo de estudos como unidade agregadora e organizativa de referência.

1. Apesar de desde 1993, no âmbito da dissertação de mestrado, utilizarmos já os conceitos, foi verdadeiramente em “Outros modos de olhar a escola”, capítulo do livro *Instrumentos de Diagnóstico e Planeamento Educativo*, publicado em 1995 pela Universidade de Évora, que esta linha de trabalho mereceu da nossa parte um especial destaque e deu suporte a sucessivos estudos e intervenções posteriores.

A TurmaMais é, de certo modo, não só uma tecnologia organizacional que se apoia nesse princípio, o princípio do ciclo de estudos como unidade nuclear estruturante, como contribuiu enquanto experiência afirmada no terreno e reconhecida como referência de sucesso, para a corroboração da sua adequabilidade e extensibilidade como fator organizacional pedagógico potenciador das condições para uma melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos. Com efeito, a experiência de acompanhamento do projeto TurmaMais reforçou desde muito cedo a nossa convicção sobre a importância da ação educativa e pedagógica ser pensada e estruturada na lógica do ciclo de estudos. Após dois anos da experiência TurmaMais, anos letivos 2002/03 e 2003/04, focada apenas no 7º ano de escolaridade por ser este o ano de escolaridade crítico em termos de insucesso escolar, a Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz solicitava à Direção Regional de Educação do Alentejo (DREA) o alargamento da experiência ao 8º e 9º anos de escolaridade, por forma a poder envolver e acompanhar durante todo o 3º ciclo cada uma das gerações escolares que iniciara o 7º ano.

Por um lado, na melhoria da articulação entre turmas e docentes por via da afetação aos professores de todas as turmas de um mesmo ano de escolaridade, incluindo a TurmaMais, mas também e por outro lado, na aceitação e autorização pela DREA da proposta de alargamento da experiência a todo o 3º ciclo, tornando possível durante todo o ciclo de estudos o acompanhamento da coorte de alunos pela mesma equipa docente, terão sido dados passos significativos em termos de condições organizacionais pedagógicas e gestão curricular pelas reconfigurações que potenciam, com reflexos visíveis na qualidade das aprendizagens dos alunos e na consequente afirmação e consolidação da experiência.

Esta mesma conclusão já tinha sido por nós explicitada quando, a propósito da equação organizativa do projeto TurmaMais, sublinhávamos:

“As equipas docentes e o reforço e afirmação das lideranças intermédias revelam-se um fator chave na deslocação do modelo de agrupamento ‘turma’ para o agrupamento ‘ano de escolaridade’ e deste para o ‘ciclo de

estudos' e nos realinhamentos e reconfigurações que as 'novas' distribuições de alunos e docentes requerem. Deste modo, pode a equipa cumprir uma das suas mais importantes funções: encontrar soluções de trabalho viáveis para as diferentes dinâmicas de grupo surgidas, orientando e desenvolvendo as atividades educativas de acordo com as características do grupo de alunos e os respectivos resultados." (Verdasca, 2010: 58).

Uma evolução que, apesar de tudo, se consolida à medida que se vai rompendo com culturas escolares acomodadas e conformes a práticas anos e anos repetidas e que têm dificuldade em equacionar e aceitar outras dimensões e lógicas de espaço curricular e de tempo letivo. De um certo ponto de vista, não deixa de ser compreensível que assim seja, quando em muitas das escolas, e em especial nas mais periféricas, a instabilidade provocada pela mobilidade de uma parte significativa dos docentes, em consequência dos concursos anuais, só em 2009 deixou de constituir a regra. Organizar a escola com base em lógicas de plurianualidade, quando um dos seus elementos-chave para qualquer mudança estava sujeito a mobilidade anual e sem garantia de continuidade, forçava naturalmente a opção por lógicas de organização e soluções conservadoras e mais seguras. É, por conseguinte, natural que nos conselhos de turma o jogo decisio-
nal da transição escolar dos alunos se equacione ainda com dificuldade e apreensão quando se lhes propõe fundar essa decisão ou desenhar soluções pedagógicas de recuperação e melhoria ancoradas noutras dimensões do espaço curricular e do tempo escolar plurianual e que as lógicas de organização na base do ciclo de estudos proporcionam.

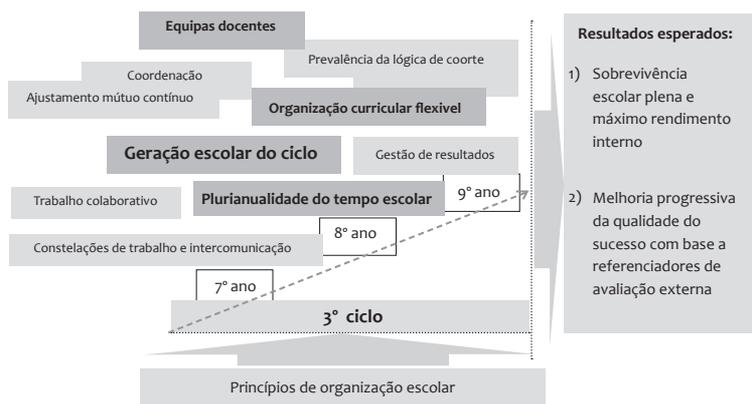


Figura 1. Ciclo de estudos e organização escolar para o sucesso

Esta nova lógica de pensar a organização escolar, que a TurmaMais e o Programa Mais Sucesso nas suas restantes tipologias transportam, constitui, de uma certa maneira, algo de novo na vida das escolas e também nas estruturas da administração educativa, cuja interiorização e apropriação não acontecem por simples passes de mágica, mas requerem das escolas e professores o uso inteligente da autonomia e uma permanente e enorme disponibilidade, vontade e persistência.

O facto de o alargamento a outras escolas não constituir propriamente uma réplica da experiência mãe e ter sido generalizado um modelo parcial TurmaMais que abrange de um modo geral duas a três disciplinas, quase sempre o Português, a Matemática e o Inglês, criou novos desafios de organização e obrigou em cada caso ao desenho e redesenho de soluções contextualizadas e à reconfiguração de estruturas e grupos fundadas na análise das situações em concreto.

A opção por modelos parciais TurmaMais, de uma só disciplina ou de várias, em substituição do modelo pleno já vinha sendo sugerida e chegou mesmo a ser temporariamente implementada em outras escolas em 2007/08². Na verdade, demos um claro

2. Foi o caso, por exemplo, do Agrupamento nº 1 de Portalegre, onde o modelo TurmaMais foi aplicado a turmas do 7º ano de escolaridade apenas na disciplina de Inglês, em 2007/08.

sinal a este propósito com a autorização do funcionamento da experiência TurmaMais no modelo parcial. Também o reiterámos quando, no âmbito da sua adaptação e reconfiguração, sustentávamos:

“O modelo pode abranger a totalidade do currículo escolar ou apenas parte dele; neste caso, integraria apenas as disciplinas mais críticas em termos de resultados escolares e só nestas disciplinas se processaria o movimento giratório dos alunos.” (Verdasca, 2009b:33).

À medida que a TurmaMais ia sendo conhecida e divulgada, despertando o interesse e a curiosidade de escolas próximas e distantes, tínhamos a plena noção que o seu provável alargamento a outras escolas poderia estar para breve. Era, portanto, necessário, por um lado, proteger a matriz original da experiência, dado ser improvável conseguir que viessem a ser asseguradas as condições necessárias para um acompanhamento de proximidade a essas escolas e, por outro lado, qualquer expansão por menos alargada que fosse implicaria sempre, sob pena da sua fragilização (ou mesmo inviabilização) à partida, a afetação de alguns recursos que poderíamos não estar em condições de garantir.

Por outro lado, esta reconfiguração tinha também a vantagem de obrigar a uma ação organizativa pedagógica mais focada, ou mais cirúrgica, se se preferir. No modelo parcial, há o desafio acrescido de fazer revigorar ainda mais a “tecnoestrutura” escolar (Mintzberg, 1995; Hutmacher, 1995), fazendo-a mergulhar em profundidade na análise e discussão dos problemas e dificuldades das diversas áreas curriculares, das opções e escolhas a fazer, desalinhando continuidades nos tradicionais agrupamentos de alunos nas unidades curriculares em causa e reorganizando e direcionando a equipa de docentes para outras dimensões do tempo letivo.

As lógicas administrativo-organizativas da escola portuguesa (e não só) tendem a amarrar a organização da escola à decomposição das sucessivas gerações escolares (ou coortes) em unidades turma de tamanho uniforme e composição (quase) imutável,

respeitando critérios legalmente definidos, mesmo nos detalhes de excepcionamento quando verificadas certas condições.

As práticas organizativas e administrativas das escolas têm demonstrado que aquilo que poderia ser tomado apenas como uma referência de caráter indicativo para apuramento dos recursos a afetar às escolas, transforma-se num modelo organizativo rígido e fechado, hierarquizado e disputado, para a constituição dos agrupamentos de alunos ou turmas e respetiva distribuição dos docentes. Uma visão e uma prática de organização escolar que torna a escola refém da sua própria rigidez gestonária e da teia burocrática onde se move.

Cada coorte de alunos não tem necessariamente de ser decomposta em unidades turma de imutabilidade definitiva, por mais argumentos de feição pedagógica que se possam esgrimir. Calculados os recursos docentes e ‘paradocentes’ que a escola pode afetar com base no número de alunos das várias coortes escolares que a frequentam, a forma como se procede à sua organização não tem de ter necessariamente por base distribuições em agrupamentos internos de alunos de igual dimensão, diferentes professores das mesmas áreas curriculares de recrutamento, sem qualquer permeabilidade e contacto entre si.

Tem sido provavelmente a forma mais simples de organizar e fazer funcionar a escola e de distribuir e estabilizar os grupos de alunos e de professores, mas, apesar disso, não tem sido provavelmente a mais adequada na promoção do princípio da universalidade escolar sucedida. É por isso que não podemos desvalorizar a questão. Uma prática que se repete e prolonga entre nós no universo das escolas desde há dezenas e dezenas de anos com níveis de insucesso e abandono escolares elevados, mesmo em níveis da escolaridade básica obrigatória, afirma-se e reproduz-se por conter em si própria as condições favoráveis à sua perpetuação.

Ciclos de estudos e lógicas de conformidade

À semelhança do que propõe Hutmacher no quadro de um novo modelo de regulação dos sistemas de ensino, estes novos

desafios forçam à transição “(...) de um controlo baseado na conformidade com as regras e as diretivas impostas pela hierarquia para um controlo baseado na conformidade com os objetivos e as finalidades da ação” (1995: 56).

Numa avaliação da conformidade de processo, o que está especialmente em causa é a “(...) forma como os programas e ação da Administração Pública são desenvolvidos” (Bilhim, 1998: 127). Ao estar focalizada no processo e não no resultado final “este tipo de avaliação é o mais corrente e usado pelos serviços de auditoria e inspeção. É a preocupação com a legalidade que se torna determinante.” (*ibidem*).

O tradicional aprisionamento das escolas ao mundo das organizações do tipo burocrático, em grande parte, devido aos seus modos de regulação e de exercício do poder e em que “*a crença generalizada de que é justo obedecer às leis e às regras fixadas segundo procedimentos legais e formalizados*” (Hutmacher, 1995: 59-60), concorre, de certo modo, para as manter amarradas, tendendo a fazer das escolas mais uma espécie de modalidades, de meios e de instrumentos do que qualquer outra coisa. Todavia, como reconhece Hutmacher, os sistemas de ensino vivem tempos de alteração das suas formas de regulação mais compatíveis com processos de regulação baseados na conformidade das finalidades da ação e requerendo configurações escolares estruturais mais elásticas, do tipo burocracia profissional e não tanto do tipo burocracia mecânica.

Em lógicas de orientação aos objetivos e resultados a questão da conformidade desloca-se para os compromissos e metas que a escola contratualizou e se propôs alcançar num determinado período de tempo. Estamos perante novas lógicas de conformidade com consequências na organização da escola, cuja ação e regulação se tende a apoiar agora noutras dimensões escolares e a alargar a novos protagonistas. Pais e empregadores, associações de clientes e associações de centros educativos ‘autónomos’, planeamento local e desenvolvimento de estratégias antecipatórias, eis alguns dos novos protagonismos apontados por Carneiro (1994), característicos do terceiro e quarto estádios de evolução dos sistemas educativos e que o autor designa de

“orientado ao cliente” e “orientado à inovação” e aos quais se associam a ‘avaliação de resultados’ e a ‘avaliação de desempenho’ como um dos pares característicos. A escola dificilmente poderá escapar à aplicação de um tão célebre princípio da gestão pública moderna como é o princípio do *accountability*, ademais quando a emergência das formas parentocráticas escolares (Estêvão, 1998) ou o alargamento da esfera da municipalização, na linha de continuidade e de aprofundamento das formas de descentralização administrativa territorial ao campo da educação escolar, espreitam a oportunidade para a sua expansão e consolidação.

A conformidade aos objetivos e resultados depende de “níveis formais presentes no percurso escolar dos alunos (...) [e em] termos gerais, os resultados de realização educacional revelam o nível que os indivíduos (ou grupos de alunos) atingiram após um certo número de anos de escolaridade” (Bosker e Scheerens, 1995: 102). Reconhecem os autores que este género de procedimento se revela particularmente operativo e ainda assim aceitável mesmo nos casos em que os sistemas de educação e ensino integram diversos tipos de escola e desde que às mesmas não sejam atribuídos valores escolares e sociais diferentes.

Por outro lado, as lógicas de conformidade aos objetivos e resultados pressupõem, também, pela sua própria natureza e definição conceptual, uma espécie de contrato e modelo de regulação diferentes das lógicas de orientação processual e uma consequente redefinição do sistema de relações entre “o poder político-administrativo (...) e os profissionais agrupados no seio dos estabelecimentos de ensino” (CERI/OCDE, 1989, citado em Hutmacher, 1995: 56). As implicações daqui decorrentes são um inevitável afrouxamento das relações de dependência e subordinação das escolas à administração educativa central em matéria pedagógica e uma separação menos clara, em especial no âmbito do locus decisional, dos seus diversos planos de ação e respetivas funções. Na verdade, cabe agora especialmente ao poder político-administrativo definir as finalidades e os objetivos a atingir, porém transmitindo um mínimo possível de diretivas e afetando para o efeito um orçamento global às escolas.

De um modo geral, e não obstante as muitas evoluções ocorridas no que concerne às opções metodológicas em termos da análise da escola e das suas unidades organizativas estruturantes, o teor e orientação de alguns relatórios internacionais têm evidenciado alguma tendência para perspectivas produtivistas, com particular importância para os aspetos avaliativos da produtividade e da qualidade da educação.

A referencialização a produtos e resultados, como base de orientação das ações do Estado, parece constituir, na verdade, um dos aspetos a que as novas perspectivas e as modernas abordagens da Administração Pública têm vindo a dar grande ênfase e que aparece como uma ideia forte em muitos dos estudos e publicações de agências internacionais de desenvolvimento, como é o caso da OCDE. Como sublinha Pollitt, “As modernas abordagens ao tema da administração pública colocam grande ênfase na utilização de produções (*outputs*) e de resultados (*impactos*) como fontes de orientação para a ação do Estado” (1998: 51). Com efeito,

“Espera-se que os organismos públicos, venham a orientar-se cada vez mais pelos resultados e não apenas pela mera obediência à lei (se bem que muitas normas continuem, obviamente, a ser necessárias). O controlo das entradas (*inputs*) e da tesouraria deixou de ser considerado fundamento adequado do financiamento e da gestão financeira no âmbito das modernas abordagens da administração pública. O lema da gestão contemporânea é ‘planear, executar, examinar’, sendo normalmente atribuído à avaliação um papel protagonista na fase de exame deste ciclo” (*ibid.*: 51-52).

A própria construção política da educação tende a apoiar-se “no crescente uso de instrumentos de regulação, que incluem a produção e disseminação de conhecimento, estudando a sua produção, assim como a sua receção e reapropriação pelos atores para os quais são dirigidos.” (Barroso, 2007: 13). Estatísticas, dispositivos de informação e monitorização sobre as escolas, normas associadas a boas práticas, estudos, são alguns dos instrumentos referidos a este propósito pelo autor e que tendem a

ser compatíveis com políticas de autonomia das escolas públicas, de autoavaliação e avaliação externa das escolas e com a contratualização de metas educativas.

Análise do desempenho da escola na lógica do ciclo de estudos

O número de alunos de cada uma das coortes em movimento nos diversos ciclos de estudo constitui a referência de base para a negociação e afetação das horas de docência e apoio à docência e da atividade pedagógica e administrativa a atribuir à escola, cabendo a esta, no respeito dos princípios gerais do direito e da lei, desenhar e redesenhar com os recursos de que dispõe as configurações e reconfigurações organizativas pedagógicas que melhor sirvam as metas definidas e contratualizadas e o interesse educativo da comunidade.

Há um conjunto de pressupostos e conceitos nesta nova ‘geometria’ de organização escolar. O grupo turma ganha uma dimensão de ano de escolaridade, com todos os alunos dessa geração, e o tempo é o tempo letivo do ciclo de estudos. A orientação aos resultados impele a escola para processos organizativos do trabalho escolar direcionados à melhoria contínua dos resultados. O desafio para cada escola é conseguir que a totalidade dos seus alunos em cada uma das gerações que inicia o ciclo de estudos o venha a concluir com uma qualidade máxima de sucesso num tempo máximo de anos letivos igual ao número de anos curriculares desse ciclo de estudos.

Numa primeira fase os principais indicadores de medida dos resultados da experiência focavam-se (1) na repetência e sua evolução comparativamente a anos anteriores e (2) na evolução da qualidade do sucesso medida através da distribuição dos níveis de classificação alcançados. Estes indicadores são internos à escola e, de certa forma, da responsabilidade exclusiva desta, não tendo lugar *ex ante* a aferição dos critérios de exigência a aplicar ou outros procedimentos de harmonização e comparação entre escolas.

A proposta que temos vindo a sustentar (Verdasca, 2008; 2010) e que aqui reiteramos funda-se no princípio do equilíbrio e da diversidade das fontes de medição dos resultados escolares e apuramento dos indicadores. Um equilíbrio e uma diversidade conjugada de fontes que valore, com base numa determinada ponderação, as dinâmicas evolutivas dos itinerários das gerações escolares ao longo dos ciclos de estudo, por um lado, e, por outro lado, a qualidade do desempenho dos alunos no final de cada ciclo apurada através de provas externas. Com efeito, ao nível do ensino básico, o objetivo da universalização da frequência escolar sucedida, medido com base em taxas de conclusão de ciclo num tempo em anos letivos igual ao número de anos curriculares desse ciclo ($t-k=0$) ou índices de rendimento interno é, no mínimo, tão relevante como a qualidade dos resultados obtidos nas provas externas de final de ciclo nas disciplinas de Português e de Matemática. Ambos os referentes são importantes e de certa forma justos.

Através dos primeiros valorizam-se práticas pedagógicas e organizativas das escolas que fazem a diferença no combate aos fatores de desigualdade socioeducativa, conseguindo através do seu esforço e criatividade a integração escolar e a sobrevivência plena de todos os seus alunos. Através do segundo, apura-se o desempenho da escola com base em fontes de informação e aferição externas e independentes, evidenciando os resultados conseguidos com os seus alunos e a sua posição relativa referenciada a determinados padrões de desempenho como pontos de referência, num determinado contexto territorial, sociocultural ou ecológico.

Apesar da falta de consenso e dos questionamentos frequentemente apontados sobre a validade e consistência de marcadores de desempenho inspirados em técnicas de *benchmarking*, a administração educativa chamou a si a iniciativa da introdução de dispositivos de controlo de qualidade educativa, invocando a questão imperativa da confiança social e da credibilidade externa das escolas e do sistema, supostamente garantidas por uma avaliação que passa a conferir o “estatuto de *fiel da balança*, de *selo de garantia* ou de *certificado de qualidade*.” (Lima, 1997: 55).

Madaus e Kellaghan (1992) alertaram há muito para o “efeito de refluxo negativo” quando a propósito da problemática da

avaliação se referem a algumas das possíveis implicações dela decorrentes e relacionadas com o facto de a escolha dos conteúdos e da didática, devido a uma excessiva preocupação pelo sucesso nos exames, tender a sobrepor-se ao desejo de garantir uma educação de acordo com as conceções ideológicas e filosóficas educacionais vigentes e a natureza e conteúdo das finalidades educativas preconizadas em conformidade com tais conceções.

De acordo com as conclusões apresentadas por Madaus e Kella-ghan é o exame que determina o currículo e não o inverso e, em consequência, desencoraja a experimentação pedagógica, limita a escolha das matérias a ensinar, entrava a liberdade no uso de metodologias e não contribui para a adesão da turma aos mais altos valores. Landsheere, numa clara alegação em defesa desta ideia, concluiria:

“(…) um ensino que, por exemplo, vise prioritariamente o sucesso em exames que se baseiam em conhecimentos factuais, corre o risco de o fazer à custa do desenvolvimento social, estético, afetivo e físico dos alunos. Esta influência pode exercer-se não só sobre o ano escolar a que o exame diz respeito, mas também sobre anos precedentes (esforço individual de um professor para defender a sua reputação, ou esforço coletivo para defender a imagem da escola). Por seu lado, os alunos logo que têm essa possibilidade optam, muitas vezes, mais em função das exigências de determinado programa, do que dos seus interesses reais.” (1997: 21).

Mas, por outro lado, contrapomos nós, a aplicação de provas nacionais standardizadas pode conter virtualidades e gerar um efeito de refluxo positivo, ao orientar as escolas, professores, alunos e famílias para a preparação dos conteúdos considerados nucleares e abordagens pedagógicas já testadas e reconhecidas como mais eficazes.

Quanto mais estas questões nos inquietam e dividem, tanto mais ganha sentido e oportunidade a necessidade de salvaguardar o princípio do equilíbrio e da diversidade de fontes de apuramento do desempenho escolar. De outro modo, a evidenciação que vier a ser feita do trabalho das escolas e professores e dos resultados escolares alcançados com os seus alunos não reflectirá o esforço e o trabalho pedagógico levados a cabo pelas escolas e professores

no âmbito da carta dos compromissos firmados com a comunidade escolar e a administração educativa.

Sustentamos a defesa do princípio do equilíbrio e da diversidade conjugada de fontes de apuramento em dados empíricos obtidos em escolas do Alentejo cuja análise parece indiciar uma certa tendência de correlação negativa entre as taxas de sobrevivência escolar geracional e as classificações obtidas em Português e em Matemática nos exames finais de 9º ano pelo grupo de alunos sobrevivente dessas gerações e que é, de certo modo, explicável por uma espécie de efeito depurador que quer a retenção quer o abandono acabam por exercer no grupo sobrevivente (Verdasca, 2008; 2010).

Como temos vindo a sublinhar, no reforço dos princípios anteriores e do estabelecimento de um quadro de maior justiça e ética educativas, é necessário respeitar e salvaguardar diferentes vertentes do problema. A frieza com que se divulgam *rankings* escolares descontextualizados e que tendem sistematicamente a ignorar e a desprezar outras dimensões avaliativas, justifica ainda mais este nosso posicionamento:

“De um certo ponto de vista, parece tolerável que uma escola que apresenta a exame a geração escolar completa ou quase completa que iniciou o ciclo de estudos possa não vir a conseguir uma tão boa prestação dos seus alunos como uma outra escola que no decorrer do ciclo depurou ou pouco fez para evitar a depuração de uma parte significativa do grupo geracional inicial. (...) Se dos alunos de uma geração se apresenta em exame apenas uma pequena parte, porque os restantes já abandonaram, ficaram retardados no seu itinerário escolar ou mudaram de rede formativa, é bem provável que o grupo sobrevivente possa vir a desempenhar bem melhor em exame do que os de uma outra coorte escolar que não sofreu neste percurso depuração e se apresenta na sua totalidade a prestar provas. O que se deve valorizar mais, a primeira ou a segunda das situações?” (Verdasca, 2008: 172-173).

As interrogações que colocamos não nos deixam tranquilos, ademais quando perpassa por nós um certo sentimento de dúvida e incerteza. Na verdade, talvez não exista uma só resposta, pelo facto de as mesmas não deverem desprezar elementos

situacionais e de contexto ou a própria função social esperada da escola.

Na dúvida fica o conforto da procura de um ponto de equilíbrio que compatibilize e evidencie com coerência as finalidades estabelecidas para a educação escolar básica e que num contexto democrático e de cariz universalista não deixará de eleger também objetivos de socialização e coesão educativa e de igualdade de oportunidades.

Retomemos, pois, as sugestões já anteriormente apresentadas de basearmos a apreciação do desempenho escolar em indicadores de eficácia e eficiência interna e nos resultados obtidos nos exames finais de ciclo e, a partir da conjugação de ambos, projetarmos um índice sintético de desempenho escolar.

As dimensões da eficácia e eficiência escolares e a produção de indicadores de resultados

Eficácia e eficiência internas escolares

Uma escola eficaz é aquela que faz progredir os seus alunos mais do que o esperado, tendo em conta as suas características e condições à entrada; uma escola eficiente é aquela que o faz em menos tempo e com menos recursos.

O recurso a indicadores como a taxa de conclusão de ciclo ou o rendimento interno, indicadores propostos e a apurar no âmbito do processo de monitorização e avaliação do Programa, remetem-nos para as análises de fluxos ou análises de coorte e que usam o ciclo de estudos como unidade de referência.

As análises de coorte, enquanto modelo analítico das trajetórias evolutivas dos alunos ao longo de um ciclo de estudos e dos respetivos acontecimentos demográficos escolares que lhes estão associados, projetam uma relação resultados/tempo³ que pode ser explorada em duas perspetivas distintas: 1) resultados obtidos por alunos, grupos de alunos, escolas, por unidade de tempo; 2) tempo consumido por alunos, grupos de alunos, escolas, para alcançar as metas fixadas.

3. Para um maior aprofundamento ver a este propósito J. Verdasca (2002), O modelo dos fluxos escolares, um dispositivo de análise do desempenho da escola (Cap. 3). *Desempenho Escolar, Dinâmicas Evolutivas e Elementos Configuracionais Estruturantes*. Évora: Universidade de Évora (pp. 249-252).

Numa lógica de modelo fechado, os principais acontecimentos do estado da população escolar associados aos respetivos movimentos trajectoriais são a progressão, a repetência e o abandono e cuja transposição para a coorte de alunos permite o apuramento de indicadores de eficácia interna (índice de conclusão de ciclo, por exemplo) ou de eficiência interna (rendimento interno escolar, por exemplo).

K_1	K_2	...	K_n	Diplomados (D)
NI_{K_1}	$P_{K_2} = P_{K_1} AA_{K_1}$		$P_{K_n} = P_{K_2} AA_{K_2}$	$D = p_{K_n} AA_{K_n}$
$AA_{K_1} = NI_{K_1} / r'_{K_1}$	$AA_{K_2} = P_{K_2} / r'_{K_2}$...	$AA_{K_n} = P_{K_n} / r'_{K_n}$	ΣAA_{K_i}

(Extraído de J. Verdasca, 2002: 338)

Legenda: K (ano curricular ou de escolaridade); NI (alunos inscritos pela 1ª vez ou novos inscritos); P (alunos que progrediram); p (índice de progressão); r' (efeito repetência); AA (Anos-aluno); D (diplomados).

Figura 2. Projecção do movimento da coorte de alunos pelo método simplificado, com base nos acontecimentos diagnosticados sobre o estado da população escolar.

O índice coortal de conclusão de ciclo

Corresponde, em última análise, a um quociente de sobrevivência escolar (qse) e é o complemento da probabilidade ou quociente de “mortalidade escolar” (abandono escolar). Distingue-se do quociente de sobrevivência pelo facto de este ser utilizado para referências a anos curriculares intermédios do ciclo de estudos, enquanto que o índice coortal de conclusão de ciclo se reporta ao ciclo de estudos na sua globalidade. Informa da probabilidade que um qualquer aluno tem, ao iniciar um determinado ciclo de estudos, de vir a sair diplomado no final desse ciclo de estudos. O seu procedimento de cálculo baseia-se na relação entre o número de alunos que se diplomou no final do ciclo de estudos (diplomados) e o número de alunos novos inscritos ou

inscritos pela primeira vez que integrou a coorte escolar no início desse ciclo de estudos (NI_{t_0}). Há ainda a distinguir se o acontecimento “diplomação” ocorreu num tempo (t) igual ao número de anos curriculares (k) do ciclo ($t-k=0$) ou se foram necessários mais anos letivos para gerar a diplomação, ou seja, com diferenciais de tempo superiores a zero ($t-k=1$; $t-k=2$; ...). Expressa-se, simbolicamente, do seguinte modo: $icc = \frac{\sum D}{NI_{t_0}}$.

O rendimento interno escolar (rie)

O rendimento interno, enquanto indicador de eficiência escolar, baseia-se numa relação do tipo output/input e, consequentemente, relaciona os resultados atingidos com os recursos que foi necessário mobilizar para conseguir um tal grau de realização. Traduz a capacidade em graduar, no mais breve período de tempo, o maior número de alunos e expressa-se através da relação entre o produto do número de anos curriculares do ciclo de estudos (k) pelo total de diplomados realizados (D) e o volume de anos-aluno (AA) efetuados para realizar aquele volume de diplomados. Simbolicamente, tem-se que:

$$rie = \frac{k \sum D}{AA}$$

Recenseamento escolar e apuramento dos indicadores: exploração de um caso prático

O método que utilizamos projeta longitudinalmente uma coorte fictícia de alunos a partir dos índices de progressão e repetência apurados com base em tabelas de recenseamento escolar. Utilizaremos neste exercício o modelo de diagrama simplificado e a projeção para apuramento dos índices de conclusão de ciclo e do rendimento interno escolar por género será feita com base em índices médios indiferenciados de progressão e repetência.

		3º Ciclo					
		7º ano		8º ano		9º ano	
		HM	H	HM	H	HM	H
2007/ 2008	1) Total dos alunos inscritos	69	33	72	27	69	28
	1a) Total dos alunos inscritos pela 1ª vez	64	32	72	27	64	24
	1b) Total alunos matriculados como repetentes (2ª ou + vezes)	5	1	0	0	5	4
	2) Total dos alunos aprovados no final do ano	63	31	68	26	65	26
2008/ 2009	Total dos alunos inscritos	81	32	67	32	71	25
	1a) Total dos alunos inscritos pela 1ª vez	81	32	63	31	68	24
	Total alunos matriculados como repetentes (2ª ou + vezes)			4	1	3	1
	Total dos alunos aprovados no final do ano	72	28	56	28	64	24
2009/ 2010	Total dos alunos inscritos	78	43	83	33	68	32
	1a) Total dos alunos inscritos pela 1ª vez	74	41	73	29	63	31
	Total alunos matriculados como repetentes (2ª ou + vezes)	4	2	10	4	5	1
	Total dos alunos aprovados no final do ano	75	41	81	33	59	28
2010/ 2011	Total dos alunos inscritos	68	38	79	42	90	37
	1a) Total dos alunos inscritos pela 1ª vez	67	37	75	41	82	34
	Total alunos matriculados como repetentes (2ª ou + vezes)	1	1	4	1	8	3
	Total dos alunos aprovados no final do ano						

Tabela 1. População escolar recenseada por género⁴

O cálculo dos índices de progressão, repetência e abandono a partir dos registos de recenseamento constantes da tabela 1, permite projetar os valores respeitantes à conclusão de ciclo e ao rendimento interno escolar.

Tabela 2. Eficácia e eficiência interna escolar por género com base em índices médios indiferenciados

	HM	H	HM	H	HM	H		
<i>p</i>	0,925	0,933	0,958	0,963	0,904	0,921		
<i>r</i>	0,021	0,029	0,084	0,064	0,077	0,056		
	K7 _{HM}	K7 _H	K8 _{HM}	K8 _H	K9 _{HM}	K9 _H	Dip _{HM}	Dip _H
NI / P	100	101	94	97	99	100	97	98
AA	102	104	103	104	107	106	312	314
	HM	H						
Diplomados	97	98						
Novos Inscritos	293	298						
Repetentes	19	16						
Anos-Aluno	312	314						
	HM	H						
<i>icc</i>	0,970	0,970						
<i>icc_{ex-o}</i>	0,801	0,827						
<i>rie</i>	0,933	0,936						

No que respeita à dimensão avaliativa externa, os resultados dos exames de 9º ano a considerar dizem respeito ao mesmo período de tempo, ou seja, aos anos letivos de 2007/08 a 2009/10.

4. Os dados constantes da tabela são reais e dizem respeito a uma escola secundária do Alentejo.

Tabela 3. Exames de 9º ano: média Português-Matemática

Escolas	2007/08		2008/09		2009/10		Médio	
	Nº alunos em prova	Classificação						
Escola X	131	3,27	135	3,32	135	2,62	134	3,07

Convertendo a classificação final média numa escala de zero a um, apura-se o valor de 0,614.

No respeito pelo princípio do equilíbrio atribuiremos igual ponderação à dimensão interna e à dimensão externa para o apuramento de um índice síntese.

Assim, nos cenários conclusão de ciclo ou de rendimento interno e pontuações médias de exame tem-se, respetivamente:

$$icc_{(HM; t-k=0)} = 0,801 \text{ e } m_{(P9;M9)} = 0,614 = 0,708$$

$$rie_{(HM)} = 0,933 \text{ e } m_{(P9;M9)} = 0,614 = 0,774$$

A interseção dos resultados pode ser projetada graficamente (figura 3) e as respetivas coordenadas referenciam no sistema de eixos a posição da escola em termos de área preenchida num máximo de 1 e a margem de crescimento e melhoria a percorrer. Outro elemento de interesse e a sublinhar é a não perda de alunos em prova na Escola X. Quer pelas diagonais descendentes da tabela 1, quer pela comparação do número de alunos em prova nos vários anos letivos regista-se uma evolução tendencialmente crescente. Apesar disso, observa-se um diferencial de cerca de 17% entre a conclusão de ciclo em três anos e a conclusão num tempo letivo superior a três anos.

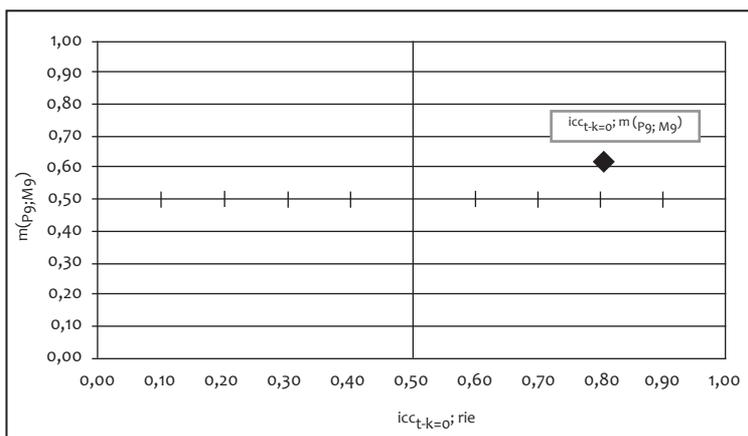


Figura 3. Projeção gráfica da posição relativa e margem de crescimento da escola

A posição relativa da escola é calculada através do produto dos índices anteriores e projeta neste caso uma realização de cerca de 50% da área total. O que representa efetivamente este valor quando se procede à sua comparação com outras escolas ecologicamente semelhantes em termos de contextos territoriais, demográficos, socioculturais? O que esteve na base de uma tão acentuada queda da escola, três vezes superior à média nacional, nos resultados dos exames em 2009/10 relativamente aos anos anteriores? Qual o desvio em cada uma das dimensões avaliativas relativamente às metas fixadas?

Considerações finais

Eis um conjunto de questões que as lógicas de ciclo incorporam e para as quais escolas e professores se mobilizarão nas suas “constelações de equipas docentes plurianuais” e com conhecimento próprio para definir metas claras e exequíveis. Uma constelação de equipas docentes que revigorou a tecnoestrutura escolar ao desenvolver e partilhar tecnologia organizacional e pedagógica,

que rompeu com modos de funcionamento apoiados em soluções vagas e improvisadas para relançar novas reconfigurações apoiadas em lógicas dinâmicas e flexíveis, quebrando e desalinhando continuidades e jogos micropolíticos na formação rígida e imutável dos tradicionais agrupamentos internos de alunos e direcionando para o ciclo de estudos e para as equipas docentes a chave de promoção do sucesso.

Como acentuaria Lima (1998) “(...) os modelos organizacionais da escola são por natureza plurais e diversificados, em graus variáveis e mesmo no interior de uma dada escola” (p. 598), constituindo a sua construção social “(...) um processo complexo, dinâmico e plural que, à partida, não exclui definitivamente nenhuma categoria de atores” (*ibidem*), dado que estes, através das suas capacidades de interpretação e recriação, “(...) afirmam-se capazes de reproduzirem regras formais que lhes forem estabelecidas por outrem mas, igualmente, de produzirem novas regras (...) [e através da] força que lhes advém da ação (...) criar e recriar estruturas organizacionais” (*ibid.*: 599). Mas também a (re)pensar e delinear (novos) critérios e a testar (novas) soluções organizacionais pedagógicas compatíveis com um ideal de escola pública cujos objetivos estratégicos se apresentam vinculados ao nobre compromisso da democratização e universalização de uma escolaridade básica sucedida e que promova de facto a integração escolar e social dos alunos. De um ideal de escola afirmada na ideia de “(...) organização democrática [que] necessita de ser falada, vivida e afirmada na ação (...) [enquanto] locus de produção de discursos, de regras, de orientações e ações, em direção à autonomia e à *substantividade democrática* (...) incompatível com atitudes dogmáticas e com práticas elitistas e autoritárias” (Lima, 2000: 37).

Uma escola que parece afinal aproximar-se da metáfora da burocracia profissional ou mesmo da adhocracia pelo seu ambiente complexo e dinâmico, descentralização seletiva, especialização horizontal do trabalho, agrupamento de unidades na base das funções e mecanismos de coordenação que não se confinam mais e em exclusivo a processos standardizados das qualificações dos seus profissionais, os professores.

Olhar e conceber o ciclo de estudos como uma ‘nova’ dimensão de espaço curricular e de tempo escolar plurianual, sentiu-se e viveu-se sobremaneira entre julho e setembro de 2009, nas várias sessões de trabalho realizadas com as escolas do norte a sul do país que concorreram ao Programa Mais Sucesso e que o viriam a integrar. E foi também nessa proximidade com as escolas, sempre reforçada e aprofundada num trabalho intenso e colaborativo que as equipas de acompanhamento da Escola Secundária de Estremoz, da Escola de Beiriz, da DGIDC, das DRE’s e das Universidades têm vindo a desenvolver, conduzindo à construção e alargamento de laços de confiança e estabelecendo as bases de ação que permitiriam romper lógicas e práticas escolares instituídas e assentes ao longo de anos em “velhos” preconceitos e em lógicas de conformidade desajustadas.

O trabalho de proximidade das equipas de acompanhamento reforçou esse sentido e a confiança das escolas, facilitando e apoiando o experienciar de novos modos de organização curricular e pedagógica, de novas abordagens didáticas e avaliativas, ficando-nos a sensação de uma espécie de “caminhada cultural” cujas marcas as escolas sentem como suas.

Como afirmámos em outras partes, tudo isto requer convicção e perseverança na perseguição de um ideal, pois de outro modo não haverá motivo para fazer nada e mudar nada.

Referências Bibliográficas

- Bilhim, J. (1998). Metodologia e técnicas de avaliação. *Ata Geral do I Encontro INA: a Avaliação da Administração Pública*. Oeiras: INA, pp. 125 - 132.
- Bosker, R. & Scheerens, J. (1995). Definição de critérios, dimensão dos efeitos e estabilidade. Três questões fundamentais na investigação sobre a eficácia escolar. In: António Nóvoa (coord.), *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote-IE, pp 99-121.
- Carneiro, R. (1994). A dinâmica de evolução dos sistemas educativos: um ensaio de interpretação institucional. *Colóquio, Educação & Sociedade*, nº 6, pp. 13-60.
- Estêvão, C. (1998). *As Escolhas dos Pais em Educação: da parentocracia à astenia parental*. Braga: Universidade do Minho

- Formosinho, J. (1988). Princípios para a organização e administração da escola portuguesa. In: CRSE. *A Gestão do Sistema Escolar*. Lisboa: ME, pp. 54-102.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Hutmacher, W. (1995). A Escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: A. Nóvoa (coord.), *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote-IEE, pp. 45-76.
- Lemos-Pires, E. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e Comentários*. Porto: Edições Asa.
- Lima, L. (1997). Para uma análise multifocalizada dos modelos organizacionais de escola pública: o normativismo, a infidelidade normativa e o exercício da autonomia. *Lição de Síntese*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: IEP/CEEP-Universidade do Minho
- Lima, L. (2000). *Organização Escolar e Democracia Radical. Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Cortez Editora.
- Madaus, G. & Kellaghan, T. (1992). Curriculum evaluation and assessment. In: P. W. Jackson (ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan, pp. 119-154.
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Rodrigues, M. L. (2010). *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*. Coimbra: Edições Almedina SA.
- Verdasca, J. (2002). *Desempenho Escolar, Dinâmicas Evolutivas e Elementos Configuracionais Estruturantes: o caso do 2º e 3º ciclos do básico nos municípios de Évora e de Portel*. Évora: Universidade de Évora.
- Verdasca, J. (2008). TurmaMais: uma tecnologia organizacional para a promoção do sucesso escolar. In: M. Villaverde Cabral (org.), *Conferência Internacional 'sucesso e insucesso: escola, economia e sociedade'*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 139-176.
- Verdasca, J. (2009a). *Bases Gerais de Orientação do Programa Mais Sucesso Escolar*. <http://www.dgidc.min-edu.pt/pmse>.
- Verdasca, J. (2009b). O projeto TurmaMais: reagrupar sem segregar e melhorar resultados. *Revista Noesis*. Lisboa: DGIDC-ME, nº 78, Julho-Setembro, pp. 32-35.
- Verdasca, J. (2010). *Temas de Educação: administração, organização e política*. Lisboa: Edições Colibri.
- Verdasca, J. & Cruz, T. (2006). O projecto TurmaMais: dialogando em torno de uma experiência no combate ao insucesso e abandono escolares. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, nº 5, pp. 113-128.

3. Acompanhar é um Sinónimo de Recriar e de Apropriar

José Alberto Fateixa*

O Ministério da Educação decidiu em abril de 2009 criar o Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE), com o propósito de apoiar o “desenvolvimento de projetos de escola para a melhoria dos resultados escolares no ensino básico, (...) de reduzir as taxas de retenção e de elevar a qualidade e o nível de sucesso dos alunos” (ME, 2009). É assim lançado um programa para apoio a projetos de melhoria dos resultados escolares, destinado a Agrupamentos/Escolas mediante a apresentação de candidaturas, com a aplicação de uma das três tipologias (TurmaMais, Fénix ou Híbridas). Foram escolhidas 123 escolas no total do PMSE.

A concretização do PMSE em cada Agrupamento/Escola foi feito após contratualização com a Direção Regional da Educação (DRE) da sua região. Ficou garantida a disponibilização de um crédito horário, o estabelecimento de uma taxa de sucesso a alcançar em função do histórico da escola, calculado a partir da média dos últimos quatro anos do ano escolhido para intervenção, e o compromisso de aplicação da metodologia organizacional escolhida. A continuidade no programa dependia do cumprimento da meta contratualizada. No ano letivo 2009/10 estiveram envolvidos no PMSE, aplicando a metodologia TurmaMais, 67 Agrupamentos/Escolas de Portugal Continental (16 da DREN, 16 da DREC, 11 da DRELVT, 20 da DREA e 4 da DREALg).

O primeiro momento fica marcado pela necessidade de contribuir para dotar as 67 escolas com as práticas da metodologia TurmaMais. Foram focadas e esclarecidas as questões como a

*. Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz (Membro da Comissão de Acompanhamento do Programa Mais Sucesso Escolar).

escolha das disciplinas, os horários das turmas de origem e da TurmaMais, a definição da constituição e duração dos grupos e o funcionamento dos Conselhos de Turma. Em virtude de não estar instituída a Comissão de Acompanhamento do PMSE, foi através de cada DRE que os Agrupamentos/Escolas foram convocados para as reuniões efetuadas. Entre o fim do mês de julho e novembro de 2009 foram realizadas onze reuniões (um encontro nacional e dez encontros regionais). Na reunião nacional foi explicada a dinâmica do projeto e esclarecidas dúvidas gerais. As reuniões regionais foram orientadas para a organização do projeto na escola e esclarecimentos sobre a sua operacionalização. Estiveram presentes diretores e/ou membros da direção, coordenadores do projeto e docentes dos Agrupamentos/Escolas envolvidos no PMSE, tipologia TurmaMais.

Com o arranque do ano letivo 2009/10 foram surgindo inúmeras questões associadas à implementação concreta face à realidade de cada escola. Uma vez que até final de dezembro de 2009 ainda não havia sido criado suporte legal que nos permitisse visitar as escolas e tendo sido sentida necessidade de esclarecer os temas levantados a colega Teodolinda Magro-C apresentou sugestões e propostas via *e-mail*. O conjunto de assuntos levou à criação da denominada “Carta à Escola” remetida por correio eletrónico para o universo de escolas envolvidas na TurmaMais. Em cada uma delas eram antecipadas pistas para soluções de problemas previsíveis de ocorrer e lançados temas para reflexão e debate. O conjunto das escolas referiu-se muito positivamente às cartas pela sua eficácia, quer na prevenção e solução de problemas, quer na estimulação do debate entre os docentes envolvidos no projeto. A “Carta à Escola” continuou a ser regularmente remetida às escolas no ano seguinte de aplicação do PMSE.

A 05 de janeiro de 2010 é publicado em Diário da República o Despacho n.º 100/2010 que cria a Comissão de Acompanhamento do Programa Mais Sucesso Escolar, define a sua composição e competência. Como membros da Comissão são incluídos dois docentes “representantes da Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz, responsáveis pelo acompanhamento das escolas que adotaram modelos baseados na metodologia organizacional Turma Mais”.

Após a criação da Comissão de Acompanhamento do PMSE foram reunidas as condições para se iniciar as sessões de trabalho no seio das escolas. No primeiro ciclo de reuniões de acompanhamento foram realizadas sessenta e sete reuniões, uma em cada escola envolvida no projeto, com uma duração média de três horas e sem provocar alteração no normal funcionamento da escola, uma vez que todas ocorreram no horário extra letivo. Foi solicitada a presença do diretor e/ou membros da direção, coordenadores do projeto, docentes das disciplinas diretamente envolvidas no projeto e, desejavelmente, os outros professores do ano intervencionado. A larga maioria das reuniões contou com a presença de elementos provenientes das DRE e/ou das Equipas de Apoio às Escolas. Para este ciclo de acompanhamento foi definido um conjunto de temas com abordagem obrigatória nas sessões de trabalho. O ponto de situação da aplicação na escola do projeto (as potencialidade, as fragilidades, a definição dos grupos), a estratégia de apresentação do projeto aos Encarregados de Educação e aos Alunos, o envolvimento/comprometimento da escola no projeto (órgãos, docentes e comunidade em geral), a importância de docentes e Conselhos de Turma acompanharem a evolução das avaliações, as metas de sucesso e o histórico da escola (Magro-C, & Fateixa, 2010).

Este foi entendido como momento crucial para a afirmação sustentada do projeto em cada uma das escolas envolvidas no PMSE. Desde o primeiro momento sentimos como vital a importância de partilhar a experiência do projeto criado, recriado, vivido e bem sucedido na Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz (ESRSIE) mas pareceu-nos vital para o projeto o salientar de estarmos em presença de uma metodologia organizacional que urge ser apropriada e recriada por cada escola e pelos seus professores para o sucesso das aprendizagens daquele grupo de alunos que trabalham em meio e tempo singulares. Não foi apresentada uma verdade metodológica única e repetível dogmaticamente mas, partilhada uma experiência organizacional possível de ser aplicada distintamente, com trabalho crítico e empenhado dos professores, com a construção de equipas docentes e a potenciação do trabalho colaborativo dos docentes, a revisão

dos instrumentos de avaliação e o envolvimento e o estabelecimento de compromissos com os encarregados de educação e alunos.

Sentimos que a abertura das reuniões e a estimulação do debate, da dúvida e do contraditório permitiu diálogo intenso e vivo. Esteve sempre presente a reflexão mais aprofundada sobre os grupos de alunos na TurmaMais, nomeadamente o número de alunos, o momento da recomposição, os critérios de constituição do grupo, a envolvimento dos professores e dos conselhos de turma (Magro-C & Fateixa, 2010). O debate foi muito orientado para o trabalho determinante de continuidade e partilha entre os docentes, a importância do reforço do Conselho de Turma (ou de Ano) como espaços fundamentais para o acompanhamento coletivo da evolução dos alunos. É nestes Conselhos que se partilham as avaliações dos alunos e se tomam as opções para a melhoria das aprendizagens dos alunos. No decorrer das reuniões foi sempre sublinhada a relevância da ligação aos alunos e encarregados de educação, bem como estratégias para a sua abordagem. Do mesmo modo foi sendo debatida a assumpção, pelos órgãos da escola, das potencialidades únicas de cada escola para melhorar as aprendizagens dos alunos. Recorrente, igualmente, foi o tema da existência de metas e da contratualização com vivos debates sobre as razões da sua existência.

Como prevíamos, este ciclo de sessões de trabalho no seio das escolas foi determinante para os docentes se sentirem acompanhados numa caminhada que exige reflexão crítica constante sobre a sua prática, sobre a organização da escola e a consequente tomada de opções com duas orientações básicas, a determinação na melhoria do sucesso pela via da melhoria da qualidade das aprendizagens e o envolvimento reforçado e responsabilizante de professores, encarregados de educação e alunos.

O trabalho do segundo ciclo de sessões, do primeiro ano de acompanhamento, foi dirigido a escolas que sentimos apresentarem maiores dificuldades na operacionalização do projeto. Foram vários os tipos de dificuldades que nos levaram a uma segunda ida a certas escolas, em alguns casos as dificuldades no alcançar das metas e noutros casos fomos solicitados a estar

presentes em escolas. Foram realizadas no terceiro período do ano letivo, doze reuniões, repartidas entre as diferentes áreas das direções regionais de educação. Os trabalhos foram orientados para reflexões sobre medidas práticas que permitissem a escola suprir as dificuldades sentidas.

Após a conclusão do ano letivo promovemos o seminário regional final de encerramento de ano letivo, um por cada DRE, reunindo as escolas envolvidas no projeto em função da área de direção regional onde se incluem. Entendemos que este era o momento de balanço mas igualmente de lançamento de novas frentes de trabalho para o segundo ano do projeto. Cada escola realizou uma apresentação sobre a sua apropriação do projeto, as fragilidades vividas, as mudanças metodológicas e organizacionais, bem como os resultados alcançados e a sua confrontação com as metas contratualizadas. Os professores das diferentes escolas contactaram, conheceram-se, apresentaram, refletindo, a sua interpretação e aplicação da metodologia organizativa na sua escola. Nessas discussões, em nossa opinião, deram corpo e substância ao projeto TurmaMais concretizando a sua recriação e apropriação. Foi importante este espaço de exposição das dificuldades e dos sucessos e a sua partilha com os pares de outras escolas. Aqui ficou claro como as escolas são diferentes, mas que com o empenho, o profissionalismo e a focalização nos alunos em ações coordenadas (da direção, coordenação e professores) é possível a tomada de opções que melhoram a organização da escola e, em consequência, as aprendizagens dos alunos.

Estando reunidas as direções e uma parte significativa de professores envolvidos no projeto, era para nós, membros da comissão de acompanhamento, importante o lançamento de novos desafios para o segundo ano do projeto. Para além da importância de atender às questões já conhecidas pelas escolas relativas aos horários, à escolha das disciplinas a interencionar foi sublinhada a relevância da continuidade da equipa de docentes. Foi central o salientar da importância de uma reflexão muito aprofundada sobre os critérios de avaliação que a escola utiliza, tendo em vista a sua utilização plena. A definição dos critérios de avaliação é um espaço decisório que, de acordo com as orientações

legais, compete a cada escola. Ao longo das sessões de trabalho realizadas verificámos que existia neste domínio opções com aplicação prática, no mínimo, muito complexas de concretizar, particularmente no que respeita ao domínio das atitudes. Para melhorar a eficácia da organização é determinante o relançamento crítico no seio das escolas do debate e tomada de opções sobre os critérios de avaliação, em especial as “Atitudes e Valores”, em ordem a alcançar a sua utilização plena. Também foi sublinhada a relevância do estabelecimento de uma estratégia de escola para os explicar e partilhar com os encarregados de educação e os alunos, para que também eles entendam o funcionamento da organização escolar e possam ser comprometidos com a evolução das aprendizagens. Aliás a “Carta à Escola” de julho de 2010, a última deste primeiro ano de PMSE, está precisamente focada neste tema abordado nos seminários regionais (cf. Magro-C & Fateixa, 2010).

O segundo ano do PMSE, no que respeita à tipologia Turma-Mais, corresponde ao quarto ciclo de reuniões de acompanhamento. Foram realizadas sessões de trabalho em cada um dos Agrupamentos/Escolas que reuniram as condições para continuar no programa (só não foi realizada uma reunião por encerramento da escola devido ao estado do tempo). Estiveram sempre presentes o diretor e/ou membros da direção, coordenadores do projeto, docentes das disciplinas diretamente envolvidas no projeto, outros professores do ano intervencionado e em algumas escolas estiveram também presentes os coordenadores de departamento. Foi igualmente mantida a prática de não provocar qualquer alteração no normal funcionamento da escola, pelo que as reuniões continuaram a ser feitas no horário pós letivo, tendo as sessões uma duração média de três horas. Grande parte das reuniões contou com a presença de elementos das DRE. Foi entendido pela equipa que este segundo ano seria de consolidação da operacionalização da TurmaMais, agora já incluído no Projeto Educativo da Escola, e o lançamento de novos desafios associados ao aprofundamento da tecnologia organizacional. Focalizámos as reuniões nos critérios de avaliação, na quantificação dos registos avaliativos, na monitorização dos resultados, no

reforço decisório dos conselhos de ano, no estabelecimento de compromissos com os encarregados de educação, na aplicação da avaliação segundo a lógica de ciclo e no alcançar das metas contratualizadas pela escola.

Sendo os **critérios de avaliação** um espaço em que, o enquadramento legal define os princípios gerais da sua aplicação, está reservado à escola a definição concreta da aplicação à sua realidade. É cada escola que define os descritores e os pesos relativos deles, pelo que este é um espaço de poder pedagógico responsabilizante e de proximidade que exige dos órgãos da escola uma reflexão permanente sobre a eficácia da sua aplicação. Existe portanto a implicação legal de uma tomada de decisão anual da escola, e em consequência a possibilidade da revisão dos critérios de avaliação de acordo com a sua aplicabilidade e eficácia face à realidade onde se insere. Os critérios de avaliação são igualmente o primeiro instrumento que o docente e a escola, dispõem para a promoção da disciplina, a autorregulação atitudinal dos alunos e a responsabilização de todos (professores, encarregados de educação e aluno) no trabalho e no acompanhamento da evolução das aprendizagens.

A sensibilização de uma estratégia de escola para melhorar a informação, a explicitação e esclarecimento dos critérios de avaliação junto dos encarregados de educação e dos alunos, foi outro tema incluído nas sessões de trabalho. A larga maioria dos encarregados de educação têm uma baixa escolaridade e não têm conhecimento efetivo do modo como a avaliação dos alunos é hoje concretizada pela escola. Foi sugerido, pela equipa de acompanhamento, que a escola interviesse profundamente no domínio atitudinal visando a construção de um instrumento com indicadores claros, aplicáveis no dia a dia da sala de aula e entendíveis por alunos e encarregados de educação, em ordem a permitir, quer os melhores ambientes de trabalho, quer uma transparência de regras de funcionamento que favorecessem a disciplina. A clarificação dos critérios reforça a envolvimento dos encarregados de educação e alunos e torna-os corresponsáveis nos resultados da sua aplicação.

A convicção da relevância de encarregados de educação e alunos dispõem de toda a informação sobre os registos avaliativos

levou-nos a colocar para reflexão o tema da apresentação dos registos de avaliação de modo qualitativo e ou quantitativo. As práticas das escolas são muito distintas, mas é evidente o entendimento que avaliações com traduções qualitativas de banda larga, isto é pouco precisas com registos que se diluem entre grandes diferenças percentuais de registos das avaliações, são facilitadoras de uma menor responsabilização do trabalho e da aquisição de conhecimentos. Uma outra dimensão que colocámos para reflexão está relacionada com o fato de, a não explicitação de critérios de avaliação e do peso relativo dos registos, implicar o concentrar da responsabilização do sucesso exclusivamente no professor. As escolas que apresentam quantitativamente as avaliações partilham connosco a possibilidade de um melhor acompanhamento dos encarregados de educação na evolução das aprendizagens dos seus educandos e a prática mostra-se facilitadora do estabelecimento de compromissos e metas para a mudança com influência na melhoria das avaliações.

Outra focagem deste ciclo de reuniões de acompanhamento esteve relacionada com a lógica de ciclo e a importância de uma prática de **monitorização de resultados**, associada a uma reflexão sobre a valorização da ação dos Conselhos de Turma. Grande espaçamento temporal de pontos de situação sobre o conjunto dos registos avaliativos é facilitador da não envolvimento contínua no trabalho. Para o acompanhamento permanente da evolução da aquisição de competências e saberes, ao longo do ciclo de estudos, é determinante uma prática continuada de registos avaliativos, bem como a sua partilha entre os docentes que, sempre que possível, devem manter-se ao longo de todo o ciclo. A monitorização de resultados, com o acumular de registos avaliativos nas suas diferentes dimensões (em especial se quantitativamente realizados) permite ter dados cada vez mais sustentados sobre o caminho realizado pelo aluno. Esta sistematização sustenta uma análise da evolução do aluno e permite potenciar as decisões do Conselho de Turma nas reuniões intercalares, nos fins de períodos, no final do ano e no final do ciclo de estudos, reforçando e favorecendo o estabelecimento, com dados de um percurso, de acordos e compromissos com os encarregados de educação e alunos.

O ciclo de reuniões permitiu constatar que o debate interno levou ou à revisão dos critérios de avaliação ou à sua discussão mais aprofundada. Verificámos que a transmissão, aos alunos e aos encarregados de educação, das avaliações com registos quantitativos é já uma realidade em muitas escolas e a adesão a uma prática de monitorização de resultados está a generalizar-se nas escolas incluídas no projeto. As sessões de trabalho foram particularmente vivas com apresentação de convicções, dúvidas, contraditório reflexivo sempre para construir uma melhor organização da escola e foi notória a apropriação generalizada da metodologia TurmaMais e a introdução de novas práticas organizacionais de acordo com a maturação e a realidade de cada escola.

O quinto ciclo de reuniões de acompanhamento ocorreu no segundo período do ano letivo 2010/11 e envolveu todas as escolas do projeto. As reuniões foram orientadas para dois temas centrais: avaliação segundo a lógica de ciclo e avaliação formativa. Apesar das determinações legais relativamente à aplicação de uma avaliação segundo a lógica de ciclo estarem em vigor há duas décadas, não existe um entendimento claro, para número significativo de professores, sobre o efetivo modo de aplicação do quadro normativo. Para demasiados professores a lógica de ciclo é associada a menos rigor avaliativo, abaixamento de nível e facilitismo, e no fundo entendem que a mesma é progressão automática e obrigatória do aluno, como determinação superior. Sublinhámos a importância da existência de registos sobre a evolução da aquisição das competências e saberes de cada aluno ao longo do ciclo de estudos. O conjunto de registos realizados ao longo do ano e do ciclo de estudos permite aos docentes efetuarem leituras verticais da disciplina e, ao Conselho de Turma, leituras transversais da evolução do aluno. Esta prática reforça o funcionamento pleno dos Conselhos de Turma e permite concretizar tomadas de decisões profundamente refletidas e sustentadas sobre o benefício da transição/retenção de cada aluno.

O I Seminário Nacional da TurmaMais, realizado no primeiro período, em Évora, foi muito orientado para a avaliação formativa, decorrente da focalização nesta modalidade de avaliação que já vínhamos a debater, intensamente, com as escolas. De

facto a avaliação formativa está intimamente ligada ao ensino e à aprendizagem, como meio para permanentemente permitir o *feedback* e o consequente reforço na aquisição de competências e saberes pelos alunos. Partilhámos que o que está em causa é a passagem de momentos avaliativos formais (teste escrito, avaliação oral, trabalho, relatório ou outros) para uma diversificação de momentos e modos avaliativos (testes, fichas, trabalhos e outros) realizadas de modo mais continuado em ordem a permitir a recolha de mais elementos e a redefinição de estratégias. Semeámos a convicção de que a utilização da avaliação formativa é importante para todos os alunos, mas em especial para aqueles que apresentam mais dificuldades, pois permite ter mais momentos de recolha de elementos, estar mais focalizado no caso individual de cada aluno e ajustar as estratégias de ensino e aprendizagem.

Este ciclo de reuniões envolveu, em todas as escolas, os professores do ano intervencionado e, em alguns casos, estiveram presentes a grande maioria dos professores do ciclo de estudos intervencionado e coordenadores de departamento. Os professores presentes participaram ativamente expondo a sua experiência, as suas dificuldades, as suas dúvidas, as suas reflexões, as dificuldades com os seus alunos e os avanços organizacionais alcançados. Foi nosso objetivo contrariar o acomodamento e estimular novas práticas, partindo do projeto e evoluindo para uma partilha reflexiva recuperando a missão da escola e dos professores (Magro-C, & Fateixa, 2011).

O sexto ciclo de reuniões foi unicamente dirigido a escolas que solicitaram a presença de elementos da equipa de acompanhamento ou que apresentavam maiores dificuldades no alcançar das metas contratualizadas. Foram realizadas no terceiro período do ano letivo, cinco reuniões nas DRE. Naturalmente as sessões visaram orientações sobre possíveis medidas práticas para ultrapassar as dificuldades sentidas pelas escolas.

No final do segundo ano do PMSE promovemos para a área de cada DRE o IIº Encontro Regional. Foi tempo de balanço sobre o caminho realizado, de apresentação de depoimentos das escolas e de lançamento das novas frentes de trabalho para o terceiro

ano do projeto. As comunicações das escolas foram focalizadas nos seus avanços, recriações, reinterpretações e as apropriações metodológicas e organizacionais considerados mais relevantes com o conseqüente debate e partilha com os professores das outras escolas (Magro-C & Fateixa, 2011).

No que respeita à apresentação de novos desafios para o segundo ano do projeto foram lançados essencialmente três, a importância das equipas pedagógicas e da sua continuidade, o aprofundamento da reflexão sobre a avaliação formativa e a experiência de autonomia decorrente do PMSE.

A aplicação dos critérios de avaliação reformulados, o estabelecimento de uma prática de quantificação das avaliações e monitorização de resultados, a concentração dos Conselhos de Turma na discussão e tomada de decisão sobre os alunos e o estabelecimento de compromissos para melhorar as aprendizagens, com encarregados de educação e alunos, sairá reforçada com a estabilização dos docentes no acompanhamento dos percursos dos alunos. Estimularemos a criação da Equipa Educativa dado que esta favorece o trabalho partilhado e colaborativo entre docentes e potencia o efetivo acompanhamento dos alunos. Continuaremos a evidenciar a importância do aprofundamento de uma prática sistemática de avaliação formativa tendo em vista o reforço do ensino-aprendizagem-avaliação como meio diversificado de aprender e avaliar, redefinindo estratégias e a ambição de ganhar para os saberes todos os alunos. Por fim, reforçaremos a ideia de que o PMSE, e a contratualização de metas de sucesso a ele associado, são uma experiência inovadora de autonomia pedagógica a aprofundar.

Entramos agora no terceiro ano, e penúltimo do PMSE e entendemos ser o momento de apresentar alguns considerandos sobre o caminho feito e o caminho a percorrer.

A. O Projeto de escola. A Escola Secundária/3 de Estremoz criou e recriou um projeto próprio de combate ao insucesso e de melhoria das aprendizagens, sempre com o apoio da DRE-Alentejo e com o acompanhamento da Universidade de Évora. Começou a ser aplicado em 2002/03 e com alguns de anos de aplicação o Ministério da Educação entendeu como importante

a sua inclusão no PMSE. A TurmaMais é o exemplo de um projeto de escola que a tutela considerou experimentalmente aplicável a outras escolas e a diferentes níveis de ensino.

B. A responsabilização. O PMSE não é uma só uma experiência pedagógica inovadora, é o primeiro programa lançado pelo Ministério da Educação com base em projetos de combate ao insucesso oriundos de escolas e sujeito ao cumprimento anual de uma taxa crescente de sucesso escolar. Aberto o concurso, as escolas que o entenderem, por sua iniciativa, concorreram. Uma vez escolhidas e usando os recursos disponibilizados pela tutela tomam opções organizacionais livres e assumem o compromisso de alcançar resultados. A decisão de participar no PMSE e a assinatura do contrato com metas traduz a livre assumpção de uma responsabilidade pela escola. Outra dimensão igualmente importante refere-se ao facto da tutela admitir que a escola quebre a rigidez tradicional da organização (horário, turmas, ...) e acreditando que a escola tem competência para tomar decisões e soluções organizacionais específicas para atingir melhores aprendizagens e mais sucesso escolar.

C. O acompanhamento pedagógico. A determinação do acompanhamento ser realizado por professores em cuja escola foi criado e vivido o projeto, dá um sinal para escolas e professores. Com eles está alguém que, como eles, trabalhou, conheceu, criou, acertou e errou, recriou caminhos e opções que se traduziram em experiências agora partilhadas para a melhoria da organização de cada escola. Os acompanhantes da TurmaMais sempre transmitiram não haver soluções únicas, mas apresentaram, como pares aos pares, as soluções encontradas, e tentaram incentivar o profissionalismo e a capacidade crítica e de tomada de decisões pelos professores e pelas escolas. As reuniões realizadas pelos membros do acompanhamento no seio das escolas (com o diretor, os coordenadores e os professores) fundam-se numa lógica de contrariar o acomodamento e a inevitabilidade, de provocar a agitação do debate para que a organização avance e encontre os seus próprios caminhos recriados em função da sua realidade concreta. Os membros da equipa tentam ser pares que falam, ouvem, ajudam, apoiam, partilham, constroem e

percorrem juntos com os professores e as escolas os caminhos para melhorar a organização escolar e, por essa via, contribuir para dar sustentação à missão da escola. Temos o sentimento de, todos, estarmos a construir algo único. Para nós acompanhar é um sinónimo de recriar e de apropriar.

D. O acompanhamento científico. Desde sempre a Universidade de Évora foi a instituição de ensino superior que acompanhou o projeto TurmaMais. No âmbito do PMSE o Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP) da referida Universidade tem dinamizado seminários orientados para a organização, avaliação e metas e concretizado ações de formação nas áreas da avaliação formativa, didática e TIC. O CIEP está cada vez mais presente na ligação às escolas envolvidas no projeto, no seu enquadramento, no estudo e nos contributos formativos.

E. A organização. A organização escolar é hoje uma instituição complexa, muitas vezes burocratizada a quem a sociedade reserva múltiplas funções. A missão da escola é a de favorecer o desenvolvimento global da personalidade de todos e de cada um, de modo justo e o de garantir uma efetiva igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares, em ordem a alcançarmos progresso social e a democratização da sociedade. Desde sempre sentimos a importância de contribuir para a reflexão no interior das escolas para que estas se recentrem na sua missão. A apropriação da metodologia TurmaMais está intimamente ligada à tomada de opções organizacionais que comprometem todos (professores, encarregados de educação e alunos) na melhoria do sucesso da organização de acordo com as determinações emanadas da sociedade. A aplicação plena de todo o potencial dos critérios de avaliação, da monitorização de resultados e da avaliação formativa abre um novo tempo de inovadores estabelecimentos de compromissos e responsabilidades. O repensar crítico de todos estes procedimentos confere à escola condições privilegiadas de traçar os seus caminhos de autonomia.

F. As equipas Educativas. Com a criação de verdadeiras Equipas Educativas é possível trabalhar de modo partilhado, colaborativo e cooperativo. O trabalho continuado entre colegas que acompanham o percurso educativo dos alunos favorece uma

justa aplicação das determinações legais da avaliação segundo a lógica de ciclo e transforma os Conselhos de Turma numa comunidade interdisciplinar de agentes educativos profundamente eficazes na sua ação.

G. As metas de sucesso. No percurso histórico da educação este é o primeiro caso de um programa em que para a escola nele permanecer tem que alcançar um resultado quantificado em função dos seus resultados anteriores. Na primeira fase de acompanhamento foram intensas e acaloradas as reflexões contraditórias sobre o sentido de uma meta de sucesso quantitativa em educação. Compreendida pelas escolas a sua importância, importa agora manter a exigência do alcançar da meta no quadro da sustentabilidade credível da melhoria da qualidade do sucesso da organização escolar e da melhoria das aprendizagens dos seus alunos.

H. A Comunidade de prática tecnológica. A assunção da metodologia organizacional TurmaMais implica uma permanente tomada de decisões do diretor e das Equipas Educativas para manter o potencial de intervenção e contrariar o trituração da rotina diária da escola. Para a consolidação do projeto na escola é fundamental o trabalho continuado de acompanhamento na dimensão metodológica e organizacional. O estabelecimento de redes incentivado pelos encontros regionais, pelos seminários, pela formação, pelo site TurmaMais e pelos contatos pessoais dos intervenientes permite dar início a uma nova vertente de troca de experiências na área da didática da disciplina. Se os docentes estão a desenvolver trabalhos e soluções que se demonstram eficazes na melhoria do ensino e da aprendizagem dos seus alunos afigura-se decisivo a partilha, entre pares, desses trabalhos e dessas soluções. A estimulação de uma rede de pares que facilite e agilize contatos e permita a transferência da tecnologia didática testada, associada à supervisão científica da Universidade de Évora, é um desafio em ordem a alcançar a melhoria qualitativa sustentada do trabalho dos docentes.

I. A Construção da autonomia. As escolas têm uma cultura própria, no seu seio estão técnicos qualificados e o acompanhamento do programa demonstrou-nos inequivocamente que é

possível, e desejável, aprofundar a autonomia. Com o PMSE são disponibilizados às escolas recursos diferenciados e aceites pela tutela decisões organizacionais das escolas tendo como contrapartida a melhoria do sucesso. Com poucos recursos, mas com liberdade de agir sobre a organização, cada escola olha sobre si própria, discute, funda-se no know-how dos seus profissionais e encontra o seu próprio caminho para melhorar os seus resultados. Esta é uma experiência organizacional que comprova que, em cada escola é possível construir instrumentos (critérios de avaliação), melhorar práticas (monitorizar resultados, reforçar o trabalho entre profissionais ou tomar decisões sustentadas nos conselhos de turma) e inovar (estabelecimento de compromissos, alcançar metas de qualidade dos resultados). Em suma é possível a construção da autonomia em cada escola. No final dos quatro anos do programa as escolas têm a experiência de trabalhar com metas contratualizadas e temos a convicção, fundada na vivência do PMSE, que poderão sustentadamente estabelecer acordos com a tutela em quadro de autonomia alargada.

J. **O investimento.** Se a missão da escola é ser geradora de igualdade de oportunidades, isso implica o reunir de condições para o sucesso escolar e o progresso social. É complexo medir o custo da retenção pela penalização pessoal, social e económica. O projeto TurmaMais permitiu, com a ação dos intervenientes em todo o processo educativo, diminuir o insucesso e “reganhar” para o percurso escolar regular inúmeros alunos, estimular a introdução de alterações na organização escolar, focar o trabalho de professores e alunos no ensino, melhorar qualitativamente as aprendizagens e desenvolver estratégias mobilizadoras de compromisso com os encarregados de educação. A retenção de qualquer aluno é sempre um momento doloroso para o aluno e para a sua família, mas igualmente para os professores. A repetência de alunos também significa custos significativos para o sistema educativo português, quer na dimensão orçamental quer no paralelismo com sistemas de ensino de outros países. A justificação do investimento está demonstrada pelos ganhos pessoais, organizacionais, sociais e económicos para a geração de alunos e para as escolas que têm vivido o projeto.

Referências Bibliográficas

Magro-C, T. & Fateixa, J. (2010). *Relatório Anual da Equipa de Acompanhamento das Escolas com Tipologia TurmaMais – Ano Letivo 2009/10*. Estremoz: não editado.

Magro-C, T. & Fateixa, J. (2011). *Relatório Anual da Equipa de Acompanhamento das Escolas com Tipologia TurmaMais – Ano Letivo 2010/11*. Estremoz: não editado.

ME (2009). *Boletim dos Professores*, n.º 15, Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

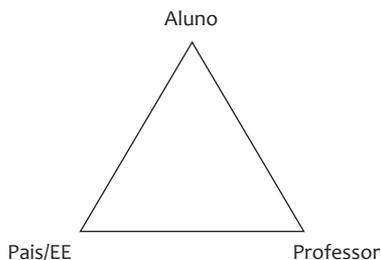
Despacho 100/2010. *Diário da República*, 2, II Série, 140.

4. A Avaliação no Centro da Organização Escolar

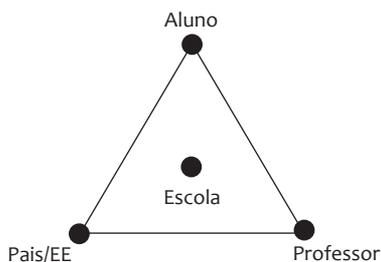
Teodolinda Magro-C

O Projeto TurmaMais é fruto de uma geometria progressivamente construída com o objetivo de alcançar o sucesso escolar. Interessa aqui evidenciar algumas das principais linhas que o enformaram até ao presente.

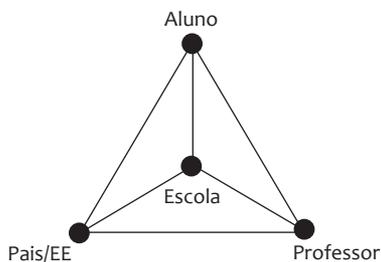
Tendo em conta que a mais sólida base de qualquer construção arquitectónica é a estrutura em A (basta recordar os séculos de resistência das antigas pirâmides egípcias) temos vindo a aliar a nossa prática na profunda interligação dos vértices que sustentam esta estrutura: aluno, pais/encarregado de educação e professor.



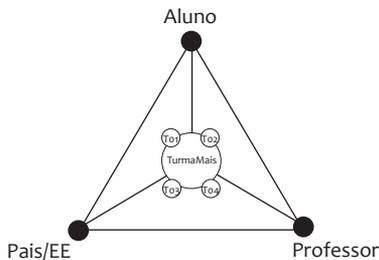
A cimentada relação de cada lado deste triângulo com os restantes tem sido conseguida pela criação de um “ecossistema” psico-pedagógico, forjado no interior da escola e que emerge a partir do pondo central deste trilátero.



Alcançar o sucesso educativo exige uma multiplicidade de enfoques e práticas, nascidos a partir deste ponto central, que é a escola, e transforma este triângulo bidimensional inicial num poliedro tridimensional mais complexo.



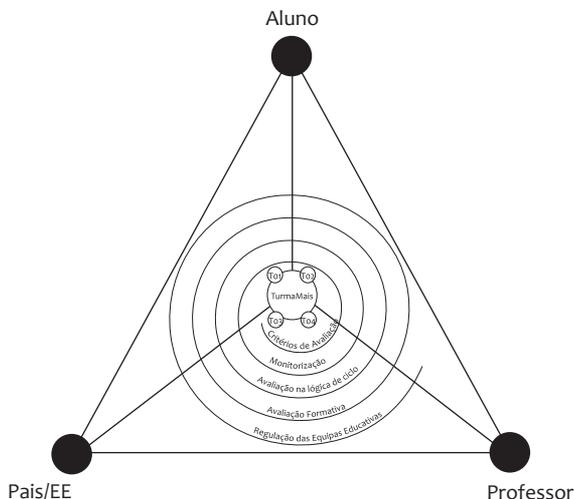
A partir do centro deste tetraedro irradia um conjunto de forças concêntricas, actuando como veios comunicantes e sustentáveis de toda esta configuração geométrico-relacional. A primeira de todas elas é o reagrupamento dos discentes típico do Projeto TurmaMais que, a partir de 3 ou 4 turmas de origem (T_0), cria uma plataforma giratória de rotação de alunos, sujeita a condições pré-determinadas.



O sucesso escolar, almejado pela reorganização dos grupos de trabalho nas turmas de origem e na TurmaMais, é potenciado pelas práticas eficazes de promoção de atitudes que propiciem o ensino e a aprendizagem.

De entre as práticas mais eficazes destacamos:

- a aplicação de Critérios de Avaliação claros, apropriados e exequíveis ao objetivo da acção educativa;
- a apropriação de instrumentos de monitorização das aprendizagens aplicados numa perspectiva de avaliação continuada da evolução escolar do aluno, permitindo informação relevante para se avaliar segundo a lógica de ciclo de estudos;
- o recurso fundamental a procedimentos de avaliação formativa enquanto reguladora e promotora das aprendizagens;
- a formação de Equipas Educativas, em sede de Conselho de Turma, que façam da análise e da resolução dos problemas detetados o principal foco da sua acção.



O presente capítulo reúne contribuições e reflexões relevantes sobre a importância de alguns destes componentes e da sua possível interação na “biocenose”, ou “comunidade biológica” que caracteriza o “ecossistema” psico-pedagógico do Projeto TurmaMais.

Avaliar Para Melhorar as Aprendizagens: Análise e Discussão de Algumas Questões Essenciais

Domingos Fernandes*

Resumo

O principal propósito deste texto é contribuir para clarificar os significados de conceitos estruturantes no domínio da avaliação pedagógica, isto é, a avaliação que ocorre nas salas de aula e que é da integral responsabilidade dos professores. Partiu-se do elementar pressuposto de que compreender conceitos fundamentais de avaliação é uma condição necessária, ainda que não suficiente, para desenvolver práticas que ajudem os alunos a aprender melhor. Decidiu-se começar por discutir algumas questões críticas da avaliação, procurando desconstruir algumas conceções erróneas mais comuns. Em seguida, desenvolveu-se uma discussão destinada a clarificar e a relacionar os conceitos estruturantes de avaliação formativa e de avaliação sumativa, procurando retirar ilações para orientar a transformação e a melhoria das práticas. Trata-se de um texto que foi pensado para apoiar o esforço de todos os que estão empenhados em utilizar a avaliação como um poderoso processo pedagógico que, conforme demonstra a investigação realizada em muitas salas de aula, melhora substancialmente as aprendizagens dos alunos.

Palavras-chave

Avaliação das Aprendizagens; Avaliação para as Aprendizagens; Avaliação Formativa; Avaliação Sumativa; Avaliação Pedagógica; Desenvolvimento Curricular.

Introdução

As escolas e os professores enfrentam desafios que exigem a redefinição, a reconstrução e a reinvenção de conceções e práticas que têm prevalecido nos sistemas educativos desde o século XIX. Não é tarefa fácil reposicionar o conhecimento no quotidiano das escolas e das instituições de educação e formação em

*. Instituto de Educação - Universidade de Lisboa [dfernandes@ie.ul.pt]

geral. Entre as pressões para a obtenção de resultados a *qualquer preço* e as perspectivas ultra relativistas que tendem a ignorar os resultados e a relevância dos conhecimentos académicos, é necessário encontrar um lugar para a lucidez e para novas racionalidades que nos ajudem a enfrentar os desafios da educação e da formação contemporâneas.

Precisamos de professores que não sejam meros funcionários ou técnicos mas que se possam assumir como intelectuais, como profissionais reflexivos, como observadores qualificados das realidades em que estão inseridos. Precisamos de professores capazes de reinventar e recriar o currículo. Professores capazes de compreender o ensino, as aprendizagens e a avaliação como construções sociais complexas, como processos decisivos na formação e na educação dos jovens. Professores que sejam portadores de uma nova profissionalidade, impulsionadora de outras formas de trabalhar e de estar em escolas mais autónomas e mais responsáveis.

A reinvenção da Escola, entendida simplesmente como um processo que visa a melhoria e o enriquecimento das aprendizagens dos alunos, do papel e do desempenho dos professores e das ações que se desenvolvem no seu seio, é indispensável para que se cumpra um dos seus papéis primordiais: proporcionar uma *Formação Integral* a todos e a cada um dos seus alunos. Desta forma, reinventar a Escola tem a ver com a integração dos jovens cidadãos nas sociedades, contribuindo para a coesão social. Tem a ver com o desenvolvimento de novas aprendizagens que permitam que esses mesmos jovens possam responder criticamente às múltiplas exigências das sociedades. Simultaneamente, é fundamental que os jovens se tornem cidadãos capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, mais solidária e mais democrática. A ideia da reinvenção da Escola está assim associada a um imperativo ético e moral da educação: educar e formar cidadãos que possam contribuir de forma crítica, consciente, deliberada e inteligente para o bem estar das pessoas em sociedades genuinamente democráticas.

É tendo em conta estas ideias que, neste trabalho, decidi apresentar, analisar e discutir o papel que a avaliação pedagógica, como processo indissociável do ensino e da aprendizagem,

pode e deve assumir na melhoria do desempenho dos sistemas educativos em geral e, muito particularmente, na melhoria das aprendizagens de todos os alunos. Mais do que uma mera questão técnica, a avaliação tem que ser encarada como um poderoso processo pedagógico cujo propósito primordial é o de ajudar os alunos a aprender.

Este texto decorre de uma comunicação com o mesmo título que tive oportunidade de proferir no âmbito do *Seminário Nacional do Programa Mais Sucesso Escolar: Turma Mais*, em 27 de outubro de 2010. No Anexo 1 é possível consultar as transparências que apoiaram a referida comunicação. Ainda que tenha tido em conta algumas das transparências então utilizadas, o presente trabalho não foi diretamente construído a partir delas. De fato, baseou-se sobretudo em textos que, acerca do assunto, tenho vindo a publicar nos últimos anos (e.g. Fernandes, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2007a, 2007b, 2007c, 2008a, 2008b, 2009, 2010, 2011a, 2011b, 2011c). Muito particularmente, são aqui integrados excertos, com maiores ou menores alterações, de três trabalhos anteriormente publicados (Fernandes, 2007a, 2011a e 2011b).

Para além da Introdução, o texto está organizado em mais quatro secções. Na primeira, *Acerca do Domínio do Conhecimento da Avaliação*, apresentam-se e discutem-se algumas questões que estão relacionadas com a natureza da avaliação. É relevante que as pessoas compreendam com segurança que a avaliação tem limitações e potencialidades e que, por si só, não resolve os problemas pedagógicos com que temos que nos confrontar no dia a dia das salas de aula e das escolas. Na segunda, *Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa*, discutem-se os dois conceitos estruturantes da chamada avaliação pedagógica, assim como as relações que existem entre si. Na terceira, *Práticas de Ensino e Práticas de Avaliação*, fazem-se algumas considerações relacionadas com a importância de se considerar que a avaliação é um processo que deve estar integrado nos processos de ensino e de aprendizagem. Finalmente, na quarta, *Considerações Finais*, destacam-se os aspetos discutidos no texto considerados mais essenciais.

Acerca do Domínio do Conhecimento da Avaliação

Avaliar é uma prática social que não pode ser confundida com uma das chamadas ciências exatas e muito menos com uma mera técnica. Por isso mesmo, para que possa ser tão rigorosa quanto possível, para que possa ter a credibilidade que se exige e para que os seus resultados possam ter real significado para todos os envolvidos, é necessário compreender e assumir a sua natureza e os seus aspetos mais controversos. Penso que, dessa forma, todos ficaremos melhor preparados para fazer da avaliação um processo ao serviço do bem estar das pessoas, das organizações e da própria sociedade.

Julgo ser importante começar por referir que a conceção e o desenvolvimento de qualquer processo de avaliação não pode tomar conta da vida das pessoas. O que eu quero dizer com isto é que a avaliação tem que estar ao nosso alcance e ser compatível com o normal funcionamento das nossas vidas pessoais e profissionais e das instituições em que trabalhamos. Pode ser mais ou menos complexa, mais ou menos trabalhosa, mas tem que ser sempre simples, sem ser simplista, e tem que ser exequível, integrando-se tanto quanto possível nas rotinas estabelecidas. É necessário ter em conta que, muitas vezes, está nas mãos de quem tem que a pôr em prática fazer dela um processo responsável de transformação, de reflexão e de melhoria ou fazer dela uma espécie de monstro incontrolável que lança o desespero, a incompreensão e a desconfiança, sobretudo junto de quem é avaliado.

Para que a avaliação possa ser um processo ao serviço da melhoria e do bem estar de quem é avaliado, é necessário que os seus propósitos sejam bem compreendidos por todos os intervenientes e que o processo seja tão transparente e tão consensual quanto possível. Por outro lado, é imprescindível que quer os avaliados quer os avaliadores estejam (ou sejam) devidamente preparados para desenvolver o processo de avaliação nesse sentido. E a verdade é que, em geral e em muitos processos de avaliação, se verifica que uns e outros revelam uma diversidade de dificuldades, nomeadamente um desconhecimento mais

ou menos acentuado acerca de questões conceptuais básicas do domínio da avaliação. Por isso, uns esperam que a avaliação lhes dê aquilo que ela, por natureza, jamais lhes poderá dar e outros talvez esperem que ela seja inócua e que não altere minimamente o que quer que seja. Outros ainda, estarão porventura à espera de um “modelo à prova de tudo”; ou seja, de algo que não está ao nosso alcance conceber. Aliás, no atual estado do conhecimento acerca da avaliação, em qualquer domínio aplicado, não poderemos, em rigor, falar de “modelos” de avaliação. Os “modelos”, por natureza, são teórica e conceptualmente sofisticados, possuem robustez e a sua utilização produz resultados que, digamos assim, são muito consistentes, independentemente dos avaliadores, dos avaliados e dos contextos em que decorre a avaliação. Talvez consigamos, nesta fase, arranjar “modelos” para avaliar coisas simples, objetivas e mais lineares (e.g. assiduidade, número de problemas bem resolvidos, frequência da participação nas atividades das aulas, classificações obtidas em avaliações externas) mas teremos muita dificuldade em encontrar “modelos” para avaliar objetos mais complexos e muito mais sensíveis às visões pessoais, subjetivas e mesmo ideológicas dos avaliadores, como é, por exemplo, o caso das aprendizagens desenvolvidas ao longo de um ano letivo.

As questões discutidas neste texto são normalmente designadas como “críticas” porque, efetivamente, o entendimento que se desenvolver acerca delas é determinante para o tipo de avaliação que se vai pôr em prática. A discussão e o estudo devem permitir-nos compreender que a avaliação pode ser um poderoso processo ao serviço da transformação, da melhoria e do desenvolvimento da vida social, ao serviço das pessoas e das instituições.

O que também parece ser importante sublinhar é que a compreensão profunda de alguns conceitos chave é uma condição necessária, ainda que não suficiente, para que as práticas pedagógicas possam ser transformadas e melhoradas. Na verdade, é fundamental que se questionem uma variedade de crenças e de conceções acerca da avaliação que têm contribuído para que se perpetuem práticas que a confundem com a mera atribuição de

classificações aos alunos. De fato, é comum utilizarem-se expressões tais como “já avaliei os meus alunos” querendo significar “já classifiquei os meus alunos” ou “amanhã temos avaliação” para significar “amanhã temos um teste que conta para a classificação do final de período”. Ora, como se sabe, avaliar não é classificar, ainda que nos possa ajudar a fazê-lo com rigor, com sentido ético e com justiça. Avaliar é, acima de tudo, um processo pedagógico que tem a ver com a aprendizagem e com o ensino. Um poderoso processo que deve ajudar professores e alunos a ensinar e a aprender melhor, respetivamente. Um processo que, tanto quanto possível, deve estar fortemente articulado com os processos de ensino e de aprendizagem.

Por outro lado, é importante compreender que a avaliação só poderá ser um processo credível, rigoroso, ético e útil para todos os envolvidos se as ações de recolha, análise e registo da informação forem tão diversificadas quanto possível. Ou seja, por exemplo, se recolhermos informação utilizando uma diversidade de estratégias (e.g. observações, diálogos, trabalhos escritos, testes, relatórios, apresentações) ou se partilharmos a análise da informação assim obtida com outros intervenientes (e.g. outros professores, alunos, pais).

A avaliação mais formal, isto é, deliberada e propositadamente organizada para que possamos vir a formular um juízo acerca do valor e do mérito de um dado objeto (e.g. aprendizagens dos alunos, desempenhos de professores, desempenhos de escolas, qualidade de um material didático) tende a seguir a chamada lógica das ciências ditas exatas. Isto significa que ela tende a basear-se em critérios, procura a objetividade e utiliza dados de natureza quantitativa que, em geral, são recolhidos através de uma diversidade de instrumentos, com particular destaque para os testes, os questionários, as escalas, as rubricas e as listas de verificação. É uma abordagem que normalmente se diz baseada no pensamento criterial. O seu principal problema reside precisamente na definição de critérios que traduzam o que é verdadeiramente relevante para o que supostamente se pretende avaliar. Esta é, no entanto, a abordagem mais difundida e mais enraizada

Em anos mais recentes, tem-se valorizado a importância da experiência das pessoas e das suas avaliações menos formais e considerado que elas também produzem conhecimento que interage com o conhecimento produzido pelas avaliações de natureza mais formal. Temos assim uma avaliação baseada nas experiências pessoais que, por natureza, tende a utilizar a chamada lógica do dia a dia, a ser subjetiva e a utilizar dados de natureza qualitativa. Esta é a avaliação que, num contexto de sala de aula, decorre das interações que se estabelecem e do conhecimento prático que os professores, por exemplo, vão desenvolvendo acerca de uma diversidade de aprendizagens desenvolvidas pelos seus alunos. A sua principal fragilidade decorre da exclusiva dependência dos conhecimentos e experiências do avaliador e da sua eventual tendência para a parcialidade. Mas, é bom sublinhar, dificilmente uma avaliação traduzirá com rigor as realidades se prescindir desta visão mais pessoal e subjetiva. Consequentemente, é importante articular inteligentemente as duas abordagens.

Tendo em conta a discussão desenvolvida, parece indispensável refletir acerca das seguintes afirmações, todas relativas à natureza e propósitos da avaliação:

1. A avaliação não é uma ciência exata nem uma mera técnica e é necessário retirar destes fatos as devidas ilações.
2. A avaliação, em geral, não se reduz a uma medida, sendo uma prática social sofisticada que exige participação e interação social.
3. A avaliação não produz, em geral, resultados exatos nem definitivos; porém, deverá ser credível, rigorosa e útil para todos os intervenientes no processo.
4. A avaliação deve ser simples, exequível, eticamente irrepreensível e facilmente compreendida por todos os intervenientes.
5. A avaliação permite-nos discernir a qualidade de qualquer objeto; muitas vezes é desejável que tal discernimento seja feito com base na utilização complementar de avaliações baseadas em critérios e de avaliações baseadas na experiência e nas práticas das pessoas.
6. A avaliação deve ser utilizada para melhorar a vida das pessoas, das organizações e das sociedades sem que dela se deixem de retirar as devidas consequências que, normalmente, implicam a regulação e a autorregulação do ente avaliado.

Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa

Um dos momentos marcantes da história da avaliação educacional foi a elaboração dos conceitos de avaliação formativa e de avaliação sumativa no contexto da avaliação de programas (Scriven, 1967) que, em poucos anos, passaram a ser utilizados no âmbito da avaliação das aprendizagens dos alunos (Bloom, Hastings e Madaus, 1971). Estes investigadores tiveram um papel decisivo na introdução de práticas pedagógicas que, então, foram consideradas inovadoras tais como: a) práticas de avaliação formativa nas salas de aula; b) atividades de remediação; c) autoavaliação de alunos e professores; d) diversificação de métodos de recolha de informação avaliativa; e ainda e) diversificação de objetos de avaliação, considerando não só elementos relativos aos conhecimentos académicos mas também os que se referiam aos aspetos emocionais e afetivos e psicomotores. Além disso, Bloom e os seus colaboradores consideravam fundamental que o ensino e as aprendizagens não se centrassem apenas nos níveis mais básicos propostos na sua taxonomia de objetivos educacionais (Bloom, 1956), mas que pudessem alargar-se a processos mais complexos de pensamento tais como os que se relacionam com a análise, a síntese e a avaliação. Consequentemente, as tarefas de resolução de problemas e as atividades experimentais eram recomendadas e incentivadas. Estes são alguns dos pilares da chamada *pedagogia para a mestria*, muito divulgada e posta em prática entre nós nos anos 70 e 80 e que veio dar uma relevância, até então nunca vista, à avaliação pedagógica e aos processos que lhe são inerentes.

Com a emergência de novas racionalidades e paradigmas relacionados com os processos de desenvolvimento do conhecimento, surgem novas conceptualizações da avaliação das aprendizagens e, muito particularmente, da avaliação formativa. Em contraste com a avaliação formativa dos anos 70, muito orientada para os resultados e realizada *após* uma dada unidade curricular (Bloom, Hastings e Madaus, 1971), emerge, no início dos anos 80, uma avaliação formativa que ocorre durante o processo de ensino e aprendizagem, mais atenta aos processos mas sem descurar a importância dos resultados (e.g. Allal, 1979, 1986; Earl,

2003; Harlen & James, 1997; Torrance & Prior, 2001). Trata-se de uma avaliação interativa e contínua que pressupõe a participação ativa dos alunos, nomeadamente através dos processos de autoavaliação, de autorregulação e de autocontrolo.

Os procedimentos de recolha de evidências de aprendizagem têm como principal finalidade apoiar e orientar os alunos na melhoria das suas aprendizagens. Consequentemente, o *feedback* é essencial no processo de avaliação formativa e deve ser proporcionado de forma inteligente tendo em conta aspetos tais como a distribuição e a frequência e a sua natureza mais descritiva ou mais avaliativa.

Ainda persistem alguns mal entendidos na literatura relativamente ao conceito de avaliação formativa. Por exemplo, nem sempre se faz a distinção entre a avaliação formativa de natureza behaviourista e a avaliação formativa mais próxima das perspetivas construtivistas, cognitivistas e socioculturais. Além disso, a avaliação formativa é por vezes identificada com um conjunto de práticas mais ou menos indiferenciadas que pouco terão a ver com a sua real natureza. Ainda hoje são comuns ideias tais como *A avaliação formativa é qualitativa e a avaliação sumativa é quantitativa e A avaliação sumativa é mais rigorosa do que a avaliação formativa*. E a verdade é que não há conhecimento que sustente estas e outras conceções erróneas acerca daquelas modalidades de avaliação. Ambas devem ser rigorosas e ambas podem utilizar dados de natureza quantitativa ou qualitativa. O que é necessário é sabermos qual a utilização que vamos dar à informação obtida, seja ela quantitativa ou qualitativa. Por exemplo, um teste pode ser administrado, corrigido e classificado quantitativamente mas os seus resultados serem utilizados com fins exclusivamente formativos; isto é, distribuir *feedback* aos alunos que os ajude a aprender e a regular as suas aprendizagens.

É importante que se saiba do que estamos verdadeiramente a falar quando se utiliza a expressão *avaliação formativa*. Por esta razão, tenho utilizado a expressão *avaliação formativa alternativa* para designar uma avaliação formativa emergente, de raiz cognitivista e construtivista, e não a confundir com a avaliação de natureza mais técnica ou com as tais práticas indiferenciadas

e pouco claras de avaliação que se designam como formativas sem que realmente o sejam (Fernandes, 2005a).

Vários autores têm vindo a estabelecer uma distinção entre avaliação *das* aprendizagens e avaliação *para* as aprendizagens (e.g., Black & Wiliam, 2006a; Gardner, 2006a, 2006b; Harlen, 2006; Sebba, 2006) precisamente para sublinharem a diferença entre a avaliação sumativa e a avaliação formativa. A avaliação formativa está associada a todo o tipo de tomadas de decisão e de formas de regulação e de autorregulação que influenciam de forma imediata os processos de ensino e aprendizagem, enquanto a avaliação sumativa proporciona informação sintetizada que, no fundo, se destina a registar e a tornar público o que parece ter sido aprendido pelos alunos.

Earl (2003) faz referência à avaliação como aprendizagem querendo com isto destacar o papel que os alunos devem ter no processo de avaliação, nomeadamente através da autorregulação e do autocontrolo. Trata-se de uma conceção análoga à que foi desenvolvida por Nunziati (1990) com a avaliação formadora e que, na verdade, dificilmente se diferencia de uma avaliação formativa mais global e abrangente, tal como hoje é concebida pela generalidade da comunidade científica.

Harlen & James (1997) e Harlen (2005, 2006) são duas investigadoras que têm produzido trabalho de reflexão teórica acerca das relações entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa ou, se quisermos, entre a avaliação *para as* aprendizagens e a avaliação *das* aprendizagens. Para estas autoras a avaliação formativa tem uma dupla natureza. É *criterial*, porque, no decorrer dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação, as aprendizagens dos alunos não são comparadas com algum padrão ou norma, mas analisadas em termos de critérios que são definidos previamente. É *ipsativa* porque está centrada no aluno, isto é compara o aluno consigo mesmo, tendo em conta aspetos tais como o esforço, o contexto em que o trabalho se desenvolve e os seus progressos.

A avaliação sumativa tem também uma natureza *criterial* e é *normativa*, isto é, compara as aprendizagens dos alunos com uma norma (uma média, por exemplo) ou com as aprendizagens

de um dado grupo. A partir destes pressupostos considera-se que, forçosamente, há uma forte articulação entre as duas modalidades de avaliação porque ambas partilham a sua natureza criterial.

Há, no entanto, relativamente a esta ideia, algumas questões sobre as quais convirá refletir. Por exemplo: Será que a avaliação formativa tem necessariamente uma natureza criterial? Ou poderá orientar-se antes por referentes mais abrangentes e complexos que orientem o desenvolvimento das aprendizagens? Quando se considera que a avaliação formativa é de natureza criterial de que avaliação formativa estaremos realmente a falar? Quais as suas características? Partindo do princípio de que a avaliação formativa é criterial que diferenças haverá na utilização de critérios entre esta e a avaliação sumativa? Qual será o real sentido deste tipo de conceção? Não estaremos a diluir as significativas diferenças existentes entre as duas modalidades de avaliação?

No seu trabalho mais recente Harlen (2005, 2006) discute se os dados da avaliação sumativa podem ser usados na avaliação formativa e vice-versa e se a avaliação formativa e a avaliação sumativa são duas dimensões diferentes de um mesmo constructo ou se, pelo contrário, são dois conceitos distintos (visão dicotómica).

Apesar de reconhecer que a avaliação formativa e a avaliação sumativa são conceptualmente diferentes, considera que, na prática, tais diferenças não serão tão evidentes. No entanto, aquela autora acaba por concluir que é complicado utilizar os dados produzidos no âmbito da avaliação sumativa para efeitos formativos, uma vez que as avaliações sumativas: a) se destinam a sintetizar as aprendizagens dos alunos com base em critérios gerais; b) não têm normalmente o propósito de identificar e de orientar os passos a dar a seguir; e c) ocorrem com pouca frequência.

Quanto à utilização das avaliações formativas para fins sumativos, Harlen vê essa possibilidade embora sem grande entusiasmo pois, no fundo, argumenta que as avaliações formativas têm problemas vários de validade e de fiabilidade por ocorrerem em contextos muito específicos, faltando-lhes, por isso, consistência

para que possam servir propósitos sumativos. Porém, a possibilidade não é completamente posta de lado desde que, de acordo com aquela investigadora, se faça a distinção entre as evidências de aprendizagem e as interpretações que se fazem a partir delas. Para efeitos de avaliação formativa as evidências são interpretadas *localmente*, no contexto da sala de aula, e destinam-se a decidir o que fazer a seguir naquele mesmo contexto. Para efeitos de avaliação sumativa as evidências têm que ser interpretadas tendo em conta critérios mais gerais uma vez que vai ser atribuída uma classificação final e, neste caso, a autora questiona a validade e a consistência da avaliação formativa.

No que se refere à natureza das relações entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa, é rejeitada a possibilidade de as considerar como conceitos dicotómicos preferindo-se enquadrá-las conceptualmente como dimensões de um mesmo construto. Na verdade, Harlen (2006) vê a avaliação formativa informal (uma espécie de avaliação formativa *pura* ou *ingénua*) e a avaliação sumativa formal como dois pólos extremos de uma possível dimensão de propósitos e práticas de avaliação. Entre estes dois pólos estão a avaliação formativa formal e a avaliação sumativa informal que, curiosamente, apresentam muitas semelhanças.

Da discussão anterior parece ter ficado claro que existe uma *zona* situada entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa que se assemelha a uma espécie de *terra de ninguém*. Ou seja, onde se poderão identificar e onde coexistem práticas mais ou menos indiferenciadas que ou se aproximam, ou se confundem, com um tipo de avaliação ou com o outro. Para apoiar e organizar uma discussão sobre este assunto formulou-se a seguinte questão: *Que articulações e relações é possível estabelecer entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa?* (Fernandes, 2005a). Na resposta preconiza-se que a avaliação formativa alternativa deve ser claramente preponderante nas práticas de sala de aula e argumenta-se que há dados recolhidos através da avaliação formativa que podem ser utilizados pelos professores nas avaliações sumativas que são da sua responsabilidade. A avaliação sumativa pode assim tornar-se uma *súmula* das aprendizagens claramente mais rica, mais inteligente, mais contextualizada e

mais útil para todos os intervenientes, muito particularmente para os alunos.

Considera-se assim que existe, quase naturalmente, uma forte articulação entre as duas modalidades de avaliação. De fato, defende-se que uma avaliação sumativa de qualidade nas salas de aula “deve estar subordinada aos princípios, aos métodos e aos conteúdos da avaliação formativa alternativa” (Fernandes, 2005a, p. 75). Este princípio tem um alcance significativo em termos pedagógicos e didáticos e, particularmente, em termos da integração da avaliação formativa no ensino e na aprendizagem, permitindo recolher informação de boa qualidade (veja-se, por exemplo, Black & Wiliam, 2006c; Stobart, 2006) e envolvendo ativamente professores e alunos em todas as etapas fundamentais do desenvolvimento do currículo nas salas de aula. Verificando-se a prática de uma verdadeira avaliação formativa, a avaliação sumativa acaba por consistir num momento particularmente rico e devidamente ponderado de integração e de síntese da informação recolhida acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa variedade de situações. E isto significa que a informação obtida a partir dos processos decorrentes da avaliação formativa não pode deixar de ser devidamente considerada e integrada com outros que decorrem dos processos próprios da avaliação sumativa (por exemplo, um teste realizado com o propósito de se fazer um balanço intermédio ou final relativamente às aprendizagens desenvolvidas no âmbito de uma dada unidade curricular e que pode permitir o estabelecimento de referentes comuns a todos os alunos).

O que toda esta argumentação significa é que a avaliação formativa que, por natureza, acompanha os processos de aprendizagem, não pode deixar de proporcionar informação de qualidade quanto ao desenvolvimento desses mesmos processos por parte dos alunos. Que não se fique com a absurda ideia, porém, de que a avaliação formativa se transforma num conjunto de pequenas avaliações sumativas! Nada disso. Quando se verifica que um aluno não sabe o que é suposto saber, a avaliação formativa deve estar presente para o ajudar a melhorar, a vencer a dificuldade, com o seu esforço e o esforço do professor. Ora, o

que interessa ao professor em termos de avaliação sumativa, em termos de balanço, não é o fato de um aluno não saber algo num dado dia e, por isso, entrar com uma informação negativa para esse mesmo balanço. O que verdadeiramente lhe deverá interessar é saber: a) se o aluno ficou a saber; b) como é que ultrapassou as dificuldades; c) as razões que poderão ter impedido que assim acontecesse; e d) o que foi efetivamente feito pelo aluno e pelo professor para dissipar as dificuldades.

Nesta altura, interessa referir que poderemos ter avaliações sumativas cujo propósito é recolher informação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer, que será utilizada para lhes atribuir uma classificação. Mas também poderemos ter avaliações sumativas cujo propósito é o de, num dado momento, fazer um balanço do que os alunos aprenderam, mas sem quaisquer preocupações classificatórias. Neste caso, as avaliações sumativas aproximam-se das formativas, sendo igualmente utilizadas para os alunos melhorarem e regularem e autorregularem as suas aprendizagens. É, por exemplo, o caso das chamadas “revisões da matéria dada” quando, numa dada aula, se faz um balanço do que se aprendeu através de um diálogo com toda a turma sem quaisquer intenções de atribuir classificações às respostas dos alunos.

A avaliação formativa e a avaliação sumativa não se podem confundir uma com a outra. Têm propósitos distintos, ocorrem em momentos distintos e têm uma inserção pedagógica distinta. Será que têm pressupostos epistemológicos também distintos? Se pensarmos no papel e na participação dos alunos e dos professores, no tipo de informação que se obtém num e noutro caso e no seu significado podemos considerar que há diferenças epistemológicas. Nestas condições não será fácil compreender a ideia de que ambas são dimensões distintas de um mesmo constructo. Talvez esta visão se aplique melhor à avaliação formativa e sumativa tal como foram conceptualizadas em 1967. Mas o conceito de avaliação formativa evoluiu muito em relação a essa altura. Por outro lado, também não me é fácil percecioná-las numa visão dicotómica. Vejo-as mais numa relação complementar ou numa articulação motivada por razões que não têm a ver com a sua

natureza intrínseca mas que, de certo modo, são impostas por imperativos relacionados com a referência social que a avaliação não pode contornar.

Temos aqui, seguramente, um interessante tema para uma discussão que merece ser aprofundada, nomeadamente tendo em conta os esforços de desenvolvimento teórico que têm vindo a ser concretizados no âmbito da avaliação formativa (e.g., Black & Wiliam, 2006b; Gipps, 1994).

Práticas de Ensino e Práticas de Avaliação

As dificuldades de, na prática, articular a aprendizagem, a avaliação e o ensino resultam, em boa medida, do predomínio do chamado *paradigma da transmissão*. Com efeito, aquela articulação requer uma profunda reconfiguração e reinvenção da vida pedagógica das salas de aula e das escolas. O *paradigma da transmissão* que, no essencial, pressupõe um *professor-funcionário* ou um *professor-burocrata* que se limita a dizer o currículo e um aluno a tentar seguir o que lhe é dito, tem que dar lugar ao *paradigma da interação social*, da comunicação e da atividade individual e coletiva. Os professores têm que apostar na seleção e utilização criteriosa de uma diversidade de tarefas (artefatos culturais) e têm que promover e facilitar a referida comunicação a todos os níveis, os alunos têm que participar ativamente nestes e noutros processos que os ajudam a aprender. Ambos, professores e alunos, têm que ser ativos, o que significa estarem plenamente integrados num sistema de atividade (Engestrom, 1999).

Estas e outras recomendações afins têm vindo a ser propostas há muitos anos mas as dificuldades de concretização persistem porque, é importante dizê-lo, é necessário vencer muitas barreiras. Pensemos, por exemplo, apenas numa das mencionadas recomendações – *os alunos devem participar ativamente na construção das suas aprendizagens*. É fácil de enunciar mas é difícil de concretizar, pois exige uma sofisticada preparação profissional e a mobilização, integração e utilização de uma diversificada *teia* de conhecimentos e capacidades. Os alunos, invariavelmente,

podem resistir a esse tipo de participação e os professores que tenham dificuldade em vencer essa resistência, acabam por assumir integralmente o chamado modelo tradicional: dizer o currículo e pouco mais.

As tarefas são a *pedra de toque* de um desenvolvimento do currículo em que alunos e professores estão ativos, sendo através delas que se aprende, ensina, avalia e regula a atividade que deve ocorrer nas salas de aula. A seleção de tarefas é exigente e indispensável para diferenciar o ensino, para que os alunos aprendam com significado (isto é, com compreensão e profundamente) e para que a avaliação esteja plenamente integrada no processo educativo e formativo.

Como se tem vindo a referir, estas e outras indispensáveis transformações, são muito exigentes a vários níveis (e.g. políticas ativas de apoio às aprendizagens e ao ensino nas salas de aula; projetos educativos melhor elaborados e com mais significado; professores muito bem preparados, agindo como profissionais do ensino) e, por isso mesmo, é complicado concretizá-las.

Nestas condições, quando se analisa e discute a mudança de práticas ou as atividades a desenvolver nos domínios da aprendizagem, da avaliação e do ensino, é necessário ter em conta e compreender profundamente os *elementos mediadores* que interferem de forma muito relevante nessa mudança tais como: a) os conhecimentos, conceções e práticas dos professores e dos alunos; b) as dinâmicas, os contextos e os *ambientes* que se constroem nas escolas e nas salas de aula; c) a natureza e a diversidade de tarefas que se apresentam aos alunos; e d) os papéis que professores e alunos devem assumir no processo pedagógico. Estas e outras dimensões, que estão relacionadas umas com as outras de forma complexa, são tradicionalmente consideradas importantes fontes de resistência às mudanças que se vêm recomendando (ver o oitavo slide do Anexo 1). Em particular, as conceções e as ações dos professores que, em geral, são consideradas dimensões determinantes dos processos de mudança pedagógica. Daí ser comum responsabilizar exclusivamente os professores pelas dificuldades existentes.

Penso que é razoável considerar que os professores, se quiserem, podem transformar e melhorar significativamente as suas práticas pedagógicas. Mas também é importante perceber que se lhes está a pedir um esforço de síntese e de racionalidade que a investigação, a reflexão e a construção teórica, apesar dos evidentes progressos conquistados nos últimos 30 anos, ainda não foram propriamente capazes de fundamentar e de realizar plenamente. Neste sentido, torna-se necessário evoluir para além da retórica, ainda que bem construída e persuasiva, acerca da articulação entre a aprendizagem, a avaliação e o ensino. Dito de outro modo, do ponto de vista da construção teórica, parece ser necessário dar mais atenção à ideia de que deveremos olhar para estes três processos de forma integrada e, por isso, estamos a falar de uma meta-teoria das teorias existentes acerca do ensino, da avaliação e da aprendizagem. Desta forma poderemos caminhar para visões mais integradas, mais abrangentes e profundas dos fenómenos que ocorrem nas salas de aula. Só assim, poderemos eventualmente apoiar as práticas de forma mais consistente e fundamentada.

Mas, como é óbvio, não poderemos estar à espera que chegue a teoria para melhorar e transformar as realidades pedagógicas. A investigação realizada em contextos reais de salas de aula mostra que está ao nosso alcance trabalhar para melhorar significativamente o que, e como, os alunos aprendem.

Considerações Finais

A avaliação é um processo deliberado, sistemático e contextualizado de recolha de informação que permite *compreender* o que os alunos sabem e são capazes de fazer em cada momento. Essa informação é normalmente obtida pelos professores através de observações do trabalho desenvolvido, de conversas mais ou menos informais, de provas, de pequenos relatórios, de comentários críticos acerca de um problema que se resolveu ou de um livro que se leu. Esta diversidade de processos de recolha de informação é fundamental porque contribui para que se

alcance o rigor que toda a avaliação deve ter. É bom lembrar que a informação obtida serve para ajudar alunos e professores a tomarem as melhores decisões quanto ao curso que deve ser dado à aprendizagem e ao ensino. Por isso mesmo é muito importante que ela tenha a melhor qualidade possível.

A avaliação é muitas vezes confundida com a classificação; ou seja, com a atribuição de um número de uma dada escala que, supostamente, *mede rigorosamente* o que os alunos sabem e são capazes de fazer. Este é um dos equívocos que mais tem contribuído para que a avaliação seja desviada do seu principal propósito: ajudar os alunos e os professores a aprender e a ensinar melhor! Na verdade, a avaliação não é uma mera técnica de atribuição de notas aos alunos. Isso é classificação. A avaliação é um processo eminentemente pedagógico, que obriga a ter em conta questões de natureza ética, política e didática e que deve servir para ajudar os alunos a aprender.

De acordo com os resultados de investigações realizadas nas últimas décadas, a avaliação contribui para que todos os alunos aprendam melhor e com mais profundidade. Mas são os alunos com mais dificuldades quem mais beneficia desta avaliação orientada para melhorar, a chamada *Avaliação Formativa* ou *Avaliação Para as Aprendizagens*. Trata-se de uma avaliação que está intrinsecamente articulada com os processos de aprendizagem e de ensino, é utilizada de forma deliberada, sistemática e contínua, utilizando uma diversidade de processos de recolha de informação. Além do mais, os alunos são frequentemente chamados a participar, nomeadamente através da autoavaliação, os professores distribuem regularmente *feedback* a todos os alunos e o seu poder de avaliar é partilhado com outros intervenientes (e.g., outros professores, pais, alunos).

Como facilmente se conclui, esta é uma avaliação que exige um significativo empenho profissional pois implica, necessariamente, uma profunda transformação das práticas escolares. Eu diria que é um dos mais importantes desafios a enfrentar pelos sistemas educativos contemporâneos. É um duro e difícil combate social. Tal e qual. Porque tem a ver com a possibilidade real de conseguirmos trazer milhões de crianças e de jovens para os

indubitáveis benefícios do saber e do saber fazer, da cultura, da curiosidade e do fascínio que é conhecer o mundo em que vivemos. É este um dos caminhos que temos que prosseguir. Temos que ser capazes de centrar mais os nossos esforços e as nossas inteligências na melhoria efetiva das práticas escolares. As sociedades têm que apoiar mais as suas escolas e os seus professores a cumprirem esse desígnio. Trata-se de um imperativo ético e de um dever incontornável. Para que possamos ter sociedades social, económica e culturalmente mais justas.

Referências Bibliográficas

- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet e Ph. Perrenoud (Orgs.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado*, pp. 175-209. Coimbra: Almedina.
- Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative: Conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet e Ph. Perrenoud (Eds.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. (Actes du colloque à l'Université de Genève, Mars 1978).
- Black, P. & Wiliam, D. (2006a). Assessment for learning in the classroom. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning*, pp. 9-25. London: Sage.
- Black, P. & Wiliam, D. (2006b). Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning*, pp. 81-100. London: Sage.
- Black, P. & Wiliam, D. (2006c). The reliability of assessments. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning*, pp. 119-131. London: Sage.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. David McKay.
- Bloom, B., Hastings, J. e Madaus, G. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: Mac Graw Hill.
- Earl, L. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Engestrom, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engestrom, R. Miettinen e R-L. Punamaki (Eds.), *Perspetives on activity theory*, 19-38. New York, NY: Cambridge University Press.
- Fernandes, D. (2011a). Avaliação de programas e projectos educacionais: Das questões teóricas às questões das práticas. In D. Fernandes (Org.), *Avaliação em educação: Olhares sobre uma prática social incontornável*, pp. 185-208. Pinhais, PR: Editora Melo.
- Fernandes, D. (2011b). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: Questões teóricas, práticas e metodológicas. In J. M. DeKetele e M. P. Alves (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*, pp. 131-142. Porto: Porto Editora.

- Fernandes, D. (2011c). O futuro passa por reinventar a escola. In Sindicato dos Professores do Norte (Ed.), *Escola Democrática: Pública/Solidária/Para Todos*, pp. 39-44. Porto: Sindicato dos Professores do Norte.
- Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In M. T. Esteban e A. J. Afonso (Orgs.), *Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação*, pp. 15-44. São Paulo: Cortez.
- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: Investigação e teoria da atividade. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação* (<http://sisifo.fpce.ul.pt>), 9, 87-100.
- Fernandes, D. (2008a). *Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP.
- Fernandes, D. (2008b). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n.º 41, pp. 347-372.
- Fernandes, D. (2007a). Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In A. Estrela (Org.), *Investigação em educação: Teorias e práticas (1960-2005)*, pp. 261-306. Lisboa: Educa.
- Fernandes, D. (2007b). Limitações e potencialidades da avaliação educacional. In M. Melo (org.), *Avaliação em educação*, pp. 5-8. Pinhais, PR: Editora Melo.
- Fernandes, D. (2007c). Um imperativo ético. Editorial. *Educação e Matemática*, 94, p.1.
- Fernandes, D. (2006a). Avaliação, aprendizagens e currículo: Para uma articulação entre investigação, formação e práticas. In Raquel Barbosa (Org.), *Formação de educadores: Artes e técnicas – Ciências e políticas*, pp. 15-36. São Paulo: Editora UNESP.
- Fernandes, D. (2006b). Vinte anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 40, 3, 289-348.
- Fernandes, D. (2006c). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), pp. 21-50.
- Fernandes, D. (2006d). Avaliar para melhorar: Um desafio a enfrentar nas salas de aula. *ABC Educatio - A Revista da Educação*, 7, 57, p. 25. São Paulo: Editora CRIARP.
- Fernandes, D. (2005a). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Cacém: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2005b). Para uma ênfase na avaliação formativa alternativa. Editorial. *Educação e Matemática*, 81, p.1
- Gardner, J. (2006a). Assessment and learning: An Introduction. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning*, pp. 1-5. London: Sage.
- Gardner, J. (2006b). Assessment for learning: A compelling conceptualization. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning*, pp. 197-204. London: Sage.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Londres: Falmer.

- Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning*, pp. 103-118. London: Sage.
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning: Tensions and synergies. *Curriculum Journal*, 16 (2), pp.207-223.
- Harlen, W. e James, M. (1997). Assessment and learning: Differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in education: Principles, policy and practice*, 4, 3, pp. 365-379.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation (AERA Monograph series on curriculum evaluation, No. 1)*. Chicago IL: Rand McNally.
- Sebba, J. (2006). Policy and practice in assessment for learning: The experience of selected OECD countries. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning*, pp. 185-196. London: Sage.
- Torrance, H. & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27, 5, pp. 615-631.

Anexo 1

Turma Mais

Construir Caminhos para o Sucesso

Avaliar Para Melhorar As Aprendizagens: Análise E Discussão De Algumas Questões Essenciais

Domingos Fernandes
Instituto de Educação
Universidade de Lisboa
dfernandes@fpce.ul.pt

Agenda

1. Introdução
2. Desenvolvimentos Relevantes No Domínio Da Educação
3. Acerca Do Domínio Da Avaliação
4. Avaliação Formativa E Avaliação Sumativa
5. Considerações Finais

Alguns Desenvolvimentos Relevantes No Domínio da Educação

TEORIAS DA APRENDIZAGEM

- Construção Social
- Natureza Dinâmica da Inteligência
- Conceção Holística

TEORIAS DO CURRÍCULO

- Conceções mais Críticas
- Papel dos Professores e dos Alunos
- Ênfase na Selecção e Avaliação de Tarefas Complexas

Alguns Desenvolvimentos Relevantes No Domínio da Educação

TEORIAS DA AVALIAÇÃO

- Ênfase na Função Formativa
- Auto-Avaliação e Auto-Regulação das Aprendizagens
- Relevância do Feedback

CONCEPÇÕES DE ESCOLA

- A Escola como Organização Complexa
- A Escola no Centro das Transformações
- A Escola como Comunidade de Aprendizagem de Elevado Potencial Educativo e Formativo

Alguns Desenvolvimentos Relevantes No Domínio da Educação

PAPEL DOS PROFESSORES

- Os Professores como Intelectuais
- Os Professores como Investigadores
- Os Professores como Profissionais Reflexivos

PAPEL DOS ALUNOS

- Os Alunos no Cerne dos Processos Educativos
- Os Alunos Participantes Activos nas Aprendizagens
- Os Alunos como Pessoas que Constroem Socialmente as suas Aprendizagens

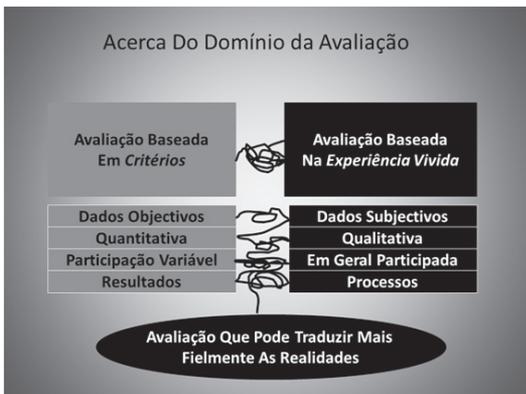
Acerca Do Domínio da Avaliação

1. Avaliar É Medir

2. Avaliar É Verificar

3. Avaliar É Ajuizar

4. Avaliar É Melhorar





Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa

A avaliação formativa pode contribuir para melhorar muito a qualidade das aprendizagens de todos os alunos.

São os alunos com mais dificuldades quem mais beneficia da utilização sistemática da avaliação formativa.

Os alunos que frequentam aulas em que predomina a avaliação formativa obtêm melhores resultados nos exames.

Avaliação Formativa E Avaliação Sumativa

Avaliação Formativa E Avaliação Sumativa Nos Anos 70:

AF AS

Unidade ou Domínio do Currículo

Avaliação Formativa de Regulação Retroactiva. Concepção Restrita.
 Focada nos resultados e na verificação da consecução de objectivos.
 Dificuldades detectadas *após* o ensino.

Avaliação Formativa E Avaliação Sumativa

Avaliação Formativa E Avaliação Sumativa A Partir Dos Anos 80:



Avaliação Formativa de Regulação Interactiva. Conceção ampla. Focada nos processos cognitivos e nos procedimentos. Dificuldades detectadas *durante* o ensino.

Avaliação Formativa E Avaliação Sumativa

Avaliação Formativa E Avaliação Sumativa A Partir Dos Anos 80:



Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa Para Apoiar As Aprendizagens.

Avaliação Formativa E Avaliação Sumativa

Avaliação Sumativa	Desafios Da Articulação	Avaliação Formativa
Súmula do que os alunos sabem e são capazes de fazer no final de uma dada unidade		Saber onde os alunos estão em relação à aprendizagem, para onde devem ir e como...
Pontual		Continua
Feedback pontual		Feedback contínuo
Pouco interactiva		Interactiva
Alunos, em geral, passivos		Alunos, em geral, activos
Usada para classificar, certificar ou seleccionar. Mas...		Usada para reorientar, melhorar ou apoiar. Mas...
Testes para quantificar. Mas...		Diversos métodos
Ênfase nos resultados		Ênfase nos processos

Considerações Finais

- Integrar O Ensino, A Aprendizagem E A Avaliação
- Diversificar Os Métodos, As Estratégias E As Tarefas De Avaliação
- Envolver Ativamente Os Alunos Nos Processos De Avaliação

Considerações Finais

- Avaliar Para Melhorar O Ensino E As Aprendizagens
- Distribuir Feedback De Forma Sistemática
- Articular A Avaliação Formativa Com A Avaliação Sumativa

Turma Mais
Construir Caminhos para o Sucesso

FIM!

Domingos Fernandes
Instituto de Educação
Universidade de Lisboa
dfernandes@fpce.ul.pt

Critérios de Avaliação: Da Fundamentação à Operacionalização

Marília Cid*

Isabel Fialho**

Resumo

A exigência de certificação das aprendizagens e a sua importância social tem mantido a avaliação sumativa num lugar de destaque na sociedade, arreigada a uma tradição centrada nos produtos da aprendizagem. A avaliação formativa, por sua vez, e apesar de consagrada nos documentos legais orientadores para o Ensino Básico e Secundário desde os anos noventa do século passado, tem levado tempo a implantar-se de forma sustentada e fundamentada no sistema educativo português. É por isso fundamental que esta seja entendida como estando ao serviço das aprendizagens e, como tal, valorizada pelos órgãos de gestão pedagógica das escolas e integrada nos projetos curriculares de escola e de turma.

O currículo centrado em competências exige, por seu lado, um compromisso com a diversidade de instrumentos de avaliação, pois implica a criação de tarefas e situações-problema que funcionem ao mesmo tempo como instrumento avaliativo.

O processo avaliativo é, por isso, uma tarefa complexa que exige a definição de critérios claros e transparentes, refletidos e discutidos pelas equipas docentes, para que todos os intervenientes entendam a avaliação como um ato credível e de responsabilidade e utilidade educativa e social.

Palavras-chave

Avaliação, Critérios de avaliação, Gestão curricular.

Introdução

As mudanças da sociedade atual exigem da escola uma cada vez maior capacidade de reflexão sobre qual o seu papel e formas de educação, ao mesmo tempo que lhe pede respostas eficazes perante públicos crescentemente heterogéneos e nas

*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora [mcid@uevora.pt].

**.. Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora (Coordenadora da Equipa de Acompanhamento Científico do Projeto TurmaMais – CIEP) [ifialho@uevora.pt].

situações mais diversificadas. Os currículos passam assim a ter de ser (re)construídos de forma a permitir suficiente flexibilidade e a indicar objetivos, competências e experiências educativas que respondam à finalidade de uma educação para todos.

No contexto atual, o currículo e a avaliação deixam de ser vistos como processos separados e esta passa a estar ao serviço da aprendizagem dos alunos. Neste sentido, importa clarificar que se entende “o currículo e a avaliação como componentes integradas de um mesmo sistema e não como sistemas separados” e que “a avaliação envolve interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem, tendo como principal função ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos” (Abrantes, 2001, p. 46-47). Contudo, a exigência da certificação e o caráter administrativo que a avaliação tem assumido criaram uma representação social de tal forma enraizada na tradição escolar que a implementação de novas formas de avaliação esbarra sistematicamente com práticas tradicionais centradas na avaliação de conhecimentos de caráter sumativo.

A reconceptualização do currículo e da avaliação constitui um desafio que as escolas têm enfrentado com resistência e dificuldade, pois implica uma revisão das práticas pedagógicas e do próprio funcionamento da organização. Diversos estudos (Martins et al., 2002; Alves, 2004; Santos, 2008) mostram a dificuldade dos docentes na adaptação das suas práticas às orientações curriculares, na definição e aferição de critérios de avaliação e na construção de instrumentos adequados à avaliação, sobretudo de valores e atitudes.

Matos (1992) e Abreu (1997) defendem que uma mudança nas práticas tem de passar forçosamente por uma mudança das conceções dos professores. Na verdade, o diálogo entre a teoria e a prática da avaliação torna-se difícil quando as linguagens não coincidem. A investigação sobre as perspetivas, pensamentos, sentimentos e perceções dos professores tem-se afirmado como válida para a compreensão dos fenómenos educativos, uma vez que tanto as crenças como as intenções e processos de pensamento têm influência no comportamento do professor, podendo mesmo determiná-lo. Isso leva a crer que as conceções dos

professores acerca da avaliação têm uma relação estreita com as suas práticas (Paulo, 1997), embora não linear, já que a conceitualização e o agir avaliativo não obedecem, necessariamente, nem à mesma lógica nem aos mesmos constrangimentos contextuais (Hadji, 1994).

Avaliação das Aprendizagens – Um Debate Atual

A avaliação das aprendizagens é uma questão complexa, que importa debater no contexto das conceções atuais da gestão curricular e dos normativos legais. Centramo-nos no Despacho Normativo 30/2001, de 19 de Julho que concretiza e desenvolve orientações já contempladas no Decreto-Lei 6/2001, estabelecendo os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens relativamente aos três ciclos do ensino básico, assim como os efeitos dessa avaliação. São de salientar quatro aspetos fundamentais: 1) a ênfase na avaliação formativa e a necessidade da sua integração nos projetos curriculares de escola e de turma; 2) o reforço da “lógica de ciclo” na gestão curricular; 3) a atenção ao percurso e evolução de cada aluno ao longo do ensino básico; e 4) a necessidade de diversificar as práticas de avaliação.

Estes aspetos fundamentais da legislação determinam um conjunto de políticas de autonomia descentralizadas, ou localizadas, reforçada pelo Decreto-Lei nº 75/2008 que revê o conceito autonomia como a capacidade reconhecida às escolas para “tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão de recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial e financeira, no quadro das funções e competências e recursos que lhe estão atribuídos” (n.º 1, art.º 8.º). É um desafio e uma oportunidade para as escolas, no quadro da autonomia que lhe é conferida, fazerem a gestão do currículo nacional e construírem a sua singularidade e identidade no Projeto Curricular de Escola e nos Projetos Curriculares de Turma. Sabendo que na gestão do currículo, o ensino, a aprendizagem e a avaliação são elementos indissociáveis, é necessário refletir sobre os conteúdos, os objetivos, as competências,

as atitudes e os valores a privilegiar, tendo em conta o Projeto Educativo, sendo igualmente necessário proceder à definição dos critérios de avaliação em função de referentes concretos.

Os órgãos de gestão curricular e de coordenação pedagógica da escola têm, assim, de assumir a responsabilidade da gestão do currículo assumindo a avaliação das aprendizagens como uma tarefa coletiva e uma responsabilidade partilhada por todos. Para o fazer, é necessário ter em conta que a perspetiva do currículo nacional centrado em competências implica modos e instrumentos de avaliação diferenciados, adequados ao trabalho realizado e à natureza das diversas aprendizagens, que vão muito para além dos testes de “papel e lápis”, pois como sublinha Abrantes (2002, p. 13) “não há qualquer possibilidade de se progredir significativamente numa perspectiva integrada de currículo e avaliação se os testes usuais forem os instrumentos de avaliação usados em exclusivo ou considerados mais importantes” e acrescenta que estes “podem fornecer indicações úteis sobre aspectos de algumas aprendizagens, mas são incapazes de captar elementos essenciais de muitas outras” (*ibidem*). Por conseguinte, a avaliação deve “basear-se na observação do que o aluno faz (e da sua evolução) em diferentes momentos e em diversos contextos, assim como em situações que, pela sua própria natureza, apelem ao recurso integrado a conhecimentos, capacidades e atitudes” (*ibidem*).

Neste paradigma a avaliação das aprendizagens deve assumir o verdadeiro significado de processo sistemático, contínuo e abrangente, incluindo a avaliação de trabalhos de diferentes tipos, relatórios, apresentações e discussões orais, portfólios e do desempenho dos alunos em distintas situações – os dados recolhidos são obrigatoriamente organizados em registos estruturados, constituindo uma base para a reflexão do professor, o confronto com os outros professores e com os próprios alunos. Trata-se de um processo de recolha formal e informal de informação e tratamento valorativo, de modo a obter-se uma decisão, a que se dá o nome de notação. Contudo, a avaliação não é uma ciência exata pelo que a subjetividade é uma característica inerente à avaliação das aprendizagens e estará sempre presente, “por mais técnicas que se utilizem para a objectivar, a notação

é parte integrante de um processo subjectivamente construído a partir de inúmeros factores” (Pacheco, 2002, p. 56), sendo o recurso a procedimentos e critérios de avaliação rigorosos uma forma de minimizar os efeitos desta subjetividade.

As Funções da Avaliação das Aprendizagens: Melhoria e Certificação

A avaliação na sociedade portuguesa constitui um tema recorrente de discussão pública mas raramente a vemos focada na importância e no papel que aquela possui na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, como bem ilustraram Black & William (1998), a partir de uma extensa recolha de evidências.

A problemática da avaliação das aprendizagens coloca-se, como afirmam Alaiz, Gonçalves & Barbosa (1997, p. 14), “em articulação com dois problemas centrais do sistema de ensino: a qualidade da educação e o insucesso escolar”. Nesta perspetiva, a avaliação assume uma dupla função, como elemento integrante e regulador da prática pedagógica, contribuindo para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem e como elemento de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas, contribuindo para a confiança social no funcionamento do sistema educativo.

Segundo Abrantes (2002), esta posição está associada a três princípios: 1) a consistência dos procedimentos de avaliação relativamente aos objetivos curriculares e às formas de trabalho efetivamente desenvolvidas com os alunos – o que implica utilização de diversas formas e instrumentos de avaliação e atenção ao percurso e evolução do aluno ao longo do ensino básico; 2) o carácter essencialmente formativo da avaliação, associado à perspetiva de que o processo de avaliação deve evidenciar os aspetos em que as aprendizagens dos alunos precisam de ser melhoradas e apontar modos de superar as dificuldades; 3) a necessidade de promover a confiança social na escola, avaliando-se todos os aspetos da aprendizagem dos alunos considerados essenciais e envolvendo neste processo os próprios alunos e os encarregados de educação.

Perspetivas Atuais da Avaliação das Aprendizagens e Implicações no Trabalho em Sala de Aula

De acordo com Torrance & Pryor (1998), a avaliação na sala de aula corresponde a uma construção social levada a cabo por professores e alunos através da interação social e pedagógica. Essa prática avaliativa tem impacto na aprendizagem dos alunos e a experiência do aluno em termos de avaliação determina mesmo, na opinião de Struyven et al. (2004), a forma como o aluno encara a (futura) aprendizagem.

Podemos assim deduzir que o processo avaliativo se revela bastante complexo e não se pode dissociar das atividades e do ambiente de aprendizagem construído; implica também que o aluno tome parte na avaliação da sua aprendizagem e que os professores se inteirem da compreensão dos alunos durante o processo (Gardner, 2006).

Se aceitarmos, como Stiggins (2002) ou Fernandes (2005), por exemplo, que a avaliação tem como função melhorar as aprendizagens, identificando dificuldades e ajudando os alunos no seu percurso individual, através do uso de um *feedback* adequado, este processo vai implicar uma consequente atenção à diversidade, resultando na necessidade de recolher informação através de um conjunto variado de técnicas e instrumentos (ME, 2001). Do mesmo modo, as tarefas ou atividades devem ser relevantes, interativas e significativas de forma a envolver os estudantes na aplicação dos conhecimentos, de forma contextualizada, levando à aprendizagem desejada.

A perspetiva de uma avaliação *para* as aprendizagens assenta na assunção de que os estudantes fazem parte do processo, de forma a poderem tomar decisões sobre o caminho a percorrer em direção às metas pretendidas (Stiggins, 2005). Por sua vez, os professores têm de ser capazes de recolher informações durante o processo, o que implica o uso de outros instrumentos para além dos testes. Estes instrumentos fornecem resultados importantes para o aluno e para o sistema, mas o que aqui se releva é o que os estudantes fazem com esses resultados, que ações tomam e como melhoram o seu desempenho.

De acordo com Ferreira (2007), a prática da avaliação formativa, entendida numa perspetiva construtivista, deve permitir obter informação e um acompanhamento continuado do aluno de modo a fornecer dados pertinentes para a regulação dos processos de ensino e de aprendizagem. É através do uso de estratégias diferenciadas que se torna possível ao aluno inverter o percurso de dificuldades e reforçar aprendizagens já conseguidas.

A recolha da informação sobre todo esse processo está ligada aos objetivos de aprendizagem definidos e à determinação de critérios de avaliação. Para isso, será importante a criação de tarefas e de situações-problema que ao mesmo tempo que estimulam o pensamento do aluno funcionam como instrumento avaliativo (Ferreira, 2007). Os critérios, neste contexto, correspondem a orientações da ação que indicam o que tem de ser feito no processo de aprendizagem, situam o aluno em relação a essa tarefa e indicam o nível de sucesso da resolução alcançada.

O estudante pode assim monitorizar o seu desempenho, sendo os erros considerados como motores de aprendizagem e de demonstração das estratégias cognitivas utilizadas e não como objeto de punição.

As técnicas e instrumentos de recolha da informação têm, em consequência, de ser diversificados tal como são variadas as situações de ensino e a natureza das aprendizagens. Nenhuma técnica permite obter dados sobre todos os elementos essenciais dos diferentes tipos de aprendizagem, pelo que a solução passa pela combinação de instrumentos adequados à natureza das tarefas em curso. Isto permite olhar o aluno sob diversos ângulos, assumindo a natureza complexa da aprendizagem.

Os métodos de avaliação divergem e a sua classificação também. Recorrendo a Fernandes (2002), que os classifica de acordo com as estratégias e processos utilizados pelo aluno, apresentamos os seguintes:

1. Observação das estratégias e processos utilizados (informalmente ou de forma estruturada);
2. Testes e outras formas de produção escrita;
3. Comunicação e questionamento oral;
4. Trabalhos práticos;
5. Trabalho de campo/projetos (p. 70).”

Pode utilizar-se mais do que um método para avaliar determinadas competências e o mesmo método, por sua vez, pode ser usado para mais do que um tipo de competências. Por vezes, a entrevista com o aluno pode ser uma alternativa, se corresponder a um questionamento dirigido para a compreensão do seu funcionamento cognitivo e para a tomada de consciência por parte do aluno em relação às suas dificuldades.

É difícil observar todos os alunos sempre, mas há muitos momentos ao longo de um ano letivo em que é possível observá-los no decorrer das aprendizagens. O professor pode recorrer a grelhas de observação, listas de verificação, registos descritivos e pode usar, também, quando se torna difícil a recolha através desses instrumentos, “fichas de trabalho que permitam evidenciar as estratégias utilizadas pelos alunos durante a realização de uma determinada tarefa” (Ferreira, 2007, p. 95).

A observação permite a recolha de informação sobre o processo de aprendizagem e a sua contextualização e constitui uma técnica por excelência da avaliação formativa. É, no entanto, necessário planificá-la – decidir o objeto, os sujeitos, os objetivos, os instrumentos de registo e o período de observação – e fazer um registo tão imediato quanto possível em relação às ocorrências, para evitar deturpações e enviesamentos da informação.

Muito importante, ainda, é a utilização de procedimentos que favoreçam a autoavaliação, através do uso de instrumentos de autocorreção, questionários de opinião sobre o processo, anotações sobre as tarefas, por parte do professor ou de colegas, e sobre os percursos de aprendizagem. Assim, não se trata de encontrar instrumentos específicos para a avaliação formativa, pois tudo depende da forma como se utilizam e do uso que se faz dos resultados obtidos.

De relevar, por fim, o portefólio que resulta de uma organização, pelos alunos, de elementos significativos de avaliação, ou seja, de evidências de aprendizagem que permitem análise e reflexões periódicas por parte dos intervenientes.

Campo Conceptual de Critérios e Indicadores

As estratégias de recolha de informação e as práticas avaliativas dos professores variam, como salientam Raposo & Freire (2008), em função de duas conceções principais sobre avaliação das aprendizagens: avaliação da aprendizagem e avaliação para a aprendizagem. Em qualquer dos casos, todavia, os professores utilizam critérios de avaliação pouco explícitos e a sua aplicação parece estar dependente da interpretação de cada professor.

Interessa-nos debruçar sobre o campo conceptual de critério recorrendo a diversos autores: Pacheco (2002, p. 58) define-o como um “princípio utilizado para julgar, apreciar, comparar”, Hadji (1994, p. 186) considera-o como a “característica ou propriedade de um objecto que permite atribuir-lhe um juízo de valor” e Serpa (2010, p. 95) refere que os critérios “tanto podem apresentar-se em asserções com sentido completo, como em expressões curtas ou palavras isoladas, apelando a características, formas de estar, áreas do saber, ou outras”.

Em matéria de avaliação, quando se fala de critérios é incontornável falar de indicadores. Contudo deparamo-nos com uma diversidade de significados atribuídos ao conceito de indicador. Para Figari (1996), indicadores e critérios são sinónimos, Hadji (1994, p. 187) define indicador como “testemunho da existência de um fenómeno pré-determinado” e para Serpa (2010, p. 95) “o indicador é interpretado como a concretização de um critério”.

Apesar das divergências apontadas, partilhamos com Landsheere a ideia de que na construção de indicadores “intervêm considerações filosóficas (juízos de valor), políticas e técnicas. Pretende-se que sejam importantes, válidos, de fácil utilização, credíveis e que conduzam à melhoria das situações” (1997, p. 38).

No campo conceptual de critérios e indicadores emergem ainda dois conceitos, que importa clarificar, referimo-nos ao referente e ao referido. Estes podem ser identificados no conceito de avaliação de Hadji (1994, p. 31) que define avaliação como

o acto pelo qual se formula um juízo de “valor” incidindo num objecto determinado (individuo, situação, acção, projecto, etc.) por meio de um

confronto entre duas séries de dados que são postos em relação:

- dados que são da ordem do facto em si e que dizem respeito ao objecto real a avaliar o [o referido];
- dados que são da ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas, intenções ou a projectos que se aplicam ao mesmo objecto o [o referente].

A Figura 1 pretende ilustrar a relação entre os conceitos que temos vindo a abordar, relacionando-os de forma mais articulada e concreta.

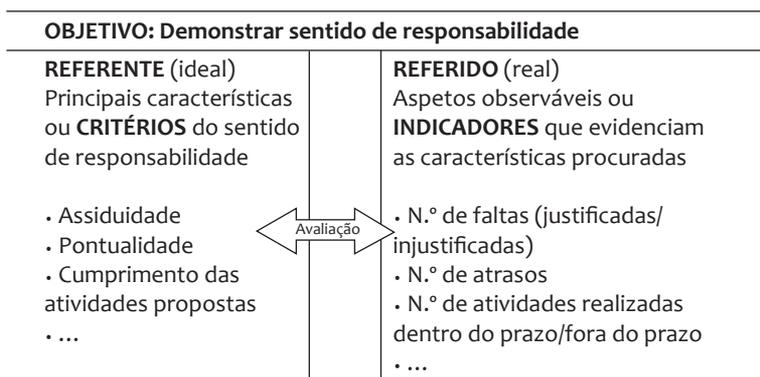


Figura 1. Relação entre critérios, indicadores, referente e referido

A avaliação formativa pretende, deste modo, regular tanto o processo de ensino como o de aprendizagem, o que exige, segundo Hadji (1994), a comparação entre as estratégias usadas na realização de uma determinada tarefa e os critérios de realização e de sucesso estabelecidos. Os critérios de realização definem os diferentes caminhos a cumprir para efetuar a tarefa e os critérios de sucesso [indicadores] atribuem para cada critério os níveis de exigência que indicam os sinais através dos quais se reconhece o sucesso (Hadji, 1994). Quando o aluno compreende as “operações necessárias” à aprendizagem (critérios de realização) e “como deve ser o resultado para que seja aceitável” (critérios de sucesso) (Ferreira, 2007, p. 90), está em condições de autoavaliar e autorregular o seu desempenho na realização de uma tarefa.

É importante salientar que os critérios de sucesso devem ser descritos em função das tarefas que se vão realizar, para que se torne mais claro e compreensível para os intervenientes em que medida foram ou não bem sucedidos na consecução das tarefas de aprendizagem.

O processo avaliativo engloba então a definição dos objetivos e das competências, a construção dos instrumentos a utilizar, a definição dos critérios de avaliação e dos indicadores, a formulação de juízos de valor e a apresentação dos resultados do processo, de forma a permitirem a adaptação de atividades de ensino e aprendizagem adequadas às características dos alunos e aos contextos.

Na apresentação e negociação desses critérios, para além do(s) professor(es), devem ser envolvidos os alunos e os encarregados de educação, no sentido de garantir um processo transparente, elucidativo e consciencializado, onde todos tomam parte e se responsabilizam no percurso de aprendizagem e no domínio dos objetivos e competências a alcançar.

A Definição de Critérios de Avaliação

A definição dos critérios de avaliação está referenciada nos documentos legais de forma precisa, designadamente nos pontos 13, 14 e 15 do Despacho Normativo n.º 30/2001, que seguidamente se transcrevem:

No início do ano lectivo, compete ao conselho pedagógico da escola ou agrupamento de escolas. De acordo com as orientações do currículo nacional, definir os critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade, sob proposta, no 1º ciclo, dos conselhos de docentes e, nos 2º e 3º ciclos, dos departamentos curriculares e coordenadores de ciclo.

Os critérios de avaliação mencionados no número anterior constituem referências comuns, no interior de cada escola, sendo operacionalizados pelo professor titular da turma, no 1º ciclo, e pelo conselho de turma, nos 2º e 3º ciclos, no âmbito do respectivo projecto curricular de turma.

O órgão de direcção executiva da escola deve garantir a divulgação dos critérios referidos nos números anteriores junto dos diversos intervenientes, nomeadamente alunos e encarregados de educação.

Pelo articulado da lei fica claro que a definição de critérios de avaliação vai exigir um trabalho participado, refletido e amplamente discutido pelas equipas docentes das escolas, como releva Pacheco (2002) na afirmação seguinte:

O critério em avaliação é um princípio utilizado para julgar, apreciar, comparar. De um lado, existe o referido, ligado aos dados recolhidos que constituem o objecto de avaliação; do outro lado, há lugar para o referente, ou seja, o conjunto de parâmetros que são tidos como ideais de comparação do referido. Não é possível avaliar com rigor e objectividade, nem tão pouco valorizar a dimensão formadora, se os professores e os órgãos escolares não estabelecerem formas justas de julgar o que os alunos fazem no interior da escola. (p. 58)

A alínea d) do n.º 6 do Despacho Normativo n.º 30/2001, aponta para a necessidade de definir critérios de avaliação da aprendizagem dos alunos, tendo em conta a “transparência do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adoptados”. Na prática, constatamos que este pressuposto ainda não foi plenamente assumido pelos professores como evidenciam os diversos documentos consultados em várias escolas, sendo recorrente a falta de clareza na definição dos critérios que estão na base de recolha, tratamento e comunicação dos dados da avaliação, conduzindo a processos de avaliação pouco coerentes, ambíguos e subjetivos.

Pacheco (2002) estabelece quatro percursos na definição de critérios de avaliação, quer para órgãos escolares (Conselho de Docentes do 1º ciclo, Departamentos Curriculares e Coordenadores de Ciclo, Conselho Pedagógico, Órgão de Direcção Executiva da Escola) quer para professores, alunos e encarregados de educação: definição do objeto de avaliação, instrumentação, conversão dos resultados e credibilidade da avaliação.

a) Objeto de avaliação – o objeto de avaliação tem de coincidir com o objeto de ensino e de aprendizagem, logo a avaliação não se limita à dimensão cognitiva. Integra necessariamente conhecimentos, capacidades, comportamentos e atitudes. É também imperioso que os alunos e os encarregados de educação conheçam o caminho a percorrer, isto é, que os critérios sejam definidos e negociados.

b) Instrumentação – a maior ou menor objetividade da avaliação depende do rigor dos dispositivos de avaliação, os quais devem ter em conta os seguintes fatores (Pacheco, 2002, p. 62):

- periodicidade da avaliação;
- intervenientes na recolha de informação (alunos, professores, encarregados de educação e outros intervenientes no processo educativo);
- natureza da informação (qualitativa, quantitativa);
- função da avaliação (pedagógica, social, de controlo, crítica);
- instrumentos elaborados pelos professores e alunos para a recolha de informação;
- instrumentos de comunicação e publicitação da avaliação.

c) Conversão dos resultados – a avaliação das aprendizagens é, geralmente, expressa numa classificação que deve obedecer a determinados critérios de objetividade (Pacheco, 2002, p. 62-63):

- Clareza: Independentemente do sistema que se utilizar, deve-se clarificar o significado dos símbolos e termos utilizados de modo a que os alunos e os encarregados de educação compreendam as linguagens de avaliação.
- Acessibilidade: a avaliação tem que ser acessível a todos os intervenientes. Qual o peso da avaliação sumativa? Qual a lógica de utilização da avaliação formativa? De que modo são integrados os trabalhos dos alunos feitos em casa e/ou na sala de aula?
- Que peso tem a participação? E a assiduidade?
- Homogeneidade: os critérios utilizados pelos professores devem ser homogêneos havendo uma uniformização em cada escola, de acordo com o que é estabelecido para cada ciclo do ensino básico. Os símbolos devem significar o mesmo para todos e os critérios de avaliação devem ser o mais possível aproximados de forma a que todos os professores interpretem e valorizem de igual modo os dados recolhidos.

- Facilidade: qualquer sistema de classificação que não resulte imediatamente económico (a nível do esforço e do tempo que exige para o seu cumprimento) está condenado ao fracasso.
- Convergência de indícios: os avaliadores, sobretudo os professores, devem considerar os dados que possuem dos alunos, aceitando a ideia de que o processo de notação é uma operação subjectiva apesar dos critérios objectivos em que se baseiam.

d) Credibilidade da avaliação – no que se refere a este percurso, Pacheco (2002, p. 63) recorre às normas, propostas pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* para sublinhar os pressupostos que lhe estão subjacentes:

- A avaliação deve ser útil - Os critérios devem assegurar que uma avaliação proporcione as informações práticas de que necessita uma audiência determinada.
- A avaliação deve ser exequível, viável - Os critérios estão concebidos para assegurar uma avaliação realista, prudente, diplomática e moderada.
- A avaliação deve ser ética - Os critérios estão concebidos para permitir que uma avaliação seja realizada legal e eticamente.
- A avaliação deve ser exata, rigorosa - Os critérios estão estabelecidos de modo que uma avaliação revele e transmita uma informação exata acerca do que está a ser julgado.

Para avaliar com rigor e objetividade, os professores e os órgãos escolares têm de estabelecer formas justas de julgar o que os alunos sabem e fazem sendo o critério “uma forma de reunir dados, de julgá-los, de atribuir-lhes um juízo de valor e de comunicá-los” “tornando possível que os encarregados de educação e os alunos entendam a avaliação como um ato de responsabilidade e de utilidade educativa e social” (Pacheco, 2002, p. 58).

Assim, “avaliar implica compreender e determinar o valor e a qualidade dos processos formativos a partir da recolha, análise e interpretação de dados relevantes, com base em critérios explícitos e partilhados, que funcionam como referencial para a emissão dos juízos de valor e para a tomada de decisões” (Alonso, 2002, p. 20).

Considerações Finais

Pacheco (1998) citando Noizet e Caverni que afirmam que o insucesso escolar pode ser originado, pelo menos em parte, pelos procedimentos de avaliação dos trabalhos e produções dos alunos, contra-argumenta que o insucesso do aluno é explicado, em grande parte, por uma débil prática de construção do referente ou da clarificação dos critérios que servem para julgar o seu desempenho. Por conseguinte, uma escola orientada para o sucesso só pode ser uma escola com critérios de avaliação estabelecidos e compreendidos por todos os intervenientes em função do que é oficializado no currículo nacional e nos projetos curriculares de escola e de turma.

A confiança social na escola e a qualidade da educação são assim metas que não se compadecem com visões estreitas e redutoras, implicando que “a avaliação, mais do que procurar certezas, terá de preocupar-se com alcançar a credibilidade das suas apreciações. A arbitrariedade não pode justificar-se com a tranquilidade de consciência do avaliador, nem a objectividade com a aplicação estrita de regras e normas universais” (Serpa. 2010, p. 109).

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: ME-DEB.
- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. Em *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, 9-15.
- Abreu, M. V. (1997). Modelo relacional do sistema educativo. *Revista de Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 1, 1, 11-30.
- Alaiz, V., Gonçalves, M. C. & Barbosa, J. (1997). *Implementação do modelo de avaliação no ensino básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alonso, L. (2002). Integração Currículo-Avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações? Em P. Abrantes e F. Araújo (Coords.), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alves, M. (2004). *Currículo e avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: raising standards through classroom learning. *The Phi Delta Kappan*, 80, 2, 139-144, 146-148.

- Despacho Normativo nº 30/2001, Diário da República, I Série B, 19 de Julho de 2001.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, M. (2002). Métodos de avaliação pedagógica. Em P. Abrantes e F. Araújo (Coords.), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Mager, R. F. (1980). *A formulação de objectivos de ensino*. Porto Alegre: Editora Globo.
- Martins, A. (Coord.), Malaquias, I., Martins, D., Campos, A., Lopes, J., Fiúza, E., Silva, M. & Neves, M. (2002). *Livro Branco da Física e da Química*. Lisboa: Ministério da Educação, DES.
- Matos, J. F. (1992). Atitudes e concepções dos alunos: Definições e problemas de investigação. Em M. Brown, D. Fernandes, J. Matos, J. Ponte (Eds.), *Educação Matemática: Temas de investigação*. Lisboa: IIE.
- Ministério da Educação (2001). *Avaliação e desempenho - Texto de Apoio*. Lisboa: ME.
- Pacheco, J. A. (1998). A avaliação da aprendizagem. Em L. Almeida e J. Tavares (Org.), *Conhecer, aprender e avaliar*, Porto: Porto Editora, 111-132.
- Pacheco, J. A. (2002). Critérios de avaliação na escola. Em P. Abrantes e F. Araújo (Coords.), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, 55-64.
- Paulo, A. C. (1997). *Concepções e práticas de avaliação de futuros professores de EVT – A investigação-acção como estratégia de formação*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Raposo, P. & Freire, A. (2008). Avaliação das Aprendizagens: Perspectivas de Professores de Física e Química. *Revista da Educação*, XVI, 1, 97-127.
- Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. Em L. Menezes, L. Santos, H. Gomes & C. Rodrigues (Eds.), *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios*. Viseu: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- Serpa, M. S. D. (2010). *Compreender a avaliação. Fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Stiggins, R. (2002). Assessment crisis: the absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83, 10, 758-765.
- Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning: a path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87, 4, 324-328.
- Struyven, K., Dochy, F. & Janssens, S. (2004). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, 4, 331-347.
- Torrance, H & Pryor, J. (1998). *Investigating formative assessment. Teaching, learning and assessment in the classroom*. London: Open University Press.

Monitorizar Resultados para Avaliar Segundo a Lógica de Ciclo: Tecnologia de Suporte Avaliativo do Projecto TurmaMais

Marília Favinha*

Maria José Silvestre**

Teodolinda Magro-C***

Resumo

O presente texto apresenta o resultado de um estudo analítico de tipo ensaio reflexivo, partindo da análise da legislação concernente à avaliação discente nas escolas contratualizadas no âmbito do Projecto TurmaMais e da revisão de literatura consultada para o efeito.

Avaliar os alunos de acordo com o evoluir das suas aprendizagens numa lógica de ciclo de estudos plurianuais, e não apenas com base no seu desempenho anual, tem sido um dos grandes desafios com que se deparou a escola obrigatória de 15 anos, organizada em 3 ciclos de ensino básico obrigatório (artigo 8.º), criada pela Lei n.º 46/86, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

É objetivo deste artigo refletir sobre formas de proceder à monitorização de resultados, entendendo-se esta como um instrumento de regulação da qualidade do serviço educativo que cada escola presta à comunidade que serve. A monitorização deve ser entendida como uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de exposições, comparações e críticas como meio de assegurar não só o controlo, mas também a melhoria. Os desempenhos individuais e organizacionais devem servir como mostras de qualidade, atribuindo validade, qualidade e valor à atuação individual e coletiva.

Palavras-chave

TurmaMais; organização escolar; monitorização de resultados; lógica de ciclo de estudos.

Introdução

No atual contexto escolar e educativo, integrado numa sociedade simultaneamente exigente e complexa, como a nossa, na

*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora [mfavinha@uevora.pt].

**.. Agrupamento n.º 2 de Évora – Escola Básica Integrada André de Resende [mariajosesg.silvestre@gmail.com].

***. Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel, Estremoz (Membro da Comissão de Acompanhamento do Programa Mais Sucesso Escolar) [teod.mc@gmail.com].

qual se pretende assegurar o sucesso escolar a todos os alunos, parece unânime o reconhecimento da necessidade de apetrechar os alunos com conhecimentos e competências que, simultaneamente, lhes sejam úteis para o seu pleno desempenho cívico e potenciem o desenvolvimento de todas as suas capacidades. ‘Ensino e aprendizagem à medida de cada um’ parece constituir o mote para a ação educativa de todos os profissionais que se têm empenhado no *Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE)*, ‘Avaliação à medida de todos e por todos’ poderia ser o mote desta reflexão.

De facto, a credibilidade e a confiança de todos os envolvidos neste Programa na eficácia e qualidade do modelo de intervenção educativa passa, e muito, pela capacidade de demonstração de resultados revelada pelos seus agentes: capacidade de demonstração de uma progressiva, contínua e generalizada melhoria de resultados quer ao nível da avaliação interna, quer ao nível da avaliação externa dos resultados académicos. A credibilidade do PMSE passará, inevitavelmente, pela “prestação de contas” das escolas nele envolvidas.

Assim, importa que os docentes assumam, em cada uma das organizações escolares, o pleno compromisso com os resultados académicos dos seus alunos, responsabilidade que não pode, obviamente, deixar de ser partilhada com todos os demais agentes educativos (Fialho et al, 2011), constituindo a avaliação a pedra de toque do sucesso da intervenção. Se é certo que a melhoria das práticas pedagógicas passa por proporcionar oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, não é menos verdade que as práticas avaliativas devem permitir identificar dificuldades e sugerir formas de ajudar (diversamente e à medida de cada diagnóstico) todos os alunos. Não basta, contudo, que cada docente, isoladamente, se esforce por compreender e melhorar o progresso dos seus alunos. Exige-se a cada uma das organizações escolares a demonstração de uma estratégia coletiva e efetiva de monitorização de práticas e de resultados.

De facto, estudos vários (Ball, 2002; Davis et al., 2005; Gusmão & Ribeiro, 2009) revelam que a criação de mecanismos de devolução de informação ou monitorização deve ser assumida como uma estratégia organizacional de cada uma das escolas.

Monitorização e avaliação de resultados: enquadramento legal

Este artigo é o resultado de um estudo analítico de tipo ensaio reflexivo, que inclui a análise da legislação concernente à avaliação discente, nas últimas décadas em Portugal e, seguidamente, o estudo de revisão de literatura em base de dados, livros e investigações. À seleção dos artigos esteve subjacente a sua pertinência relativamente ao tema em análise, bem como a sua atualidade temporal.

Avaliar os alunos de acordo com o evoluir das suas aprendizagens numa lógica de ciclo de estudos plurianuais, e não apenas com base no seu desempenho anual, tem sido um dos grandes desafios com que se deparou a escola obrigatória de 15 anos, com duração de 9 anos (artigo 6.º) e organizada em 3 ciclos de ensino básico obrigatório (artigo 8.º) criada pela Lei n.º 46/86, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

No sentido de dar corpo à ideia de *ciclo de estudos* no ensino básico e olhar para a avaliação das aprendizagens do aluno nessa perspetiva, vários foram os momentos em que foi produzido suporte legislativo.

O primeiro foi o Despacho Normativo n.º 98-A/92 que estipulou, nos números 30 e 31, que a avaliação sumativa de final de ciclo orientaria a decisão da progressão ou retenção do aluno tendo “*em conta a avaliação formativa e a avaliação sumativa realizada no final de cada ano letivo*”. Esta argumentação legal, ao remeter para o final de ciclo a decisão sobre retenção ou progressão do aluno, traduz-se, na prática, no desejo de progressão praticamente automática do aluno no interior de cada ciclo de ensino. Aliás, o carácter extraordinário da avaliação sumativa para efeito de retenção do aluno, nos anos intermédios de ciclo, foi clarificado no número 39 e sujeito a um conjunto de medidas de apoio educativo formalmente apresentadas a pais e alunos, expressamente enunciadas nos números 37 e 38.

O referido normativo reafirmou, recorrentemente, o carácter absolutamente excepcional da retenção do aluno. Disso se dá testemunho no número 51, onde é afirmado que “*o efeito da avaliação*

sumativa é, por norma, a *progressão dos alunos[...]*”, bem como no número 54, no qual se reafirma que *“a decisão de retenção tem sempre carácter excepcional”*.

A Gestão Flexível do Currículo, preconizada pelo Decreto-lei n.º 6/2001, mantém o essencial desta visão ao determinar no número 1 do artigo 14.º que a *“a evolução do processo educativo dos alunos no ensino básico assume uma lógica de ciclo”*.

O Despacho Normativo n.º 30/2001, que vem substituir o Despacho Normativo n.º 98-A/92 dando coerência ao novo plano curricular criado pelo Decreto-lei n.º 6/2001, no seu preâmbulo, dá ênfase a princípios já expressos no articulado que revoga, ao referir, nomeadamente, *“a valorização de uma lógica de ciclo”* para efeitos de avaliação discente.

No Despacho Normativo n.º 1/2005, lê-se, no Preâmbulo, que *“retomam-se e reforçam-se agora, os princípios já expressos no Despacho Normativo n.º 30/2001, como[...a valorização de uma lógica de ciclo, potenciando-se os seus aspectos mais positivos”*. Este novo despacho define, como primeira grande finalidade da avaliação, a de *“sustentar o sucesso de todos os alunos”* (alínea a) do número 3), remetendo para funções secundárias, quer o poder certificativa da mesma, quer o seu poder de aperfeiçoamento do sistema educativo (alíneas b) e c) do número 3). Depreende-se do encadeamento dado à temática da avaliação dos alunos que o assegurar do sucesso escolar destes passa, também, pelo entendimento do trabalho e da avaliação segundo uma lógica de ciclo de estudos. Esclarece-se ainda que um dos princípios da avaliação das aprendizagens é o da *“valorização da evolução do aluno”* (alínea d) do número 6).

Por fim, o Despacho Normativo n.º 50/2005, no seu Preâmbulo, afirma que *“atendendo à dimensão formativa e sumativa da avaliação, a retenção deve constituir uma medida pedagógica de última instância, numa lógica de ciclo e de nível de ensino”*. A ideia inicial de ciclo de estudos, iniciada em 1986 pela LBSE e que o incontornável Despacho Normativo n.º 98-A/92 sustentou, ao afirmar o poder da avaliação segundo a lógica de ciclo no ensino básico, continua a ter validade e plena atualidade. Contudo, após 25 anos de trabalho com este conceito e de inúmeros articulados

legislativos que, repetidamente, o têm confirmado, as nossas escolas parecem continuar a sentir dificuldades sérias em operacionalizar esta determinação.

Foi no sentido de se criar uma profunda reflexão no interior das escolas com Projeto TurmaMais, sobre o modo como se poderia operacionalizar a avaliação segundo a lógica do ciclo de estudos, que as incentivámos a desenvolver processos de monitorização das aprendizagens dos alunos cada vez mais objetivos. A necessidade da criação destes processos de monitorização eficazes e passíveis de comprometer todos os envolvidos no processo educativo (pais, alunos e professores) era tanto mais urgente, quanto mais a estas escolas era pedido o alcançar de taxas de sucesso escolar cada vez mais elevadas.

Monitorização e avaliação de resultados: enquadramento teórico

A temática da monitorização dos resultados surge, na literatura de referência, associada aos conceitos de controlo interno, regulação e qualidade (Barroso, 2005; Simões, 2007; Gusmão & Ribeiro, 2010; Gomes, 2011).

Barroso (2005) explana o conceito de ‘regulação’ aplicado à educação, associando-o a outros dois – os de prestação de contas e de avaliação – e dissociando-o do conceito de ‘regulamentação’. A monitorização quer de procedimentos, quer de resultados, numa organização escolar, pode ser entendida como um dispositivo de regulação, sendo que o ato de regular deve ser entendido enquanto modo como se ajusta a ação a determinadas finalidades, traduzido sob a forma de regras e normas procedimentais (ou protocolos) que devem estar previamente definidos.

No atual panorama nacional emergem uma multiplicidade de estudos que produzem conhecimento empiricamente testado sobre variáveis, que de forma mais ou menos direta, são responsáveis pelos problemas da aprendizagem escolar (Ball, 1994; Almeida et al, 2005). Nestes, ainda subsiste a ideia de insucesso escolar

definido pelo processo de retenção, abandono e desistência do aluno, devido ao seu mau aproveitamento, rendimento escolar e desistência das suas responsabilidades escolares. Em contrapartida, o sucesso é o oposto. Significa que foram atingidos os resultados esperados ao fim de um determinado período de tempo que, por norma, corresponde a um ano escolar, ou seja, significa a obtenção de êxito escolar. O conceito de monitorização de resultados pretende ultrapassar esta lógica onde predominam registos de um maniqueísmo ultrapassado, que não têm em conta o objetivo central de um verdadeiro processo de avaliação: sendo o sucesso o objetivo a atingir, importa conhecer e trabalhar com os seus intervenientes diretos, ou seja, todos aqueles que o produzem.

A conceptualização da ideia de monitorização elabora na sua génese a necessidade sentida pela escola de impedir que se formem duas lógicas de análise distintas: do lado da aquisição do conhecimento situar-se-ão os alunos, e do lado da transmissão do conhecimento (quer em termos de capacidade, quer relativamente a condições para o fazer) a responsabilidade caberá aos professores (enquanto agentes educativas) e às escolas (enquanto instituições educativas). A monitorização assente na regulação tem como objetivo a complementaridade associada ao ato de aprender e ao ato de ensinar, transportando consigo a ideia de feedback e de reflexão constante de todos os intervenientes no processo, com vista à resolução das questões que se colocam quotidianamente a esse nível.

Marzano (2005) refere, a este propósito, que existem três grupos com influência nos níveis de realização escolar dos alunos: os fatores relativos à escola, os fatores relativos aos professores e os fatores relativos aos alunos. Os fatores relativos à escola são, na essência, fruto das políticas escolares, assim como das decisões e iniciativas tomadas a esse nível (um currículo essencial e viável, objetos desafiantes e um retorno efetivo, o envolvimento dos pais e da comunidade, um ambiente seguro e disciplinado, cooperativismo e profissionalismo). Os fatores relativos aos professores encontram-se fundamentalmente sob o controle de cada um destes profissionais (estratégias educativas específicas, técnicas de gestão da sala de aula e plano curricular concretizado

em sala de aula). Aos fatores relativos aos alunos são, geralmente, associados aos seus contextos socioculturais de origem.

O sucesso escolar estará, então, condicionado por dois grupos de fatores, classificados como intrínsecos e extrínsecos à escola. No primeiro grupo englobam-se a própria escola, a turma, o professor, o aluno e as condições de trabalho, enquanto que do segundo fazem parte a sociedade, a família e a relação entre os próprios alunos (estabelecida dentro ou fora da escola). Assim, a relação entre os fatores intrínsecos e extrínsecos à escola influenciam-se a si próprios. A inter-relação entre estas duas esferas de fatores irá, de alguma forma, influenciar o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, a eficácia e eficiência das escolas, tornando possível o sucesso escolar dos alunos.

Neste sentido, pensamos que no Projeto TurmaMais emerge uma visão complementar destas sinergias, uma vez que lhe subjaz o princípio da necessária articulação entre todos os atores organizacionais, o que acaba por proporcionar à escola na sua globalidade (alunos, professores, Conselhos de Turma, comunidade educativa) uma efetiva possibilidade de ação na procura de soluções capazes de produzir os melhores resultados.

A legalmente prevista interação entre a escola, a família e a comunidade deve ser sentida por todas as organizações educativas não só como uma necessidade, mas também como um sinal inequívoco das mudanças educacionais desejáveis (Silvestre et al, 2011). Só a consciência clara do papel de todos pode contribuir para o atingir de metas mais ambiciosas relativamente ao sucesso. Desta forma, o uso sistemático de metodologias concertadas no campo da monitorização de resultados tem traduzido a introdução de uma lógica de análise de progressão controlada em segmento de ciclo de estudos, diferente da lógica onde essa regulação não se faz e a avaliação tem como mero fim a retenção ou progressão do aluno, no final do ano letivo.

Segundo Walvoord (2010) a avaliação consiste em três passos fundamentais: o estabelecimento de metas, a monitorização e a ação (“closing the loop” (p.4)). A lógica da monitorização introduzida pelo Projeto TurmaMais sustenta a sua conceptualização neste percurso, já que o objetivo principal da avaliação é a ação,

entendida como a resposta mais eficiente à análise sistemática da progressão dos alunos.

Assim, monitorização e ação são indissociáveis, dado que são os instrumentos mais capazes de responder à questão ‘O que posso fazer para melhorar o desempenho dos alunos?’. Evidenciamos e destacamos, pois, o facto de a filosofia subjacente ao Projeto TurmaMais, na sua preocupação abrangente com todos os alunos, independentemente da diferenciação dos seus pontos de partida e de chegada, se assumir como uma filosofia de ação e regulação levadas a cabo por todos e com todos.

Considerações finais

A escola portuguesa atual (e as escolas com Projeto TurmaMais em particular) constitui um organismo social que reúne pessoas que interagem mutuamente por meio de estruturas e processos organizativos peculiares, visando alcançar objetivos educacionais comuns. No campo específico da *monitorização dos resultados*, parece necessário continuar a proceder à implementação da mudança educativa possível de concretizar através da construção de uma cultura organizacional que invista na comunicação, desenvolva as capacidades da totalidade dos atores organizacionais e intensifique as interações entre todos os atores organizacionais, alunos, famílias e comunidade incluídos.

A necessidade da criação de processos de monitorização eficazes e passíveis de comprometer todos os envolvidos no processo educativo (pais, alunos e professores) parece irrefutável e urgente, tanto mais que “a prestação de contas” surge como um dos vetores marcantes das atuais políticas educativas. Numa lógica de cruzamento de informação entre a avaliação interna e a avaliação externa a que os alunos são, nas nossas escolas, submetidos, pede-se às organizações escolares que alcancem taxas de sucesso escolar cada vez mais elevadas, ao mesmo tempo que continua a defender-se que a escola é para todos (inclusiva e de excelência, portanto) e cada vez por mais tempo.

Defendemos a indissociabilidade dos conceitos de *monitorização* e de *ação*, os quais deverão constituir-se como norteadores da atuação individual (de cada docente) e coletiva (organizacional). O Projeto TurmaMais, na sua preocupação abrangente com todos os alunos, independentemente da diferenciação dos seus pontos de partida e de chegada, assume-se, pois, como um projeto de ação e regulação levadas a cabo por todos e com todos.

Traçado que está o retrato genérico dos princípios e fundamentos do conceito de *monitorização dos resultados* que tem sido prática corrente nas escolas portuguesa que levam a cabo o Projeto TurmaMais, parece-nos de toda a pertinência repensar as questões que sustentaram este estudo; reformuladas à luz das conclusões a que foi possível chegar, poderemos perspetivar uma nova linha de investigação, tentado encontrar respostas para as perguntas: *Como podem as escolas melhorar o nível de envolvimento dos diversos atores da comunidade escolar nas práticas de monitorização dos resultados dos discentes? De que forma poderão extrair-se conclusões relevantes do ponto de vista do aluno, do professor, da escola e do sistema educativo a partir do cruzamento entre os resultados provenientes por via da avaliação interna e os oriundos da avaliação externa? Como pode este olhar autorreflexivo de cada uma das nossas escolas contribuir para a qualidade do serviço educativo prestado à comunidade?*

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S. et al (2005). Sucesso e Insucesso no Ensino Básico: Relevância de Variáveis Sócio-familiares e Escolares em Alunos do 5.º ano. *Actas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 14-16 setembro.
- Alves-Pinto, C (2008). *Alunos na Escola: Imagens e interações. Da complexidade da socialização escolar*. Lisboa: Edições ISET.
- Azevedo, J. (Coord.) (2003). *Avaliação dos resultados escolares. Medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Porto: Edições Asa.
- Ball, S. J. (1994). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), 03-23.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, 4 (92), 725-751.
- Broadfoot, P. (1994). Les résultats de l'enseignement. In OCDE (Ed.), *Évaluer l'enseignement: De l'utilité des indicateurs internationaux* (pp. 260-286). Paris: OCDE.

- Fialho, I.; Cid, M.; Silvestre, M. J. & Gomes, S. (2011). Avaliação, escola e excelência. Índícios organizacionais de uma relação. *Atas do XI Congresso da AEPEC*, Universidade de Évora.
- Figueredo, A; Sarmento, A; Silva, I; Rocha, J. (2004). *(Auto)Avaliação da qualidade da escola. Contributos*. Viseu: Escola superior de Educação de Viseu.
- Gomes, E. (2011). A Importância do controlo interno. *Temas de Contabilidade, Fiscalidade, Auditoria e Direito das Sociedades*, 151-159.
- Gusmão, J.; Ribeiro, V. (2010). Uma leitura dos usos dos indicadores da qualidade na educação. *Cadernos de Pesquisa*, 40 (141), 823-847.
- Marzano, R. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo - Da investigação às práticas*. Porto: Edições Asa.
- Ribeiro, C. (2003). Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1), 109-116.
- Sans Martín, A. ((2008). *La evolución de los aprendizajes: construcción de instrumentos*. Barcelona.
- Silvestre, M. J. ; Gomes, S., Fialho, I. & Cid, M. (2011). Interacção escola, família e comunidade no processo de autoavaliação das escolas: sinais de mudanças educacionais. *Atas do XI Congresso SPCE*, Instituto Politécnico da Guarda.
- Simões, G. M. J. (2007). A Auto avaliação das escolas e a regulação da acção pública em educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, 39 48.
- Verdasca, J. (2007). *Cadernos de Organização e Administração Escolar. A turma como unidade de Análise*. N.1, pp. 37-80.
- Walvoord, B. (2010). *Assessment Clear and Simpli- A practical guide for Institutions, Departments and General Educations*. S. Francisco: Jossey-Bass.

Referências legislativas

- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). *Diário da República*, I Série, 10598-10601.
- Despacho Normativo n.º 98-A/1992 de 20 de Junho (aprova o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico). *Diário da República*, 140, I Série B, 2908(2)-2908(4).
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro (rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 4-A/2001, de 28 de Fevereiro, aprova a revisão curricular do ensino básico). *Diário da República*, 15, I Série A, 258-265.
- Despacho Normativo n.º 30/2001 de 20 de Dezembro (aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do sistema Educativo). *Diário da República*, 166, I Série B, 4438-4441.
- Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de Janeiro (estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico). *Diário da República*, 3, I Série B, 71-76.
- Despacho Normativo n.º 50/2005, de 20 de Outubro (define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção tendo em vista o sucesso educativo dos alunos do ensino básico). *Diário da República*, 215, I Série B, 6461-6463.

5. Discursos e Percursos na Construção do Sucesso: Relatos de “Boas Práticas”

Isabel Fialho

A última década tem sido fortemente marcada por projetos internacionais da avaliação da educação, os quais têm suscitado um amplo debate nas esferas políticas e educacionais. Os estudos em avaliação educacional, nacionais e internacionais, permitiram identificar um conjunto de variáveis que ajudam a explicar os resultados escolares. Estas podem agrupar-se em duas categorias, a extrínsecas – relacionadas com as condições sócias e económicas em que decorre a ação educativa e as variáveis intrínsecas – relacionadas com a organização do sistema educativo, organização das escolas e a ação educativa em sala de aula.

Sabemos que as escolas têm características comuns mas diferem consideravelmente entre si, apresentam atributos próprios que lhes conferem uma identidade marcada pela sua história, pelas condições do meio envolvente, pelas suas dinâmicas internas. Para compreender os resultados escolares dos alunos, uma questão central do PMSE, é necessário conhecer o que estas escolas fazem e como o fazem, estabelecendo um compromisso com a melhoria e a qualidade.

A ideia de qualidade da escola surge, frequentemente, associada à ideia de excelência, que apenas pode ser alcançada com práticas eficazes orientadas no sentido do sucesso educativo. Nesta secção apresentamos um conjunto de textos que nos falam de “boas práticas” em escolas que adotaram a metodologia TurmaMais constituindo percursos de sucesso que importa valorizar, divulgar e partilhar. Contudo, estes textos não esgotam as boas práticas que ao longo destes dois anos do Projeto TurmaMais temos vindo a identificar nestas escolas, muitas mais poderiam ser aqui incluídas.

As narrativas apresentadas colocam ênfase nas práticas organizacionais e na ação educativa, evidenciando o esforço, empenho e dedicação com que os professores abraçaram este projeto na busca da melhoria contínua do funcionamento da escola e da qualidade do serviço que prestam e por conseguinte dos resultados escolares dos seus alunos. É nossa convicção que estes textos serão um importante contributo para a reflexão e para a cumplicidade em torno do Projeto TurmaMais.

São seis as narrativas incluídas nesta secção:

A **Escola Secundária do Cartaxo** centra a sua narrativa na ideia de que promover o sucesso escolar e garantir a qualidade das aprendizagens são objetivos cuja concretização depende do envolvimento de professores, alunos e encarregados de educação. Nesse sentido, assumem que comunicar com eficácia é essencial quando se pretende corresponsabilizar para a mudança. Com base neste pressuposto, apresentam um conjunto de instrumentos e estratégias através dos quais procuraram informar e partilhar Mais, a fim de aproximar os diferentes atores do processo educativo.

No texto do **Agrupamento de Escolas do Concelho de Ferreira do Zêzere** aborda-se a implementação do Projeto, inserido num meio socioeconómico deprimido, com destaque para os dispositivos utilizados nas diversas formas de monitorização, sua associação com uma avaliação de acordo com a lógica de ciclo e consequentes alterações comportamentais daí decorrentes.

A narrativa do **Agrupamento de Escolas de Oliveirinha – Aveiro** diz respeito à intervenção levada a cabo com os pais dos alunos do sétimo ano de escolaridade, em risco de retenção, intitulada Plano Pais+. Nesta, são espelhadas a importância do envolvimento e da participação dos pais na diferenciação positiva do aproveitamento escolar dos alunos e, conseqüentemente, no seu sucesso educativo.

O texto do **Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas – Porto**, pretende expressar, de forma muito breve, as vivências de alguns atores que, na Escola, sentiram a mais-valia do projeto TurmaMais e as respostas que, em conjunto, foram encontrando para ultrapassar os obstáculos que se iam colocando ao longo do caminho.

A **Escola Secundária Públia Hortênsia de Castro** conta-nos que o Projeto “Turma Mais” trouxe à escola o impulso necessário para ousarem tentar resolver velhos problemas com novas estratégias e novas formas de organizar e dinamizar as turmas. Com a ação coordenada de todos os docentes no âmbito da monitorização de atitudes e valores dos alunos, os resultados positivos foram quase integralmente atingidos. Não obstante, reconhecerem que ainda têm um longo caminho para que a educação volte a ser das famílias e a instrução da escola.

A narrativa da **Escola EB2/3 de S. João da Madeira** conta de que forma a escola, ao longo dos dois anos de projeto, procurou tirar o máximo partido da mobilidade dos alunos e valorizar a avaliação formativa. Para documentar esta ideia genérica são apresentados cinco exemplos concretos de atuação e respetivos materiais de apoio e instrumentos de avaliação. O primeiro tem como competência foco a escrita, o segundo a oralidade e o terceiro o conhecimento explícito da língua. Os dois últimos abordam a avaliação em duas vertentes diferentes, mas ambas importantes para o sucesso do aluno.

Informar, Partilhar, Responsabilizar: Os Três Mais da Comunicação

Escola Secundária do Cartaxo

Margarida Pereira Duarte*

“Alguns homens vêem as coisas como são, e dizem: Porquê?
Eu sonho com as coisas que nunca foram e digo: Porque não?”
(George Bernard Shaw)

Era uma vez uma escola igual a tantas outras, onde os alunos eram todos diferentes e as aulas eram todas iguais. Nessa escola, os professores, atentos e empenhados, diagnosticavam atempadamente as dificuldades dos discentes, apontavam-nas a todos os interessados e elaboravam, tão cedo quanto possível, planos de recuperação com estratégias adequadas aos problemas detetados. Referiam a falta de pré-requisitos, lamentavam a ausência de hábitos e métodos de trabalho e dialogavam frequentemente com alunos e encarregados de educação, alertando para a importância da realização das tarefas propostas, para a necessidade de melhorar a atitude na sala de aula e para as vantagens da definição e cumprimento de um horário de estudo diário. Porém, os sucessivos contactos e advertências não produziam os efeitos desejados, embora os jovens parecessem acreditar que era possível chegar a uma nota positiva a qualquer momento, apesar de tudo...

Então, após alguns meses de trabalho, cansados de tantas conversas inglórias, e de justificar o que escapava à sua responsabilidade, os docentes decidiam dar aos alunos menos cumpridores “lições de vida” e mostrar-lhes que a inércia não merece recompensa e que é com trabalho árduo que se atingem objetivos. Provando que não há milagres, atribuíam então níveis negativos no final do período, com a garantia ao discente de que “se

*. Coordenadora do Projeto TurmaMais.

começares a esforçar-te e a trabalhar um pouco mais, no próximo período dou-te o três”. Ora, como frequentemente esse esforço era nulo ou insuficiente, eram muitos os que ficavam retidos no final do ano letivo.

Porém, um dia, nessa escola, os professores decidiram que, se os alunos eram todos diferentes, as aulas não podiam continuar a ser todas iguais. E, cansados de avisos subtis e conversas inglórias, concluíram que era necessário juntar novos conteúdos ao diálogo, tornando-o mais objetivo e inequívoco. Assim, pouco a pouco, ou talvez a um ritmo ligeiramente acelerado, tudo começou a mudar... tinha chegado o momento de informar Mais, de partilhar Mais e de responsabilizar Mais.

Esta pequena narrativa de enredo linear dá conta da situação da nossa escola antes e depois da implementação do projeto TurmaMais.

Com efeito, até ao ano letivo de 2009/2010, havia, sobretudo nas turmas do ensino básico, um preocupante histórico de insucesso escolar, relativamente ao qual as estratégias de recuperação tradicionais e o diálogo com a família pareciam surtir pouco efeito, com a agravante de que, muitas vezes, os encarregados de educação confessavam não saber o que fazer para ajudarem os seus educandos a adoptar uma postura mais adequada relativamente às tarefas escolares. Simultaneamente, muitos alunos agiam como se nenhum dos seus incumprimentos tivesse repercussões na avaliação, sendo frequente, no final do período, autoavaliarem-se com níveis que não traduziam a sua verdadeira aprendizagem, sobrevalorizando o seu mérito talvez por inconsciência ou talvez por acreditarem que a avaliação dependia, quase exclusivamente, da vontade do professor. Não raros eram também os pais que, após as reuniões de avaliação do final de cada período, e apesar dos contactos entretanto estabelecidos com os diretores de turma, davam mostras de perplexidade ou desconfiança relativamente às classificações atribuídas, insinuando eles próprios que, a título de incentivo, os docentes das diferentes disciplinas poderiam ter sido menos “severos” ou mesmo “ter dado um jeitinho”.

Neste contexto, a candidatura ao Programa Mais Sucesso Escolar surgiu como uma oportuna e aliciante proposta de combate ao insucesso e uma resposta aos anseios quer da diretora da escola, quer de todos os docentes que diariamente constataavam, impotentes, a impossibilidade de responder eficazmente a alunos oriundos de diferentes contextos sócio-familiares, com diferentes necessidades, expectativas e ritmos de trabalho. A metodologia da TurmaMais, que acabáramos de conhecer, com a alternância entre grupos com diferentes níveis de desempenho e a consequente redução do número de alunos por turma, parecia garantir por si só, quer a recuperação dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, quer o desenvolvimento de competências por parte daqueles que já obtinham bons resultados. Ou seja, o simples facto de existir um espaço onde pudéssemos diversificar as estratégias e onde o ensino pudesse ser mais individualizado e adequado ao perfil dos alunos parecia ser a solução por que todos ansiávamos.

No entanto, não tardámos em descobrir que, para que este projeto surtisse os efeitos desejados (combate ao insucesso escolar e promoção da qualidade das aprendizagens), não bastava implementar a logística que lhe era inerente. Era preciso Mais do que reduzir o número de alunos por turma, Mais do que constituir grupos homogéneos onde se abrandasse ou acelerasse o ritmo de trabalho consoante as necessidades dos grupos intervencionados, Mais do que uma alteração de estratégias de ensino. Era sobretudo indispensável descobrir formas de fazer com que o empenho dos discentes, quer ao nível da superação das suas dificuldades, quer na melhoria da qualidade das aprendizagens, fosse, tanto quanto possível, proporcional ao esforço investido pelos professores nas múltiplas tentativas de levar os alunos dos diferentes grupos a aprenderem mais e melhor – o que apenas se verificara durante a experiência inicial de trabalho com os alunos de nível cinco.

Foi assim crescendo, no seio do grupo de professores que abraçaram este projeto, a convicção de que era necessário encontrar novas estratégias de atuação para além das exigidas pela didática das diferentes disciplinas. Estratégias que fossem comuns à

generalidade dos docentes, que tornassem mais eficaz a transmissão dos conteúdos e que, simultaneamente, ajudassem o aluno a aprender a aprender, ou seja, que o levassem a envolver-se ativamente na superação das suas dificuldades ou na consolidação dos seus conhecimentos, mobilizando competências atitudinais e científicas que lhe permitissem construir o conjunto de saberes exigidos por cada uma das áreas disciplinares e, por esta via, atingir os resultados desejados.

Neste momento de profícua inquietação, começaram a fazer eco no nosso espírito algumas das sugestões apresentadas aquando dos primeiros encontros promovidos pela equipa de acompanhamento do projeto e através das “Cartas à escola”, onde se alertava para a extrema importância da recolha e partilha, em tempo útil, de informação intercalar objetiva, preferencialmente quantitativa, como meio eficaz para a recuperação de muitos alunos. Citando a Carta à escola de Fevereiro de 2010, estes procedimentos visavam “intervir atempadamente na alteração das atitudes que permitam ao aluno uma envolvimento responsável nos trabalhos a realizar”, sendo portanto essenciais como ponto de partida para “criar compromissos possíveis com os alunos em risco” e para “a criação de um ambiente positivo de trabalho em alunos habituais a serem deixados para trás”, transmitindo-lhes uma ideia de que “ainda é possível”, “talvez valha a pena tentar”.

A necessidade de melhoria dos resultados escolares, juntamente com a descoberta de novas perspetivas acerca da partilha da informação vieram, assim, despoletar uma atitude reflexiva sobre práticas há muito enraizadas na nossa escola, cuja alteração, à luz deste “novo olhar”, se nos afigurava essencial. Urgia repensar as estratégias de ensino, individualizá-las, tanto quanto possível, e adequá-las às características de cada um dos grupos, mas era também fundamental reavaliar processos de recolha e comunicação da informação relativa à avaliação, de modo a que também estes procedimentos contribuíssem para o sucesso efetivo de um cada vez maior número de alunos. Em suma, era preciso construir novos elos de ligação entre professores, alunos e encarregados de educação, de modo a que o esforço de cada um pudesse convergir para objetivos comuns.

TurmaMais – início de um novo ciclo

Iniciou-se então um “novo ciclo”, não só na TurmaMais, como na vida da própria escola. Lançando um primeiro olhar crítico sobre os instrumentos de recolha e comunicação de informação existentes, interrogámo-nos acerca da sua adequação às necessidades dos destinatários, com base em parâmetros como a objetividade e a clareza da informação disponibilizada. Analisando o modelo utilizado até então na recolha da informação intercalar (figura 1), verificámos que este pretendia, de facto, partilhar com os encarregados de educação todos os aspetos observados pelo professor na sala de aula, fornecendo-lhes uma informação exaustiva acerca das atitudes dos seus educandos.

REGISTO DE INFORMAÇÃO AO DIRECTOR DE TURMA
3.º Ciclo
Ano Lectivo 20__/20__

Turma Período	Participação na Aula	Trabalho de Grupo	Trabalho de Casa	Atitudes e Valores	Comporta- mento	Aproveitamento
Aluno	Espontânea e organizada Espontânea e desorganizada Solicitada Recusa Participa Não Participa Executa sempre Executa às vezes Não executa Cooperação nas tarefas Responde às solicitações Respeita os outros				Normal Perturbador Muito Perturbador Muito Insuficiente Insuficiente Suficiente Bom Muito Bom	

Figura 1- Grelha de Registo de Informação intercalar

Contudo, o desdobramento dos parâmetros de avaliação em níveis de desempenho, por vezes de interpretação ambígua, colocava desde logo os docentes perante algumas dificuldades no momento do preenchimento da referida grelha. Esta, por sua vez, gerava dúvidas legítimas junto dos encarregados de educação, (por exemplo, “se o meu educando só se esqueceu uma vez do trabalho de casa, por que motivo diz o professor que ele só o executa às vezes?”) e não transmitia uma imagem clara dos resultados escolares do aluno nas diferentes disciplinas no momento

a que a recolha era efetuada. Por outro lado, apesar da diversidade de informações fornecidas, dificilmente o encarregado de educação e o próprio aluno compreendiam quais os aspetos que influenciavam diretamente a classificação final e, caso o desejassem, o que seria necessário melhorar para obter uma classificação superior.

A constatação de que o modelo em questão não satisfazia os nossos propósitos nem correspondia aos desafios lançados pela TurmaMais, levou-nos a investir na criação de documentos de mais fácil preenchimento pelos docentes e mais esclarecedores para os alunos e encarregados de educação. Por conseguinte, foi criada pouco depois uma nova grelha, com um menor número de parâmetros de avaliação, aos quais os docentes atribuíam uma menção qualitativa (figura 2).

GRELHA DE REGISTO DA INFORMAÇÃO INTERCALAR Turma: _____

Disciplina: _____ Data: ___/___/___

Nº	Nome do aluno	Testes	Trabalhos realizados	TPC	Oralidade e Participação	Comportamento	Observações
1							
2							

Figura 2- Grelha de Registo de Informação intercalar por disciplina (2009/2010)

Após a análise da avaliação de cada disciplina, caso constatassem que os discentes tinham obtido várias classificações negativas, os diretores de turma transferiam a informação recolhida para um segundo documento, para que a situação fosse analisada em conjunto com o encarregado de educação (figura 3).

GRELHA DE REGISTO DA INFORMAÇÃO INTERCALAR

Nome do aluno: _____ Nº: ____ Turma: _____ Data: ____/____/____

Disciplinas/ A.C.N.D.	Testes	Trabalhos realizados em aula	TPC	Oralidade e Participação	Comportamento	Observações
Língua Portuguesa						
Inglês						
L. estrangeira II						
História						
Geografia						
Matemática						
Ciências Naturais						
Ciências Físico-Químicas						
Educação Visual						
Educação Física						
Educação Tecnológica						
Expressão Plástica						
Área de Projecto						
Estudo Acompanhado						
Formação Cívica						
Oficina de Leitura e Escrita						
E.M.R.C.						

Outras Informações relevantes:

Informação recolhida no Conselho de Turma Intercalar realizado no dia: ____/____/____

O Director de Turma:

Legenda:
MB Muito Bom
B Bom
S Suficiente
I Insuficiente
MI Muito Insuficiente
NA Não Avaliado

Figura 3- Grelha de Registo de Informação intercalar por aluno (2009/2010)

Porém, embora mais claro e objetivo, o modelo em causa continuava a não satisfazer por completo os anseios de todos os

envolvidos no processo de avaliação: não havendo uma síntese, qualitativa ou quantitativa, que mostrasse claramente a situação do aluno em cada uma das disciplinas, o documento funcionava apenas como um alerta para os aspetos a melhorar, dado que nem todos conseguiam compreender qual a classificação que resultaria da aplicação dos critérios de avaliação e respetivas ponderações aos diferentes domínios observados.

A informação permanecia “semioculta”, continuava a contrariar-se a tese da transparência como caminho para a eficácia da avaliação intercalar e para a melhoria dos resultados escolares, e o professor continuava a ser encarado como o único responsável pelas classificações obtidas no final do período. Apesar da informação entretanto veiculada, não se verificava uma mudança de atitude face ao trabalho escolar, pelo que restava ainda um longo caminho a percorrer, se quiséssemos corresponder ao “espírito” do projeto a que tínhamos aderido e tirar o máximo partido de todas as suas potencialidades.

A este olhar crítico sobre os instrumentos de registo entretanto concebidos, vieram associar-se algumas questões e desafios também decorrentes do trabalho da equipa de acompanhamento da TurmaMais e do contacto com boas práticas implementadas por outras escolas. Entre as diversas interrogações que então se nos colocavam, destacavam-se em particular as relacionadas com o facto de continuarmos a atribuir apenas menções qualitativas aos trabalhos e exercícios realizados pelos alunos do ensino básico. Com efeito, não seria conveniente que, tal como já acontecia no secundário, os alunos mais jovens tivessem um *feedback* objetivo acerca do trabalho realizado, de modo a compreenderem em que medida este correspondia ou não às suas expectativas, às dos seus encarregados de educação e às dos professores? Não poderia esta partilha contribuir para fortalecer a tão desejada comunicação entre os diversos intervenientes no processo educativo?

A proposta de que a avaliação passasse a ser quantitativa foi ao encontro do sentir de muitos dos docentes da escola, pelo que, alguns meses após o início do Projeto TurmaMais, foram aprovados os normativos internos que nos libertaram dos

constrangimentos que a impossibilidade de divulgar resultados percentuais inicialmente nos colocava. Iniciámos assim, no segundo ano do projeto, uma outra fase desta busca de uma eficaz monitorização e comunicação de resultados. Ousámos então propor que toda a informação recolhida até à reunião intercalar fosse sintetizada em avaliações quantitativas. Estas, sim, no nosso entender, e no de muitos outros docentes de outras escolas envolvidas neste projeto, seriam potencialmente elucidativas da situação escolar de cada aluno.

Embora com algumas reticências, a sugestão foi aceite, tendo sido elaborado um novo documento de registo da informação intercalar, contemplando apenas os dois grandes domínios previstos nos critérios de avaliação aprovados pelo Conselho Pedagógico: “Aquisição de conhecimentos e domínio das competências” e “Formação para a cidadania”. Do documento constava uma terceira coluna, “Avaliação final”, destinada ao registo da classificação do aluno no momento a que a informação se referia, tendo por base a aplicação dos pesos percentuais previstos para os diferentes instrumentos nos critérios de avaliação – entretanto já divulgados aos encarregados de educação e publicados no site oficial da escola (figura 4).

GRELHA DE REGISTO DA INFORMAÇÃO INTERCALAR Turma: 8ºB

Disciplina: LÍNGUA PORTUGUESA Data: 08 / 11 / 2010

Nº	Nome do aluno	Aquisição de conhecimentos e domínio das competências	Formação para a cidadania	Avaliação final	Observações
1					
2					

Figura 4- Grelha de Registo de Informação intercalar por disciplina (2010/2011)

Da informação recolhida nos conselhos de turma, realizados em meados do primeiro e do segundo períodos, resultou a elaboração de “pautas” intercalares, a incluir nos Projetos Curriculares de Turma (PCT), e cujas classificações foram dadas a conhecer, individualmente, a todos os alunos e respetivos encarregados de educação, através de um documento-síntese a anexar à caderneta

escolar (figura 5). Neste, previa-se a inclusão, a par dos resultados quantitativos obtidos, de alíneas referentes a ocorrências relevantes para o percurso avaliativo dos discentes (incumprimento de tarefas ou de regras estabelecidas).

GRELHA DE REGISTO DA INFORMAÇÃO INTERCALAR

Nome do aluno: _____ Nº: _____ Turma: _____ Data: ____/____/20__

LP	ING	ESP	MAT	GEO	HIS	CN	CFQ	EV	EF	EXP	ET	OFMA	AP	EA	FC	EMRC

a) Falta de assiduidade/ pontualidade b) Não realiza as tarefas propostas c) Perturba a aula

Lembramos o Encarregado de Educação que esta avaliação resulta da primeira apreciação intercalar e tem em conta os elementos disponíveis à data da realização da reunião do conselho de Turma.
Esta informação visa somente prevenir eventuais situações menos positivas no percurso escolar e despistar “casos problema”.
Para mais esclarecimentos deverá contactar o(a) Director(a) de Turma.

O/A Director(a) de Turma: _____

Figura 5- Exemplo de Grelha de Registo de Informação intercalar a anexar à caderneta do aluno (2010/2011)

Deste procedimento resultou, no nosso entender, uma informação intercalar inequívoca a todos os interessados e uma atempada e crescente responsabilização de alunos e familiares relativamente aos resultados obtidos ou desejados no final de cada período - factor a partir do qual se procurou, tanto na TurmaMais como nas turmas de origem, estimular uma atitude positiva face ao trabalho escolar e à progressão nas aprendizagens.

Importará também referir que esta recolha regular de avaliação quantitativa facilitou, no final do ano letivo, uma análise mais objetiva do percurso de cada aluno, permitindo tomar decisões mais fundamentadas acerca da sua transição ou eventual retenção. Para a construção deste “histórico” da avaliação individual, contribuiu paralelamente a criação de um novo modelo de PCT, em formato digital, disponibilizado para consulta por todos os docentes na plataforma moodle. Nele vão sendo compiladas e atualizadas todas as informações relacionadas com a turma e com a situação específica de cada um dos seus membros. A sua principal vantagem, relativamente a modelos anteriores, é a de minimizar o risco de dispersão ou mesmo de perda de informação na transição entre os vários anos do ciclo. É ainda de destacar que, da exploração das inúmeras funcionalidades do Excel neste

“PCT digital”, resultaram outros ganhos interessantes, tais como a facilidade na consulta e na transmissão de dados e a economia do tempo dispendido no preenchimento de documentos informativos, os quais passaram a ser “gerados” automaticamente, em simultâneo com o registo das diversas informações.

A busca de soluções eficazes

Após a descrição das etapas deste percurso de construção e reformulação de instrumentos, é importante referir que a busca de soluções eficazes para os problemas que comprometem a aproximação entre os diversos intervenientes no processo educativo e os impedem de “olhar no mesmo sentido” não se limitou ao aperfeiçoamento de procedimentos relacionados com a avaliação intercalar. Complementarmente foram concebidos e experimentados com sucesso outros instrumentos e estratégias, com finalidades mais imediatas, visando intervir em situações “perturbadoras” do quotidiano escolar como a dificuldade de gestão do tempo por parte de alguns alunos, a sua tendência para a dispersão e a adoção de comportamentos pouco adequados em sala de aula.

Exemplificando algumas das práticas implementadas, é de salientar a distribuição de um calendário “personalizado”, para registo das tarefas a realizar, aos alunos inseridos em grupos com mais fraco aproveitamento (figura 6). Encontrando-se este geralmente associado a dificuldades de organização do trabalho diário, pareceu-nos que esta “mancha gráfica” seria um importante complemento das informações e alertas dos professores, ao mesmo tempo que poderia combater os habituais “esquecimentos” e recordar a cada um que o tempo de que dispõe para melhorar os seus resultados é limitado.

turma+

Fevereiro 2011

Seg	ter	qua	qui	sex	sab	dom
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28						

Março 2011

Seg	ter	qua	qui	sex	sab	dom
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

“Um vencedor nunca desiste,
e quem desiste nunca é vencedor”.

Abril 2011

Seg	ter	qua	qui	sex	sab	dom
				1	2	3
4	5	6	7	8		

“A diferença entre o razoável e o bom é um pequeno esforço extra.”

Avaliações									
	Nota em 14/2/2001	Fichas/ questionários/ trabalho em aula						Teste	Nota 2º período
LPO									
MAT									
HST									
GEO									
ING									

Figura 6 – Calendário relativo à frequência da Turma Mais pelos alunos do 4º grupo - nível 2 (2009/2010)

Na tentativa de promover a abertura de “canais de comunicação” na sala de aula, foi ainda implementada uma outra estratégia bem sucedida: a realização diária de “mini-testes” ou “questões-aula”, incidindo sobre os conteúdos lecionados na aula do próprio dia em que o exercício é realizado. Avaliados quantitativamente e considerados na classificação final, estes momentos de verificação

das aprendizagens permitem geralmente ao aluno, caso adote uma postura atenta e ativa durante a aula, obter uma recompensa imediata pela sua concentração e empenho. A prática descrita funciona, por conseguinte, como um “reforço positivo” suscetível de motivar os discentes para uma mudança de atitude face às tarefas escolares, na medida em que comprova, de modo “palpável”, a eficácia das atitudes exigidas pelos docentes.

Ainda com o objetivo de valorizar o esforço diário e incentivar a cooperação nas tarefas da sala de aula, pareceu-nos pertinente incluir no calendário apresentado um espaço destinado ao registo das classificações obtidas nos momentos de avaliação acima referidos (figura 6). Uma vez que estes resultados são habitualmente superiores aos conseguidos na turma de origem, a atualização regular desta grelha poderá constituir para os alunos uma prova de que “afinal vale a pena tentar” – certeza que estimula a perseverança na superação das dificuldades e contribui para a progressão nas aprendizagens.

Ao longo das etapas deste percurso da TurmaMais, efetuámos, por outro lado, algumas experiências destinadas especificamente ao desenvolvimento de competências no domínio da “Formação para a Cidadania”. Estas decorreram essencialmente de um momento de “consciente ousadia” em que decidimos canalizar para uma das TurmasMais um grupo de alunos com graves problemas, não só de aprendizagem como também disciplinares. No caso concreto destes alunos “problemáticos”, em relação aos quais nenhuma das estratégias “tradicionais” tinha surtido efeito até meados do segundo período, compreendemos que era urgente, em primeiro lugar, abalar a sua confortável resignação a uma situação de inevitável insucesso naquele ano letivo. Era, por outro lado, fundamental construir “pontes” para os trazermos “de volta” à sala de aula e para aí restabelecermos uma comunicação há muito cortada.

Após uma frutífera troca de experiências, pareceu-nos fundamental a formalização de um compromisso escrito, através do qual estes alunos fossem alertados para a exigência do cumprimento de regras básicas de comportamento, sem as quais não poderiam permanecer na TurmaMais nem ter uma última oportunidade de terminar com sucesso o ano letivo em curso. Criámos então um modelo

de “contrato” entre os professores e cada um dos discentes (figura 7), muito sintético e aparentemente pouco exigente, mas que pretendia, simultaneamente, favorecer a interiorização de regras e demonstrar que a mudança e o esforço pedidos pelos professores não eram sobre-humanos e estavam ao alcance de todos.

DECLARAÇÃO



Eu, (nome) _____, aluno nº _____ da turma _____, declaro que pretendo frequentar a Turma Mais entre os dias 18/02/10 e 26/03/10, como forma de tentar melhorar o meu aproveitamento escolar.

Para atingir este objectivo comprometo-me a:

- ser assíduo e pontual;
- ter um comportamento adequado à sala de aula;
- estar atento às explicações dos professores e às intervenções dos colegas;
- participar activamente nas tarefas lectivas;
- realizar com empenho as tarefas propostas pelos professores;
- rever atentamente os conteúdos leccionados em aula.

Cartaxo, 22 de Fevereiro de 2010

O aluno

Figura 7 – Contrato assinado pelos alunos do 4º grupo - nível 2 (2009/2010)

Para que a assinatura desta “declaração” fosse mais do que um ato simbólico, procurámos fazer sentir aos alunos que não estavam a assinar mais um “papel”, mas antes a aceitar uma oportunidade de melhoria que a escola tinha decidido oferecer-lhes em troca de uma mudança de atitude. Conferimos ao momento alguma solenidade, através da presença na sala de aula de todos os professores envolvidos no projeto, e reforçámos a ideia de que cada um tinha a liberdade de aceitar ou recusar a proposta apresentada. Sublinhámos ainda que os compromissos só deveriam ser assumidos por aqueles que se dispunham a tentar cumpri-los e que a honestidade deveria prevalecer sobre qualquer

outro condicionalismo. (Curioso será notar que, na ocasião, um aluno recusou assinar o documento de compromisso, explicitando verbalmente que a recusa se relacionava com a sua incapacidade de cumprimento – a autoconsciência expunha-se).

Sabíamos, no entanto, que a formalização deste propósito de melhoria não bastaria para operar todas as mudanças comportamentais necessárias e que era essencial articular esta forma de contacto inicial com outras práticas e com novos instrumentos facilitadores do diálogo. Por conseguinte, delineámos outra das estratégias de comunicação que se tornou emblemática da TurmaMais: partilhar com os alunos toda a informação relativa à avaliação, tanto de conhecimentos e competências como de atitudes, transformando o ato avaliativo numa prática ao serviço da regulação de comportamentos e da progressão nas aprendizagens.

O conceito que deu origem a esta nova estratégia era simples: se é verdade que os alunos se interessam pela sua avaliação e se os professores diariamente avaliam os seus alunos, por que não explorar este ponto de convergência de olhares e estabelecer a comunicação a partir desta prática quotidiana até aqui reservada aos docentes? Reformulámos algumas grelhas utilizadas na observação direta, de forma a torná-las funcionais para os docentes e claras do ponto de vista do aluno e passámos a expô-las regularmente perante a turma, a fim de que cada aluno interiorizasse os diferentes parâmetros avaliados. Mostrámos, por outro lado, a aplicabilidade dos critérios de avaliação, fazendo algumas simulações que permitiram aos discentes comparar a sua classificação atual com a que poderiam obter caso agissem em conformidade com o que era valorizado nos diferentes parâmetros. Na mesma perspetiva, passámos a revelar a informação contida nos nossos instrumentos de registo e a demonstrar com clareza o que valorizávamos e o que penalizávamos. Em suma, “avaliar” passou a ser sinónimo não só de “classificar”, como também de informar, partilhar e responsabilizar – deste modo, estabeleciam-se verdadeiros elos de ligação entre os diferentes agentes do processo educativo, que permitem construir uma escola Mais aberta, Mais atuante e Mais eficaz na formação dos seus alunos.

A adesão à TurmaMais motivou, na nossa escola, uma intensa reflexão acerca dos condicionalismos que afetam a eficácia do processo de ensino e comprometem o sucesso e a qualidade das aprendizagens. Neste processo de auto-análise, foram vários os problemas detetados e diversas as estratégias de intervenção propostas. Porém, um olhar mais crítico leva-nos agora a compreender que a aparente diversidade das soluções encontradas inclui um denominador comum a todas as práticas entretanto implementadas: a exploração das virtualidades do ato de comunicar.

A experiência de utilização dos instrumentos apresentados e a implementação dos procedimentos descritos comprovam a eficácia do diálogo na superação dos obstáculos com que diariamente nos deparamos. Demonstram ainda que a partilha da informação contribui para a aproximação entre alunos, professores e pais, corresponsabilizando-os relativamente aos resultados escolares e permitindo a todos dar o seu contributo para a tão desejada melhoria das aprendizagens.

Num último apontamento, não podemos deixar de destacar a pertinência da partilha de experiências entre escolas, bem como do contacto com as instituições de ensino superior, que viabilizaram um acesso direto às novas perspetivas e recentes investigações na área das Ciências da Educação. Tudo isto impulsionou o trabalho que temos vindo a desenvolver na TurmaMais e fez-nos acreditar que as soluções para os problemas germinam no mesmo terreno onde estes foram detetados.

“Era uma vez uma escola ao redor da qual sopravam ventos de mudança. Certo dia, os professores, curiosos e audazes, decidiram abrir-lhes as portas e deixá-los entrar...”

Que venha o vendaval!

Criando Ambição

Agrupamento de Escolas do Concelho de Ferreira do Zêzere

Pedro Chico *

Isabel Saúde **

Este artigo foi construído perseguindo um objetivo simples: prestar testemunho sobre uma experiência local de uma forma de trabalhar. Uma filosofia que acreditamos merecer ser aplicada em mais escolas, beneficiando mais alunos e durante mais tempo. Juntamos a este desejo, informação que corrobora esta nossa opinião – uma opinião que foi sendo fundamentada pelos resultados entretanto obtidos e sem os quais nada do que escrevemos teria valor.

Temos esperança que os instrumentos que criámos e aqui descreveremos possam ser de utilidade para outras escolas e que a nossa experiência possa ajudar a ultrapassar obstáculos que nos são comuns e que urge resolver.

Caracterização do Contexto

Importa fazer uma breve caracterização do meio em que o nosso agrupamento se insere, para que melhor se perceba para quem trabalhamos quando descrevermos a nossa implementação do projeto.

Somos um agrupamento vertical que vai do ensino pré-escolar ao décimo segundo ano de escolaridade. Neste sentido coincidimos em termos territoriais com o concelho de Ferreira do Zêzere.

O nosso concelho é um concelho do centro interior com cerca de dez mil habitantes numa área geográfica de cento e noventa quilómetros quadrados. Em termos administrativos é composto

*. Coordenador do Projeto TurmaMais.

** . Diretora do Agrupamento.

por nove freguesias. Em termos económicos é ainda o sector primário o mais relevante, sem esquecer no entanto que o concelho é sede de algumas empresas importantes no setor alimentar. O nível socioeconómico é baixo e a atestá-lo temos em termos escolares que quarenta e seis por cento dos alunos do agrupamento são subsidiados pela Ação Social Escolar. A maior parte dos alunos vive fora da vila e não tem transporte fora dos períodos letivos; não há acesso a meios de difusão cultural apesar de nos últimos anos haver uma maior preocupação por parte da autarquia na promoção de atividades lúdicas e desportivas. Provenientes na sua maioria de famílias de fracos recursos económicos, com uma percentagem significativa de monoparentalidade, são frequentes os problemas de alcoolismo e violência doméstica.

Nota-se uma desvalorização da escola e das aprendizagens, um baixo nível de expectativas pessoais e profissionais, a ausência de referências culturais e dificuldades no domínio da linguagem. Mais de metade dos nossos encarregados de educação possui apenas o equivalente ao primeiro ciclo de escolaridade.

Em termos demográficos, a flutuação não tem sido significativa, o que mostra que o concelho não sofre ainda a retração neste parâmetro que se verifica nos grandes centros urbanos.

Quanto ao universo discente abrangido pelo projeto, optou-se pela aplicação no sétimo ano de escolaridade, com a totalidade das quatro turmas presentes no ano letivo de 2009/10. Pretendia-se, e assim tem acontecido, testar o seu impacto ao longo de todo o terceiro ciclo, corrigindo e adaptando funcionalidades ao nosso particular contexto.

Foi escolhido o sétimo ano de escolaridade por corresponder ao início de ciclo e também porque era aquele em que o insucesso escolar era maior. O nosso objetivo era reduzir esta taxa e ainda diminuir o número de procedimentos disciplinares e atos de indisciplina. Paralelamente, perseguíamos o objetivo mais amplo de aumentar e diversificar a perceção da utilidade da formação académica na vida profissional dos nossos jovens.

Os alunos que integraram o projeto desde o seu início – começaram por ser noventa e cinco – não se destacavam do

meio socioeconómico onde o agrupamento se insere: cerca de cinquenta e sete por cento destes alunos usufruíam de apoios sociais. A capacidade das suas famílias em prestarem um apoio continuado com vista a um bom desempenho escolar era limitada e cumpria à escola a fatia de leão no esforço de fazer evoluir estes alunos. Acrescia um problema – que se mantém – e que é reconhecido por toda a comunidade educativa como fulcral: o baixo nível de expectativas dos alunos e suas famílias, relativamente ao nível de formação académica pretendido e ao estatuto profissional/social que ambicionam. Esta inexistência de um estímulo **maior** por parte de quem estuda acarreta um quadro comportamental altamente nefasto para o seu desempenho, já que o desinteresse pela escola e suas solicitações implica uma mais que provável condenação ao insucesso das iniciativas docentes.

Agrada-nos constatar, contudo, que os alunos e encarregados de educação intervenientes deste projeto mostram, neste momento, ter evoluído para um estágio de maior interesse, para o qual muito contribuiu o enfoque na sua contínua melhoria e a muita informação que lhes é prestada.

Matizes de um processo de monitorização

O Programa Mais Sucesso Escolar (Projeto TurmaMais), no nosso agrupamento, baseou-se, desde o início, numa forte recolha de dados que possibilita, a professores, alunos e pais, compreender melhor o nível das aprendizagens realizadas e por realizar. Sem este conhecimento, trabalhamos sem vislumbrar onde se está e por onde podemos seguir: o trabalho desenvolvido torna-se imprevisível, colocando em causa uma planificação que não identifica, a cada momento, o ponto onde se encontra.

Para a escolha da melhor metodologia, especialmente quando em face de grupos mais homogéneos, como o projeto nos permite, é necessário entender mais profundamente qual o percurso que cada um dos nossos alunos está a seguir. Também eles precisam dessa informação. Se pretendemos que saibam dosear o seu esforço e que, com inteligência, escolham a melhor forma

de serem bem-sucedidos, é preciso que tenham informação precisa sobre o seu trabalho, a sua aprendizagem. É forçoso que, de uma forma mais integrada, façam verdadeiramente parte do processo de avaliação.

As vantagens desta recolha de dados atinge, naturalmente, os encarregados de educação. A informação que lhes é fornecida permite um acompanhamento mais próximo do desempenho dos seus educandos. É facilitado o seu comprometimento na concretização das metas a atingir sendo certo que a sua motivação cresce proporcionalmente ao conhecimento que têm do que se passa.

A legislação que orienta a nossa avaliação não esquece a importância de manter a transparência e o rigor neste processo. Surge como um dos princípios que deve orientar a avaliação das aprendizagens, constando quer do Despacho Normativo n.º 30/2001, quer do posterior Despacho Normativo n.º 1/2005. Mas é sobretudo ao serviço de uma verdadeira lógica de ciclo na nossa avaliação, como preconizado na letra da lei que regula esta área, que esta monitorização ganha significado.

É-nos solicitado que valorizemos a evolução dos nossos alunos e que observemos o seu percurso ao longo de todo um ciclo de escolaridade. Embora estes conceitos, em especial o último, encontre resistências por parte de alguns dos intervenientes do processo educativo, urge promover a eficácia deste acompanhamento. Esta só pode ser concretizada através de uma monitorização atenta, rigorosa e o mais constante possível. Abordamos neste artigo a nossa forma de monitorização, aperfeiçoada desde o início da implementação do projeto na nossa escola. Já produziu muitos resultados, como seria natural, e permitiu, inclusive, uma análise do valor dos conceitos que lhes estão subjacentes, nomeadamente a da avaliação segundo a lógica de ciclo.

Interessa distinguir, neste momento, as diversas formas de monitorização realizadas no âmbito do projeto TurmaMais. Assim, implementamos monitorizações da avaliação, de práticas e metodologias e das expectativas dos discentes. Acreditando que possa ser útil, serão discutidos alguns pormenores mais técnicos, relativos ao método utilizado.

Os instrumentos que construímos para monitorizar a avaliação são o núcleo deste processo de acompanhamento. A recolha de

dados principia com o preenchimento e entrega de uma grelha (figura 1) onde constam todos os elementos de avaliação existentes até ao momento a que são aplicados os critérios de avaliação definidos para a disciplina. Está dividida em períodos letivos, sendo possível e desejável a observação do percurso completo de cada aluno na disciplina, desde o início do ano letivo.

3º Ciclo		3º Período - Média Aritmética										Média do 1º Período		Média do 2º Período		Média do 3º Período		
Disciplina: C.F.Q.		Competências/Objetivos										Média do 1º Período		Média do 2º Período		Média do 3º Período		
Ano: 8º		Indicadores de Avaliação										Média do 1º Período		Média do 2º Período		Média do 3º Período		
Nome: E		Indicadores de avaliação										Média do 1º Período		Média do 2º Período		Média do 3º Período		
Data: 13-08-2011		Indicadores de avaliação										Média do 1º Período		Média do 2º Período		Média do 3º Período		
N.º	Alunos	Atividades					Atividades					Total	Média	N.º	Média	N.º	Média	
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5							
1	Bruno Godinho	80,0	80,0	100,0	100,0	100,0	68	57,5	40,0	60,0	60,0	60,0	60,0	60,0	60,0	60,0	60,0	60,0
2	Bruno Ferreira	80,0	70,0	50,0	60,0	60,0	60,0	69,5	60,0	60,0	60,0	60,0	60,0	60,0	60,0	60,0	60,0	60,0
3	Carolina Monteiro	90	90	50	70,0	72,5	72,5	72,0	80,0	70,0	73,3	73,8	4	16,5	5	62,9	3	65,1
4	Catarina Figueiredo	80,0	80,0	50,0	70,0	83,3	83,3	69,5	80,0	70,0	89,0	86,6	4	76,1	4	74,2	4	76,3
5	David Jorge	80,0	80,0	50,0	70,0	25,8	25,8	22,5	45,0	35,8	27,7	34,0	2	43,0	2	46,8	2	47,5
6	Diogo Frede	70,0	70,0	50,0	63,3	75,0	75,0	54,5	60,0	60,0	60,0	60,0	4	59,5	3	52,5	3	58,2
7	Edgar Alves	70,0	70,0	50,0	63,3	71,5	71,5	45,5	65,0	65,0	70,0	69,0	3	63,0	3	63,4	3	65,3
8	Edgar Alves	80,0	80,0	50,0	70,0	66,7	66,7	55,0	60,0	60,0	60,0	60,0	3	60,0	3	60,0	3	60,0
9	Conso Moura	90,0	90,0	50,0	70,0	62,5	62,5	62,5	80,0	77,5	86,0	87,6	4	74,4	4	70,6	4	69,8
10	Inês Lealão	90,0	100,0	100,0	86,7	99,0	99,0	47,5	90,0	60,0	91,9	92,6	5	80,6	4	85,3	4	87,7
11	Inês Figueiredo	80,0	70,0	50,0	66,7	60,8	60,8	54,0	70,0	62,0	61,1	61,9	3	54,3	3	58,4	3	56,2
12	Inês Godinho	70,0	70,0	100,0	80,0	62,3	62,3	57,5	80,0	60,0	65,8	66,3	3	60,3	3	58,2	3	60,8
13	João Correia	70,0	70,0	50,0	63,3	91,7	91,7	25,0	40,0	30,5	77,7	76,6	4	62,3	3	56,4	3	62,8
14	João Cravero	70,0	70,0	50,0	63,3	70,8	70,8	70,0	50,0	60,0	63,3	67,5	3	57,0	3	56,4	3	60,1
15	Leandro Silva	80,0	80,0	100,0	80,0	66,7	66,7	55,0	60,0	60,0	60,0	60,0	3	60,0	3	60,0	3	60,0
16	Leandro Silva	80,0	80,0	100,0	80,0	66,7	66,7	55,0	60,0	60,0	60,0	60,0	3	60,0	3	60,0	3	60,0
17	Maria Ribeiro	70,0	70,0	100,0	80,0	69,2	69,2	56,5	80,0	60,0	60,0	70,6	4	54,6	3	52,3	3	65,4
18	Renaud Godinho	70,0	70,0	100,0	80,0	65,8	65,8	57,5	60,0	60,0	63,3	73,5	4	60,7	4	58,8	3	72,4
19	Teresa Silva	90,0	90,0	100,0	83,3	79,0	79,0	45,8	70,0	57,9	74,0	76,9	4	72,5	4	73,1	4	74,4

Figura 1. Grelha de avaliação – por disciplina

Cada docente, para cada disciplina e turma, entrega estes dados, sendo indiferente que participem diretamente no projeto ou não. Não podia ser realizado de outra forma, pois que interessa analisar a totalidade da informação disponível e não uma parte, por mais importante que seja considerada. Deste instrumento surge, para cada aluno e em cada área disciplinar, uma súmula quantitativa que dá orientações aos professores, alunos e encarregados de educação acerca do trabalho desenvolvido até à altura.

Estes dados são entregues ao coordenador do projeto em dois momentos por período letivo. O calendário de entrega desta informação é cuidadosamente elaborado. Pretende-se que o seu envio ocorra até ao início da semana anterior à da realização de reuniões de conselho de turma, sejam elas intercalares ou de avaliação, no final do período.

Após estas reuniões, é obrigatório que cada docente, juntamente com os seus alunos, em cada turma que leccione, apresente as grelhas de avaliação e discuta não só o que nelas consta, como a melhor forma de melhorar os resultados conseguidos. Tal deve suceder na semana de aulas imediatamente a seguir às reuniões, que por vezes é a primeira do período letivo seguinte. Os alunos, nesta altura, avançam igualmente com as suas metas – a atingir no momento avaliativo seguinte –, explicitando ao professor qual o sentido mais abrangente do que propõem, qual a estratégia que indicam querer implementar para que o seu desempenho evolua. Estas metas são registadas num outro documento que integra a monitorização das expectativas discentes.

Desta forma, na semana que antecede os conselhos de turma, é realizado o tratamento de todos os dados rececionados, sendo produzida uma grelha global, que é de muita utilidade para o trabalho preparatório dos diretores de turma e para o aumento da eficácia das próprias reuniões.

É importante realçar que a análise que se segue não é efetuada isoladamente pelo coordenador do projeto mas trabalhada em conjunto nas reuniões quinzenais dos docentes das disciplinas que o integram.

Nestas reuniões são abordados assuntos tão diversos como a aferição dos critérios a aplicar na formação dos vários grupos de

alunos a frequentar a TurmaMais; a ponderação de qual deve ser o figurino do projeto; a análise do desempenho e comportamento dos alunos da TurmaMais e dos alunos das turmas de origem.

Entre muitas outras tarefas, efetua-se igualmente a calendariização dos testes a realizar ao longo do ano letivo, para todas as disciplinas – algo que é concretizado logo no início (e revisto se necessário), para facilitar o planejamento do trabalho por parte dos alunos do projeto.

São partilhadas metodologias específicas à TurmaMais, adotadas pelos docentes, estudando-se o seu impacto nas aprendizagens dos alunos e a possibilidade de se alargarem a outras áreas. É feita a análise dos instrumentos de avaliação formativa aplicados pelos docentes, parâmetro que tem sofrido sucessivas evoluções para que se torne mais presente e influente na prática de cada professor.

Estes momentos têm sido considerados como essenciais ao sucesso que temos experimentado, quer pelos professores quer pela gestão do agrupamento, que decidiu pela sua continuidade, numa altura em que o crédito horário é escasso. Concluimos, passados dois anos de trabalho, que uma boa parte da autorregulação necessária ao projeto para continuar a responder às solicitações de que é alvo, tem sido possível através da discussão que estas reuniões nos proporcionam. Com a sua ausência, estamos convictos que o projeto tenderia a cristalizar temporalmente e perder a noção da realidade que pretende modificar.

Retomando a discussão dos instrumentos de monitorização avaliativa, chegamos ao principal instrumento, onde é apresentada a síntese de toda a informação recolhida nas grelhas de avaliação. Proceder-se, igualmente, ao seu tratamento, de modo a produzir diversos balanços que consideramos úteis integrando outras funcionalidades de que aqui se dará conta.

Este instrumento é designado grelha global (figura 2). Em formato Excel dele constam várias secções, a saber: registo das propostas de classificação; registo das percentagens obtidas da ponderação dos critérios de avaliação; registo das metas a atingir propostas pelos alunos; balanços globais e por turma, para cada disciplina e área curricular não disciplinar; balanço das disciplinas monitorizadas pelo projeto; estudo da evolução temporal da média de classificações, taxa de sucesso, taxa de qualidade do sucesso e excelência; funcionalidade que propõe a composição dos diversos grupos da TurmaMais face a critérios introduzidos. Este conjunto é acompanhado de uma breve caracterização dos alunos, indicando quais os apoios sociais de que usufruem e as necessidades educativas especiais, se existirem.

Todas estas áreas são preenchidas em cada momento de avaliação, pelo que no final do ano letivo, este documento bastante extenso constitui um registo relevante do percurso de cada discente, não só proveniente da interação com cada professor mas igualmente fruto da sua planificação para esse ano letivo.

Ao ser feita a importação de dados (basicamente compostos pelas propostas de classificação e respetivas percentagens) para esta grelha, são apresentados imediatamente uma série de informações úteis: o número de classificações inferiores a três de cada aluno; se este transita ou não; se cumpriu as metas que tinha assinalado para aquele momento de avaliação; quais as médias de cada disciplina, bem como a taxa de sucesso, qualidade do sucesso e excelência; quais as percentagens atribuídas a cada nível de classificação, entre outros dados.

Dado o manancial de informação presente, tem sido utilizado nas reuniões de conselho de turma como um mecanismo de verificação muito fiável. É possível, por exemplo, controlar facilmente a *correta aplicação dos critérios de avaliação de cada disciplina*, tendo a nossa experiência evidenciado que erros de difícil deteção são agora passíveis de correção rápida, quando se utiliza este documento. Situações que apelam a uma maior reflexão, como uma taxa de sucesso mais reduzida ou desfasada do contexto da turma, são também assinaladas pela grelha, o que naturalmente facilita o trabalho do Conselho de Turma.

Possibilita, afinal, uma análise fina do que se passa com cada turma, levando a que a definição de estratégias e métodos seja melhor pensada.

Para além do descrito, recorreremos uma vez mais a este instrumento aquando da escolha dos alunos para a frequência de um determinado grupo da TurmaMais. De que forma? Quando introduzidos critérios classificativos na grelha, esta faz-nos uma proposta, para cada discente, relativamente ao conjunto homogéneo que este poderá integrar. A proposta pode, depois, ser ratificada ou alterada, se forem consideradas outras razões (disciplinares, por exemplo) para não seguir o critério inicial.

Para os diretores de turma, o fato de poderem dispor deste instrumento antecipadamente, permite-lhes um exame que seria bastante mais complicado – senão impossível – de outra forma.

Divulgação e compromisso

Tratamos, pois não poderia ser de outro modo, de alargar o conhecimento assim obtido. Alargá-lo a outros protagonistas, como os encarregados de educação ou a gestão do agrupamento. Dificilmente se pode esperar um maior envolvimento de quem é responsável pela educação dos nossos alunos se, com eles, não partilharmos o que sabemos. É necessário comprometê-los neste processo, levá-los a investir mais na evolução dos seus educandos.

Como é fornecida esta informação? A interface, por excelência, continua a ser o diretor de turma, detentor de toda a informação recolhida no projeto. O seu papel não é o de um mero transmissor de conhecimento, assumindo uma faceta mais pedagógica. Pretende-se que os encarregados de educação saibam manipular as grelhas de avaliação e ajudem os seus filhos a escolher a melhor forma de melhorar o seu desempenho. A nossa experiência diz-nos que, apesar de não ser totalmente abrangente, ocorreu uma mudança comportamental que se traduziu num interesse crescente por conhecer todos os pormenores que passámos a disponibilizar. Sentem agora uma necessidade de informação que, não existindo anteriormente, foi alimentada pelo

reconhecimento de que era útil, sobretudo para melhor orientarem os seus filhos.

Conceitos como o da avaliação com a lógica de ciclo foram abordados, muito provavelmente pela primeira vez, tendo-se conseguido alertá-los para o fato de existir uma sequencialidade avaliativa que ia para além do ano de escolaridade e se alargava ao ciclo. Parte do sucesso que obtivemos no oitavo ano surgiu do conceito interiorizado também pelos encarregados de educação de que o sétimo ano não era um capítulo encerrado nem o oitavo o seria.

Já os alunos têm um acesso mais privilegiado a estes dados: para além da discussão promovida por cada docente, é-lhes apresentada a grelha global, quer pelo diretor de turma quer pelo coordenador do projeto, sempre após a análise do Conselho de Turma, para que as nossas conclusões se cruzem com as suas. De uma forma surpreendente para todos nós, apropriaram-se deste processo e parecem, agora, não conseguir viver sem ele. Mostram uma urgência no conhecimento do seu percurso que indicia um aproveitamento dessa informação na dosagem do seu esforço. Evidenciam uma estratégia que, a certo momento, começou a ser monitorizada, por termos concluído ser muito importante para o seu crescimento académico.

Esta monitorização tem duas fases: a da recolha de metas a que os alunos se propõem atingir no momento avaliativo seguinte e a posterior análise do cumprimento dessas metas, que é realizada na grelha global. Importa referir alguns pormenores: são metas quantificadas em percentagens, de livre escolha, sem restrições por parte de qualquer professor. Podem até, em última instância, sugerir uma diminuição dos valores percentuais, que terá sempre de ser justificada pelo discente com base em fatores aceitáveis, como um reforço do esforço aplicado em disciplinas onde a emergência dos resultados é mais notória. A liberdade que lhes é dada tem a contrapartida da responsabilidade. São compromissos que têm uma finalidade – a da melhoria do desempenho – e com a qual se comprometem. O resultado final é partilhado com os respetivos encarregados de educação, para melhor responsabilizar os alunos face ao alcançado.

Monitorização do trabalho docente

O trabalho dos docentes e a sua prática letiva fazem também parte do processo de monitorização. Tendo em conta o impacto que a dinâmica imprimida na sala de aula tem no desempenho e melhoria dos nossos alunos, foram feitos esforços para regular a adoção de estratégias, metodologias, formas de trabalhar, estudando-se a sua eficácia, quando aplicadas, e tentando-se o alargamento a outras disciplinas quando provas surgem do seu valor. Sem um registo contínuo do que vai sendo desenvolvido em cada disciplina, com a análise posterior do docente, torna-se impossível um verdadeiro trabalho de equipa, daí termos sentido a necessidade de implementar este sistema.

Neste caso, o instrumento foi criado com o formato de um formulário eletrónico, que é preenchido após cada período de funcionamento da TurmaMais, e enviado para o coordenador do projeto que agrega toda a informação e a disponibiliza para reflexão.

Neste formulário (figura 3) começa-se por sistematizar quais os recursos utilizados, indicando-se a frequência da sua utilização. É feita a verificação de uma série de práticas obrigatórias – como a apresentação das grelhas de avaliação aos alunos, ou o lecionar dos mesmos conteúdos em todas as turmas. Importa salientar que temos observado que esta vigilância é essencial ao normal desenvolvimento do projeto, muito em especial devido à necessária uniformidade de procedimentos. Ocorre dizer que, ocasionalmente, tal não é de aceitação pacífica, pois alguns dos docentes solicitados a prestar apoio, seja através do fornecimento de dados, seja através de uma maior transparência para com os seus alunos e encarregados de educação, sentem apenas o trabalho acrescido sem usufruírem dos benefícios do projeto, por não o integrarem diretamente. Por esta e outras razões, sentimos que seria muito benéfico o alargamento desta formatação a todas as disciplinas que era, afinal, a configuração que este projeto originalmente possuía.

O formulário aborda ainda a análise do funcionamento da TurmaMais no período temporal em causa, no que respeita às condições de trabalho, informação, recetividade por parte dos alunos e encarregados de educação, questões disciplinares, entre outros assuntos. De modo semelhante, é analisada a avaliação realizada – quer sumativa quer formativa, com indicação da forma


 Agrupamento de Escolas do Conselho de Ferrão do Zêzere

Monitorização – Projecto Turma Mais

Nome: **Pedro Miguel dos Reis Rigueiro** Disciplina: _____ Turma(s): **B**

Anos: **2011**
 Versão: Diretor de Turma

Práticas			
<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Foi apresentado e caracterizado o Projecto Turma Mais a todos os alunos da turma	
<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Foi apresentado e caracterizado o Projecto Turma Mais a todos os encarregados de educação	
<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Os alunos que integraram os diversos grupos de Turma Mais foram avisados adequadamente da mudança de horário	
<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Foi realizada avaliação sumativa na turma, em todas as disciplinas	
<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Foi avaliado o desempenho efectuado pelos alunos nos anteriores grupos de trabalho que passaram pela Turma Mais	
<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Foi avaliado o funcionamento do actual grupo de alunos a frequentar a Turma Mais	
<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Foram monitorizados os resultados das avaliações formais obtidas pelos alunos nas diversas disciplinas (através das grelhas de avaliação)	
<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Foram descritos os problemas detectados nas componentes de atitudes e valores assim como nas componentes de competências e saberes	
<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Foram discutidas estratégias adequadas ao grupo de alunos presente na Turma Mais	
<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Os alunos foram informados acerca da sua avaliação intercalar	
<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Os encarregados de educação foram informados acerca da avaliação intercalar	
<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Os encarregados de educação dos alunos com dificuldades foram convocados	Quantos: 11
<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Os encarregados de educação dos alunos com dificuldades compareceram na Escola	Quantos: 11

Análise		Refere-se apenas aos alunos, encarregados de educação e docentes da turma	
<input type="checkbox"/> Sim	<input checked="" type="checkbox"/> Não	Existem docentes do Conselho de Turma descontentes com o Projecto Turma Mais	Quantos: _____
<input type="checkbox"/> Sim	<input checked="" type="checkbox"/> Não	Existem encarregados de educação descontentes com o Projecto Turma Mais	Quantos: _____
<input type="checkbox"/> Sim	<input checked="" type="checkbox"/> Não	Existem alunos descontentes com a integração na Turma Mais	Quantos: _____
<input type="checkbox"/> Sim	<input checked="" type="checkbox"/> Não	Existem alunos excluídos da Turma Mais	Quantos: _____
<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Existem casos de indisciplina na Turma Mais	Quantos: 1
<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	O tempo disponível para o trabalho necessário ao Projecto Turma Mais foi suficiente	
<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Foi-me disponibilizada toda a informação necessária	
<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Existem benefícios para a turma de origem pela existência da Turma Mais	
<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	O estado do trabalho desenvolvido com a Turma Mais foi positivo	

Ano Lectivo 2010/11

Figura 4. Formulário de monitorização do trabalho do Diretor de Turma

O trabalho dos diretores de turma é monitorizado de forma similar. Através de um formulário eletrónico distinto (Figura 4), verifica-se o cumprimento de práticas obrigatórias, muito relacionadas com a desejável interação a manter com os encarregados de educação. É igualmente avaliado o funcionamento do grupo de trabalho da turma *mais*, agora na perspetiva própria de um diretor de turma, que lança um olhar diferente sobre muito do que sucede numa turma.

Todos estes documentos de monitorização perseguem um objetivo que vai, felizmente, para além da mera recolha de informação. Pretende-se pôr em funcionamento um processo de autorregulação que consiga tornar o projeto adaptável. Conseguir mobilizar alunos e encarregados de educação para um incremento

de expectativas, acadêmicas e profissionais, criando uma genuína preocupação por um percurso escolar recompensador. Conseguir o entusiasmo dos professores que são os interlocutores privilegiados na procura de aprendizagens melhor conseguidas. Obter o alargamento destas boas práticas a anos de escolaridade que não experimentaram os benefícios diretos do projeto mas que poderão ser a chave da sua continuidade. Efetivar uma avaliação de acordo com uma lógica de ciclo, conceito para cuja aceitação já possuímos mais do que uma mera convicção.

Balanço

No final do oitavo ano de escolaridade, e para que, nos Conselhos de Turma, pudéssemos tomar decisões informadas acerca da avaliação dos nossos alunos, do seu mérito e das aprendizagens por eles conseguidas, procedemos, como habitualmente, ao estudo do seu percurso académico, por nós registado através da recolha de dados ao longo destes dois últimos anos letivos.

Interessava-nos, particularmente, analisar qual tinha sido o percurso dos alunos que, no final do sétimo ano de escolaridade chegavam com um conjunto de propostas de classificação que significavam, sem qualquer outra reflexão, a sua retenção. Face à informação presente nestas reuniões, foram estudados quais os alunos que considerávamos conseguirem ultrapassar as dificuldades diagnosticadas adiante no ciclo de escolaridade. Embora esta apreciação, pela dificuldade que existe na apreensão desta lógica, tenha sido difícil e com alguma resistência, ela prosseguiu na certeza de que, no oitavo ano, se reanalisaria o percurso dos alunos que tinham transitado, de novo para nos inteirarmos acerca das suas aprendizagens e do mérito de decisões já tomadas, bem como para fundamentarmos novas decisões a tomar sobre o seu percurso escolar.

Verificámos que **cerca de noventa e dois por cento** dos alunos cuja apreciação no sétimo ano de escolaridade tinha sido a de que poderiam colmatar as suas dificuldades até ao final do terceiro ciclo, mas que teriam sido retidos sem este juízo realizado nos

Conselhos de Turma, tinham efetivamente chegado ao final do oitavo ano sem correrem sequer o risco de ficarem retidos.

Desta pequena amostra que surge do nosso projeto, reconhecemos o mérito das decisões tomadas e que permitiram a alguns alunos prosseguir o seu percurso com maior maturidade, ambição e evidenciando menos dificuldades. Isto sem terem de passar pelo estigma da retenção, cujo valor para os nossos alunos é reconhecidamente diminuto.

O Projeto Mais Sucesso Escolar trouxe à escola uma confiança renovada e novas dinâmicas. Criou a sensação entre o corpo docente do terceiro ciclo, de que afinal somos capazes. Foi digamos que o nosso “Yes We Can”.

A escola desenvolvia já de forma regular algumas práticas que o projeto supõe e integra. A distribuição de serviço no início do ano letivo privilegiava já a continuidade pedagógica. Os Conselhos de Turma eram já entendidos como equipas pedagógicas, que, tanto quanto possível, devem acompanhar os alunos durante os vários ciclos de estudo.

Esta medida é, no entanto, difícil de praticar numa escola como a nossa em que o corpo docente era, até ao último concurso, extremamente instável. Quando os concursos eram anuais, a mobilidade e a contratação faziam com que cerca de metade do corpo docente não permanecesse na escola no final do ano letivo.

Outras práticas incluíam a realização de um primeiro Conselho de Turma logo no início do ano letivo, bem como reuniões intercalares no primeiro e segundo períodos letivos.

Já era efetuada a entrega prévia às reuniões de avaliação de final de período das propostas de classificações dos professores – em folha própria – dando origem a uma pré pauta do programa informático. Este procedimento permitia aos diretores de turma a análise prévia da situação de cada um dos alunos e o poder ter uma opinião consistente sobre a decisão final a ser tomada. Nas reuniões de avaliação de final de período era entregue ao diretor de turma uma grelha Excel, de avaliação, por todos os docentes da turma.

Efetuavam-se, igualmente, balanços de avaliação no final de cada período com indicação da taxa de sucesso, qualidade do sucesso e excelência. Este diagnóstico dos resultados dos alunos

era e é realizado por disciplina, por turma e ano de escolaridade. Por ano de escolaridade e ciclo comparam-se os resultados alcançados com as metas do projeto educativo.

Apesar das práticas descritas, os resultados escolares dos alunos do terceiro ciclo não eram satisfatórios. Tínhamos uma grande percentagem de retenção e a qualidade do sucesso era quase inexistente. É fácil compreender que o desenvolvimento de um projeto que se propunha em três anos levar os alunos do sétimo ao nono ano e reduzir sucessivamente o seu insucesso num terço era entusiasmante. Agora, quase a terminar os três anos previstos, além de tudo o que se descreveu do projeto em si mesmo – em especial do seu processo de monitorização – e do seu maior ou menor grau de êxito, importa também referir as mais-valias que trouxe à prática pedagógica da escola em geral e do terceiro ciclo em particular. Sem preocupação em as ordenar, enumeramos as práticas alargadas a outros anos de escolaridade que nos parecem mais importantes.

A revisão e simplificação dos critérios de avaliação da escola. As percentagens atribuídas aos critérios conceptuais e procedimentais aumentaram, diminuindo a percentagem atribuída aos critérios atitudinais. A par desta alteração de ponderação, procedeu-se a uma simplificação destes critérios, que agora constam de apenas três domínios avaliados, mais objetivos e mensuráveis, através da criação de indicadores quantitativos. Esta lógica de exigência e rigor tentou limitar uma área encarada por alguns docentes como podendo servir para ajudar à melhoria da classificação dos alunos. Esta melhoria, sendo artificial e pouco objetiva, deve ser substituída por uma postura de maior rigor e transparência, o que foi feito.

Avancemos para as grelhas de avaliação. Estas passaram a ser preenchidas também nas reuniões intercalares. Nas reuniões de final de período passaram a ser entregues ao diretor de turma antes da reunião e não na própria reunião. A análise destas grelhas é efetuada por todos os professores, de todas as disciplinas, após a primeira reunião intercalar do primeiro período. De uma forma regular a partir daí, fazem uma heteroavaliação baseada na análise deste instrumento com os seus alunos.

Os diretores de turma foram solicitados a, após as reuniões intercalares e de final de período, apresentar, explicar e analisar com os pais e encarregados de educação a grelha global da turma. É solicitado aos diretores de turma que o façam em reunião com todos os encarregados de educação. Contudo, algumas resistências surgiram, levando a que alguns só o façam com os encarregados de educação dos alunos em risco de retenção.

Na área da formação, referir que muitos docentes se interessaram e frequentaram formação oferecida no âmbito do Projeto.

Quanto ao conceito da avaliação segundo a lógica de ciclo, observa-se uma compreensão gradual, aceitação e prática. A discussão acerca desta lógica facilitou em todos os Conselhos de Turma a sua generalização, salientando-se, contudo, que não sem resistências.

A generalização de práticas de monitorização não só da avaliação, mas também de utilização de recursos, estratégias adotadas e satisfação dos resultados por parte dos professores integrados no Projeto, acabou por impregnar o corpo docente, criando uma predisposição para futuramente se poderem disseminar e efetivar, caso a direção da escola lhes consiga dar o incentivo adequado.

Creio podermos concluir pelo exposto que, ainda antes do final deste ano letivo e da análise das metas contratualizadas, o Projeto cumpriu a sua missão, tendo-se tornado aquilo que todos os projetos devem ser, um exemplo de boas práticas. Temos a esperança de poder contribuir, com a nossa experiência que aqui descrevemos e o entusiasmo com que acolhemos esta iniciativa, para que outros tenham sucesso. Criando ambição onde existia resignação.

Plano Pais+. Relato de uma Prática

Agrupamento de Escolas de Oliveirinha

Anabela Vasconcelos*

Elisabete Freitas

José Manuel Teixeira

Introdução

O envolvimento dos pais na educação dos filhos é, hoje em dia, um tema que ganha cada vez maior importância. A influência parental desempenha um papel preponderante tanto no desenvolvimento cognitivo da criança como no seu aproveitamento. A ideia de que o envolvimento dos pais constitui um fator de sucesso escolar parece constituir um consenso social. Estudos recentes apontam que, uma maior proximidade entre famílias e escola e um maior envolvimento parental nos percursos escolares dos filhos, aumenta as probabilidades de sucesso por parte dos alunos. Para além do sucesso escolar, as atividades de aproximação entre escola, família e comunidade, também ajudam os pais a compreender melhor as crianças e os jovens, a melhorar a comunicação entre famílias e escola e entre famílias e alunos.

A interação da escola com os pais poderá desenvolver-se em várias áreas, competindo a esta promover a sua vinda, proporcionar-lhes espaços de formação e de partilha, uma vez que grande parte deles se debate com imensas dúvidas, incertezas e medos sobre o desenvolvimento e o futuro dos filhos.

O relato que se segue diz respeito à intervenção levada a cabo com um grupo de pais, no ano letivo 2010/2011, no Agrupamento de Escolas de Oliveirinha - Escola Básica Castro Matoso, no âmbito do Programa Mais Sucesso Escolar – Projeto TurmaMais e tenciona proporcionar uma reflexão sobre a mais-valia do envolvimento e acompanhamento das famílias na melhoria dos resultados escolares.

*. Coordenadora do Projeto TurmaMais.

Fundamentação do Plano Pais+

Os pais de hoje demitem-se muitas vezes das suas funções parentais, não só devido em parte à própria concepção do mundo moderno, mas também aos condicionamentos da sociedade, a que muitos pais estão sujeitos. O Agrupamento de Escolas de Oliveirinha, situa-se numa zona essencialmente agrícola do concelho de Aveiro e abrange três freguesias com 8117 habitantes, distribuídas por uma área de 35,45 Km² e um universo de 780 alunos e é disso um exemplo. A principal ocupação dos encarregados de educação encontra-se nos sectores secundário e terciário, sendo a agricultura encarada como uma segunda ocupação com vista a equilibrar o orçamento familiar. As crianças e adolescentes que frequentam a Escola Básica Castro Matoso, são oriundos de extratos sociais diferenciados, havendo alguns com carências a vários níveis – alimentar, afetivo e familiar. Além disso, muitos pais têm dificuldade em avaliar o valor da educação, do estudo, da aquisição de valores, pelo que não se envolvem muito no percurso escolar dos seus educandos. De facto, a maioria dos encarregados de educação possui como habilitações académicas até ao segundo ciclo do ensino básico, havendo somente uma pequena percentagem que possui licenciatura ou outra habilitação de nível superior.

Partindo desta caracterização do meio envolvente, bem como do relatório de avaliação interna da escola, que aponta como constrangimentos o contexto social da mesma, o baixo nível cultural e de escolaridade de grande parte das famílias, a sua pouca participação e envolvimento na vida escolar dos filhos, ganhou forma o **Plano Pais+**, devidamente enquadrado no binómio Escola – Família do Plano Anual de Atividades do Agrupamento. Seguidamente, afiguram-se os principais objetivos que presidiram à sua implementação.

Objetivos

Com o **Plano Pais+**, pretendeu-se, não só, proporcionar um espaço físico de partilha de dificuldades e de apoio aos pais, mas também promover a sua participação e envolvimento na vida

escolar, numa ótica de lhes dar perspetivas diferentes e alternativas, colocando-os em contacto uns com os outros. Para além disso, foi ainda intenção deste plano, implementar competências parentais positivas, assentes na transmissão de valores como o esforço, o empenho e a responsabilidade individuais, como ferramentas privilegiadas na obtenção de rendimento escolar.

Por último, este programa visou potenciar e melhorar a comunicação entre pais e filhos, numa lógica de partilha e de cooperação entre estes sub-sistemas e a própria escola, facilitando a escolha das práticas educativas mais adequadas à obtenção do sucesso escolar.

Público-alvo

O Plano **Pais+** foi aplicado a todos os encarregados de educação e pais dos alunos do 7.º ano de escolaridade, cujo rendimento escolar se situou abaixo da média de 50% a três ou mais disciplinas aquando da avaliação intercalar do primeiro período e nas avaliações sumativas deste e do segundo período letivos. Convém realçar que o universo total de alunos do ano de escolaridade a que reporta o projeto é de setenta e seis (quarenta e cinco rapazes e trinta e uma raparigas), vinte dos quais a beneficiar de escalão A e dezassete de escalão B.

É importante referir que o público-alvo intervencionado foi variável ao longo do programa, consoante a evolução do aproveitamento dos discentes, pelo que os pais presentes nas diferentes sessões nem sempre foram coincidentes. No entanto, para o estudo em apreço, foram tidos em consideração os pais que participaram, pelo menos, numa sessão.

O **Plano Pais+** foi dinamizado pela coordenadora do Projeto TurmaMais, pela psicóloga do Agrupamento e pelos diretores das três turmas intervencionadas.

Metodologia

Depois de ter sido feito o levantamento do aproveitamento escolar dos alunos, foi elaborada uma convocatória formal, via

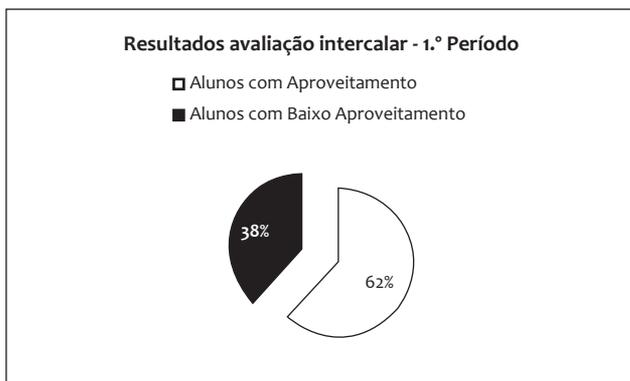
caderneta, para cada um dos respetivos encarregados de educação e pais, cujos educandos se incluíam na situação escolar supra-mencionada. Este procedimento foi replicado para cada uma das sessões efetuadas, num total de três.

As sessões tiveram lugar na escola sede do Agrupamento – Escola Básica Castro Matoso e decorreram em horário pós-laboral, a partir das dezoito horas e trinta minutos, por se entender que era a hora mais favorável à adesão do maior número de pais. Cada sessão teve a duração aproximada de noventa minutos.

De seguida, far-se-á uma exposição mais ou menos detalhada dos pressupostos subjacentes a cada uma das sessões, bem como da metodologia e dos recursos utilizados em cada uma delas, tendo sempre como premissa o conhecimento específico dos resultados escolares dos aprendentes, provenientes dos diferentes momentos de avaliação.

No aproveitamento proveniente da avaliação intercalar do primeiro período e que constituiu o mote para o início da intervenção com os pais apresenta-se o gráfico que se segue.

Gráfico 1



Pela observação do gráfico supra citado, pode constatar-se que a percentagem de alunos com aproveitamento inferior a 50% a três ou mais disciplinas é de 38%, o equivalente a 29 num total de 76 alunos. Este número de alunos, vinte e nove, constituiu o grupo alvo cujos pais foram inicialmente convocados a participar.

Na primeira sessão, que pretendeu dar a conhecer o **Plano Pais+** e a sua interligação com o Projeto TurmaMais, foi realizada uma apresentação sumária dos objetivos e da estrutura do plano. Seguidamente, possibilitou-se aos pais e encarregados de educação um espaço de partilha das principais dificuldades e preocupações sentidas no acompanhamento aos seus educandos. Estas, depois de devidamente elencadas e projetadas, foram alvo de análise e de uma reflexão conjunta e podem ser espelhadas nos testemunhos que se expõem:

“O meu filho não tem interesse pela escola. Chega a casa e coloca a mochila de lado e não sei como hei de motivá-lo”, pai de um aluno do 7.ºC;

“Não me sinto preparada para ajudar o meu filho nos trabalhos de casa porque só frequentei a escola até ao 6.ºano.”, mãe de um aluno do 7.ºA.

Um outro objetivo desta primeira sessão foi o de levar os pais e encarregados de educação a tomarem conhecimento das dificuldades sentidas pelos docentes no processo de ensino-aprendizagem, através de uma apresentação sumária em *powerpoint*, previamente feita com base na auscultação dos professores das três turmas intervencionadas. No final da sessão, foi visionado o filme *“Educar pelo Exemplo”*, de forma a reforçar a importância do comportamento dos pais na transmissão de valores fundamentais para o sucesso educativo, insistindo-se na premissa de que as crianças e adolescentes fazem uma aprendizagem vicariante, ou seja, através da observação do comportamento dos outros e das suas consequências.

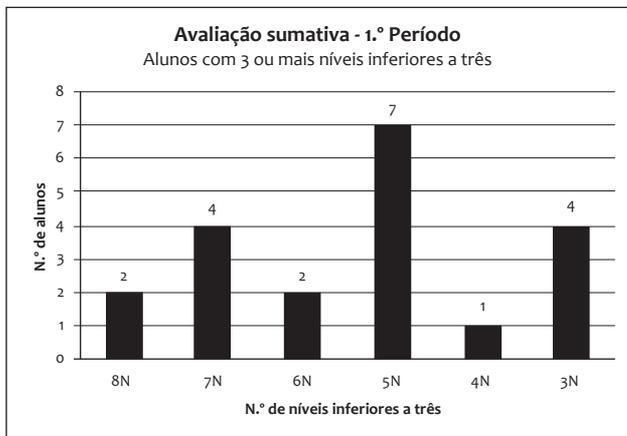
Por último, foi distribuído um desdobrável a cada um dos participantes com algumas orientações do ponto de vista das competências de estudo e das práticas educativas, que foi devidamente analisado por todos os presentes.

Nesta sessão estiveram presentes vinte e um pais, tendo sido convocados formalmente vinte e nove.

De forma a tornar a sala de aula um espaço mais acolhedor e informal, foi organizado um *coffeebreak* pelos formandos do Curso de Educação e Formação de Serviço de Mesa em funcionamento na escola, que foi servido aos pais no início da sessão.

Na segunda sessão, que teve lugar no segundo período letivo partiu-se da avaliação sumativa do primeiro período, tal com se pode verificar no gráfico 2.

Gráfico 2



Da leitura do gráfico, é possível verificar que, vinte alunos apresentaram três ou mais níveis inferiores a três tendo sido os encarregados de educação destes, os convidados a participar na segunda sessão. Observa-se que, o número de alunos a intervir decresceu entre a primeira e a segunda sessão, o que poderá levar a supor que a presença dos pais terá influenciado positivamente no aproveitamento escolar.

Nesta segunda sessão, foram identificados e dissecados fatores que contribuem para o baixo rendimento académico. Partindo da técnica “*brainstorming*” os alunos foram incitados a escrever as razões a que atribuíam os seus níveis inferiores a três, tendo essa informação sido alvo de partilha e discussão no grupo. Falta de atenção nas aulas, falta de empenho e de estudo, brincar na sala de aula, não respeitar as regras, dificuldade em tirar dúvidas, falar sem pedir autorização, foram os motivos mencionados pelos alunos para o seu baixo desempenho.

Posteriormente, foi visionado um *powerpoint* que, de forma esquemática, pretendeu elucidar os participantes acerca das

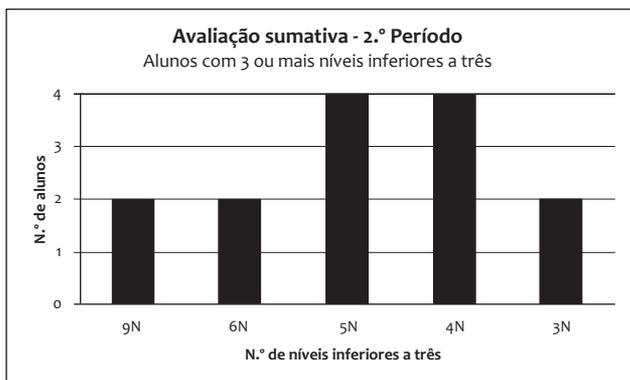
variáveis diretamente relacionadas com o rendimento escolar, associando-as aos diferentes intervenientes no processo de ensino e aprendizagem (família, escola e aluno). Desta apresentação, sobressaiu que, o sucesso académico resulta da interação entre vários fatores, aliadas quer a características individuais do próprio aluno e que dependem do seu *locus* de causalidade interna ou disposicional (motivação, empenho, esforço, entre outros), quer a fatores externos ou situacionais a este, como sejam o envolvimento e as expectativas das figuras parentais em relação ao seu desempenho escolar e ou as orientações curriculares.

Por último, os pais foram convidados a protagonizar *role-playings* de situações problemáticas ocorridas em contexto escolar, mediante a distribuição prévia e aleatória de cartões. O objetivo desta atividade foi, uma vez mais, o de colocar os pais numa perspetiva cogitativa e de maior empenhamento na resolução de questões herméticas ligadas à dinâmica escolar, levando-os a assumirem-se como participantes ativos e colaboradores no sucesso dos seus educandos e como atores indispensáveis na dialética Escola-Família.

Estiveram presentes nesta sessão doze pais e os respetivos educandos, tendo sido convocados vinte.

Na terceira sessão, realizada na segunda semana de aulas do terceiro período e para a qual foram convocados, igualmente, pais e alunos, foi executado um trabalho mais estruturado e direcionado para cada um dos discentes em particular. O ponto de partida para as estratégias a desenvolver foi a avaliação sumativa do segundo período, tal como se vê de seguida.

Gráfico 3



Como se pode observar no gráfico, catorze alunos apresentaram três ou mais níveis inferiores a três, tendo sido os pais destes a integrarem a última sessão do **Plano Pais+**.

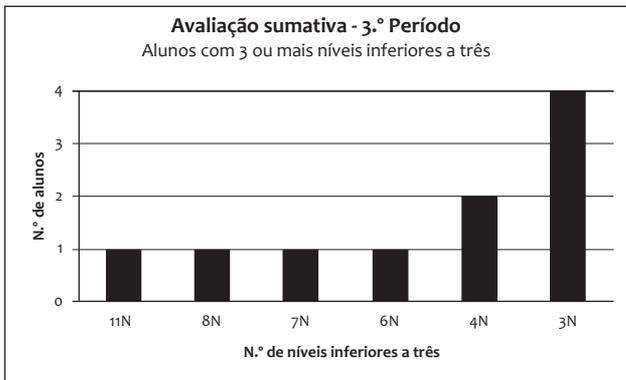
É possível constatar, uma vez mais, que houve uma diminuição do número de alunos em risco de retenção e que a participação/envolvimento dos pais poderá ter sido um fator a considerar na redução do número de alunos com níveis inferiores a três.

Nesta última sessão, foram apresentados os dados recolhidos nos questionários aplicados aos docentes das turmas do 7.º ano e que pretendiam aferir os agentes responsáveis pelo risco de retenção dos discentes nessa situação. Estes dados foram confrontados com a informação obtida num outro questionário, anteriormente aplicado aos alunos, que pretendia igualmente aferir as causas do baixo aproveitamento escolar. Neste contexto, pretendeu-se consciencializar e clarificar o público-alvo das dificuldades diagnosticadas e inerentes a cada um dos alunos, alertando para aquelas que seriam susceptíveis de serem minimizadas e a quem competiria essa responsabilidade. Este compromisso de mudança foi firmado com a assinatura de um contrato pedagógico pelo aluno e respetivo encarregado de educação como forma de implicá-los de maneira mais comprometida e responsável. Deste documento, constavam comportamentos passíveis de potenciarem uma evolução em termos escolares, de entre os quais,

aluno e encarregado de educação teriam de assinalar alguns mediante os objetivos académicos a que se propunham alcançar.

Foram convocados catorze pais tendo comparecido apenas seis. Apresenta-se de seguida o gráfico 4 relativo à avaliação sumativa do 3.º período.

Gráfico 4

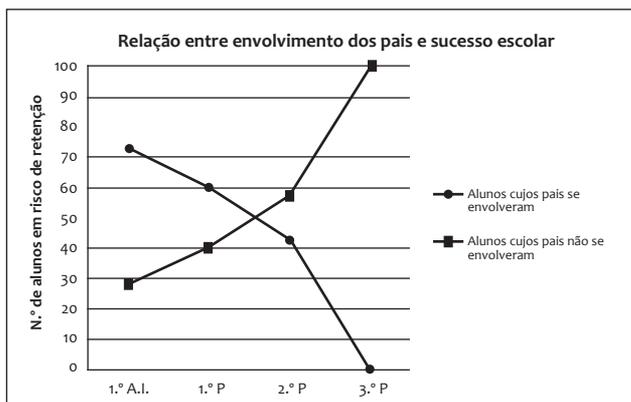


Pode observar-se no gráfico que, neste último momento de avaliação final, registou-se uma redução significativa dos níveis inferiores a três dado que somente seis alunos apresentaram este resultado. Em relação ao 2.º período assinalou-se uma subida da taxa de sucesso na ordem de 50%.

Resultados

Apresenta-se de seguida um gráfico que espelha a relação entre a adesão dos pais e a evolução do aproveitamento dos alunos, atestando a importância do trabalho realizado com as famílias em contexto escolar.

Gráfico 5



Analisando a relação dos dados apresentados neste gráfico, a adesão dos pais ao projeto e a progressão dos alunos em risco de retenção, é possível verificar que existem divergências em função da participação dos primeiros. Deste modo, regista-se uma diminuição do insucesso dos alunos cujos pais se envolveram diretamente nas sessões, mesmo que tenham assistido apenas a uma. Esta evolução académica dos discentes foi de tal forma significativa que culminou com a transição de ano de todos eles. Por outro lado, todos os alunos com três ou mais níveis inferiores a três cujos pais, apesar de convocados, nunca compareceram às sessões, mantiveram ou aumentaram esses níveis, não reunindo condições para transitarem de ano.

O gráfico em observação permite ainda visualizar que houve um decréscimo do número de pais a participarem nas sessões, uma vez que, o número de alunos em risco de retenção também foi diminuindo ao longo do ano letivo.

Conclusão

De acordo com alguns autores, de entre os fatores mais consistentes e correlacionáveis com as escolas eficazes, isto é, aquelas

que detêm, entre outros aspetos, um elevado índice de realização académica e não académica, está a participação dos pais, através da sua corresponsabilização em certas áreas de decisão e de intervenção em atividades de escola. Este parece ser um dado que ressalta dos resultados obtidos com a implementação do **Plano Pais+**.

Da análise efetuada aos diversos gráficos, e conscientes da multiplicidade de variáveis associadas ao sucesso educativo, poder-se-á inferir que existe uma relação mais ou menos expressiva entre rendimento académico e participação dos pais. Quando incentivados a participar de forma ativa, os pais fazem-no de forma tão mais empenhada quanto mais concretos forem os objetivos a atingir. Afigura-se-nos evidente que, a evolução do aproveitamento dos alunos se deveu, em parte, à adesão positiva dos pais que, conjugada com a própria dinâmica do Projeto TurmaMais, redundou numa diferenciação positiva do sucesso educativo. Assim, e tendo como suporte a participação dos pais nas sessões realizadas e consequente aumento do aproveitamento escolar dos seus educandos, é legítimo perceber a variável envolvimento parental como um dos fatores determinantes, de entre outros, a ter em conta na melhoria das aprendizagens.

Com este projeto, foi possível aferir que a intervenção com os encarregados de educação deve ser efetuada o mais precocemente possível e numa fase inicial do ano letivo, de modo a tornar-se ainda mais eficaz, e de forma a beneficiar das expectativas tendencialmente positivas dos pais. Para aqueles cujas expectativas são menos favoráveis urge, neste primeiro momento, desconstruir crenças de fracasso associadas a um percurso escolar pautado por constantes insucessos.

A autoperceção dos alunos quanto à adesão dos pais ao projeto, também parece influir positivamente na sua atitude face à escola, denotando-se uma maior motivação e interesse por parte destes.

Finalmente, apraz-nos constatar que o desenvolvimento deste projeto implicou também uma acrescida responsabilização do papel do diretor de turma como elo de ligação entre escola e família, capaz de incentivar e coordenar uma colaboração efetiva entre os dois atores como meio de atingir os objetivos comuns

de desenvolvimento integral e de sucesso educativo dos alunos (Zinhas, 2004).

A título conclusivo colocam-se algumas questões que poderão suscitar uma reflexão mais exaustiva de forma a potenciar outros estudos sobre esta temática. Reunir pais com preocupações e objetivos comuns, numa perspetiva reflexiva e de auto-descoberta dotando-os de competências parentais, será mais eficaz do que comunicar-lhes individualmente apenas os comportamentos inadequados dos seus educandos, relativamente à *performance* escolar? Será que para motivar os pais a envolverem-se no processo de aprendizagem dos seus educandos é necessário que a escola promova iniciativas desta natureza? E com que protagonistas?

Referências Bibliográficas

- Diogo, A. M. (2009). *Do envolvimento dos pais ao sucesso escolar dos filhos: mitos, críticas e evidências* (disponível em <http://www.fae.ufmg.br/osfe/Diogo,%20Ana%20Matias.pdf> e acedido em 8/10/2011).
- Costa, H. (2008). *Envolvimento parental, trabalhos de casa e sucesso escolar*, Ponta Delgada, Universidade dos Açores (Dissertação de Mestrado).
- Sampaio, D. (2011). *Da família, da Escola e umas quantas coisas mais*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Zinhas, A. M. (2004). *A Direcção de Turma no centro da colaboração entre a escola e a família*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Pelo Sonho é que Vamos

Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas

Cândida Costa *

Delfina Raimundo

Isabel Santos **

Mercedes Couto

Sofia Reis

O abraçar do Projeto TurmaMais pela nossa escola provocou diferentes e controversos sentimentos. Se, por um lado, vemos aceite a nossa candidatura ao referido projeto foi fator de grande satisfação e entusiasmo, por outro, o desafio que pô-lo em prática representava causou-nos alguma inquietação, porque as interrogações, inseguranças e mesmo os receios eram muitos.

Mas também pensámos, e porque não? Era mais um a juntar aos muitos desafios que temos enfrentado ao longo da nossa carreira. E, além do mais, tudo o que significa ajuda, proximidade, apoio e sucesso dos nossos alunos é, e será sempre, algo a acolher com agrado.

Assim, e apesar de todas as dúvidas, de reações adversas e por vezes de alguma incompreensão, não deixámos de ir traçando e abrindo o nosso caminho.

Foi este abrir de caminhos que foi movendo Diretores de Turma, Encarregados de Educação, Coordenadores de Departamento e de Área Disciplinar, as diferentes equipas pedagógicas e os alunos, fazendo com que nos sentíssemos mais apoiadas e se quebrasse um certo isolamento que em alguns momentos vivemos.

Na nossa escola, o projeto intervencionou três disciplinas (Língua Portuguesa, Inglês e Matemática) e iniciou-se no 8º ano de escolaridade. Este facto trazia uma expectativa acrescida, dado que no ano seguinte haveria uma avaliação externa, com exames nacionais a Matemática e a Língua Portuguesa.

*. Coordenadora do Projeto TurmaMais 2011/2012.

**.. Coordenadora do Projeto TurmaMais 2010/2011.

Era fundamental que o trabalho de todos os intervenientes convergisse para o êxito do projeto, que seria também o êxito dos nossos alunos, num final de ciclo.

Muito desse trabalho de coesão/articulação foi feito nas reuniões semanais, verdadeiros momentos de reflexão e partilha de saberes, experiências e dificuldades. De salientar o papel da Coordenadora do Projeto que, para além de todas as tarefas e pressões inerentes a um cargo que desempenhava pela primeira vez, viu o seu esforço acrescido pelo facto de ser também professora da disciplina de Matemática.

Como professora de Matemática sentiu o seu trabalho dificultado, não só pela imagem negativa que esta disciplina tem para a maioria dos alunos, mas também pela resistência ao trabalho diário que esta disciplina exige e que, apesar dos constantes incentivos e das diversas estratégias utilizadas, os alunos não realizavam.

A professora de Inglês, embora considere que falar da sua experiência como docente das turmas intervencionadas pelo Projeto TurmaMais não é tarefa fácil pela diversidade e riqueza das situações vivenciadas, não pode deixar de testemunhar o quanto fazer parte do projeto a levou a equacionar práticas, repensar estratégias, abordagens e até anos de profissão durante os quais sempre pensou tudo ter feito para levar os seus alunos ao sucesso. Descobriu que tudo não chega, que há sempre muito mais a fazer. O projeto veio de encontro a anseios muito prementes e constantes na sua vida de professora. Sempre sonhou poder estar mais próxima de todos os alunos, de lhes proporcionar um apoio mais individualizado, o que com turmas numerosas e heterogéneas se revelava difícil de concretizar. Trabalhar com a TurmaMais, por onde todos os alunos passariam, em menor número e com níveis de conhecimento mais homogéneos e com as turmas de origem também com menor número de alunos, permitiu-lhe, por exemplo, desenvolver a oralidade, aspeto fundamental numa língua estrangeira. De destacar também a importância da aposta na avaliação formativa, da constante monitorização de resultados, da grelha de avaliação de atitudes, que nos fizeram sentir parte de uma mudança importante, de um projeto

que propicia novas e boas práticas, enriquecedoras, não só em termos profissionais, mas também pessoais.

A professora de Língua Portuguesa, dadas as características da sua disciplina, pôs em prática, no último período, diferentes estratégias que, embora correndo alguns riscos, lhe pareceram adequadas às dificuldades, medos e anseios sentidos pelos alunos num ano em que iriam ser submetidos a um exame nacional.

Solicitada pelos vários atores do projeto, partilha o relato dessa experiência.

Partilhar práticas educativas

Relato de uma experiência

O grupo – os problemas

Estávamos no terceiro período, no nono ano, com exame de Língua Portuguesa à vista e, a nível de aprendizagem, a homogeneidade existia: todos os alunos estavam no nível dois. Mas tanta diversidade de pessoas! O grupo tinha os apáticos e os hiperativos, os tímidos e os extrovertidos, os obedientes e os rebeldes, os com imensas capacidades de aprendizagem e aqueles para quem tudo é difícil, uns lógicos, outros criativos, uns lentos, outros rápidos, uns com autoestima, outros “patinhos feios”, uns que só se expressavam pela escrita, outros a preferirem a comunicação oral, uns a apreciarem o trabalho individual, outros a quererem trabalhar em grupo.

Unia-os uma desmotivação que se observava no chegar à sala em que alguns apareciam sem livros, sem cadernos, sem canetas... não posso dizer de “mãos a abanar”, porque o telemóvel estava presente, falavam de futebol, amores, problemas familiares, alguns viviam em contextos problemáticos, alguns sem família, outros com condutas desviantes e até havia quem já tivesse encontrado na procura, falhada, da morte a solução para os problemas.

Confrontando-nos com esta realidade e confrontando-os, constatámos que se sentiam sem rumo, expressavam um querer

desistir e contraditoriamente uma vontade de se superarem. No seu olhar víamos um pedido de ajuda, que indiciava que a mudança era possível, e um confiar em nós para fazer o caminho que levava até ao exame, a barreira que queriam vencer.

O desafio

Constatando isto, sentimos o desafio de trabalhar de outro modo, tínhamos de diversificar as metodologias de ensino, os instrumentos de avaliação. Tivemos diálogos empáticos em que a reflexão, a partilha e a escuta foram os motores para encontrar os recursos que alterariam a situação. Só em grupo nos apoiaríamos e encontraríamos forças para vencer. Interessava a sua opinião, o que tinham para nos dizer era importante para estabelecermos objetivos, formas de trabalhar, metas a atingir.

Os recursos

Nesse diálogo viram que os recursos existiam: a TurmaMais em que estavam inseridos, a professora como parte da equipa de trabalho e, o mais importante, eles, os protagonistas da sua própria aprendizagem, com o seu desafio, estabelecendo as suas metas.

As metas estabelecidas – a importância do quantificar

Compreendemos a importância dos números, o quanto a sua frieza se pode tornar importante para a leitura do real, para a consciencialização dos factos, mas, talvez por formação, sinto necessário confrontar os meus alunos com um registo escrito, mais reflexivo, de interioridade, por vezes dolorosa. Como me dizia um aluno: ” Não gosto de fazer esta autoavaliação, entro dentro de mim, no silêncio, e confronto-me com o que não gosto”.

Pareceu-nos interessante apresentar alguns textos de alunos em que este exercício foi feito.

Compromisso

A minha nota a Língua Portuguesa, neste momento, deve rondar os 40%... portanto terei, obviamente, de me esforçar.

De hoje em diante vou tentar estudar mais, participar e sobretudo não desistir. Aborreço-me fazer compromissos, não sei se sou capaz de ir até ao fim com o que defino, com as minhas metas.

Às vezes estou cheia de sonhos, parece que sei tudo o que quero, mas outras, o desânimo entra em mim, desisto da vida, passo dias a dormir, não tenho forças para acordar de manhã e arrependo-me.

O meu objetivo

A minha percentagem nos testes, neste momento, é 35%/40% e o meu objetivo é chegar aos 50%, mas para atingir este objetivo tenho de me esforçar ainda mais do que agora.

A partir de hoje, vou cumprir aquilo que defini que passa por estar mais atento e fazer todos os trabalhos que me peçam.

O exame é um sonho, quero lá chegar e conto comigo, com a força que ainda tenho, com o apoio da professora, dos meus amigos e da minha família que quer que eu seja alguém na vida.

Prometo que... só se...

Eu, x, comprometo-me a esforçar-me para conseguir subir a minha nota, ou mantê-la, no terceiro período.

Prometo que vou trabalhar e estudar para aumentar o meu aproveitamento e esforçar-me fazendo os trabalhos de casa.

Vou tentar participar mais nas aulas e perder o medo que se riam de mim, para passar de ano.

Só se me desmotivar ou algo de muito grave me acontecer é que eu não vou tentar ao máximo cumprir esta promessa.

A mudança

Sabendo quais os recursos, cientes do que queriam, ainda que frágeis, submetidos a pressões, os alunos decidiram trabalhar, estabeleceram metas possíveis, clarificando até onde podiam ir, procurando soluções para os problemas. Nesta altura, não precisando em que momento, surgiu um lema que adotámos e que

repetimos algumas vezes ao longo do percurso “Não deitaremos a toalha ao chão”. Nascia a esperança, o otimismo, o confiar na mudança desejada.

O trabalho

Tínhamos constatado que havia muito trabalho pela frente e o exame estava próximo, daí passaram a gerir inteligentemente o tempo, a ajudarem-se no trabalho de pares, a sugerir, em diálogos constantes, a “arregaçar as mangas”, a pensar positivamente - “Somos capazes”. A TurmaMais era agora o espaço protetor em que se sentiam bem de onde não queriam sair.

Conhecendo esta realidade estimulámos o trabalho individualizado, já que estariam sós no exame nacional, mas também o trabalho de pares. Em alguns momentos foi também importante o envolvimento em atividades da Escola tais como: participação no Blog da Biblioteca, no Jornal ETC, Concursos, leituras para outros públicos para que melhorassem a sua autoestima. Apos-támos, também, na sua formação como seres solidários, já que participaram com gestos de partilha com o Hospital de S. João, conhecendo outras realidades sociais. Sentiam-se a receber, mas também capazes de partilhar.

O trabalho diferente

A TurmaMais, com um número reduzido de alunos, permitia um trabalho diferente para alunos diferentes. Queríamos “salvar” aqueles casos sinalizados como “perdidos”. Recordamos dois alunos, ambos repetentes no nono ano, mas com outras repetências ao longo do seu percurso escolar. Os elementos do Conselho de Turma e as Diretoras de Turma viviam connosco estas situações e tudo fizeram para ser esteios, mas como fazer para que um aluno escreva quando ele se recusa ou que a sua caligrafia seja legível quando ele não se mostra capaz de o fazer? Recordamos ter verbalizado esta última situação à Dra. Teodolinda, inclusivamente mostrando um teste ilegível e a sua sugestão tão sábia ao dizer “E se ele escrevesse no computador?”. É destes

diálogos, das formações recebidas, da partilha com outras escolas, da procura contínua de formas diferentes de atuar que surgem soluções.

Como trabalhámos?

Começámos por descentralizar a comunicação, solicitando a participação dos alunos no estabelecimento de metas/objetivos e dando-lhes autonomia na realização das tarefas, mas dizendo-lhes, claramente, o que era importante fazer e quando o fazer.

Não nos podíamos esquecer dos conteúdos bem objetivos e do programa, visto que o sucesso pretendido dependia do exame nacional.

Assim, em cada aula, eram-lhes apresentados, durante aproximadamente quarenta e cinco minutos, os conteúdos essenciais, previamente seleccionados e organizados, com clareza de linguagem, de forma a facilitar a escuta ativa. Este momento de aprendizagem decorria na sua sala. Em seguida, dirigíamo-nos para uma outra sala onde os computadores nos esperavam com toda a sua frieza, mas que rapidamente se transformavam em aliados, em verdadeiros colegas de caminho. De uma sala à outra percorríamos um breve trajeto, mas era um intervalo para descontrair ou simplesmente dialogar, sabíamos a necessidade que tinham de se mexer, de falar. Aí, ligados os computadores, o que tinham de fazer não era mais do que criar um texto, que podia ser um resumo do que tinham aprendido, resolver uma ficha de gramática, responder a um questionário, tudo sempre relacionado com a aprendizagem feita no momento anterior. Podiam também pesquisar, partilhar ideias com os outros. Importava-nos a qualidade do trabalho, não a quantidade, fazíamos avaliação formativa e atentávamos na expressão oral, sem estarmos obcecados em tudo quantificar.

Na verdade, para todos nós, o tempo voava. Os alunos aperfeiçoavam a apresentação dos trabalhos, utilizando os seus conhecimentos de informática, perdiam o medo de não serem perceptíveis, corrigiam os erros ortográficos que tantas vezes os desmotivavam de escrever, aprendiam. Quando as dúvidas

surgiam ajudavam-se entre si, pediam ajuda, e, antes do toque da campainha algumas vezes “non grato”, o registo do que fizeram e que os ajudaria a estudarem para o exame era enviado para todos por email, incluindo para a professora. Para eles eram os apontamentos pessoais para o exame, facilitadores da revisão da matéria, que de outra forma não fariam. Sabiam que se o trabalho era enviado posteriormente não era classificado. Estando todos no mesmo barco deveriam ser responsáveis, refletindo sobre o que é viver em sociedade, uns com os outros e para os outros.

Muitas vezes “deitaram a toalha ao chão”, não era fácil tanto esforço, num final de período, com a praia a acenar, mas, como já eram grupo, apoiavam-se e rapidamente invertiam caminho e seguiam em frente.

Na disciplina de Língua Portuguesa fizemos trabalhos diferentes (leituras dramatizadas, exercícios de gramática, reflexões, testes de avaliação ...) na sala de aula.

Gostei da forma como trabalhámos, porque era uma maneira de estarmos atentos ao que estamos a fazer, corrigíamos os erros com o corretor ortográfico, e apresentávamos os trabalhos de uma forma mais elaborada, mais criativa e ficavam registados diariamente.

Penso que os meus progressos foram positivos, comecei a fazer os resumos para estudar e subir a nota da disciplina de Português pois preciso desta nota para ir a exame.

Realizámos tarefas diferentes (gramática, leitura, escrita, exercícios de reflexão etc.).

Se passar de ano é porque consegui superar as dificuldades e que nunca desisti sabendo que iria ser difícil, mas sem trabalho não se alcança os objetivos que pretendemos.

Ajudou-me muito vir para esta turma, pois tem menos alunos e é melhor para aprender.

Eu, quando estava na turma de origem, sentia-me “em baixo”. Penso que na TurmaMais é melhor.

Sinto-me mais confiante, preocupado, trabalho mais, sinto-me mais acompanhado e estou mais atento.

Quando entrei fiquei mais aliviado. As aulas de Língua Portuguesa eram bem estruturadas, fazíamos testes que nos ajudavam para os exames. As aulas nos computadores eram muito melhores, pois tinha mais incentivo para trabalhar por isso me empenhava mais.

Eu comecei o terceiro período na TurmaMais e consegui superar um medo que tinha que era ler em público, mas a professora, juntamente com os alunos da turma conseguiram ajudar-me a superar esse medo, esse Adamastor.

Na TurmaMais para mim era tudo mais fácil, pois tinha mais oportunidade de me realçar em relação à turma origem, pois na turmaMais tenho mais oportunidade de responder e de falar, juntamente com colegas que estão ao mesmo nível.

Avaliação do trabalho – os compromissos

No final do período, em reunião conjunta, ponderámos a ida a exame a Língua Portuguesa, disciplina fulcral para que encerrassem este ciclo de estudos e ao avaliarmos o trabalho realizado, em cada aula, no final da semana, no final do mês, numa comunicação com autenticidade e em diálogo com o grupo turma, a possibilidade de ir a exame tornou-se uma realidade e, como me diziam “Nem todos alcançamos os 50%, mas os progressos foram evidentes, as metas que tínhamos definido foram alcançadas.”.

A minha força interior

Se eu tiver três a Português comprometo-me a estudar todos os dias até ao exame, para ter positiva a Português.

Vou estudar todas as manhãs e fins de tarde, esta é a única maneira de mostrar o grato que estou por esta hipótese que me estão a dar.

Sei que não fiz as melhores “coisas”, mas mesmo assim vou tentar corrigir os meus erros, tendo positiva no exame nacional.

Não vou desistir já que confiaram mim. Não sou um aluno de 50%, mas aprendi, evolui muito.

Eu quero ir a exame

Eu quero ir a exame, porque quero passar de ano, reprovar para mim é perder um ano da minha vida desnecessário. Eu gostava que a professora confiasse em mim em dar-me positiva. Eu não quero que a professora fique a pensar que ao ter positiva me vou estar a “borrifar” para o exame, porque eu não vou fazer isso, quero surpreendê-la pela positiva. Prometo que, durante os 15 dias de preparação para o exame, vou estudar depois das aulas de apoio que a professora vai dar eu vou rever sempre a matéria em casa, pois além de querer surpreender a professora quero também que a minha família fique contente comigo e tenha orgulho em mim.

Valeu a pena? *As opiniões dos alunos*

Gostei bastante de participar neste projeto e, no último dia, a vontade de ficar, de continuar ali voltava e, ainda hoje, sinto a falta daquele pequeno grande grupo que se uniu e alcançou os seus objetivos. Por mim continuava lá o resto do ano.

Por vezes sentimos que o trabalho é cansativo e dou valor ao trabalho de preparar as aulas, mas, quando o resultado é positivo, como penso que foi no meu grupo, a recompensa ainda é maior.

Mesmo sabendo pouco, muito aprendi!

Para além de me expressar melhor oralmente, provei que do primeiro até ao terceiro período consegui desenvolver a minha escrita e também o meu enriquecimento de vocabulário melhorou muito.

Quanto às atitudes infantis, que eu tinha no oitavo ano, penso que melhorei muito e notou-se no nono ano. No ano passado a professora chamava-me à atenção para o meu bem e eu, como tinha atitudes infantis, ficava amuado. Mas este ano percebi que as pessoas querem o meu bem e agradeço muito a essas pessoas que me ajudaram durante o ano.

O estar na TurmaMais foi para mim uma experiência adorável, porque somos menos alunos e a professora está mais perto de nós. Eu penso que o meu aproveitamento melhorou significativamente desde o primeiro período, pois tive a ajuda dos colegas e da professora o que me deu mais motivação e confiança para encarar a Língua Portuguesa como uma amiga, não como inimiga. Para mim foi uma experiência que me “marcou” positivamente. Bem, acabei de encontrar um ponto negativo na Turma Mais: Acabou...

A opinião da Coordenadora de Departamento

A TurmaMais trouxe mais articulação, mais interdisciplinaridade, mais envolvimento e conhecimento para todos os que tiveram o privilégio de “passar” por lá....

O Agrupamento é Mais Agrupamento com a TurmaMais.

Há na TurmaMais todo o espírito de renovação, partilha e desenvolvimento inerente à otimização das aprendizagens.

O Agrupamento sentiu que o projeto TurmaMais proporcionou respostas educativas diferenciadas, promoveu o espírito colaborativo, a articulação e o trabalho de pares melhorou substantivamente a qualidade das aprendizagens.

Obrigado TurmaMais.

A opinião dos Encarregados de Educação

“A TurmaMais para mim foi uma boa oportunidade para a minha filha. No início estava na dúvida se valeria a pena, mas foi bom. Os professores que estavam à frente do projeto deram à minha filha mais autonomia. Na minha opinião deve continuar.”

“Parece-me que a TurmaMais é uma boa oportunidade para os alunos terem uma dinâmica de aula diferente e estarem inseridos num grupo com um nível de conhecimentos idênticos.”

“A TurmaMais pareceu-me uma iniciativa estimulante para os alunos. Na minha opinião, relativamente à minha filha foi importante uma vez que motivou ao estudo e deu iniciativa para obter classificações mais elevadas.”

(Os textos dos alunos foram transcritos com algumas correções na escrita. Os dos pais foram apresentados na íntegra, sem correções.)

Reflexões de duas diretoras de turma

Refletir sobre o trabalho realizado na TurmaMais é reconstruir uma maratona com medalha de ouro, realizada sob temperaturas muito variáveis e com um percurso muito suado.

Numa fase inicial, o projeto surgiu-nos como mais uma experiência teoricamente bem concebida, mas cujo resultado era, ainda, impossível vislumbrar.

Enquanto diretoras de turma, aceitámos, porém, o desafio, respondendo às solicitações feitas sem as questionarmos.

O projeto foi acolhido pela escola, mas não era nosso, ou seja, ainda não o tínhamos abraçado. Limitámo-nos, por isso, a ser meras transmissoras de informação, elos de ligação entre a coordenadora, os restantes elementos do conselho de turma e os pais. Surge, então, a primeira questão: Como convencer os encarregados de educação dos benefícios de um projeto que era, também para nós, de algum modo estranho e com o qual ainda não nos tínhamos identificado? Acresce que a implementação do mesmo implicava mais tempo de permanência dos alunos na escola, sobrecarga de horário, quando este era já, atendendo ao número de disciplinas, demasiado pesado.

Apresentado o projeto, alguns pais constataram este facto e liminarmente recusaram; outros, embora com alguma dose de cepticismo, deram o benefício da dúvida e autorizaram; os restantes fizeram-no sem reservas, pois acreditaram que seria para benefício dos filhos e, por conseguinte, melhoraria os seus resultados.

Começar-se-ia pelos alunos com nível mais elevado, nas disciplinas intervencionadas, para que os mais fracos não se sentissem estigmatizados. Se, num primeiro momento, este princípio poderia e deveria funcionar como motivação para todos os alunos, a avaliação do primeiro período viria demonstrar o contrário. Os pais interrogavam-se, duvidavam, recuavam. Como podia um projeto que tinha na sua génese o sucesso e como meta a melhoria das aprendizagens apresentar níveis inferiores aos do ano letivo transato? As diretoras de turma tentavam dar respostas, tranquilizar consciências, mas o sucesso era semelhante ao dos

níveis afixados nas pautas. As suas convicções eram análogas às dos restantes elementos do conselho de turma, ou seja, muito frágeis. Não podiam, contudo, manter-se indiferentes ou alheadas, pois as solicitações eram muitas, os pedidos de informação acumulavam-se, o tempo era cada vez mais escasso.

Nas turmas, a indiferença dos alunos era norma, a indisciplina constante, a falta de hábitos de estudo e de trabalho diária. As ordens de saída da sala de aula sucediam-se, as participações disciplinares aglomeravam-se. Em suma, os problemas transbordavam. Os pais desistiam, porque não viam vantagens. A pretexto da incompatibilidade de horários, as justificações da não frequência da TurmaMais foram para muitos uma realidade. Falava-se muito do projeto, mas mal. Afinal, onde estava o sucesso escolar?

De vez em quando, fazia-se alguma luz neste sombrio espaço. As reuniões realizadas com os coordenadores nacionais arrumavam ideias, esclareciam dúvidas, mas as práticas não mudavam. As diretoras de turma começaram a compreender que no caminho havia pedras que era preciso afastar. O pragmatismo, a lucidez e a perspicácia da coordenadora nacional foram decisivos na abertura de horizontes e nas mudanças encetadas. A avaliação tinha de ser objectiva, clara e sem margem de ambiguidades; a lógica de ciclo devia prevalecer; os pequenos progressos deviam ser valorizados; a avaliação formativa devia ser privilegiada. A negociação com os alunos devia ser uma prática. A semente estava lançada. Transmitir a mensagem era fácil, pô-la em acção constituía o maior desafio, particularmente em conselhos de turma formados por elementos de diferentes sensibilidades.

As docentes das disciplinas intervencionadas, também com perfis muito diversos, continuavam estoicamente o seu trabalho; todavia a versatilidade não foi, lamentavelmente, um denominador comum. A dificuldade de ceder, de abdicar, não facilitou o trajeto traçado. O 8º ano – primeiro ano do projeto – foi, por isso, muito duro e árduo. Tendo como base uma lógica de fim de ciclo, os docentes direta e indiretamente implicados no projeto, apesar das dificuldades dos alunos, constataram que as competências mínimas necessárias à transição de ano tinham sido

adquiridas. No final do 8º ano, os alunos tinham feito progressos e, como tal, deviam ser recompensados. O ano seguinte permitiria, certamente, desenvolver e consolidar as aprendizagens. As metas contratualizadas, já muito próximas dos 100%, tinham sido atingidas e ultrapassadas. Todavia, este facto dificultaria qualquer negociação no ano seguinte, pois a fasquia fora demasiado elevada. Não obstante, a continuidade dos docentes, no 9º ano de escolaridade, era um fator positivo e garante de estabilidade. O conhecimento de todos permitiu uma sequência do trabalho iniciado, ainda que com enormes falhas, as quais estavam, decorrido um ano, perfeitamente identificadas. Era necessário limar arestas, persistir, corrigir os erros do passado, mas, de modo algum, cruzar os braços. A esperança de que o ano seguinte seria diferente do anterior, a firmeza e a vontade de melhorar, criaram novas expectativas, sempre presentes num novo ano escolar. No 9º ano, talvez por se tratar de um ano de exame, a atitude dos pais/encarregados de educação foi diferente da inicial. Da recusa passaram à dúvida e da dúvida a acreditar.

Relativamente ao trabalho com os colegas do conselho de turma, o 8º ano tinha deixado alguns ensinamentos e proporcionado a experiência necessária para avançar. A determinação foi permanente. Não podíamos desistir dos alunos, não podíamos deixar de sonhar. Melhor, não podíamos deixar que o nosso sonho e o sonho de cada um não se tornassem realidade. As estratégias foram muitas e diversificadas: por um lado, permanente apelo aos encarregados de educação no acompanhamento das tarefas escolares dos seus educandos, maior responsabilização de cada aluno, – consciencializando-o das suas dificuldades, mas também das vantagens e da necessidade de corresponder incondicionalmente ao apoio que estava a ser dado -, incentivo ao sucesso – mediante trabalho, esforço e auto-confiança; por outro, apelo aos colegas do conselho de turma, em termos de aplicação da grelha de avaliação de atitudes previamente elaborada e adoptada. A avaliação e os instrumentos utilizados, sem desrespeito pelos critérios previamente definidos, foram objeto de outros olhares. As boas práticas, recentemente implementadas, foram extensivas às disciplinas não diretamente intervencionadas. Mesmo

assim, chegadas ao final do segundo período, a angústia instalava-se. Face aos resultados, as metas contratualizadas eram uma miragem. No terceiro período, o tempo era demasiado exíguo para permitir grandes recuperações e os resultados que todos, teimosamente, persistíamos em alcançar. Mas, uma vez mais, o conformismo não fazia parte do nosso universo lexical. As atitudes de professores e alunos, paulatinamente, tinham mudado. No terceiro período, todos deram tudo por tudo. Os alunos mostravam verdadeiro empenho; os docentes incentivavam mais e mais...

A meta estava mais próxima. Não devia ser negada a nenhum aluno a possibilidade de prestar provas de exame nacionais. Ainda que, em algumas situações, as dúvidas se colocassem, todos foram admitidos a exame, à excepção de duas alunas, cujo desinteresse manifesto e demissão dos encarregados de educação não permitiram a prestação de provas nacionais. A avaliação externa foi a prova de que a total entrega ao projeto tinha compensado. Todos os alunos concluíram com êxito o 9º ano de escolaridade. As metas anteriormente definidas e contratualizadas não só tinham sido atingidas como tinham, mesmo, sido ultrapassadas.

No final deste percurso, para um projeto que, à partida, não ofereceu muitas garantias nem suscitou grande entusiasmo, fica a convicção de que valeu a pena o esforço, valeu a pena o empenho, valeu a pena participar nesta maratona dura, penosa, suada, mas muito, muito gratificante. Em síntese, valeu a pena abraçar esta iniciativa inovadora, a qual constituiu para a escola uma mais-valia que não queremos perder e a que, estamos certas, toda a comunidade educativa desejará dar continuidade.

“Pelo sonho é que vamos”

Como diz Sebastião da Gama é o sonho que nos move, como professores/educadores vivemos numa constante procura de soluções tendo sempre em vista o aluno, o que queremos edificar, o cidadão de amanhã.

O projeto TurmaMais que abraçamos, porque sonhamos ser uma mais-valia, deu frutos. Apesar das dificuldades por todos vividas fomos capazes de, em conjunto, dar resposta ao desafio colocado, levar o máximo de alunos ao sucesso no final de ciclo.

Reconhecido o mérito do projeto pela maioria dos intervenientes, sentimos que, na nossa escola, criou uma dinâmica de futuro. Podemos dizer, mais uma vez, como o pedagogo **“Partimos. Vamos. Somos.”**.

Reinventem-se “Boas Práticas”!

Escola Secundária Públia Hortênsia de Castro

Ana Felicidade Matos*

Ana Paula Marques

Mariana Louzeau

Segundo várias interpretações, não descurando o senso comum, as “boas práticas” conduzem sempre a uma melhoria. Neste caso, o público-alvo são os nossos alunos, pelo que a melhoria a alcançar refletir-se-á nos seus resultados, mais concretamente os resultados quantitativos que obtêm no final de cada ano letivo. Melhorar os resultados dos alunos é o objetivo de qualquer escola, grande ou pequena, aqui ou em qualquer lugar.

A Escola Secundária Públia Hortênsia de Castro candidatou-se ao Projeto Mais Sucesso Escolar, ambicionando, obviamente, melhorar os seus resultados escolares, pois é exatamente isso que o nome do projeto “promete”. Este visa promover mais sucesso escolar para os alunos do Ensino Básico, contudo, tratando-se no nosso caso de uma Escola Secundária com 3º Ciclo, a ambição foi maior. Uma consequência direta de um maior número de alunos a concluir o 9º ano de escolaridade significaria um maior número de alunos a transitar para o Ensino Secundário, independentemente dos vários percursos que pudessem vir a escolher. Seriam, portanto dois ganhos para a escola.

O modelo organizacional “Turma Mais” para alcançar esse “mais sucesso” estava na base do contrato a realizar com a Direção Regional do Alentejo. Candidatámo-nos em Junho de 2009, reunindo as condições para celebrar o contrato.

A candidatura apresentada foi desde o início algo insólita, comparativamente à de outras escolas, como mais tarde viemos a perceber. Antes de tomarmos a decisão final de entrar num contrato de 4 anos, que comprometeria de certa forma o trabalho

*. Coordenadora do Projeto TurmaMais.

de muitos agentes na escola, o órgão de gestão decidiu realizar uma reunião, convidando os Coordenadores de todos os Departamentos Curriculares e todos os docentes que pudessem estar interessados em participar no projeto. Desta reunião, resultou a nossa proposta para a candidatura ao projeto. Auscultados os Coordenadores dos Grupos Disciplinares e dos Departamentos, assim como os docentes que tinham vindo a desenvolver o seu trabalho sobretudo com alunos do Ensino Básico, concluímos que a necessidade mais premente de intervenção se verificava nas turmas então a terminar o 8º ano de escolaridade (ano letivo de 2008-2009).

Já no momento da transição para o 8º ano, tínhamos tentado valorizar a dinâmica de trabalho e comportamento das turmas, reorganizando-as. Os maus resultados que estes alunos apresentaram no final do 1.º e 2.º períodos do 8º ano causaram na altura grande preocupação, comprometendo a sua transição para o ano de escolaridade subsequente e, ainda que viessem a transitar, permanecia a dúvida se concluiriam o 9º ano de escolaridade com sucesso, tendo em conta a prestação de provas de Exame Nacional. Embora a maioria destes alunos tenha transitado, as características de falta de empenho e de motivação, assim como a indisciplina continuavam presentes.

O “Projeto Mais Sucesso Escolar” surgiu como oportunidade inequívoca para ajudar este grupo de alunos a atingir a meta que se lhes colocaria – concluir o 3.º Ciclo do Ensino Básico. Recorda-se que se tratava de um grupo de alunos que, de uma forma generalizada, apresentava mau comportamento e uma acentuada falta de hábitos e métodos de trabalho, aliados à ausência de expectativas positivas quanto ao seu futuro, interiorizadas no seio das famílias. Aspetos bastante difíceis de melhorar, já que muitos dos Encarregados de Educação apenas comparecem quando convocados. E ainda assim a taxa de comparência se situa, em média, nestes meios rurais, por vezes por falta de transporte, em pouco mais de 50% dos Encarregados de Educação convocados.

À data, a escola registava uma evolução positiva dos resultados obtidos, quanto à taxa de conclusão do 3.º Ciclo, quando observados os dados dos últimos quatro anos. A análise efetuada

aos resultados destes alunos no final do 7º e do 8º anos de escolaridade deu-nos uma perspectiva bastante desanimadora, quanto à taxa de conclusão do 3.º Ciclo por parte deste grupo de alunos. Eram exatamente os seus resultados na disciplina de Matemática nesses dois anos que nos inspiravam maior preocupação. Neste grupo de disciplinas incluíam-se também o Inglês, as Ciências Físico-Químicas e a Língua Portuguesa.

Na reunião organizada pelo órgão de gestão foi tomada a decisão de apresentarmos a nossa candidatura a este projeto, começando por aplicá-lo nas turmas dos alunos a ingressar, no ano letivo de 2009-2010, no 9º ano de escolaridade. Insólito em todos os aspetos, e não menos arriscado, já que seria a primeira vez, à exceção de uma docente, que os restantes elementos destes Conselhos de Turma trabalhariam com este modelo organizacional.

Perante a premente necessidade de tentar que estes alunos fossem admitidos a exame, o risco não pareceu tão grande. Certamente teria sido mais seguro e mais cómodo iniciar o projeto com turmas de 7º ano de escolaridade, considerando que para estes alunos seria, de qualquer forma, o início de um novo ciclo, a frequência de uma nova escola e do trabalho com novos professores, e teríamos três anos para melhorar resultados. Contudo, essa possibilidade continuaria em aberto, se conseguíssemos cumprir os objetivos e continuar no projeto.

A candidatura foi aceite e a equipa de horários partiu para a aventura de elaborar os horários destas turmas.

A experiência no 9º ano

No início do ano letivo 2009/2010 existiam na escola 75 alunos inscritos no 9º ano de escolaridade. Considerando que três destes alunos se encontravam ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, beneficiando das medidas do Artigo n.º 21 – Currículo Específico Individual, e que estes, logo que possível, deveriam vir a beneficiar do Artigo n.º 14 – Plano Individual de Transição, foram formadas 4 turmas, atendendo à necessária redução do número de alunos por turma, prevista na lei.

Seguindo a filosofia do projeto, deveria a escola criar uma turma a mais, utilizando para isso o crédito de horas contratualizado. Os alunos viriam a pertencer a esta turma, à vez, mas apenas nas quatro disciplinas contratualizadas, sendo lecionados pelo mesmo docente da turma de origem, em cada uma das 4 disciplinas, respetivamente.

A primeira versão dos horários, criados para três turmas e a “TurmaMais”, a funcionar nas quatro disciplinas contratualizadas, citadas anteriormente, constituiu um entrave à motivação dos alunos e subseqüente falta de adesão dos respetivos Encarregados de Educação ao projeto. Os horários apresentavam alguns espaços livres, desfavoráveis a uma boa gestão das horas de estudo e de almoço entre as atividades letivas, deixando, sobretudo os alunos provenientes de localidades limítrofes, dos Concelhos de Vila Viçosa, Borba e Alandroal, com espaços de tempo “livre” sem acompanhamento oficial. A solução passaria, de facto, por voltar a constituir turmas com um maior número de alunos e tentar, simultaneamente, melhorar a configuração dos horários. Constituíram-se as turmas 9ºA, 9ºB e 9ºC e a “TurmaMais”, a funcionar em todas as disciplinas. Esta ficou vazia durante a primeira semana do primeiro período, como está previsto na metodologia do projeto original. Os horários melhoraram significativamente, quer para os alunos, quer para os docentes que integravam os Conselhos de Turma das turmas do 9º ano de escolaridade.

Nesse período de tempo, os horários dos alunos e docentes envolvidos no projeto sofreram diversas alterações, de forma a viabilizar o seu funcionamento. Constatou-se então que os horários das turmas A, B e C melhoraram significativamente e que o horário da “TurmaMais” ficou com uma melhor configuração, relativamente às outras três turmas – A, B e C. Este fator passou a ser um aspeto positivo, relativamente à frequência da “Turma Mais”.

Em vez de 3 turmas de 9º ano de escolaridade, passaram a ser quatro turmas deste nível de ensino. A “TurmaMais” passaria a integrar diferentes grupos de alunos que, à vez, selecionados pelo seu nível de conhecimentos e de desempenho, formariam a 4ª turma de 9º ano. Trabalhando com quatro turmas em vez de

três, foi possível incluir todas as disciplinas no desenvolvimento do projeto.

Os docentes das quatro turmas foram os mesmos em cada uma das disciplinas. Apenas nas disciplinas de Área de Projeto, Ciências Naturais, Educação Tecnológica e Introdução às Tecnologias de Comunicação não foi possível a lecionação das quatro turmas por apenas um docente.

O crédito horário de 16 tempos letivos de 45 minutos foi então aplicado de uma forma inovadora, face ao modelo original do projeto. Os 16 tempos letivos foram distribuídos equitativamente pelas quatro disciplinas contratualizadas, ficando cada uma das disciplinas a usufruir de mais 4 tempos de 45 minutos. No entanto, não foram acrescentados ao horário que os alunos já tinham a cumprir. Estes tempos letivos foram colocados nos horários de quatro docentes, um de cada uma das disciplinas contratualizadas, respetivamente, para que estes pudessem apoiar o trabalho dos docentes titulares das disciplinas em regime de codocência. Foi então acordado entre os docentes de apoio e os docentes titulares das disciplinas que os primeiros, por indicação dos segundos, acompanhariam os alunos das turmas que, em cada momento do seu trabalho diário, mais necessitassem de um acompanhamento individualizado. Inevitavelmente os horários dos quatro docentes de apoio sofreram as alterações necessárias, no sentido de permitir o acompanhamento das quatro turmas. Não foi possível aplicar completamente esta modalidade nos horários dos quatro docentes, ainda assim, apenas numa turma não foi possível garantir a presença do professor de apoio, com maior regularidade, na disciplina de Matemática. Nas restantes disciplinas, foi possível alterar os horários dos docentes de apoio, de forma a garantir o acompanhamento de todos os alunos, conforme o docente titular detetasse essa necessidade.

Esta estratégia revelou-se o grande trunfo para o funcionamento do projeto nesse ano letivo. A princípio afigurou-se difícil convencer pais e alunos de que os inúmeros problemas por eles sentidos ao longo dos últimos dois anos poderiam ter uma solução satisfatória. Existiu alguma descrença relativamente à mudança temporária de turma, à separação de amigos e ao cumprimento

de outro horário. Alguns Encarregados de Educação até nos acusaram de “andarmos a fazer experiências, logo no ano em que os seus filhos tinham chegado ao 9º ano”. Valeram-nos os anos de experiência, o sucesso e notoriedade que a Escola Rainha Santa Isabel, em Estremoz, pioneira do projeto, apresentava. No decorrer do 1.º período, os receios e dúvidas foram-se desvanecendo. Nunca os alunos tinham trabalhado com dois professores em sala de aula, os quais lhes prestaram, pela primeira vez, no seu percurso escolar, um maior acompanhamento individual, sem o qual a concentração e a motivação não se teriam instalado. Para além desta mais-valia, integravam turmas bastante mais pequenas, com uma média de 19 alunos, conforme o número de alunos que era transferido para a “TurmaMais”.

Introduziu-se o princípio de convocar os Encarregados de Educação em momentos atípicos, com o objetivo de os responsabilizar pelos progressos (ou pela sua ausência) que os respetivos educandos iam revelando. As informações prestadas pelo Diretor de Turma, em reunião individual, ou em reunião conjunta, não deixavam mais espaço para dúvidas. Os Encarregados de Educação eram prontamente avisados quando os seus educandos entravam em incumprimento dos seus deveres enquanto alunos, no que respeita a materiais, comportamento ou trabalhos solicitados dentro e fora da sala de aula. Este *feedback* atempado foi determinante para convencer os mais cépticos de que a escola estava a desenvolver todos os esforços para aproximar os alunos dos objetivos estabelecidos.

As medidas do Despacho n.º 50/2005 de 9 de Novembro proporcionaram o espaço necessário, tendo-se otimizado o acompanhamento mais individualizado, trabalhando apenas com quatro a cinco alunos de cada vez. A “tutoria” foi para outros a medida mais adequada para orientar o seu trabalho e desenvolver de forma diferenciada expectativas mais elevadas, que constituem uma condição na promoção do sucesso. Muitos alunos e Encarregados de Educação tomaram consciência da oportunidade única que lhes estava a ser proporcionada. Em muitos casos, passou a ser o aluno a decidir que apoio pedagógico frequentaria em cada semana, conforme se aproximava um teste ou ficara com dúvidas

sobre novos conteúdos lecionados. Nessas aulas cada aluno pôde encontrar tempo e espaço para desenvolver a sua forma de aprender.

Coube também ao Diretor de Turma, com o apoio dos docentes das várias disciplinas e do Coordenador do Projeto, que reunia e cruzava informações individuais dos alunos, fazer a gestão das necessidades dos alunos com maiores dificuldades.

O fator novidade, com cada novo grupo/turma, no momento de constituir a nova “TurmaMais”, desenvolveu nos alunos uma maior cooperação e reciprocidade. Com cada nova “TurmaMais” foi sempre criada uma nova planta de sala de aula para todas as turmas. Tanto alunos, como docentes tornaram-se mais versáteis no desempenho das suas funções. Esta realidade não foi livre de protestos e de alguns dissabores causados por alunos menos tolerantes, mas foi uma estratégia que contribuiu fortemente para a mudança de atitudes menos cívicas. A nossa insistência em cumprir as plantas de sala de aula, negociadas ao pormenor por um pequeno grupo de docentes do Conselho de Turma em colaboração com o Diretor de Turma e o Coordenador do Projeto, demonstrou o peso que tem a escolha dos pares que devem sentar-se na mesma mesa. Não se trata de nenhuma novidade na gestão da sala de aula, mas por vezes o seu valor é desconsiderado e pode encerrar a solução de alguns entraves a um bom ambiente de trabalho.

Terminámos o ano letivo contando com 94,6% dos alunos admitidos à prestação de provas de Exame Nacional nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. Da totalidade dos 75 alunos, três alunos com NEE, a usufruir de Currículo Específico Individual, obtiveram apenas o seu certificado de frequência e quatro alunos não reuniram condições para a prestação das provas de exame, após a avaliação interna. A meta estabelecida foi ultrapassada. O ponto de partida tinha sido uma média de 79,2% de sucesso, contabilizados nos últimos quatro anos, o resultado esperado era de 86%, que constituía a melhoria de $\frac{1}{3}$ e terminámos com uma taxa de sucesso de 94,4%. Poderá atribuir-se este resultado ao facto de ter sido para os alunos um ano decisivo nas suas vidas? Alguns alunos já apresentavam repetências no seu

percurso escolar, inclusive no 9º ano de escolaridade. A perspetiva de terem o poder real de decidirem se iriam concluir o 3.º Ciclo e ingressarem no Ensino Secundário terá sido indubitavelmente o fator decisivo para o sucesso alcançado nesse ano.

A experiência do 7º ano

No ano letivo subsequente, 2009-2010, foi contratualizado o 7º ano de escolaridade. As disciplinas envolvidas foram novamente Matemática, Língua Portuguesa, Inglês e Ciências Físico-Químicas. Contámos com um total de 106 alunos, com os quais foram constituídas quatro turmas de origem e uma “TurmaMais”. De entre os 106 alunos, 21 eram repetentes no mesmo ano de escolaridade, alguns a frequentar o 7º ano pela terceira vez. Uma análise mais pormenorizada dos processos individuais destes alunos revelou situações socioeconómicas graves. Dos 106 alunos, quatro eram de etnia cigana, uma realidade que constituiu desde o início um constrangimento, sobretudo, devido ao incumprimento do dever de frequência das atividades letivas. Outros fatores bastante negativos, que se foram evidenciando e ameaçavam o sucesso projetado, foram, por um lado, a notória falta de envolvimento de um grande número de Encarregados de Educação na vida escolar dos seus educandos e, por outro lado, como inevitável consequência do primeiro, uma ausência grave de regras básicas de convivência por parte da maioria dos alunos. A tarefa de conduzir estes alunos a serem eles os “construtores” do seu sucesso escolar e pessoal afigurou-se francamente árdua.

Todos os procedimentos seguidos no ano letivo anterior pautaram novamente a organização e condução do nosso trabalho. Dos 106 alunos, quatro alunos encontravam-se ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, usufruindo da medida prevista no ponto 5.13, Despacho 13170 de 2009 que tutela a constituição das turmas, condicionando o número de alunos por turma. Esta realidade voltou a permitir-nos aplicar o crédito horário para a formação da “TurmaMais” em apoios nas quatro disciplinas contratualizadas, prestados em sala de aula, em regime

de codocência. Foi um aspeto primordial na apresentação do projeto aos Encarregados de Educação dos alunos que este ano integrariam o projeto. Igualmente vantajoso foi o facto de o mesmo docente lecionar todas as turmas, à exceção das disciplinas de Francês e de Espanhol.

Ao longo do ano, deparámo-nos com um número invulgar de transferências de alunos de outras escolas para a nossa escola, por mudança de local de trabalho e de residência dos Encarregados de Educação. Observámos inclusivamente o caso de um aluno que veio frequentar a nossa escola apenas durante o 2.º Período. Tendo em conta a vulnerabilidade natural de alunos desta faixa etária, a instabilidade emocional por parte de muitos esteve sempre presente. Neste âmbito, foi uma mais-valia inquestionável o trabalho desenvolvido pela psicóloga estagiária colocada na escola afeta ao projeto, a Doutora Rita Caeiro. Muitos dos passos que conseguimos dar em direção à melhoria dos resultados alcançados pelos alunos foram possíveis com este apoio precioso.

Face ao aparente desinteresse, falta de tempo ou pura e simples passividade de muitos Encarregados de Educação no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos, as Diretoras de Turma elaboraram um Contrato, tendo por base os deveres do aluno, consagrados no Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior, o qual foi assinado pelos Encarregados de Educação, por cada Diretora de Turma e pelos próprios alunos. Sempre que se verificou uma infração desses deveres, a Diretora de Turma agendou, na aula de Formação Cívica, a análise da infração e possível correção ou compensação por parte do infrator. Outro documento que se revelou bastante útil, apesar de difícil implementação com alunos pouco acompanhados pelos Encarregados de Educação, foi uma ficha de registo de trabalhos de casa e outras tarefas escolares, em que os alunos registavam a disciplina e a tarefa a realizar, seguidamente indicavam se tinham cumprido ou não a tarefa. A ficha era dada a assinar ao Encarregado de Educação para que tomasse conhecimento da situação e, por fim, cada docente também assinava como forma de confirmação de todo o processo. Esta ficha constituiu, na realidade, um meio de

“pressão” sobre os alunos e Encarregados de Educação, procurando responsabilizá-los através de uma participação mais ativa e consciente no processo de ensino e aprendizagem.

Durante o ano letivo em análise, procurámos clarificar a aplicação dos critérios ao nível das “atitudes e valores”, objetivadas numa grelha com a atribuição precisa de pesos e descritores. As dúvidas em redor desta questão não eram uma novidade na escola, mas ainda não se tinha conseguido, até ao momento, uma discussão tão dinâmica e construtiva no seio do corpo docente relativamente aos parâmetros a observar neste domínio. A necessidade de uniformizar os critérios de avaliação relativamente aos parâmetros a observar, levou o assunto para a ordem de trabalhos do Conselho Pedagógico e das reuniões de Departamento, resultando numa uniformização bastante satisfatória ao nível de todos os Departamentos. Tornou-se assim possível informar os Encarregados de Educação da situação exata em que o seu educando se encontrava, quer ao nível das classificações relativas aos conhecimentos adquiridos, quer ao nível do desenvolvimento das competências sociais.

Em relação à monitorização da evolução do trabalho dos alunos, já no primeiro ano do projeto tinha sido implementada a recolha das propostas de classificação quantitativa dos alunos à data de cada reunião intercalar, para além do lançamento das avaliações no final de cada período letivo.

Neste ano voltámos a proceder da mesma forma, no entanto, o processo de recolha dos dados foi significativamente melhorado. A insistência do nosso Vice-diretor, Manuel Serrano, na importância da avaliação dos alunos, com a perspetiva da lógica de ciclo, há muito defendida pela autora desta modalidade organizacional, a Dr^a Teodolinda Cruz, abriu caminho à criação de um programa informático para a recolha de dados, da autoria do nosso colega do Grupo de Informática, José Padilha. A versatilidade do programa permite-nos recolher os dados dos alunos, expressos em percentagens, em cinco momentos de cada ano letivo, ao longo de todo o 3^o Ciclo. Isto significa que cada docente lança as suas propostas de classificação para cada aluno à data das reuniões intercalares de 1^o e 2.º períodos, assim como no final de cada período

letivo. Desta forma é possível verificar em que “condições” cada aluno transitou, ou ficou retido, e analisar a sua evolução positiva ou negativa. Do ponto de vista da coordenação do projeto, esta inovação permitiu agilizar de uma forma extraordinária a recolha de dados, que constitui a base de trabalho para a seleção dos alunos que integrarão o grupo “TurmaMais”. A existência desta base de dados também constitui uma enorme vantagem para o Diretor de Turma, facilitando substancialmente o seu trabalho, já que este pode a qualquer momento prestar informações precisas aos Encarregados de Educação e aos alunos. Com base nas classificações efetuadas, tornou-se possível orientar alunos e Encarregados de Educação, responsabilizando os alunos pela melhoria dos seus resultados.

Um outro exemplo de “boas práticas” surgiu no início do 2.º período. O mau comportamento dos alunos, tendo como resultado inúmeras participações de ocorrência e o cumprimento de penas aplicadas a muitos destes, traduzidas em serviço de limpeza prestado na comunidade escolar, originou a proposta de promover um concurso entre as turmas. A proposta foi apresentada pela Diretora de Turma do 7ºB, Dulce Mendes. O mesmo consistiu em aplicar na dinâmica das turmas a estratégia de competição subjacente à Análise SWOT, aplicada às empresas. O termo **SWOT** é oriundo do idioma inglês e é o acrónimo de Forças (**S**trengths), Fraquezas (**W**eaknesses), Oportunidades (**O**pportunities) e Ameaças (**T**hreats). A análise efetuada nas empresas pretende potenciar os pontos fortes na sua organização e desenvolver formas de se proteger contra possíveis ameaças ao seu lucro e sucesso. Quando investigamos sobre a abrangência da sua aplicabilidade, deparamo-nos, entre outras, com a seguinte explicação “Concentre-se nos pontos fortes, reconheça as fraquezas, agarre as oportunidades e proteja-se contra as ameaças”. A referida docente apresentou o conceito em Conselho de Turma, pois já tinha introduzido o concurso na turma a seu cargo, na tentativa de tentar controlar e corrigir o incumprimento de vários deveres por parte dos alunos e reduzir as ocorrências de caráter disciplinar. Todos os docentes do Conselho de Turma aderiram à ideia, sem hesitação. Considerando que se tratava de alunos de

uma faixa etária ainda propícia a este género de estratégias, deliberou-se por unanimidade que se aplicaria o concurso em todas as turmas do 7º ano de escolaridade. A docente elaborou o regulamento, sendo os parâmetros a observar o comportamento, a pontualidade, os trabalhos de casa e os materiais escolares. Os cumpridores somariam pontos, aos infratores seriam descontados pontos. A turma que no final do ano letivo apresentasse mais pontos positivos seria vencedora. De início, os alunos menos cumpridores quiseram desacreditar a competição, mas após as primeiras semanas de registos efetuados em grelhas dispostas em todas as salas de aulas, nas quais os alunos tinham atividades letivas, incluindo o ginásio, o espírito de competição instalou-se entre as turmas. Os resultados foram apurados e divulgados semanalmente, sendo um tema de conversa sempre presente entre os alunos. Em todas as turmas se verificou uma melhoria das atitudes observadas, ainda que não se conseguisse ganhar todos os alunos para esta causa. Houve ganhos colaterais que será importante mencionar. No que concerne a dinâmica da sala de aula, esta abordagem informal de gerir o trabalho dos alunos uniformizou os procedimentos em todas as disciplinas, sem exceção. Todos os alunos tinham conhecimento de que as regras não se alteravam quando mudavam de disciplina ou de docente só pelo toque da campainha. Com esta estratégia, provámos que é possível implementar regras simples que facilitam e agilizam o trabalho de qualquer equipa que tenha de gerir comportamentos. É inquestionável que são sobretudo as atitudes desviantes do padrão que atrapalham e, por vezes, impossibilitam o desenvolvimento de um bom trabalho e logo o sucesso.

No que concerne à gestão da aquisição dos conhecimentos, os parâmetros observados e melhorados no campo das atitudes e valores, também influenciaram a aprendizagem dos alunos positivamente. Através do concurso, alguns problemas comportamentais e de atitude perante a aprendizagem deixaram de estar centralizados no dia-a-dia das turmas, criando um espaço ideal para os alunos poderem aprender, crescendo intelectual e fisicamente. Continuaram a existir algumas situações menos favoráveis ao desenvolvimento de um bom trabalho, mas os seus agentes estavam claramente identificados e rapidamente eram chamados à responsabilidade.

Relativamente à aplicação do modelo organizacional do projeto “TurmaMais”, o mesmo foi integralmente aplicado no primeiro ano, no trabalho com os alunos do 9º ano de escolaridade. No ano letivo transato, tomámos a decisão de não integrar o grupo de alunos de nível 4 na “TurmaMais”, pois precisámos de ganhar tempo para os alunos com maiores dificuldades. Apenas o 3.º período não iria ser suficiente para que atingissem percentagens que lhes permitissem a transição de ano letivo. Esta decisão também se prendeu com o facto de se ter evidenciado que os alunos de nível 4, e menos de nível 5, já tinham integrado a “TurmaMais”, no início do ano letivo. O grupo de alunos seria quase o mesmo. Outra condicionante que impusemos à formação deste grupo de alunos com dificuldades e possível risco de retenção foi a existência de motivação para colmatar as dificuldades e querer melhorar os seus resultados. Neste aspeto valeu-nos a experiência que ganhámos no primeiro ano do projeto. Este grupo incluiu também elementos que resolveram não apostar nas ajudas que lhes foram proporcionadas. Tratou-se, de facto, dos únicos quatro alunos retidos que, centrados em atitudes incorretas e na tentativa de se destacarem apenas negativamente, desaproveitaram os recursos que a escola e os seus docentes investiram neles.

O balanço final do trabalho desenvolvido com os alunos do 7º ano de escolaridade foi bastante positivo, considerando que se atingiu a meta estabelecida para a taxa de transição, ainda que não conseguíssemos alcançar as percentagens estabelecidas para as quatro disciplinas. Uma vez que a realidade que tínhamos vivido no primeiro ano do projeto tinha sido bastante diferente no que toca aos números, todos constatámos, mais uma vez, e será uma descoberta recorrente para qualquer professor que investe todo o seu esforço e profissionalismo no seu trabalho com os alunos, que há problemas que as escolas não conseguem resolver. Estes apenas terão resolução no seio familiar.

Conscientes da existência de muitos entraves e contratemplos, em todas as escolas, de qualquer parte do mundo, reinventem-se “boas práticas”, apostando no trabalho cooperativo entre a escola e a família. Uma **família** que assuma verdadeiramente a sua

responsabilidade, defendendo e lutando pelos direitos dos seus educandos, não descurando os seus deveres.

Avaliar para Aprender Língua Portuguesa

Escola EB2/3 de S. João da Madeira

Ermelinda Soares da Silva*

Em maio de 2009, chegou ao conhecimento da minha escola a existência de um projeto para promover o sucesso chamado projeto TurmaMais. Dois meses depois, com forte envolvimento da direção da Escola e decorridos vários contactos com a Universidade Católica e a Direção Regional do Alentejo, assistia à primeira reunião que decorreu no auditório da escola Vasco da Gama, na Expo. Ouvei com toda a atenção os vários oradores, ouvi as intervenções das escolas presentes já incluídas no projeto, mas lembro-me particularmente da intervenção do professor José Verdasca quando ele lança aquilo a que chamou a **ideia chave**:

Vamos tentar reduzir o insucesso a 1/3 do que temos.

Em quatro anos, conseguiremos aproximar-nos da utopia.

O que de mais objetivo há nestas palavras é a redução de 1/3 do insucesso, mensurável e inequívoca. No entanto, o que ficou no meu ouvido foi a utopia. Fiquei encantada por saber que, tendo nós um modelo de escola com uma organização rígida, alguém tinha ousado e conseguido fazer diferente e lhe tinha sido permitido contagiar outros.

Já há anos que Philippe Meirieu diz que é o grupo turma tal como existe que nos imobiliza e que nos faz oscilar entre soluções homogéneas e soluções heterogéneas, insatisfatórias tanto umas como as outras; é esta noção de turma que nos mantém presos a progressões lineares, nos obriga a entediar uns, enquanto outros precisam de mais tempo, favorece repetências absurdas que normalmente não trazem nenhum benefício, provoca o

*. Coordenadora do Projeto TurmaMais entre 2009 e 2011.

trabalho docente solitário... Segundo ele, é este conceito turma que é preciso atenuar. Ora é essa a grande vitória do projeto TurmaMais. Sem eliminar a realidade turma, contorna-a conseguindo essa atenuação de que fala Meirieu.

Por outro lado, durante o tempo que temos vindo a desenvolver o projeto, a coordenação insiste na necessidade de uma avaliação clara, objetiva e formativa.

Há três resultados da investigação empírica sintetizados por Paul Black e Dylan Wiliam em 1998 (citado por Fernandes, 2006), que vale a pena recordar nesta altura:

1. Os alunos que frequentam salas de aula em que a avaliação é essencialmente de natureza formativa aprendem significativamente mais e melhor do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é sobretudo sumativa.

2. Os alunos que mais beneficiam da utilização deliberada e sistemática da avaliação formativa são os alunos que têm mais dificuldades de aprendizagem.

3. Os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é formativa obtêm melhores resultados em exames externos do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é sumativa.

De acordo com o quadro de Domingos Fernandes (figura 1), as tarefas, os professores e os alunos constituem uma espécie de triângulo em cujo interior estão os contextos de ensino, de aprendizagem e de avaliação.

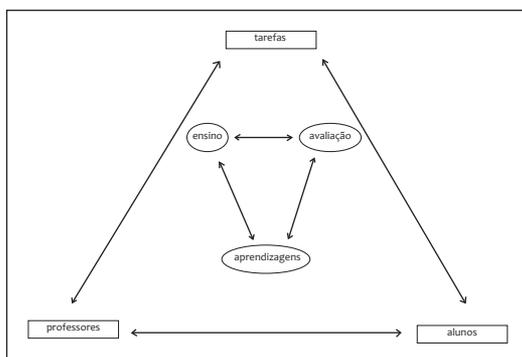


Figura 1. Relações essenciais a considerar na construção de uma teoria da avaliação formativa.

Os contextos são povoados por múltiplos processos cognitivos, metacognitivos e sociais que interagem entre si tais como o *feedback*, a regulação feita por professores e alunos, a autorregulação e a autoavaliação.

Pode dizer-se que a avaliação é formativa se os alunos, através dela, se consciencializarem das eventuais diferenças entre o seu estado presente relativamente às aprendizagens e o estado que se pretende alcançar, assim como o que estarão dispostos a fazer para as reduzir ou mesmo eliminar.

Em consequência com o que acabo de dizer, nos dois anos que já temos de projeto TurmaMais, procurámos tirar o máximo partido da mobilidade dos alunos e valorizar a avaliação formativa, o que, aliás, sempre foi enfatizado pelos coordenadores Teodolinda Magro e José Fateixa e aprofundado em reuniões e encontros nomeadamente em Évora e Aveiro.

Passo agora a destacar alguns aspetos da prática pedagógica desenvolvida na disciplina de Português e os instrumentos de suporte que utilizámos e que procuraram ter em conta o que atrás ficou dito. Serão dados exemplos concretos e que abordam diferentes domínios do estudo da língua.

Exemplo 1

Em setembro de 2010, tínhamos na TurmaMais os alunos de nível mais elevado das 12 turmas de 6.º ano que eram abrangidas pelo projeto (280 alunos) nas disciplinas de português e de matemática. Planificámos, então, em língua portuguesa, uma unidade didática cuja competência foco era a escrita.

Depois de todos os alunos terem lido a obra de José Saramago, “A maior flor do mundo”, e visto um vídeo relacionado, o trabalho bifurcou-se na TurmaMais e na turma de origem. Na primeira, foi proposto um trabalho de grupo onde se produziu um texto que de algum modo se relacionasse com a obra de Saramago. Foram disponibilizados dois blocos de 90 minutos para esta primeira parte da tarefa e tiveram a ficha guia mostrada na figura 2 como apoio ao seu trabalho:

PENSAR - PLANIFICAR A ESCRITA	
Ficha Guia - Estratégia para escrever uma narrativa	
Título →	deves escrevê-lo no fim.
Introdução...	
1. Quando se passa a história?	} Deves falar do lugar, do tempo, das personagens e da sua situação no início da história. Um a dois parágrafos é o suficiente.
2. Onde se passa a história?	
3. Quem é a personagem principal?	
4. Quem são as personagens secundárias?	
Desenvolvimento - Quais são os principais acontecimentos da narrativa...	
5. O que faz, ou o que quer fazer, ou qual é o problema da personagem principal?	} Inventas um acontecimento que altere a vida das personagens, ou pelo menos a de uma delas, e conta as aventuras que vão acontecer.
6. O que fazem ou o que querem fazer as outras personagens?	
7. O que acontece quando a personagem principal atua ou quer atuar?	
8. O que acontece quando atuam as outras personagens?	
Conclusão...	
9. Como termina esta história?	} Contas como acaba a história. Um a dois parágrafos é o suficiente.
10. Como se sentem, no fim, as personagens?	
Ou seja:	
Não te deves esquecer de mencionar:	
1. De quem se fala na história (personagens).	
2. Em que momento se passa a história (de manhã, à noite, no Verão...).	
3. Onde se passa a história (na praia, em casa, na escola, na lua, no jardim...).	
4. Qual era o problema da personagem principal, ou o que era que ela queria fazer.	
5. O que é que ela fez em primeiro lugar.	
6. Como é que ela resolveu os seus problemas ou o seu problema.	
7. Como termina a história.	

Figura 2. Ficha Guia - Estratégia para escrever uma narrativa

Aos alunos da turma de origem foi também proposto uma atividade de escrita, mas em trabalho de pares. A tarefa era recontar a obra de Saramago, lerem à turma os trabalhos produzidos e estes serem avaliados por três dos colegas escolhidos pelo professor. Quando metade dos alunos tinha feito as apresentações à turma eram escolhidos outros três elementos para avaliar os trabalhos. Durante o processo de escrita, contaram também com uma ficha guia (figura 3) para orientação na elaboração do reconto e com uma grelha de verificação da narrativa (figura 4)

para utilizar depois de feito o rascunho e antes de passado a limpo. Os alunos avaliadores orientaram-se por um guião de apreciação (figura 5) que os ajudava a comentar o reconto ouvido.

<p>Recontar... Ficha Guia - Estratégia para recontar uma história</p> <p>Reconta o texto que leste ou ouviste ler, oralmente ou por escrito. Não te deves esquecer de mencionar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De quem se fala na história (personagens). 2. Em que momento se passa a história (de manhã, à noite, no Verão...). 3. Onde se passa a história (na praia, em casa, na escola, na lua, no jardim...). 4. Qual era o problema da personagem principal, ou o que era que ela queria fazer. 5. O que é que ela fez em primeiro lugar. 6. Como é que ela resolveu os seus problemas ou o seu problema. 7. Como termina a história.
--

Figura 3. Ficha Guia - Estratégia para recontar uma história

Eu avalio a minha narrativa	Sim	Não
1. Escrevi o título.		
2. Criei uma ou mais personagens.		
3. Fiz a descrição da personagem ou das personagens.		
4. Descrevi o local onde a história se passa.		
5. Localizei a história no tempo, isto é, disse quando se passa.		
6. Descrevi o(s) problema(s) que acontece(m) e o que a(s) personagem(s) faz(em) para o(s) resolver.		
7. Organizei o texto em parágrafos respeitando a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.		
8. Reli a minha história e compreendi o seu sentido.		
9. Respeitei o início de cada parágrafo, deixando os espaços devidos.		
10. Escrevi com maiúscula depois de cada ponto.		
11. Escrevi sem erros ortográficos.		
12. Pontuei o texto corretamente.		
13. Redigi as frases com correção.		
14. Utilizei um vocabulário variado e sem repetições.		
15. Utilizei recursos expressivos.		
16. Escrevi com uma caligrafia legível.		
17. Apresentei um trabalho cuidado.		

Figura 4. Grelha de verificação da narrativa

Grilha da análise do teu reconto feita por um colega.
Os meus colegas _____ e _____ ao recontarem o texto

	sim	não	Só de algumas
Falaram das personagens.			
Falaram do tempo em que a história se passou.			
Falaram do espaço onde a história se passou.			
Falaram dos acontecimentos importantes da história.			
A história deles tem um princípio.			
A história deles tem um fim.			
Contaram a história com sequência lógica.			

Diz aos teus colegas um elemento que tenhas apreciado na sua história.

Figura 5. Grilha de análise do reconto

Em ambos os grupos, TurmaMais e turma de origem, durante o processo, o professor circulava, sentava-se junto dos alunos e, com recurso ao código de correção, já conhecido desde o início do 5.º ano, ia fazendo as suas anotações nos rascunhos e conversando sobre o desenvolvimento do trabalho.

Na TurmaMais, decorrido o tempo previsto, cada grupo projetou o seu texto, que entretanto tinha passado a *word*, e todos foram dando o seu contributo para que resultasse melhor. As sugestões eram discutidas e introduzidas de imediato, quando aceites.

Com os textos finalizados publicou-se um livro digital no *mye-book* e convidaram-se os pais para lhes ser contado o trabalho desenvolvido e apresentadas dramatizações de algumas das histórias o que levou a um novo trabalho sobre os textos produzidos e à elaboração de alguns adereços.

Com este trabalho:

Os alunos leram, elaboraram sobre o texto lido, escreveram, aperfeiçoaram a escrita, autoavaliaram-se, avaliaram o trabalho dos outros, utilizaram o computador e o videoprojetor, criaram um livro digital, trabalharam em conjunto com os outros, trouxeram os pais à escola...

Citando Fernandes (2006) com este trabalho conseguiu-se uma avaliação “*interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens.*”

Exemplo 2

Uma das tarefas desenvolvidas no âmbito da oralidade foi o relato de uma história lida ou ouvida e escolhida livremente pelo aluno. Este trabalho ocorreu, sobretudo, quando os alunos de nível 2 estavam na TurmaMais pois num grupo mais pequeno sentiam-se mais apoiados e desinibidos. A todos foi fornecido um plano de trabalho (figura 6) que tinha de ser previamente apresentado à professora e aperfeiçoado. Depois de feita a apresentação em data combinada, o aluno fazia a sua autoavaliação de acordo com os tópicos da figura 7. Para avaliar este trabalho, além da professora, foram constituídos dois júris de três elementos – o primeiro para observar metade dos alunos e o segundo a outra metade – que preenchiavam uma grelha (figura 8) de avaliação. No final das apresentações, os júris reuniam e selecionavam os três melhores relatos, justificando a sua escolha.

<p>Plano de trabalho Que história vou contar? Quando vou preparar o trabalho? Como vou fazer, que recursos vou utilizar, onde os vou buscar...? De quanto tempo preciso para apresentar a minha história? Tópicos e ideias-chave da minha intervenção (por ordem de apresentação):</p>
--

Figura 6. Plano de trabalho

<p>Autoavaliação Tópicos para reflexão: 1. Que tipo de problemas tive para encontrar e organizar o texto? _____ 2. Cumpri o combinado? _____ 3. De que mais gostei neste trabalho? _____ 4. Apresentei o tema de forma clara? _____ 5. Aprendi com o que apresentei? _____ 6. Tive alguma dificuldade em especial? _____ 7. O que farei de diferente da próxima vez? _____</p> <p>Autoavaliação:</p> <table border="1"> <tr> <td>Não satisfaz</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Satisfaz</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Bom</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Muito Bom</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Não satisfaz	<input type="checkbox"/>	Satisfaz	<input type="checkbox"/>	Bom	<input type="checkbox"/>	Muito Bom	<input type="checkbox"/>
Não satisfaz	<input type="checkbox"/>							
Satisfaz	<input type="checkbox"/>							
Bom	<input type="checkbox"/>							
Muito Bom	<input type="checkbox"/>							

Figura 7. Grelha de auto-avaliação

Esta foi uma das atividades utilizadas para avaliar a expressão oral em situação formal. Todos reconhecem que se sentem muito nervosos quando chega o momento da sua intervenção e aprendem como fazer melhor numa próxima vez, mas, por outro lado, é uma tarefa que todos podem realizar pois a complexidade da história escolhida depende de quem a vai recontar.

Expressão Oral – grelha de registo de avaliação do júri				
Obra e autor: _____				
Nome do apresentador _____ nº ____ Ano: ____ Turma: ____				
Data ____/____/____				
Tempo previsto: _____ minutos; Tempo utilizado: _____ minutos.				
	2	3	4	5
Conteúdo (interesse)				
Forma (pontuação, dicção - maneira de dizer ou articular as palavras - ritmo...)				
Recursos utilizados (voz, imagens, esquemas, músicas, livros, jornais, computador...):				
Qualidade dos recursos utilizados				
Apreciação global: _____				

Elemento do júri: _____				

Figura 8. Grelha de avaliação da Expressão oral

Com este trabalho:

Os alunos leram, escolheram, planificaram, memorizaram, produziram textos orais, usaram da palavra procurando respeitar princípios reguladores da atividade discursiva, autoavaliaram-se, avaliaram o trabalho dos outros, utilizaram livros, o computador, o videoprojector..., treinaram a exposição pública...

Exemplo 3

No que respeita ao conhecimento explícito da língua vou destacar uma atividade que habitualmente designamos por olimpíadas. Pode ser efetuada com qualquer conteúdo, mas um dos mais trabalhados diz respeito ao verbo e à conjugação verbal.

A cada aluno é distribuído um quadro com dez espaços de resposta (figura 9).

O professor projeta a tarefa item a item. Antes de aparecer o 2 desaparece o 1 e assim sucessivamente. São exemplos de itens:

Conjuga:

1. Dar – 2ª pessoa do singular no presente do indicativo
2. Correr – 1ª pessoa do plural do imperfeito do conjuntivo
3. (...)

Cada aluno responde e, no final, troca o seu trabalho com o de outro colega. O professor projeta as soluções, o colega vê quantas estão certas. Cada item vale 10 pontos e o professor regista numa grelha quantos pontos teve cada um. Para um determinado conteúdo, este tipo de exercício é repetido algumas vezes.

A dado momento, é apresentado o quadro com os resultados da turma por aluno e criado um momento de reflexão.

Como se trata de um trabalho em que todos podem tirar 100% ao fim de algum tempo e a tendência dos resultados é de muito fácil leitura, todos se empenham bastante. Muda-se o conteúdo quando os resultados são globalmente altos, sinal de que os objetivos foram alcançados.

<p>Português</p> <p>Nome: _____ nº: ____ Data: _____</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> <p>4. _____</p> <p>5. _____</p> <p>6. _____</p> <p>7. _____</p> <p>8. _____</p> <p>9. _____</p> <p>10. _____</p>
--

Figura 9. Folha de registo

Com este trabalho:

Os alunos sabem claramente o que se espera deles, falham, mas têm possibilidade de melhorar na aula seguinte, aumentam a sua autoestima, participam com entusiasmo porque é uma tarefa lúdica e de resultados imediatos, têm possibilidade de participar na correção e classificação, os resultados são mostrados de forma inequívoca num quadro com datas e percentagens, é feita uma reflexão conjunta mas também individual sobre o conjunto dos resultados.

Exemplo 4

Mesmo nos momentos de avaliação sumativa temos procurado que esta também seja orientada para melhorar as aprendizagens. Neste sentido, quando se faz um teste, é entregue ao aluno, com pelo menos uma semana de antecedência, um documento de que a figura 10 é exemplo.

Grelha de critérios de avaliação e de registo de resultados - Português				
Ficha de avaliação a realizar em ___ / ___ / ___				
Nome: _____ Nº: _____ Ano: ___º Turma: _____				
n.º de critérios	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	NÍVEIS DE CONCRETIZAÇÃO		
		Responde corretamente	Responde de forma parcialmente correta	Responde incorretamente
	Para teres sucesso nesta ficha de avaliação de seres capaz de			Não responde
	Ler dois tipos de texto diferentes e interpretá-los:			
1.	identificando o tipo a que cada um pertence (1)			
2.	identificando o tema dos textos (2)			
3.	localizando acontecimentos no tempo (3)			
4.	identificando acontecimentos implícitos nos textos (4)			
5.	explicando expressões dos textos por palavras próprias (5; 18)			
6.	classificando o tipo de narrador e justificando (6)			
7.	localizando as ações no espaço (7)			
8.	identificando informação explícita nos textos (8; 9; 10)			
9.	identificando a nacionalidade de personagens (11)			
10.	descrevendo partes da narrativa (12; 13)			
11.	ordenando os acontecimentos (14)			
12.	identificando sensações (15)			
13.	Transcrever (10)			
14.	Classificar fases quanto ao tipo e à forma (17)			
15.	Substituir expressões por pronomes em contexto fásico (18)			
16.	Classificar morfológica e semanticamente palavras do texto indicando classe e subclasses (18.2; 24)			
17.	Analisar frases, ou partes de frases, sintaticamente (18.3; 22)			
18.	Conjugar verbos em contexto fásico (19)			
19.	Identificar classes de palavras em contexto fásico (20.1)			
20.	Alterar grau do adjetivo (20.2)			
21.	Converter o discurso de um texto (21)			
22.	Reescrever uma frase alterando-lhe o tempo das formas verbais (23)			
23.	Classificar palavras quanto ao seu processo de formação (25)			
24.	Escrever um texto de acordo com instruções (26)			
	Deve sair a escrever com correção (construção da frase, ortografia, pontuação, vocabulário...), de forma encadeada e articulada com a apresentação.			

Figura 10. Grelha de critérios de avaliação e registo de resultados

O aluno toma assim conhecimento pormenorizado do que precisa de estudar e tem oportunidade de esclarecer dúvidas.

Depois do professor corrigir os testes e de os entregar, à medida que se procede à correção, o aluno volta a pegar nesta grelha e

registra o seu nível de concretização colocando uma cruz no local adequado. Os números das questões aparecem entre parênteses para facilitar a sua identificação. No fim da correção, o aluno tem uma perspetiva do seu desempenho e sabe o que precisa de melhorar recorrendo a atividades de remediação que o professor entretanto preparou ou que ele próprio procura.

Exemplo 5

Durante o trabalho com a TurmaMais, confirmámos a importância do compromisso do aluno consigo próprio, com o professor e com os pais. Pusemos então em prática um procedimento que ocorre sensivelmente a meio dos períodos e que consta do preenchimento de um formulário muito simples (figura 11), mas ao qual se associa a tomada de consciência do ponto em que se está e de onde se quer chegar.

<p style="text-align: center;">Compromisso com a minha professora de Português e o meu encarregado de educação . 2010-2011</p> <p>Eu, _____, aluno nº _____ da turma _____ do _____ ano, após ter tido nível _____ no 1º período (situado entre _____% e _____%) e ter refletido sobre a minha avaliação intercalar do 2º período, proponho-me trabalhar com empenho e conseguir obter, no final do 2º período, nível _____ (situado entre _____% e _____%).</p> <p>Aluno: _____</p> <p>Professora: _____</p> <p>Enc. de educação: _____</p> <p>Diretor de turma: _____</p>
--

Figura 11. Declaração de compromisso

Procura-se com este tipo de procedimentos que a informação registada seja utilizada de forma a que os alunos compreendam o estado em que se encontram relativamente a um dado referencial de aprendizagem e tenham assim mais possibilidade de desenvolver ações que os ajudem a aprender ou a vencer as suas eventuais dificuldades.

Conclusão

Procurei, com alguns exemplos soltos, deixar nestas linhas o testemunho do trabalho que na minha escola se tem desenvolvido na disciplina de Português e que foi potenciado com o projeto TurmaMais. Este projeto não só permitiu como favoreceu e mesmo exigiu um trabalho colaborativo imprescindível ao sucesso dos nossos alunos. Nas sessões de trabalho conjunto, íamos planificando, mas sobretudo refletindo e ajustando e voltando a refletir o que nos permitiu aperfeiçoar instrumentos e adequar estratégias.

Por outro lado, a mobilidade dos alunos pelos diferentes grupos deixa que os organizemos de modo a permitir que o ensino seja ao mesmo tempo desafiador e motivador porque pode ser alicerçado em problemas com um “nível de incerteza adequado” a cada um, ou adiantando-se ligeiramente ao seu nível de desenvolvimento, tendo em linha de conta que tem que haver uma interação cognitiva entre o que o aluno sabe e o novo conhecimento a ser adquirido. De outro modo, o ensino seria infantilizante, rotineiro, enfadonho e não propício ao desenvolvimento. (Valadares, 2009)

Citando Fernandes (2006) *“A natureza da interação e da comunicação entre professores e alunos é central porque os professores têm que estabelecer pontes entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos (por exemplo, o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem e como sentem) [...]”*

Hoje sabemos que pode estar ao alcance das escolas, dos professores e dos alunos melhorar o que se aprende e, mais importante ainda, como se aprende. A avaliação formativa, não sendo a panaceia para os males dos sistemas educativos, é com certeza, um processo pedagógico essencial para apoiar milhões de crianças e jovens que, ano após ano, experimentam a frustração, o desânimo, o abandono escolar e mesmo a exclusão social. É por isso que temos forçosamente que desbravar e aprofundar a ideia de avaliar para aprender se quisermos enfrentar as questões mais prementes e urgentes da educação contemporânea.”

Referências Bibliográficas

- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, CIEEd - Universidade do Minho.
- Fernandes, D. (2008). Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas. Lisboa: Texto Editores Meirieu, P. (1998). *Aprender... sim, mas como?* (7ª ed). Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles: De Boeck.
- Valadares, J. A. & Moreira, M. A. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa. Sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Almedina.

6. Testemunhos de Pais/Encarregados de Educação e de Alunos sobre o Projeto TurmaMais

Teodolinda Magro-C*

Introdução

Nos dois encontros regionais finais de encerramento de ano letivo (2009/2010 e 2010/2011) foram as escolas convidadas a apresentar registos escritos recolhidos sobre a forma de testemunho face à opinião de pais e alunos no que concerne ao decorrer do Projeto TurmaMais.

O presente texto baseia-se na recolha apresentada publicamente pelas escolas nos referidos encontros regionais, na esmagadora maioria dos casos em suporte informático tipo *Power Point*.

Os registos escritos dos pais e encarregados de educação aparecem referenciados como REP. Assinalaremos à frente o nome da escola que o efectuou. Assim, REP: Bragança é sinónimo de um registo escrito de pais e encarregados de educação recolhido na escola de Bragança com o Projeto TurmaMais. Os registos escritos dos alunos aparecem referenciados como REA, seguidos do nome da escola onde foram produzidos.

Tendo por base relatórios pessoais, ou *self-report*, foram estes testemunhos redigidos a partir de uma questão aberta, que se serviu desta técnica de inquérito escrito (Lessard-Hérbert, 2008 p.146) para reportar opiniões e informações sobre o vivido. Podendo ter variado na forma de redação de escola para escola, a questão em si, girou sempre em torno das seguintes variáveis:

- vantagens e desvantagens do Projeto TurmaMais;
- o que mais gostou e menos gostou do Projeto TurmaMais;

*. Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel, Estremoz (Membro da Comissão de Acompanhamento do Programa Mais Sucesso Escolar) [teod.mc@gmail.com].

- os contributos mais significativos do Projeto TurmaMais para a melhoria das aprendizagens;
- opinião sobre o Projeto TurmaMais.

Esta abordagem metodológica de carácter qualitativo reveste-se, em nossa opinião, de importância porque é consistente com a própria realidade educativa, caracterizada por ser uma realidade dinâmica, que encerra o contraditório, de índole fenomenológica e profundamente associada à história do indivíduo e dos seus contextos (Almeida, 2008). Concluímos, por isso, da validade em focar a análise na voz dos sujeitos mais directamente envolvidos no Projeto TurmaMais (os alunos) e os indirectamente envolvidos (pais e encarregados de educação) dado que a mesma nos permite uma visão holística e ideográfica de uma realidade que é complexa.

Há cerca de 10 anos que nos habituámos a recolher este tipo de registo escrito testemunhal dos intervenientes no Projeto na sua escola matricial, a Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz (ESRSI).

Alargada que foi esta metodologia organizacional a mais de seis dezenas de escolas, espalhadas de norte a sul do país, esperaríamos encontrar referência aos principais argumentos que nos habituámos a escutar. Admitíamos, apesar da nossa experiência, que pudessem emergir, após análise dos testemunhos escritos, novidades argumentativas favoráveis e contrárias ao Projeto. Foi assim que, apesar do peso da leitura de uma década de testemunhos escritos (ainda que somente numa escola), tentámos analisar o conteúdo desses registos sem pré-categorias definidas antecipadamente. Usando, de modo sistemático, uma abordagem indutiva de análise de dados tentámos fazer emergir e gerar, através deles, a visão que do Projeto têm pais e alunos. Procurámos não apenas uma descrição fiel das vozes dos participantes, mas sobretudo uma abstracção das suas convicções e significados.

A maior amostragem de participantes nestes registos escritos, a diferente apropriação do Projeto TurmaMais por cada comunidade educativa, a inclusão de outros ciclos de ensino neste

Projeto, inexistentes na sua escola matricial (referimo-nos ao alargamento ao 1º e 2º ciclos) trouxeram aos testemunhos recolhidos uma maior riqueza de entendimentos dos seus atores.

Numa primeira fase e após uma leitura flutuante dos testemunhos surgiu a necessidade de separar os “testemunhos favoráveis” dos “testemunhos adversos” ao Projeto TurmaMais. Numa segunda fase, decorrente da análise de conteúdo emergiram as categorias para a “voz dos pais e encarregados de educação” e para a “voz dos alunos”. No grupo dos pais e encarregados de educação foram consideradas cinco categorias que identificamos do seguinte modo: 1) relações interpessoais e atitude do aluno face à escola; 2) motivação dos alunos pelo trabalho escolar; 3) resultados escolares; 4) respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e metodologias de trabalho; 5) reconhecimento do trabalho do professor. No grupo de alunos resultaram quatro categorias: 1) motivação do aluno e alteração dos seus métodos de trabalho; 2) ambiente de trabalho em sala de aula; 3) mudança de atitude dos professores; 4) metodologias de trabalho e impacto nas aprendizagens.

Estas categorias surgem no texto pela ordem decrescente de unidades de registo, ou seja, as primeiras categorias correspondem àquelas onde o número de registos foi mais elevado, sendo apresentados exemplos de testemunhos em cada uma das categorias.

O texto que aqui deixamos reflecte as derivas a que fomos sensíveis pelas categorias que emergiram dos dados.

Testemunhos favoráveis ao Projeto TurmaMais

Da voz dos pais e encarregados de educação

1. Relações interpessoais e atitude do aluno face à escola

Mais do que os resultados escolares, as vozes dos pais e encarregados de educação evidenciaram, como efeito positivo da TurmaMais abordado com maior frequência, a promoção das

relações interpessoais, o aumento da disciplina e a melhoria da atitude dos seus educandos face à escola.

A rotação dos alunos entre a turma de origem e a TurmaMais, acabando com a rigidez da constituição da turma ao longo do ano, e tornando o grupo-turma fluido e adaptável às condições de um trabalho de qualidade é, muitas vezes, olhada com desconfiança por aqueles que pela primeira vez tomam conhecimento desta metodologia organizativa. Contudo, no dizer dos pais, esta característica permitiu ao seu educando “*a oportunidade de se relacionar com alunos de outras turmas*” (REP: Almodôvar) e ensinou-o “*a conviver com turmas diferentes*” (REP: Armamar). É assim valorizado o papel da escola enquanto agente socializador contribuindo para a formação integral do jovem.

A valorização do desenvolvimento do “*espírito de equipa e relação entre turmas*” (REP: Mesão Frio) não pode deixar de ser por nós salientada dada a prática tradicional da composição das turmas. Por imperativos legais as turmas devem aceitar proveniências heterogéneas de alunos. Este espírito é, não em raros casos, subvertido por critérios de continuidade pedagógica das turmas e seus docentes. Assim, alunos provenientes de turmas disciplinadas, muitas das vezes com mais elevada escolaridade dos seus progenitores e maior status social dos mesmos fazem um percurso de grupo ao longo dos vários ciclos do ensino básico. É deste modo que valorizamos a referência expressa à agregação temporária de alunos em grupos de trabalho diferentes dos da sua turma de origem como positiva no aumento do espírito de equipa entre todos os alunos.

O aumento da “*confiança em si próprios*” (REP: Mesão Frio), a maior “*concentração que lhe permite expor as suas dificuldades*” (REP: Armamar) e a “*promoção de hábitos e métodos de trabalho, responsabilidade e cooperação*” (REP: Mangualde) são atitudes adquiridas pelos alunos, devido à frequência da TurmaMais, e referidas pelos seus pais como promotoras das aprendizagens. Este é certamente um, de entre outros factores, que permitiram a um encarregado de educação observar que “*achei a minha educanda com outra atitude para melhor após entrar para a TurmaMais*” (REP: Armamar).

A mudança de atitude do aluno provocada pela sua inserção num outro grupo de trabalho é muitas vezes atribuída à dimensão mais reduzida desse grupo. Essa, aliás, é a ideia mais generalizada e que faz com que a opinião pública e alguns agentes educativos considerem que a redução do número de aluno por turma é vital para o melhor envolvimento destes em ambientes de trabalho responsáveis. A prática também nos mostra casos extremos de turmas com elevado número de alunos e profundamente disciplinadas e turmas com reduzido número de alunos (de que podem, às vezes, ser exemplo turmas de Percursos Curriculares Alternativos ou Cursos de Educação e Formação) onde os ambientes de trabalho se tornam insustentáveis.

Com o Projeto TurmaMais, nem sempre esta turma tem um número menor de alunos que as turmas de origem. Em muitos casos tem o mesmo número, ou até mais. Daí um encarregado de educação ter referido que o seu educando *“esteve mais concentrado pelo facto da turma estar mais separada”* (REP: Mesão Frio). Há pois aqui um reconhecimento de que a maior concentração se deve não a um menor número de alunos por turma mas ao cuidado que houve, por parte dos professores, na formação deste grupo. Esse cuidado na tessitura das novas inter-relações geradas, pela constituição do novo grupo de trabalho, permitiu a criação de um ambiente gerador de harmonia e trabalho. É neste contexto que se compreende a observação de alguém que reconhece *“que nesta turma, tendo em vista os problemas disciplinares, sem o projeto, as coisas teriam sido bem piores.”* (REP: Ferreira do Zêzere).

2. Motivação dos alunos pelo trabalho escolar

Logo após a melhoria das relações interpessoais e da atitude do aluno face à escola as vozes dos pais elegeram o aumento da motivação dos alunos como o fator positivo mais vezes referido decorrente do Projeto TurmaMais.

Temos insistido, ao longo de vários anos, que as duas características mais marcantes deste Projeto são as de (1) gerar e, posteriormente, (2) permitir gerir expectativas positivas de alunos,

professores e pais face ao trabalho escolar. O relevo dado pelos pais ao aumento de motivação dos seus educandos enquadra-se, pois, no reconhecimento implícito desta premissa como ilustram os seguintes testemunhos: “O meu filho anda muito entusiasmado pela escola” (REP: Conde de Ourém- Ourém), “ficou mais responsável e esforçou-se para superar as dificuldades” (REP: Armamar), “o meu filho gostou e notei que ficou mais motivado, progrediu” (REP: Vila Viçosa).

Uma das falas captou na essência a pergunta inicial que levou à proposta de criação do Projeto TurmaMais no final do ano letivo 2001/2002. Quando deparados com o aumento continuado do insucesso escolar nas turmas de 7.º ano, na ERSI, e após verificação de que as retenções repetidas tinham um peso preponderante, questionámo-nos:

– “Como é possível manter nos alunos familiarizados com o insucesso escolar níveis suficientes de motivação no trabalho que lhes permitam efectuar aprendizagens de qualidade, ao longo de um ano lectivo?”

Estamos agora plenamente convictos que conseguimos responder a essa pergunta quando nos é referido que o Projeto TurmaMais “permite que o aluno se mantenha interessado, não deixando que se desmotive” (REP: Mangualde).

O aumento do entusiasmo, do empenho (“É um projecto com muito interesse pois desperta nos alunos um empenho mais forte” – REP: Moimenta da Beira) e do interesse (“permitiu um maior interesse dos alunos pelas tarefas propostas e pela escola” – REP: Mangualde), a estimulação, pelo trabalho que leva a melhoria de resultados escolares (“parece-me ter sido benéfico para os alunos integrados no grupo, uma vez que estimulou e proporcionou aos alunos a oportunidade de esclarecer dúvidas e reforçar conteúdos programáticos menos consolidados” – REP: Conde de Ourém – Ourém) são fatores presentes na voz dos pais.

3. Resultados escolares

A terceira implicação positiva do Projeto mais referenciada,

pelas vozes dos pais e encarregados de educação, é a influência direta na melhoria das classificações dos seus educandos visível na expressão recorrente de muitos pais “o meu filho (...), *progrediu*” (REP: Vila Viçosa). Consequência de um bom ambiente relacional e do aumento de motivação pelo trabalho parece-nos lógico que os resultados escolares fossem melhorados. Curioso é o facto de os encarregados de educação terem evidenciado os dois factores anteriores como os primeiros a assinalar para só depois se debruçarem sobre o efeito nos resultados. Parecem ter consciência da necessidade de valorizarem os processos que permitem a obtenção de melhores produtos.

As vantagens elencadas vão desde o aumento das classificações dos alunos (“*Teve efeitos positivos com a subida de nível dos alunos com mais dificuldades*” - REP: Armamar; “*melhorou o aproveitamento*” - REP: Armamar) até à convicção de que o trabalho realizado irá ter influência no prosseguimento dos estudos, dado que “os alunos ficam mais aptos para o novo ano lectivo” (REP: Mangualde).

4. Respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e metodologias de trabalho

Nas vozes dos pais há um grande enfoque no facto do Projeto permitir a tão desejada e tão dificilmente conseguida individualização do ensino. Assim,

O Projeto TurmaMais dá a possibilidade aos alunos de aprenderem ao seu ritmo, ora consolidando os conhecimentos que já têm, ora adquirindo novos conhecimentos. Permite também um acompanhamento mais individualizado a cada aluno, indo ao encontro das suas necessidades mais específicas. Permite também que haja uma evolução do aluno, o que se torna uma mais valia, quando o aluno regressa à turma de origem (REP: Almodôvar).

A maior individualização do ensino permitida pelo Projeto “*deu algumas vantagens à minha filha pois esta estava mais à vontade para tirar dúvidas e assim perceber melhor a matéria*” (REP:

Freixianda). Fruto da constituição de grupos temporários de trabalho mais homogêneos o discente sente-se mais à vontade para participar na aula, expondo as suas dúvidas e fragilidades, pois sabe que irá encontrar simpatia junto dos restantes colegas para os quais essas dúvidas são comuns.

O apoio, sempre temporário, dado aos alunos com mais dificuldades foi também entendido como um factor promotor da igualdade de oportunidades dos alunos economicamente mais carenciados uma vez que a TurmaMais *“auxilia as famílias que não têm condições económicas para dar outro tipo de apoios aos filhos”* (REP: Mangualde).

Os pais parecem ter consciência de que a individualização do ensino, permitida pela circulação de grupos de alunos com interesses mais ou menos comuns, entre a TurmaMais e as turmas de origem, é conseguida pelo recurso a diferentes metodologias de trabalho baseadas, quer no poder da avaliação formativa para promover mais e melhores aprendizagens, quer no trabalho de equipa e nas virtudes do trabalho entre pares.

Muito conhecedores do que se passou em sala de aula até porque o Projeto *“permitiu informações mais frequentes aos EE, possibilitando aos pais um maior acompanhamento”* (RE: Mangualde) e *“proporcionou uma ligação escola-família muito mais enriquecedora”* (RE: Mangualde), são estes encarregados de educação capazes de listarem uma enorme panóplia de recursos usados com sucesso na melhoria das aprendizagens dos seus educandos. Este é um Projeto tido como *“interessante na globalidade, na medida que promoveu o trabalho em equipa e o trabalho entre pares. Teve efeitos positivos com a subida de nível dos alunos com mais dificuldades”* (RE: Armamar) sendo que para esta subida de nível dos alunos *“o que contribuiu foi os testes divididos em partes, questões-aulas e os trabalhos de grupo”* (RE: Mesão Frio), bem como *“o carinho que os professores têm para com os alunos e o trabalho em grupo motiva-os a estudar, a aula mais, o apoio no estudo acompanhado, o Horário do estudo”* (RE: Mesão Frio) e ainda o *“resumo da matéria e esquemas para exemplificar melhor a matéria, o facto de haver questões-aulas, porque o meu educando tinha oportunidade de rever a matéria”* (RE: Mesão Frio).

Estes testemunhos evidenciam que os pais e encarregados de educação são conhecedores dos procedimentos de trabalho

a que os seus educandos são sujeitos, reconhecem a pertinência dos mesmos e sentem-se envolvidos nas estratégias de ensino e aprendizagem que levam os seus filhos a atingir o sucesso.

A envolvimento dos encarregados de educação na escola, tão desejada por todos os docentes e, por vezes, tão pouco conseguida atinge um alto grau de cumplicidade nos testemunhos aqui revelados. Esta é mais uma mudança privilegiada pelo Projeto TurmaMais que parece estar a ser alcançada.

5. Reconhecimento do trabalho do professor

Os pais e encarregados de educação, fruto do aumento de qualidade na comunicação estabelecida com as escolas, valorizam os aspectos que fazem com que o Projeto permita uma intervenção mais eficaz dos professores nas aprendizagens dos seus filhos. A rotação dos alunos pelos diferentes grupos de trabalho “*permitiu, aos docentes, um maior conhecimento dos alunos*” (REP: Mangualde), pois possibilitou “*mais atenção e acompanhamento*” (REP: Mangualde).

Esta metodologia organizacional é encarada pelos pais como trazendo à escola e aos profissionais do ensino uma maior competência profissional dado

o facto de terem conseguido organizar, logo no início, grupos de trabalho que se posicionavam no mesmo nível / ritmo que permitiu um melhor rendimento. O trabalho desenvolvido pelos professores e pela escola permitiu que os alunos tomassem consciência do que deviam fazer, como deviam agir e até onde poderiam ir. Existiu maior ajuda, maior colaboração e mais disponibilidade (REP: Vila Viçosa).

Da voz dos alunos

1. Motivação do aluno e alteração dos seus métodos de trabalho

Os alunos dão relevo, pela maior frequência de referências, ao aumento da motivação e à melhoria dos métodos de trabalho que a TurmaMais lhes proporciona.

Um dos factores de motivação acrescida pelo trabalho é a competição entre alunos que o Projeto indirectamente estimula. Criando grupos de trabalho homogéneos é possível “*estar com os alunos do mesmo nível e disputar por uma nota melhor*” (REA: Mangualde). Este fator nunca foi visto como negativo em nenhuma referência uma vez que “*ajuda os alunos a serem mais competitivos, atentos e cooperantes*” (REA: Cordinha-Ervedal da Beira). Cooperação e emulação jamais são consideradas opostos pelos alunos, pois esta necessidade de igualar ou exceder os outros alicerça-se na colaboração entre pares e ambas estimulam o trabalho, por isso há quem afirme que “*na TurmaMais sentime mais incentivado a trabalhar*” (REA: F.G.Carneiro-Chaves).

Outro fator propiciador de maior motivação pelo trabalho prende-se com a possibilidade de participação mais intensiva no trabalho diário de sala de aula. Isso nos dão conta quando afirmam que “*os alunos vão mais vezes ao quadro*” (REA: Mangualde), e que há “*mais oportunidades de participar na aula*” (REA: Mangualde).

Por fim há uma clara consciencialização que o trabalho no grupo da TurmaMais tem permitido melhorias na capacidade de autonomia dos alunos ao apetrechá-los com eficazes procedimentos de auto-organização. O Projeto “*ajuda os alunos a organizar melhor o estudo*” (REA: Cordinha-Ervedal da Beira), bem como permite “*desenvolver métodos de trabalho*” (REA: Cordinha-Ervedal da Beira). A apropriação de mecanismos que tornam a aprendizagem mais responsável leva a que nos seja referido que o Projeto faz “*perceber aos alunos a importância de estudar*” (REA: Mangualde), levando o aluno a começar “*a estudar mais e fazer todos os trabalhos que os professores [...] propõem*” (REA: Armar). Por tudo isto há testemunhos que assinalam “*a TurmaMais melhorou a minha autoconfiança*” (REA: Neves Júnior- Faro).

As implicações benéficas do aumento da motivação e da autonomia face ao trabalho encerram, contudo, uma contradição expressa com muita acutilância nesta observação: “*A TurmaMais é boa, mas há um problema: temos de trabalhar mais*” (REA: Neves Júnior - Faro). Quererá isto dizer, provavelmente, que ganha a relação de cumplicidade entre aluno e professor, conquistado o espaço e o tempo que permite uma maior proximidade

entre ambos, fugir ao trabalho e à responsabilidade individual pelo seu sucesso torna-se um dilema ético, a que o aluno habituado a investir pouco no trabalho escolar, se vê agora obrigado a responder com mais trabalho efetivo. Não era outro também o objetivo da TurmaMais.

2. Ambiente de trabalho em sala de aula

Invertendo a posição de frequências de registos anotados pelos alunos, por comparação com os feitos pelos encarregados de educação, a melhoria do ambiente de sala de aula surge naqueles como o segundo fator positivo do Projeto, a seguir ao acréscimo motivacional.

As razões invocadas como causas de ambientes mais eficazes na promoção das aprendizagens são enfaticamente repetidas pelo facto de *“a sala estar mais silenciosa”* (REA: Armamar) e a turma estava *“mais sossegada e ajudávamo-nos uns aos outros”* (REA: Almodôvar). É por isso que *“realmente este projeto ajuda, ensina bem, com mais calma”* (REA: Neves Júnior-Faro). A harmonia no interior da sala de aula é altamente valorizada pelo aluno uma vez que *“este contexto de aprendizagem pode abrir-me portas para o curso que eu quero tirar”* (REA: Almodôvar). Esta frase, inequivocamente da autoria de um aluno habituado ao sucesso escolar, é reveladora da importância da frequência da TurmaMais por todos os alunos da turma. Mais uma vez, tal como aconteceu na fala dos pais também é realçado, na fala dos alunos, a característica de igualdade de acesso ao sucesso escolar, como traço dominante e diferenciador do Projeto TurmaMais. É por permitir melhorias significativas na qualidade das aprendizagens de todos os alunos (os excelentes, os que apresentam dificuldades, os alunos médios e os bons) que alguém refere que *“é um projeto bom porque assim todos têm a mesma atenção e todos têm a oportunidade de serem ajudados de maneira igual”* (REA: Conde de Ourém - Ourém).

É reconhecido pelos alunos a relação existente entre a sua mudança de atitude, a melhoria do ambiente de trabalho e a

consequente melhoria dos resultados escolares. *“A minha presença na TurmaMais foi muito enriquecedora, a nível das minhas notas e do meu comportamento”* (REA: Amareleja). O objetivo do projeto foi sempre, também, o de alterar as culturas irresponsáveis de funcionamento de certas turmas. É o cumprimento desse objetivo que nos parece alcançável sempre que os alunos se consciencializam da importância da sua atitude para a obtenção de melhores resultados.

A solidariedade promovida no interior do grupo cujos elementos enfrentam os mesmos dilemas face ao sucesso escolar leva a que nos seja dito que *“na TurmaMais não há um “eu” há um “nós” ”* (REA: Rodrigues de Freitas-Porto). E *“como todos estamos sobre “risco” (...) temos que trabalhar”* (REA: Rodrigues de Freitas-Porto).

3. Mudança de atitude dos professores

Logo após o aumento da sua própria motivação e da melhoria do ambiente de trabalho na turma os alunos elegem como fator preponderante do sucesso da TurmaMais a diferença que sentem na mudança de atitudes dos professores e no seu relacionamento com estes. Aquele foi o espaço *“onde os professores me deram mais atenção e levantei algumas negativas”* (REA: Almodôvar). Por causa da TurmaMais *“os professores conhecem melhor os alunos”* (REA: Felismina Alcântara-Mangualde), *“os professores podem dar-nos mais atenção”* (REA: Cuba), *“os professores explicam com mais cuidado”* (REA: Neves Júnior- Faro), *“os professores ajudaram-me mais, comecei a tirar mais dúvidas”* (REA: Vila Nova Cacela), *“todas as minhas dúvidas foram esclarecidas”* (REA: Oliveirinha-Aveiro).

Tal como acontece nos testemunhos dos pais também os alunos reconhecem uma maior competência profissional dos docentes que lhes advém das possibilidades de trabalho mais individualizado que o Projeto lhes permite. *“Foi uma grande subida para mim, tenho que me esforçar mais, gostei muito dos professores, fizeram muitas coisas por os alunos e fico muito contente. Tenho*

que agradecer aos professores” (REA: Neves Júnior- Faro). Nesta perspectiva o Projeto TurmaMais, nascido no interior de uma escola, forjado pela necessidade dos professores no terreno ultrapassarem os imensos constrangimentos relativos ao insucesso escolar dos seus alunos, apresenta-se, na voz dos alunos, como uma tecnologia que aumenta a eficácia do trabalho docente. Lapidar é esta fala: “os professores ajudam-nos mais, porque têm possibilidade em nos ajudar” (REA: Armamar). Tão assertivo quanto o anterior consegue ser outro aluno ao dizer-nos no que consistiu exactamente a melhoria visível nas práticas docentes “sinto que está sempre tudo muito mais organizado” (REA: Almodôvar). Estamos já na percepção de que há uma mudança no funcionamento do trabalho dos professores porque há um trabalho colaborativo planificado em sede de Conselho de Turma, que leva a uma uniformização de actuação dos docentes na sala de aula. Pôr fim ao tradicional isolamento da prática docente (Hargreaves, 2001), baseada no predomínio de uma organização do trabalho em cadeia fordista, tem sido um dos desafios que, enquanto equipa de acompanhamento do projeto, temos vindo a fazer às escolas (Formosinho, 2009).

4. Metodologias de trabalho e impacto nas aprendizagens

Os dados recolhidos apontam para a valorização da diversidade de metodologias de trabalho que levam ao aprofundamento dos saberes e à melhoria dos resultados escolares.

Referem os testemunhos dos alunos que a passagem pelo novo grupo de trabalho permitiu “aprender bem, de forma divertida” (REA: Almodôvar), e que “as aulas foram interessantes, são totalmente diferentes das outras... parece que a turma não actua da mesma forma. (...) As aulas não se tornam secantes” (REA: Ferreira do Zêzere). A melhoria do ambiente de trabalho já referida anteriormente possibilita uma diferente atitude de alunos e professores perante as tarefas de sala de aula, permitindo a estes “fazer actividades diferentes” (REA: Freixianda).

Emerge dos testemunhos a ideia de que a passagem pela TurmaMais é um período de aprendizagens de muita qualidade. É-nos dito que *“foi uma temporada em que comecei a saber mais conteúdos”* (REA: Cordinha-Ervedal da Beira), que *“comecei a perceber melhor a matéria”* (REA: Oliveirinha-Aveiro) e ainda que *“durante as seis semanas, na TurmaMais de Português, gostei muito de aprender. Aprendemos muito (...). Passámos manhãs e tardes a aprender (...). Andávamos mais adiantados do que os outros meninos”* (REA: S. João da Madeira). O aprofundamento dos saberes é visto como extensivo a todos os grupos de alunos pois *“os alunos mais fracos puderam melhorar significativamente”* (REA: Neves Júnior-Faro).

Os testemunhos corroboram a ideia da utilidade da passagem pela TurmaMais pois *“é uma forma eficaz de melhorar a aprendizagem de alunos de todos os níveis e capacidades”* (REA: Moimenta da Beira) sendo que a sua eficácia distingue-se de outras formas de combate ao insucesso escolar *“porque ajuda mais alunos a tirarem positiva. É muito melhor do que os apoios”* (REA: F.G.Carneiro- Chaves). Alguns alunos que expressaram inicialmente discórdia com o Projeto reviram a sua posição como nos revela este testemunho ao referir que *“antes de fazer parte do grupo da “Turma +” dizia mal mas, depois de fazer parte dela, só posso dizer que foi muito bom. Sem a “Turma +” alguns de nós não chegariam a exame”* (REA: Vila Viçosa).

Testemunhos adversos ao Projeto TurmaMais

As críticas apresentadas ao projeto pela voz dos alunos prendem-se a diferentes ordens de fatores.

O que acarreta maior animosidade é relativo à interrupção temporária do contacto com os colegas da turma de origem. Não agrada a certos alunos *“ficarmos separados durante algum tempo do resto da nossa turma”* (REA: Moimenta da Beira).

Outro tipo de crítica situa-se no curto período temporal de frequência na TurmaMais, uma vez que *“Os alunos de níveis 3, 4 e 5 deveriam passar uma segunda vez pela turma mais, mas [sic] os*

alunos de nível 2 continuarem mais tempo” (REA: Mangualde). Essa é de facto a quadratura do círculo que não conseguimos resolver.

Outro tipo de problemas são levantados pelos alunos habituados à ordem que a frequência da turma monolítica possibilita e que é destruída pela constituição de diferentes grupos de trabalho, que entram e saem da turma várias vezes no decorrer do ano letivo. São assim referidos como negativos aspectos como *“a mudança de horário e de sala e o sair da turma de origem”* (REA: Mangualde).

Por fim, como já foi referido, a maior cumplicidade conseguida entre aluno e professor, dado o maior conhecimento de ambos que a TurmaMais promove, pode ser encarada por, alguns alunos, como um fator negativo uma vez que esse conhecimento leva a que haja *“mais “pressão” sobre os alunos”* (REA: Mangualde).

Não sendo um aspeto adverso ao Projeto, é de referir que *“alargar o projeto a mais disciplinas”* (REA: Mangualde) é um desejo recorrente nos alunos. Dado que o alargamento do Projeto a nível nacional implicou a redução do número de crédito horário concedido às escolas para sua implementação não é possível intervencionar um grande número de disciplinas. Contudo, nada impede, e até seria desejável, que a metodologia organizacional e os pressupostos pedagógicos inerentes ao Projeto TurmaMais fossem generalizados a todas as turmas das escolas.

Considerações finais

Os encarregados de educação e os alunos acabaram por ser coincidentes na indicação das mais-valias decorrentes da participação no Projeto TurmaMais.

A melhoria das relações interpessoais e da atitude do aluno face à escola referidas pelos pais é expressa pelos alunos como o resultado de um significativo melhoramento do ambiente de trabalho que a reorganização dos grupos de trabalho a frequentar a TurmaMais permite.

Coincidente é a visão por ambos manifestada do facto de o projeto ser o propulsor de uma maior motivação do aluno pelo

trabalho escolar. O aumento da motivação intrínseca decorrente do poderoso impulso extrínseco (neste caso o proporcionado pela frequência da TurmaMais) é uma consequência já referida em autores como Heckhausen (2008).

A utilização de métodos de trabalho diferenciados, o profundo conhecimento dos encarregados de educação do decorrer dos processos de ensino e aprendizagem e o aumento da autonomia organizativa do aluno são também apontados como fatores preponderantes na melhoria dos resultados escolares que o Projeto tem permitido.

Quer pais, quer alunos valorizam o que consideram ser uma maior eficácia do trabalho docente. O trabalho destes enquanto equipa educativa cria uma estrutura organizacional orgânica com hipótese de intervir na resolução dos problemas de aprendizagem dos alunos. Estes docentes são vistos como agentes com grande capacidade de organizar a relação pedagógica e de agir sobre a resolução de problemas por forma a permitirem aos alunos aumentar o seu rendimento escolar. É esta forma de organização adhocrática (Mintzberg, 2010), desenvolvida pelos professores em redor da metodologia organizativa TurmaMais, claramente reconhecida por pais e alunos.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S. & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. (1ª ed) Braga: Psiquilibrios.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2001). *Os professores em tempos de mundança. O trabalho e acultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: MC Graw-Hill.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2008). *Motivation and action*. Cambridge: University Press.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (2008). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. (1ª ed. 1979). Lisboa: Instituto Piaget.
- Mintzberg, H. (2010). *Estrutura e dinâmica das organizações*. (1ªed) Lisboa: Publicações D. Quixote.



uevora
Escola de Ciências Sociais
Centro de Investigação em Educação e Psicologia

dgidc
Direcção-Geral de Inovação
e de Desenvolvimento Curricular

ME Ministério da
Educação

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Universidade de Évora | Apartado 94 | 7002-554 ÉVORA

Tel.: +351 266 768 052 | Fax: +351 266 768 073 | clep@uevora.pt | www.clep.uevora.pt