

**Qualidade do ensino e prevenção do abandono e insucesso
escolares nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico: O papel das Áreas
Curriculares Não Disciplinares (ACND)**

Escola Superior de Educação de Setúbal

Coordenação do Projecto

Ana Maria Bettencourt

Relatório do Projecto 2006-2008

Ana Maria Bettencourt

Fátima Guimarães

Jorge Pinto

Tiago Caeiro

Trabalho realizado para o DGEDC – Ministério da Educação

Dezembro de 2008

O Projecto “Qualidade do ensino e prevenção do abandono e insucesso escolares nos 2.º e 3.º ciclos de Ensino Básico: O papel das Áreas Curriculares Não disciplinares (ACND)” foi financiado pela DGIDC

Equipa do Projecto

Ana Maria Bettencout (Coordenação), Jorge Pinto, Carla Cibebe, Fatima Guimarães
Portalegre: Albano Silva, Alexandre Martins, Carlos Brandão e Carlos Rosário
Porto: Deolinda Araújo, Eric Many e Hugo Monteiro,

Colaboraram no projecto

Maria do Céu Roldão, Maria José Martins, Maria Emilia Brederode dos Santos,
Milice Ribeiro dos Santos, Armandina Soares, Miriam Costa, Sónia Oliveira, Tiago
Caeiro, Pedro Abrantes e Vera Henriques
Escolas Superiores de Educação de Setúbal, Portalegre e Porto,

O nosso agradecimento às escolas básicas e secundárias, EB 2,3 Vialonga, EB 2,3 do Pocurrão, Secundária de Fernando Mendes Pinto, EB 2,3 Nicolau Nasoni, EB 2,3 Arronches, EB 2,3 Nuno Gonçalves, E. Secundária José Gomes Ferreira e EB 2,3 José Maria dos Santos, pela sua empenhada colaboração

Paginação e revisão

Maria Jose Dias

ÍNDICE

Quadros	3
Designações / Abreviaturas	4
Nota introdutória	5
Resumo do Projecto e das recomendações	9
CAP. 1 Introdução	19
CAP. 2 O Projecto de investigação-acção-formação	25
2.1 Metodologia	25
2.2 Organização do Projecto	29
2.3 Evolução do Projecto: ensaio de algumas recomendações organizativas e pedagógicas apresentadas no final do 1.º ano	31
2.3.1 O tempo para planear a acção educativa	31
2.3.2 Estratégias para um redimensionamento humano das escolas	33
2.3.3 A formação em torno do mandato dos Conselhos de Turma e do papel do Projecto Curricular de Turma para a melhoria das aprendizagens	36
2.4 As Áreas Curriculares Não Disciplinares	47
2.4.1 As ACND – Práticas desenvolvidas	47
2.4.2 As ACND e a proposta de articulação da Formação Cívica e da Área de Projecto	61
CAP. 3 Gestão das aprendizagens e dos percursos educativos	65
3.1 Gestão de turmas	68
3.2 Desigualdades: duas escolas públicas, níveis de responsabilidade diferentes sobre a promoção das aprendizagens?	79
3.2.1 Caracterização social das escolas	79
3.2.2 Direcção e corpo docente	80
3.2.3 Gestão das aprendizagens e dos resultados escolares	80
3.2.4 Diferentes responsabilidades face à promoção das aprendizagens e do sucesso educativo. Um mandato diferente?	81
3.2.5 O acesso a “bens culturais” – as visitas de estudo	82
3.2.6 As Áreas Curriculares Não Disciplinares	83
CAP. 4 Análise de práticas organizativas e pedagógicas	85
4.1 Práticas ao nível dos Conselhos Executivos	85
4.1.1 O investimento pelas escolas de recursos próprios nas Áreas Curriculares Não Disciplinares	85
4.1.2 O acompanhamento pelo Conselho Executivo das práticas pedagógicas e da formação	86
4.2 Práticas de avaliação desenvolvidas ao nível do Conselhos de Turma	90
4.3 Práticas lectivas	95
4.3.1 O funcionamento das aulas	96
4.3.2 A gestão do tempo dos alunos e professores	103
CAP. 5 Balanço/Desafios da formação	115
5.1 Perspectiva dos formadores	116
5.2 Perspectiva dos professores	120
5.3 O trabalho colaborativo e a formação	122
Cap. 6 Conclusões e Recomendações	125
6.1 Principais conclusões	125
6.1.1 Os percursos escolares dos alunos e as desigualdades	125
6.1.2 A Reorganização Curricular e a integração dos alunos	129
6.1.3 Sobre os usos do tempo na escola	135

6.1.4 Sobre a organização do trabalho dos Conselhos de Turma	137
6.1.5 As lideranças.....	137
6.1.6 A Formação.....	138
6.2 Recomendações.....	141
6.2.1 ACND e Política curricular	141
6.2.2 Autonomia das escolas, melhoria das aprendizagens e desenvolvimento da inovação.....	147
6.2.3. Condições institucionais para uma maior responsabilidade pelas aprendizagens	148
6.2.4 A avaliação dos alunos.....	149
6.2.5 O regime de progressão dos alunos.....	150
Referências.....	153

Quadros

Quadro n.º 1 – Opinião dos professores do projecto sobre vantagens de Conselho de turma comum a mais do que uma turma	p. 34
Quadro n.º 2 – Razões da importância atribuída ao Projecto Curricular de Turma	p.41
Quadro n.º 3 – Frequência dos Tipos de trabalho implementados em Formação Cívica e sua frequência.....	p.51
Quadro n.º 4 – Frequência do tratamento de alguns temas em Formação Cívica	p. 52
Quadro n.º 5 – Frequência da realização de algumas actividades de direcção de turma	p. 52
Quadro n.º 6 – Frequência da implementação de tipos de trabalho em Estudo Acompanhado. p.	58
Quadro n.º 7 – Frequência da implementação de alguns tipos de trabalho em Área de Projecto	p. 61
Quadro n.º 8 – N.º de retenções por idade do aluno e nos CEF e Ensino regular.Fonte: Base de dados MISI – final do 1.º período (2008/09)	p. 67
Quadro n.º 9 – Aproveitamento Escolar nos anos lectivos de 2004 a 2008: Retenções Escola H e no País.....	p. 71
Quadro n.º 10 – Comparação da média de notas nos exames do 9.º ano nas três escolas do projecto	p. 72
Quadro n.º 11 – Caracterização de alunos de três turmas da Escola H, com foco nas retenções	p. 74
Quadro n.º 12 – Alunos beneficiários de ASE nas Escolas E e G (N.º Alunos e Percentagem/escalão)	p. 78
Quadro n.º 13 – Comparação dos resultados do insucesso e média dos exames nas duas Escolas E e G no ano lectivo de 2006/2007	p. 81
Quadro n.º 14 – Tipos de Actividades/metodologias (em percentagem) e sua frequência.....	p. 98
Quadro n.º 15 – Escola D: dia de escolaridade. Distribuição do tempo, Tarefas implementadas e papel do professor e aluno em aula	p. 107
Quadro n.º 16 – Escola H: dia de escolaridade. Distribuição do tempo, Tarefas implementadas e papel do professor e aluno em aula	p. 110
Quadro n.º 17 – Escola E: dia de escolaridade. Distribuição do tempo, Tarefas implementadas e papel do professor e aluno em aula	p. 113

Designações / Abreviaturas

ACND – Áreas Curriculares Não Disciplinares

ACD – Áreas Curriculares Disciplinares

AP – Área de Projecto

APA – Apoio Pedagógico Acrescido

CE – Conselho Executivo

CPCJ – Comissão de Protecção de Crianças e Jovens

CRE – Centro de Recursos Educativos

CT – Conselho de Turma

DT – Director de Turma

DRE – Direcção Regional de Educação

EA – Estudo Acompanhado

FC – Formação Cívica

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

PCT – Projecto Curricular de Turma

PEE – Plano Educativo de Escola

PIT – Plano Individual de Trabalho

RC – Reorganização Curricular

SASE – Serviço de Acção Social Escolar

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Nota introdutória

Note sur le projet de recherche *Qualité de l'enseignement et prévention de l'échec scolaire aux 2^{ème} et 3^{ème} cycle de l'enseignement de base: le rôle des aires curriculaires non disciplinaires*: les ACND vues de Paris et non de Sirius.

Marie Anne Hugon¹

On trouvera ici le regard d'une étrangère non lusophone sur le projet de recherche conduit par Ana Maria Bettencourt, Jorge Pinto, des professeurs des Ecoles Supérieures d'éducation de Setúbal, Porto et Portalegre, des chercheurs et formateurs associés et des enseignants de cinq écoles de base à Lisbonne et sa région, Porto et Portalegre.

Aux yeux de l'observateur, même le plus ignorant des réalités du Portugal, il s'agit là d'un projet dont les enjeux sont essentiels, aussi bien pour l'avenir de l'école portugaise que du fait de sa signification pour la recherche en éducation. Conçues dans la logique des réformes des curricula initiées dans les programmes éducatifs les plus avancés en Europe et en Amérique du Nord, les ACND pour leurs promoteurs devaient être un des instruments privilégiés pour réduire les échecs scolaires au niveau de l'enseignement de base. Faire le point sur la mise en œuvre de ces aires et dégager des outils de formation des enseignants aux ACND, comme se proposent de le réaliser les responsables de cette recherche action formation, c'est contribuer à identifier les éléments permettant de construire une école plus efficace et plus accueillante à tous les élèves. A une époque, où ailleurs en Europe, les recherches en éducation et les instituts de formation des maîtres sont menacés par des logiques administratives purement gestionnaires, on ne peut que se réjouir de l'existence d'un tel projet: il témoigne de la volonté des Ecoles Supérieures d'Education à se mobiliser pour mener des recherches rigoureuses et pertinentes; cela, bien sûr, si les responsables des politiques scolaires acceptent de prendre en compte les résultats de ces travaux et d'en tirer les conséquences. Il faut donc saluer ici le courage et l'énergie de cette équipe: elle conduit une recherche exemplaire de ce que devrait être une recherche en éducation productrice de savoirs et utile pour les acteurs engagés dans le combat pour une école équitable.

Importante pour l'avenir de l'école portugaise et pour celui des Ecoles Supérieures d'Education, cette recherche est également passionnante au regard étranger car elle permet d'apercevoir le fonctionnement de l'école de base au Portugal et de repérer quelques une de ses problématiques actuelles dans leurs interactions. Les ACND concernent l'école dans ses dimensions fondamentales: la dimension administrative/politique, la dimension organisationnelle, la dimension pédagogique. Se croisent dans ce projet l'échelle de l'administration générale, celle de l'établissement et celle de la classe ou encore pour reprendre les terminologies de Bronfenbrenner (1978), les différents cercles concentriques de l'éducation: du microsystème au macro système.

S'agissant de l'échelle administrative politique, se pose la question du rôle du politique dans l'action publique. Dans le cas des ACND, une réforme qui a des incidences pédagogiques est promulguée par le pouvoir central dans une approche

¹ Professeure en sciences de l'éducation, Centre de recherche en éducation et en formation, Université Paris X-Nanterre, France. Consultora do Projecto.

descendante (top down) mais elle semble atteindre partiellement son but car le temps du politique n'est pas celui de l'école: les ACND sont instaurées en 2001, dans le cadre général d'une réforme de l'organisation des curricula qui a bénéficié de l'expertise de Philippe Perrenoud. La réforme est ambitieuse: elle concerne 17 % environ des horaires des élèves, au niveau des 2^{ème} et 3^{ème} cycle des enseignements de base et vise à réduire les échecs scolaires à ce niveau des enseignements. Un an plus tard, en 2002, à la suite d'un changement de gouvernement, les ACND sont maintenues mais ne sont plus prioritaires : aucun programme de formation ou d'accompagnement des enseignants n'a été mis en place, indicateur du peu d'intérêt des nouveaux responsables pour les ACND. Les écoles et les enseignants sont donc laissés à eux même pour faire fonctionner ce nouveau dispositif organisationnel et pédagogique. En somme, il s'agit d'une réforme qui vise indirectement à modifier les façons d'enseigner et de travailler de l'ensemble des professeurs, ce qui demande des stratégies de moyenne ou de longue durée car cela prend du temps de faire évoluer les pratiques: l'exercice est délicat puisqu'il concerne de l'humain. Mais, précisément du fait du calendrier politique, les moyens en formation ou en soutien aux enseignants nécessaires pour que cette réforme réussisse, ne sont pas mobilisés. Il s'agit là d'un beau cas d'école à méditer par les chercheurs sur l'innovation à l'école, qui devrait également donner matière à réflexion aux responsables des politiques publiques, soucieux de la continuité de l'action publique en matière de politique éducative.

S'agissant de l'échelle de l'établissement, les ACND amènent à reconsidérer le fonctionnement de l'école de base. Les aires concernent la formation civique, la conduite de projets et des apprentissages méthodologiques; dans les textes fondateurs des ACND il est donc demandé aux professeurs, d'une part de travailler en équipe dans une approche transversale par compétences et, d'autre part, de privilégier une pédagogie de projets avec comme pivot le professeur principal («Director de Turma»). Autant de modes de faire qui obligent les enseignants à sortir de l'intimité de la classe et à raisonner en termes d'équipe, de projet collectif et d'établissement. La mise en place aboutie des ACND peut entraîner une révolution à bas bruit du fonctionnement de l'école de base. Dans les faits, dans les différentes écoles participant à la recherche, il apparaît qu'en raison de l'absence de directives officielles, les écoles ont interprété différemment les ACND selon les contextes, les cultures d'établissement, le dynamisme des acteurs locaux et en particulier celui des équipes de direction et des professeurs principaux. C'est ainsi que dans une école d'un quartier populaire de la banlieue de Lisbonne, la mise en œuvre des ACND conduit à revoir l'ensemble du fonctionnement de l'établissement alors que dans une école de centre ville, les ACND sont montées de façon à ne pas bouleverser l'organisation d'ensemble de l'établissement. Les ACND sont un bon analyseur du fonctionnement des établissements et de leur dynamique interne.

Ces questions d'organisation de l'école de base sont d'autant plus importantes qu'elles touchent au cœur de l'école: les apprentissages scolaires puisque les ACND promeuvent des stratégies pédagogiques et didactiques spécifiques. Au regard d'expériences analogues conduits avec plus ou moins de bonheur en France (travaux croisés, itinéraires de découverte), un observateur français ne peut s'empêcher de questionner l'expérience portugaise. Comment les travaux conduits par les enseignants dans les ACND sont-ils articulés avec les heures d'enseignement disciplinaires autant du point de vue des organisations pédagogiques que du point de vue des contenus? S'agit-il dans les ACND d'activités plus ou moins en lisière des apprentissages scolaires ou bien les enseignants arrivent-ils à assumer leurs objectifs disciplinaires et les objectifs des ACND sans se retrouver prisonniers de contraintes contradictoires de type double bind. Là encore d'après les observations conduites par les chercheurs dans les écoles

partenaires de la recherche, les expériences semblent très variées. Au fur et à mesure que la recherche avance, ceux des enseignants qui se perçoivent avant tout comme des spécialistes de leur discipline, semblent rattrapés par l'angoisse des programmes disciplinaires à parcourir comme s'ils doutaient d'exercer vraiment leur rôle de professeurs dans le cadre des ACND; d'autres enseignants au contraire se vivent avant tout comme responsables et gestionnaires de la globalité des apprentissages de leurs élèves et se conduisent en conséquence dans le cadre des ACND et hors de ce cadre. Pour certains d'entre eux même, les principes développés dans les ACND pourraient inspirer l'ensemble des enseignements. Ce qui conduira d'ailleurs, au terme de la recherche, une école associée au projet à décider d'une transformation en profondeur de son fonctionnement organisationnel et de sa pédagogie. C'est là en termes d'action un résultat imprévu mais bienvenu de la recherche.

On le voit, l'interprétation que les enseignants et les établissements ont des ACND touche ainsi aux cultures d'établissement mais aussi aux cultures professionnelles, au rapport au métier et aux conceptions plus ou moins implicites de l'apprentissage et de l'éducabilité des élèves qui le sous tendent. D'où la nécessité selon les responsables du projet d'élargir la thématique d'une recherche initialement centrée exclusivement sur les ACND à une réflexion plus globale sur les apprentissages en milieu scolaire et sur les pratiques professionnelles efficaces pour la réussite de tous à ce niveau des enseignements.

C'est là où on comprend combien cette recherche action formation peut apporter des éléments précieux pour augmenter l'efficacité des ACND, approfondir la professionnalité des enseignants et personnels de direction, et, chemin faisant, ouvrir des pistes pour la réflexion sur l'amélioration du fonctionnement de l'école de base.

Une des originalités du projet est en effet d'associer dans les établissements partenaires, les observations sur le fonctionnement des ACND conduites par des sociologues et l'accompagnement des équipes enseignantes et de direction par des formateurs des ESE qui jouent le rôle «d'ami critique» (John MacBeath, 1999) afin d'encourager l'auto-évaluation des actions ACND par les équipes elles mêmes. L'un des éléments contribuant à la dynamique de la réflexion consiste dans la mise à disposition auprès des écoles des conclusions des sociologues. Dans les écoles où l'articulation entre les deux aspects: recherche et accompagnement a fonctionné correctement, les conclusions des chercheurs qui pouvaient conduire certains enseignants à des prises de conscience difficiles, ont été retravaillées avec les accompagnateurs et ont abouti à des décisions d'action et à la définition de stratégies concrètes et réalistes. Souvent, en matière éducative, il arrive que des lectures hâtives des travaux des sociologues, désenchangent les enseignants mais aussi les découragent d'agir. Cela n'a pas été le cas dans ce projet. Au contraire, comme on l'a signalé précédemment, dans l'école de la banlieue de Lisbonne, où accompagnement et recherche sont allés de pair, c'est le travail de réflexion collective sur les conclusions des sociologues, mené par les enseignants avec le soutien des accompagnateurs, qui a conduit les directions d'école avec leurs équipes à approfondir leur travail dans les ACND et à envisager au delà des ACND d'entreprendre des modifications en profondeur du fonctionnement de l'école.

D'autres écoles n'ont pu aller aussi loin dans leur réflexion: le projet semble avoir eu plus de difficulté à se développer lorsqu'en raison de contraintes locales, la même personne a dû assurer les fonctions de chercheur et de d'accompagnateur. Dans certains établissements, le travail des équipes a pâti du fait que les négociations préalables à l'entrée dans le projet ont été conduites exclusivement avec les responsables d'équipe de direction ou les professeurs principaux; au fil du temps, les uns et les autres sont restés

les interlocuteurs privilégiés du projet au risque parfois de laisser sur le bord de la route les professeurs du tout-venant moins impliqués initialement. Ce sont les vicissitudes du partenariat, inévitables quand on travaille en recherche action avec les acteurs et non sur les acteurs. Probablement, un travail approfondi de confrontation et d'auto-régulation entre les accompagnateurs et les chercheurs intervenant sur les différents sites, aurait-il permis d'harmoniser les différents modes d'accompagnement et réduit les écarts constatés entre les établissements. De même, on peut regretter que, faute d'une disponibilité suffisante des personnels des Ecoles Supérieures d'Education, il ait été nécessaire de faire appel à des chercheurs extérieurs à ces institutions. Quoi qu'il en soit, le fait est que d'une part grâce aux observations conduites in situ par les chercheurs, des connaissances fiables sur le fonctionnement des classes associées à la recherche ont été produites, d'autre part des outils et des méthodologies utiles pour la conduite de la classe et pour la formation des enseignants ont été construits. Ces connaissances et ces outils qui ont été présentés et discutés avec les écoles et les équipes partenaires, seront à la disposition de la communauté scientifique, des ESE, des responsables de l'éducation.

Au terme de ce bref survol, rappelons que les ACND concernent près d'un cinquième du temps passé par les élèves à l'école de base. Leur pérennité se justifiera si elles démontrent leur efficacité en matière d'apprentissage scolaire. Rappelons également que les ACND reposent sur les épaules des enseignants et car elles mettent en jeu l'exercice du métier dans ce qu'il a d'essentiel: transmettre et faire approprier par les élèves les connaissances requises.

Si les responsables de l'éducation souhaitent engager une transformation profonde des pratiques des enseignants et personnels de direction de l'école de base et s'ils refusent de laisser périliter cette réforme, gageons qu'ils sauront s'appuyer sur les résultats de cette recherche pour soutenir des formations qui ancreront réellement les ACND dans l'école de base et en feront des instruments de la réussite de tous les élèves.

Paris, le 27 juillet 2008

Resumo do Projecto e das recomendações

Durante dois anos lectivos, procurou-se compreender o efeito da Reorganização Curricular de 2001 na melhoria das aprendizagens, dos resultados escolares e da educação para a cidadania, o foco inicial do Projecto foi nas práticas desenvolvidas no âmbito das **Áreas Curriculares Não Disciplinares** e, posteriormente, no trabalho realizado pelos **Conselhos de Turma** no conjunto do currículo. Foi desenvolvido um processo de investigação-acção-formação.

Pretendeu-se estudar o contributo das ACND para a integração e melhoria das aprendizagens de todos os alunos, nas escolas de ensino básico (2.º e 3.º ciclos). Pretendeu-se também analisar o modo como as escolas públicas lidam com as desigualdades e respondem às dificuldades encontradas pelos alunos e ainda a forma como as suas lideranças, organização e professores) respondem aos problemas de insucesso dos alunos.

Procurou-se, simultaneamente, encontrar estratégias para a formação de professores, visando a modificação do olhar fatalista da escola sobre as problemáticas referidas e a assunção da responsabilização pelas aprendizagens.

Ao longo do Projecto de investigação-acção-formação, foram emergindo necessidades de formação sobre as quais foram construídos materiais pedagógicos susceptíveis de serem utilizados em contextos educativos.

Nesta síntese, são condensadas e reorganizadas algumas recomendações que se consideram prioritárias e que são retomadas e desenvolvidas no capítulo 6, onde são apresentadas também as conclusões do estudo.

1. Para prevenir o insucesso e abandono escolares e melhorar as aprendizagens, a escola deve proporcionar a cada e a todos os alunos, em parceria com as famílias e outras entidades, desde os primeiros anos de escolaridade, os apoios necessários a uma base sólida de conhecimentos e competências.

O acumular de dificuldades nos primeiros anos de escolaridade, e a falta de apoios eficazes, tem consequências muito negativas para a progressão dos alunos, e consequentemente nas práticas dos professores e para a eficácia da escola. É, pois, preciso adequar o currículo e aumentar a capacidade de a escola responder a essas dificuldades e ser mais responsável pelos percursos dos alunos.

Um dos principais aspectos para que a escola assuma, como seu mandato, a responsabilidade pelas aprendizagens é a **capacidade de intervir ao primeiro sinal de dificuldades** do aluno, **assumindo essa intervenção como um dever**. Desta forma, evitará a acumulação de dificuldades que compromete, de modo grave, o percurso escolar do aluno e está na origem de grande parte do insucesso e do abandono escolar. Constitui uma das dimensões do mandato da escola de ensino básico enquadrar os alunos e estabelecer formas de trabalho integrado com as famílias e entidades do meio (saúde, segurança social, autarquias, associações locais entre outras) que promovam uma

responsabilidade social alargada, cabendo à escola uma parte muito significativa no comprometimento pela promoção das aprendizagens de todos os alunos.

Propõe-se que sejam repensados os currículos e programas e que seja retomado o ciclo da Reorganização Curricular, perspectivada no contexto de uma possível escolaridade obrigatória alargada, realizando um balanço da sua implementação, valorizando o trabalho desenvolvido, reorientando algumas dimensões e promovendo estratégias de formação e auto-regulação.

Nesse enquadramento, a escola deve ser repensada, como um espaço de saber, cultura, cidadania e integração. É fundamental que o **Projecto Curricular de Turma, elemento central na Reorganização Curricular**, seja assumido como um instrumento de gestão das aprendizagens de todos os alunos e ainda de promoção do trabalho transversal, visando tornar o ensino mais pertinente e adequado ao mundo actual.

É necessário ultrapassar o **défi ce de capacidade pedagógica** existente e permitir que a Reorganização Curricular seja efectivamente concretizada. Ao contrário do que muitas vezes se afirma, a pedagogia não pode ser responsabilizada pelos resultados escolares obtidos, porque há efectivamente um **défi ce de capacidade pedagógica** para a concretização das orientações da Reorganização Curricular.

É realmente indispensável repensar o desenvolvimento de estratégias didáctico-pedagógicas adequadas à aquisição de uma base sólida de competências e ao equilíbrio competências/conteúdos.

Recomenda-se mais tempo de estudo/trabalho dos alunos na escola, repensando a utilização do tempo.

A escola pública tem revelado dificuldade em adaptar-se à democratização do acesso e em proporcionar soluções que garantam que os alunos provenientes dos meios mais desfavorecidos trabalhem e aprendam.

O tempo de permanência dos alunos na escola deve ser optimizado, com mais trabalho e estudo e menos tempos de escuta passiva nas aulas, ou tempos mortos na transição entre os tempos lectivos. É também importante o investimento em estratégias eficazes de regulação da vida escolar que evitem a necessidade de um permanente apelo à disciplina.

Os alunos, sobretudo aqueles que pertencem a meios culturais mais desfavorecidos, não têm qualquer apoio em casa nem, muitas vezes, condições para estudarem. Por isso, e porque é essencial melhorar a qualidade dos resultados na escola pública, é necessária a criação de climas de trabalho, de responsabilidade, de assiduidade, e rentabilização do tempo de aulas para que os alunos aprendam mais e sejam mais comprometidos nos seus percursos de aprendizagem.

A escola deve ser um espaço de cultura e cidadania e promover o ensino experimental, os métodos activos, a criatividade e a capacidade de intervenção e resolução de problemas, estratégias mobilizadoras de esforço e trabalho e bases para a aprendizagem ao longo da vida. O tempo de aula deve contemplar o trabalho sobre os conceitos e a sua aquisição (com compreensão), a qual engloba obrigatoriamente o apoio/ajuda necessária às dificuldades na sua aquisição.

Propõe-se a revisão do regime de progressão escolar no quadro da escolaridade obrigatória actual e substituição das retenções por estratégias eficazes de apoio.

Para que o elevado nível de abandonos e insucesso escolar no 2.º e 3.º ciclos e, sobretudo, a acumulação de dificuldades não sejam perpetuados, a escola deve ser capaz, de apoiar a generalidade dos alunos com dificuldades e não enveredar pelo recurso à retenção desses alunos. Mas esta perspectiva implica encontrar outros meios para solucionar o problema que são múltiplos e passam, nomeadamente, pela criação de condições para um desenvolvimento de práticas de avaliação formativa, isto é, mais contributivas para a aprendizagem.

Não se recomenda a abolição administrativa da retenção, mas sim a sua substituição (progressiva, gradual e acompanhada por monitorização e formação de professores) por estratégias de apoio diversificadas e resposta eficaz às dificuldades de cada aluno. **De igual modo não se recomenda a transição dos alunos sem trabalho.**

A alternativa não se situa entre a retenção e a não retenção, mas entre a retenção e o apoio eficaz às crianças logo que estas encontrem dificuldades que não conseguem ultrapassar. A retenção não é uma inevitabilidade e por isso a considerámos tendo em conta as evidências científicas e as soluções encontradas por outros países com bons resultados escolares. As evidências científicas têm demonstrado designadamente que a retenção não é inócua mas, pelo contrário, é prejudicial nos percursos educativos dos alunos, conduzindo com frequência ao abandono. No Projecto, estudaram-se percursos escolares de alunos que no 6.º ano de escolaridade, apesar de sucessivas retenções puderam ser, em parte, recuperados evitando-se eminentes abandonos. Eram alunos cuja situação sócio-familiar teria exigido uma actuação ao primeiro sinal de dificuldade. O facto de se terem deixado acumular dificuldades e retenções tornou quase impossível a sua manutenção na escola.

Cada escola deve ter estratégias eficazes de apoio aos alunos em substituição da retenção, e incentivar uma maior utilização da vertente formativa da avaliação que, ao permitir identificar as dificuldades dos alunos, ajuda a delinear estratégia para a sua superação.

Um aluno não deverá ficar retido mais de uma vez nos seis primeiros anos de escolaridade. **A dupla retenção num mesmo ano deve ser completamente eliminada, porque além de inútil é extremamente penalizadora para os alunos e para todo o sistema educativo.**

Recomenda-se que sejam desenvolvidos programas de apoio à reformulação de estratégias e rituais de avaliação por forma a que a avaliação possa estar, de facto, ao serviço da melhoria das aprendizagens.

A análise dos rituais e estratégias de avaliação mostrou a sua eficácia como peça de uma engrenagem selectiva, mas levou-nos a questionar o seu papel como elemento útil para a melhoria dos processos de aprendizagem dos alunos numa escolaridade obrigatória que se pretende para todos. Seria importante que as escolas analisassem estes processos e desenvolvessem tipos e estratégias diferenciadas de avaliação, centradas na organização de meios de apoio aos alunos, visando a melhoria das aprendizagens e a superação de problemas.

As práticas de avaliação, ainda demasiado centradas sobre a avaliação de aspectos considerados negativos, deveriam ter em conta saberes e atitudes positivas dos alunos. Uma hipótese seria a codificação da avaliação num sistema de "notas" apenas duas vezes ao longo do ano lectivo, o que teria duas vantagens. Permitiria um uso mais efectivo de instrumentos de avaliação formativa e evitaria que o aluno, logo desde a sua entrada na escola, fique logo sujeito a "testes" e avaliações orientados para a obtenção de uma nota de final do período, evitando assim uma "etiquetagem" precoce. Esta medida poderá

criar condições para um conhecimento mais aprofundado do aluno e das suas dificuldades. Permitirá ainda uma informação descritiva, sustentada em evidências e não apenas a “nota” que pouca informação útil dá sobre os alunos e as suas dificuldades.

A adopção de uma estratégia semestral não obsta a que os pais sejam trimestralmente informados do estado dos seus educandos. Permitirá ainda momentos mais longos de apoio às dificuldades e análise da adequação dessas estratégias. No âmbito do Conselho de Turma, todos os docentes deveriam explicitar aos alunos, em função do respectivo PCT, o que se pretende que aprendam (saber ou saber usar ou ser) no final do ano.

Recomenda-se o apoio ao desenvolvimento da capacidade das escolas, dos Conselhos de Turma e dos professores para a utilização de estratégias de diferenciação e igualdade de oportunidades.

A gestão da heterogeneidade dos alunos ao nível dos saberes, competências e atitudes é hoje um dos problemas que suscita maiores dificuldades na gestão das escolas e que revelou ser, no Projecto, uma área em que professores requeriam mais formação e onde concentraram esforços suplementares. Coloca-se também, como estratégia de prevenção dos abandonos e insucesso escolar, a necessidade de gerir percursos dos alunos através designadamente de ofertas educativas diferenciadas ou da existência de um maior número de opções, que não são incompatíveis com a definição de um tronco comum de saberes e competências.

Sugere-se ainda a adopção de estratégias que poderão consistir na definição de **Planos Individuais de Trabalho** (uma base muito importante para a diferenciação, que deve ser reforçada também como forma de motivação de todos os alunos, independentemente dos seus desempenhos escolares serem bons ou maus), de **Planos Curriculares de Turma** orientados na perspectiva da diferenciação, na organização de projectos/grupos/turmas de geometria variável. Considera-se igualmente a necessidade de existirem professores com horas para apoiar os alunos em contextos diversificados, designadamente na sala de aula, a criação de oficinas para reforço das aprendizagens em determinadas áreas e, ainda, o lançamento de projectos mobilizadores de aprendizagens, nomeadamente através de ligação ao meio, recorrendo também à intervenção de tutores e/ou de outros técnicos.

É indispensável promover a capacidade das escolas, dos Conselhos de Turma e dos professores para desenvolverem estratégias de diferenciação pedagógica (quer em termos de percursos escolares, quer em termos da organização do trabalho dentro da turma) que contribuam para que todos os alunos sejam encaminhados individualmente, compreendam melhor o seu “ofício de aluno”, possam ser co-responsabilizados pelos seus percursos educativos e adquiram uma base sólida de conhecimentos e competências.

Por tudo o que se disse, a diferenciação pedagógica deve estar presente nas políticas de escola e na análise de práticas desenvolvidas.

2. As ACND e a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares

A pertinência da criação das ACND prende-se designadamente com a necessidade de promover competências de pesquisa e organização da informação, de cidadania, de concepção e planeamento do estudo e trabalho escolar. Estas constituem um espaço e um tempo que oferecem amplas potencialidades para direccionar o trabalho dos Conselhos de Turma no sentido do reforço das aprendizagens e da solução de problemas dos alunos.

O peso das ACND no currículo é significativo: cerca de 17%. Se compararmos esta situação com a dos currículos dos outros países da OCDE, verifica-se que Portugal dedica um peso superior à maioria dos outros países, neste tipo de áreas transversais. Os currículos da maioria dos outros países assumem objectivos comparáveis mas desenvolvem-nos integrados em outras disciplinas do currículo.

No entanto, e porque se constatou dificuldade em inovar ao nível das práticas nas Áreas Curriculares Disciplinares, justifica-se a manutenção das ACND com um acompanhamento mais próximo, de modo a serem assumidas como instrumento de trabalho transversal dos Conselhos de Turma (e da escola) visando a promoção da melhoria das aprendizagens, dos resultados escolares e da educação para a cidadania. Terá de ser questionada a forte disciplinarização e pouca articulação das disciplinas de existente nas práticas actuais. Ao transformar as ACND em mais três disciplinas sem relações entre si, as práticas muitas vezes desenvolvidas dificultam o uso integrado destas e a co-responsabilização do Conselho de Turma pela solução dos problemas dos alunos, funcionando como elementos de dispersão e de acréscimo das dificuldades dos alunos.

Recomenda-se que as ACND sejam vistas como meio para autonomia das escolas e para promoção da igualdade de oportunidades.

Os tempos dedicados às ACND deverão ser reorganizados por forma a que sejam verdadeiros instrumentos para a melhoria das aprendizagens e resultados escolares e para o combate às desigualdades e à exclusão e para a aprendizagem da cidadania. Estas áreas deverão também ser utilizadas para atenuação da transição entre ciclos, com atribuição ao Director de Turma de tempos para promover a integração e apoio aos alunos.

O tempo dedicado ao Estudo Acompanhado deveria ser reforçado em função das dificuldades de aprendizagem e necessidades de apoio dos alunos, compensando o défice de crédito horário de algumas escolas.

Apresentam-se, seguidamente, três cenários para a organização das ACND, visando promover uma maior igualdade de oportunidades e combater o insucesso escolar

Num primeiro cenário, a Formação Cívica e a Área de Projecto dão lugar a uma área de Cidadania gerida de forma integrada e transversal, com objectivos claros de regulação da vida da turma e uma definição de conteúdos essenciais em matéria de cidadania, evitando que os alunos terminem a escolaridade obrigatória sem uma formação mínima em matéria de cidadania e Direitos Humanos. O trabalho de Projecto deveria ser uma metodologia privilegiada nesta área.

O Estudo Acompanhado funcionaria no modelo e com o número de horas actuais, mas seria encarado como um espaço de incentivo à transformação dos métodos de trabalho de professores e alunos, necessitando de maior clareza nos seus objectivos, mas também um meio de apoio aos alunos, e às suas dificuldades, e de responsabilização dos Conselhos de Turma e das escolas pelos percursos educativos.

Num segundo cenário, existiria a área de cidadania proposta anteriormente, com número de horas e objectivos claramente definidos, mas o Estudo Acompanhado seria organizado pela escola de forma flexível de modo a reforçar a capacidade de resolução de problemas de aprendizagem. O tempo destinado ao Estudo Acompanhado seria associado a planos que visassem a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares e seria organizado em função das necessidades e dos planos de cada turma/escola. Ou seja, seria da responsabilidade da escola definir necessidades e implementar e avaliar o(s) projecto(s) definido(s).

Num terceiro cenário, haveria a apresentação pelas escolas de planos para a gestão do tempo global destinado às ACND que respeitassem os objectivos destas áreas e as orientassem para a melhoria das aprendizagens. A escola receberia uma dotação de horas destinadas ao prosseguimento dos objectivos das ACND que poderia gerir de acordo com um plano próprio. É este o cenário adoptado por uma das escolas do Projecto (escola E) no corrente ano lectivo onde foram criados dois tempos diários (retirados das ACND e das ACD) para o trabalho autónomo dos alunos com acompanhamento dos professores, bem como dois tempos destinados à regulação da vida da turma (assembleias de turma).

Em qualquer dos cenários, é essencial que exista um tempo consagrado à regulação da vida da turma e das aprendizagens e apoio ao desenvolvimento pessoal dos alunos, assumido pelo Director de Turma. Esta componente da direcção de turma orientada para a cidadania e apoio à gestão dos percursos dos alunos é considerada importante em todos os estudos analisados.

É essencial que as escolas consagrem uma parte do tempo curricular à consolidação e reforço das aprendizagens. Esta dimensão é fundamental para contrariar desigualdades sociais de uma parte muito significativa dos alunos que provém de meios sociais onde não existe possibilidade de lhes fornecer esse apoio (seja através da família, seja através de explicações).

Recomenda-se um acompanhamento continuado da inovação nas ACND

A passagem de uma lógica de fragmentação das ACND para uma lógica de funcionamento integrado não parece ser uma tarefa simples pelo que se recomenda que o Ministério da Educação conceba e organize estratégias de regulação destas áreas, com base tanto nos estudos existentes, como na informação já recolhida pelas Direcções Regionais de Educação, e que crie e utilize estratégias de pilotagem da inovação e redes de trabalho e formação envolvendo os serviços da tutela, as instituições de formação de professores e as escolas. Esta pilotagem teria como objectivo valorizar a experiência das escolas e rentabilizar o tempo dedicado às ACND em favor da melhoria das aprendizagens.

3. Reforço da autonomia das escolas como forma de incentivo à inovação visando a melhoria das aprendizagens.

Os agrupamentos deveriam poder contar com recursos próprios e condições para o desenvolvimento de projectos visando reforçar a capacidade de solução dos problemas de insucesso e abandono escolar, isto é, autonomia para a concepção e gestão de projectos, para a gestão dos orçamentos e para a fixação e construção de equipas de escola. Contudo, o reforço da autonomia pressupõe que as escolas desenvolvam competências ao nível da elaboração e avaliação de projectos visando a melhoria das aprendizagens e resultados escolares

Recomenda-se a promoção da autonomia na concepção e gestão de projectos.

Este aspecto é fundamental para melhorar a qualidade do ensino/aprendizagem e integração de todos os alunos. Deste modo recomenda-se, particularmente:

- O estímulo à criação de grupos de gestores de agrupamentos; redes de trabalho presencial e on-line de gestores e professores, centrados designadamente sobre a organização pedagógica das escolas e o apoio ao reforço das lideranças pedagógicas.

— A criação de estratégias de apoio e estímulo à inovação desencadeadas no âmbito das escolas com o objectivo de melhorar as aprendizagens, o desenvolvimento dos alunos e a educação para a cidadania.

— A análise e revisão da missão dos organismos de tutela das escolas, de modo a poderem incentivar e apoiar a inovação e não restringirem a autonomia.

Recomenda-se a autonomia na gestão do orçamento

Relativamente a este aspecto, a definição do orçamento das escolas com base em fórmula que contemple o número de alunos da escola/agrupamento, terá que atender às características da população escolar e às necessidades de apoio, às ofertas de escola e discriminar de modo positivo as escolas inseridas em meios sociais sensíveis. O orçamento deverá poder contribuir para criar uma situação mais equitativa em matéria de crédito horário e permitir que cada escola possua os recursos indispensáveis em matéria de reforço das aprendizagens e apoio a proporcionar aos alunos por professores ou técnicos.

Com base nesse orçamento, as escolas deveriam poder gerir os seus projectos adoptando os modelos organizativos que entendessem ser adequados e poder garantir aos alunos os apoios necessários (por exemplo, a escola poderia definir opções que considerarem mais adequadas ao seu projecto, definindo prioridades ao nível do investimento no reforço do número de professores ou técnicos de apoio aos alunos ou às turmas, ao nível de oficinas de reforço das aprendizagens, de redução do número de alunos/turma e ao nível de projectos e actividades artísticas e de estratégias de ligação ao mundo do trabalho...).

Neste quadro, a escola teria de prestar contas do progresso na solução dos problemas da sua população escolar e também da utilização dos recursos.

Recomenda-se a estabilidade e reforço das equipas docentes.

As escolas necessitam de projectos orientados para a organização das aprendizagens e a melhoria dos resultados escolares e de equipas estáveis que os consolidem. Seria essencial capacitar as escolas/agrupamentos, sobretudo aquelas que estão situadas em meios sociais sensíveis e com projectos avaliados positivamente, de meios e instrumentos legais para poderem estabilizar equipas docentes e seleccionar os seus professores.

4. Condições institucionais e organizativas para uma maior responsabilidade da escola pelas aprendizagens

É necessário criar condições para que as escolas possam agir com maior responsabilidade pelas aprendizagens. Na verdade, para que as ACND e as ACD tenham impacto nas aprendizagens, é importante a criação de condições para o funcionamento dos Conselhos de Turma, designadamente espaços de encontro regulares dos professores para planeamento e avaliação do PCT. Esta reflexão conjunta foi considerada, no Projecto, essencial para a definição de estratégias e resolução dos problemas dos alunos. Nesta perspectiva:

Recomenda-se o redimensionamento/humanização das escolas e a constituição de grupos docentes estáveis, responsáveis por grupos de turmas.

As escolas portuguesas têm, na sua maioria, uma dimensão excessiva que torna difícil a criação e implementação de estratégias visando tornar a escola mais responsável

pelas aprendizagens efectivamente realizadas e pela criação de estratégias de integração dos alunos.

Para além de uma dimensão excessiva, a organização da maioria das escolas assenta numa grande dispersão de tarefas o que inviabiliza o trabalho conjunto dos professores da turma, uma vez que raramente têm tempo para concertarem o seu trabalho. No Projecto, foi possível criar situações de trabalho colaborativo, maior responsabilidade pelas aprendizagens, e solução de problemas da vida escolar, com a afectação de mais do que uma turma a um mesmo Conselho de Turma. É uma solução que, muito embora apresente alguma complexidade, mereceria ser adoptada pelas escolas. Propomos, assim como forma de viabilizar e humanizar as escolas, **o ensaio a um número alargado de escolas de soluções deste tipo**, com a criação de grupos de professores (Conselhos de Turma) responsáveis por várias turmas.

Recomenda-se a clarificação das funções do Director de Turma.

Um dos obstáculos ao desenvolvimento de planos de apoio e recuperação dos alunos é a dificuldade de liderança do PCT, por parte dos Directores de Turma que, com frequência, consideram não ser essa a sua função. Também, o entendimento que a maioria dos Directores de Turma tem do seu mandato leva a que não aceitem facilmente uma coordenação pedagógica ao nível do projecto de turma e preferem insistir em estratégias baseadas no trabalho solitário, assentes na atribuição de grande parte da responsabilidade pelos resultados escolares aos alunos e suas famílias.

Há um défice de capacidade de liderança pedagógica que prejudica a organização das aprendizagens e a solução dos problemas das turmas. Seria importante redefinir o **mandato** e o **perfil dos Directores de Turma** se se pretender aumentar a capacidade da escola e dos professores no apoio aos alunos.

Recomenda-se a redefinição do mandato dos Conselhos de Turma.

O entendimento do mandato dos Conselhos de Turma é, com frequência e em grande parte, reduzido à responsabilidade pela avaliação sumativa, havendo um défice de enquadramento dos alunos e responsabilização pelas aprendizagens. Seria necessário redefinir o papel do Conselho de Turma na gestão do currículo e no enquadramento dos alunos. A avaliação do funcionamento das equipas e da sua eficácia na melhoria das aprendizagens é decisiva. A criação de estratégias complementares de gestão da vida dos Conselhos de Turma, designadamente a utilização do e-mail e de blogues, revelaram-se de grande pertinência e utilidade em algumas das turmas do Projecto e seria de incentivar e prosseguir.

5. A formação contínua de professores

Recomenda-se a definição de uma política de formação contínua que, consentânea com o desenvolvimento profissional dos professores, parta das necessidades e/ou interesses e dificuldades sentidos pelo professor, crie condições para o acesso a uma actualização permanente e que contribua para um maior profissionalismo, bem-estar docente, sempre orientada para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Considera-se que essa política deveria ter como ponto de partida a explicitação do mandato do professor face às problemáticas actuais da escola e às exigências de uma educação para todos e deveria preparar também para o desempenho das novas funções que a escola de hoje obriga. A formação, deve por isso, ser flexível de modo a poder responder à evolução do sistema e dos professores. **Esta formação deve ser utilizável em termos do desempenho dos professores no âmbito do seu desenvolvimento profissional e**

contemplada tanto ao nível dos estatutos da carreira docente, como dos critérios a ter em conta nos concursos para a progressão profissional.

Recomenda-se que a formação a realizar possa contribuir para o reforço das lideranças nas escolas e da responsabilidade pelas aprendizagens.

Nesta perspectiva, há que integrar, os seguintes aspectos na concepção da formação:

— A criação de dispositivos de organização/acompanhamento de responsáveis de agrupamentos visando o apoio às lideranças pedagógicas e o reforço da capacidade de melhorar as aprendizagens e os resultados escolares.

— A integração de vertentes na formação especializada para professores, orientadas para os participantes nas estruturas de administração das escolas, incentivando a formação pós graduada.

— A integração de vertentes específicas na formação dirigidas chefias intermédias, designadamente dos coordenadores dos Directores de Turma, Directores de Turma, coordenadores de departamento, visando um melhor desempenho.

Recomenda-se um incentivo ao desenvolvimento de uma perspectiva da organização das escolas como centros de aprendizagem/investigação e formação.

Para tornar possível às escolas uma maior responsabilidade pelas aprendizagens dos alunos seria necessário reforçar as modalidades de formação em contexto e o estabelecimento da dimensão da formação dos docentes como um dos elementos-chave da organização das escolas e da eficácia dos seus projectos educativos. Seria assim de considerar os planos de formação como um dos elementos da avaliação dos estabelecimentos educativos; criar apoios à elaboração de programas de formação das escolas; proceder a avaliações regulares do impacto das formações na melhoria das aprendizagens e resultados escolares. Para além disto, seria desejável o incentivo ao desenvolvimento de parcerias inter institucionais para o desenvolvimento de programas de investigação-acção que ajudem a aproximar a investigação da formação, isto é, dos problemas sentidos pelos professores e ao mesmo tempo que os professores pudessem ser abordados de uma forma mais sustentada, ultrapassando-se, assim, a banalização e as explicações lineares de senso comum.

Recomenda-se o desenvolvimento da formação em contexto, condição essencial para promover a inovação.

Para que a formação se constitua como um elemento de sustentação da inovação nas escolas, é importante que, entre as equipas de formação e os responsáveis pelas escolas, se estabeleçam parcerias baseadas na negociação clara de condições organizativas essenciais ao desenvolvimento da inovação.

Para além disso, o projecto de escola deverá assumir claramente a(s) inovação(ões) proposta(s) e a direcção da escola, fazendo um acompanhamento continuado da formação, deve assumir a liderança pedagógica e clarificar o mandato da escola e das lideranças intermédias. A acrescentar ao que se disse, deverá, igualmente, ser elaborado pela direcção e pela equipa de formação um programa para a disseminação da inovação.

Recomenda-se a criação de um sistema de formação através de comunidades de aprendizagem em rede, a que todos os professores possam aceder.

Nesse sentido, há que reforçar a criação de programas de incentivo à constituição e ao desenvolvimento de redes colaborativas virtuais, para a constituição de “comunidades de aprendizagem”.

Recomenda-se a utilização de métodos de formação diversificados seleccionados em função dos objectivos e dos públicos.

Os processos formativos deverão incluir, por exemplo, seminários, oficinas de formação, desenvolvimento de projectos, visitas a escolas com experiências inovadoras em curso.

Definir prioridades de formação em áreas essenciais à melhoria das aprendizagens e resultados escolares.

Pudemos já identificar algumas prioridades de formação, tais como estratégias de diferenciação pedagógica, trabalho de projecto; o ensino experimental, avaliação, tutoria, estratégias visando a superação das dificuldades de aprendizagem; as TIC como instrumento de mobilização de aprendizagens; a organização de aprendizagens dos alunos em áreas onde possuem maiores dificuldades (Língua Portuguesa, Matemática e Língua Estrangeira).

Recomenda-se a redefinição do papel do Ensino Superior na Formação Contínua e Especializada.

Nesse sentido há que:

- Reconhecer e criar incentivos para a acção das instituições de ensino superior, no sentido de serem criados projectos e modelos de acompanhamento/supervisão de práticas.
- Reforçar um sistema de enquadramento e apoio eficaz para os professores especialmente os pouco experientes ou em início de carreira (fase indução).
- Reconhecer a actividade de apoio ao terreno educativo na missão das Universidades e Escolas Superiores que se ocupam da formação de professores.
- Reorganização dos programas de formação inicial de professores numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Avaliação da formação inicial em função da capacidade de preparação dos professores para um trabalho de inclusão.

Recomenda-se a criação de meios para o apoio ao desenvolvimento da formação contínua.

- Criação/reforço de linhas de apoio à investigação visando a compreensão dos problemas de insucesso escolar e a pesquisa de estratégias organizativas, didácticas e pedagógicas visando a melhoria das aprendizagens.
- Criação de linhas de apoio à produção de materiais inovadores; criação de centros de recursos.
- Valorização de materiais produzidos por professores, tornando público e divulgando trabalho de qualidade.

CAP. 1 Introdução

Neste trabalho, propusemo-nos olhar para a escola básica portuguesa através das suas práticas organizativas e pedagógicas. Olhar a escola de perto, sem tabus, e propor algumas alterações credíveis, decorrentes desse olhar, que visem a democratização e o reforço das aprendizagens na escola básica, entendida como núcleo essencial de uma formação de cidadãos capazes de compreenderem o mundo em que vivemos, e de se realizarem como profissionais.

O Projecto desenvolveu-se em torno do modo como a instituição educativa lida com o insucesso escolar, numa primeira fase, em torno das Áreas Curriculares Não disciplinares, que se revelaram como bons analisadores das práticas educativas e, numa segunda fase, alargando-se às Áreas Curriculares Disciplinares.

Partimos da constatação de que muito se progrediu em matéria de desenvolvimento educativo nos anos da democracia, mas que estamos face a uma situação em que são necessários instrumentos eficazes de mudança nas práticas educativas. Com efeito, apesar dos orçamentos consagrados à educação terem aumentado de modo muito significativo e de assistirmos igualmente a uma diminuição considerável do número de alunos no sistema, existe uma dificuldade persistente em melhorar, de modo significativo, os resultados escolares. Como compreender esta estagnação? O que se passa realmente na escola básica portuguesa que leva um número significativo de jovens a abandonar os seus percursos escolares, ou a concluí-los com atraso, com frágeis processos de integração, quer na escola quer no mundo do trabalho?

Apesar das alterações introduzidas em 1986 pela Lei de Bases do Sistema Educativo, pela reforma de 1989, e pela Reorganização Curricular do Ensino Básico de 2001, visando a criação de um ensino básico de nove anos organizado numa perspectiva de uma Educação para Todos (Unesco, 1990), como compreender que continuemos a ter uma escola básica selectiva, uma escola básica que embora boa para uma parte dos seus alunos, não propicia a integração daqueles que vão encontrando dificuldades pelo caminho?

A realização de um ensino democrático, centrado no aluno concreto e não num aluno tipo que não existe (porque felizmente a escola se democratizou e acolhe hoje todos os alunos), tarda. Em Portugal, tem-se estudado pouco o que é e o que deveria ser esta escola única que engloba o 2.º e 3.º ciclos de escolaridade. Conhecemos pouco o que é esta realidade e os processos de exclusão que fabrica.

Propusemo-nos, com este Projecto, conhecer melhor as práticas educativas desenvolvidas no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, através da análise das práticas organizativas e pedagógicas em geral e nas Áreas Curriculares Não Disciplinares em particular e identificar, a partir desse conhecimento e do trabalho de formação-acção desenvolvido também neste Projecto, alguns percursos credíveis para a mudança, no sentido de uma maior democratização das práticas educativas. Foram utilizadas no trabalho estratégias essencialmente qualitativas.

Encontrar uma via democrática para esta escola implicaria “afirmar a vocação própria de um nível do sistema escolar, aceitar suspender a selecção, definir os contornos

de uma cultura comum, imaginar outras maneiras de organizar o trabalho dos alunos e dos professores” (Dubet & Duru-Bellat, 2000).

Num primeiro tempo, identificámos como um dos principais obstáculos ao sucesso o modo de vinculação da escola aos seus alunos no plano do acompanhamento psicológico e académico. A ideia de que a responsabilidade pela solução dos problemas de insucesso escolar estaria essencialmente *do outro lado* (leia-se do lado dos alunos e das famílias), geradora de grande fatalismo, impôs-se como uma dimensão central de análise do Projecto, ao longo dos dois anos. Procurámos ver em que medida a instituição se considera parte do problema e responde aos problemas de insucesso através da sua organização e das suas práticas, ou é de algum modo responsável pela “fabricação” do insucesso. Em que medida o currículo é gerido para dar respostas a problemas de integração? Procurámos ainda encontrar estratégias para que a formação de professores contrarie o olhar fatalista sobre esta problemática e assuma uma parte da responsabilidade pelas aprendizagens.

No primeiro ano de trabalho, a pesquisa foi essencialmente realizada no âmbito das Áreas Curriculares Não Disciplinares. Os estudos de caso das escolas do Projecto revelaram obstáculos organizativos e pedagógicos a uma maior responsabilização da escola pelos percursos dos seus alunos (que consideraremos aqui como uma vinculação no plano do desenvolvimento pessoal e académico), que seriam equacionados, num segundo ano de trabalho, através de alterações organizativas e da implementação de inovações pedagógicas. As Áreas Curriculares Não Disciplinares, que representavam cerca de 17% do currículo, não eram, em geral, nas situações estudadas, consideradas como instrumento de autonomia do Conselho Executivo ou dos Conselhos de Turma, para melhoria das aprendizagens e resultados escolares. A dimensão transversal destas áreas não era consistentemente aproveitada. As áreas eram, muitas vezes, consideradas, à semelhança das outras disciplinas do currículo, como entidades autónomas. A análise de práticas evidenciou a existência de situações muito diferentes, decidindo cada professor ou par pedagógico o rumo a seguir, o qual se revelou, por vezes, pouco consentâneo com objectivos de educação para a cidadania ou com um apoio consistente aos alunos visando a melhoria das aprendizagens. A intervenção, quer no âmbito da formação do Projecto, quer ao nível do trabalho com os Conselhos Executivos, visando encontrar vias para a solução do problema do insucesso escolar, seguiu diferentes caminhos em três das escolas do Projecto.

No final deste primeiro ano de Projecto, foi elaborado um Relatório (Vol. I, Vol. II e Vol. III), enviado para a DGIDC, onde se procurou incluir a investigação e formação realizada, a descrição do desenvolvimento do Projecto e o caminho a trilhar no segundo ano, sendo apresentadas as recomendações que decorreram deste primeiro ano.

Num segundo ano, o estudo foi alargado a Áreas Curriculares Disciplinares (ACD) e nele procurou-se entender como se processa ou não a vinculação da escola aos seus alunos através de: i) análise de percursos dos alunos e do modo como é geridos o insucesso dos alunos numa escola onde as retenções são elevadas. Procurou-se entender o modo de gestão das dificuldades dos alunos no final de cada ano escolar. Existe nesta matéria uma situação muito generalizada mas que não deve deixar de ser questionada: a gestão das dificuldades do aluno, que conduzem a retenções e conseqüentemente à sua separação e afastamento quer do Director de Turma que o acompanhou e, de algum modo, desempenhou funções de tutor e fez a ligação à sua família durante pelo menos um ano, quer do seu grupo de socialização; ii) estudo de alguns percursos de alunos, no

sentido de compreender o modo como a escola os apoia e ajuda a vencerem as dificuldades escolares; iii) observação de reuniões de avaliação visando conhecer o modo como os Conselhos de Turma lidam com dificuldades dos alunos, identificam e concretizam estratégias para resolver problemas e se assumem como parte da sua solução; iv) observação de aulas e designadamente aulas que tiveram lugar durante um mesmo dia, visando analisar em que medida, na organização da actividade pedagógica, existem espaços de trabalho e co-responsabilização de todos – escola, professores e alunos – pelas aprendizagens e pelos resultados escolares.

No plano da formação, foram propostas aos professores e aos Conselhos Executivos estratégias organizativas e pedagógicas que emergiram ao longo do Projecto e que visavam a melhoria das aprendizagens e resultados escolares e sobretudo uma maior vinculação da escola aos alunos e sua co-responsabilização pela sua aprendizagem. Ensaíram-se assim estratégias organizativas visando reforçar o acompanhamento realizado pelos Conselhos de Turma aos alunos – grupos de turmas atribuídos a um mesmo Conselho de Turma, horário dos Conselhos de Turma com duas horas coincidentes para reuniões; redefinição, em parte, veiculada através da formação, do mandato dos Conselhos de Turma, dos Directores de Turma e dos professores, no sentido de uma maior implicação na resolução dos problemas dos alunos. Foram igualmente ensaiadas estratégias pedagógicas de apoio à formulação de Projectos Curriculares de Turma organizados para a inclusão de todos os alunos, à diferenciação pedagógica, designadamente através de Planos Individuais de Trabalho. Com estes, pretendia-se aumentar a responsabilidade dos alunos pelas suas aprendizagens e a ligação da escola ao mundo do trabalho, e ainda a dinamização de projectos tendo em vista dar maior sentido às aprendizagens.

O conhecimento que se ia construindo sobre a organização e funcionamento pedagógico das escolas foi sendo partilhado com as suas direcções tendo dado origem a propostas para a solução de problemas, algumas delas apresentadas aos Conselhos de Turma.

Neste sentido, a Escola H, no âmbito do Projecto, foi apoiada na construção do projecto de candidatura a Escola TEIP e na criação de turmas de percursos alternativos/CEF, visando a prevenção de abandonos escolares da parte dos alunos com níveis elevados de insucessos acumulados.

Na Escola D, foram construídas, no âmbito da formação, propostas pedagógicas, designadamente uma de alteração do modelo para elaboração dos Projectos Curriculares de Turma que veio a ser utilizado em todas as turmas.

No que diz respeito à Escola E, foi realizado um trabalho de parceria com a sua Direcção, que conduziu à construção de um modo diferente de utilização do tempo pedagógico. Nesse sentido, e face à disponibilidade da escola para avançar para um modelo organizativo alternativo, efectuadas visitas escolas com modelos de funcionamento diferente e estudadas e analisadas as suas práticas de diferenciação pedagógica (designadamente as da Escola da Ponte, do Colégio de Santa Maria, e ainda as práticas desenvolvidas pelo Movimento da Escola Moderna e em escolas da Finlândia) de que se extrairam ideias e sugestões para uma organização alternativa, actualmente em experimentação na Escola E.

De algum modo os elementos da equipa do Projecto desempenharam nas Escolas H e E o papel de amigo crítico (Costa, A & Kalliek, B, 1993; MacBeath, 1997). Mais do que uma formação formal o amigo crítico apoia e orienta, procura conjuntamente com o professor uma mútua consciencialização e explicitação dos problemas e desafios, coloca

questões estimuladoras, apresenta factos para serem analisados através de outras lentes e faz críticas construtivas ao amigo com quem se trabalha (NCSL, 2005).

Desta forma, foi possível ir devolvendo às escolas um olhar externo, crítico, que permitiu, em alguns casos, uma maior compreensão do contexto de trabalho e dos resultados que o professor ou grupo de professores obtêm, valorizando práticas positivas em curso e por outro lado colocando novos desafios para melhorar as aprendizagens e os resultados escolares.

O papel do amigo crítico é importante neste contexto porque este amigo tem como tarefa apoiar e desafiar as escolas a construir, a partir dos projectos que possuem e de tornar acessível a sua prática a outras escolas que dela podem retirar ensinamentos (MacBeath, 1997).

Uma outra dimensão do trabalho decorre de uma atitude de questionamento do sistema de formação contínua *por catálogo* muito generalizado em Portugal, longe das necessidades dos professores e ainda mais da melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos.

A consciência da inoperância de um sistema que consumiu um enorme volume de recursos, levou-nos, enquanto membros de uma comunidade com responsabilidades na formação de professores (é esse o entendimento que fazemos do papel de uma Escola Superior de Educação), a repensar processos de acção, destinatários, estratégias de relacionamento entre instituições formadoras e terrenos de formação e o papel dos professores na definição de propostas de mudança das práticas educativas.

Foi assim concebida uma formação em contexto, destinada a Conselhos de Turma – que trabalham em conjunto e são regularmente acompanhados por elementos exteriores –, envolvendo à partida os conselhos executivos e visando a transformação das práticas desenvolvidas nas Áreas Curriculares Não Disciplinares. O objectivo central destas formações foi de aumentar a responsabilidade e a implicação das equipas docentes na gestão das aprendizagens e resultados escolares e construir práticas mais adequadas de educação para a cidadania. Pretendeu-se ultrapassar a dimensão solitária em que os professores geralmente trabalham e criar hábitos de trabalho colaborativo e de gestão das turmas em equipa, por forma a combater sentimentos de insegurança face a novos desafios e contribuir para uma maior vinculação das equipas aos alunos e aos seus percursos educativos.

Pretendeu-se igualmente, com o Projecto, repensar pressupostos de acção e o papel formativo dos elementos das instituições de Ensino Superior, como pares de um processo colectivo, participantes e empenhados, cujo papel é, em grande parte, ajudar a reflectir os problemas ou as questões da dinâmica do quotidiano. Mais do que prescritores de acção ou informantes qualificados devem ser antes pessoas informadas que ajudam à distanciação do vivido pelos actores e são capazes de reconstruir colectivamente uma nova “teoria” para a acção (Pinto, Relatório Intercalar, 2007).

Neste relatório, distinguem-se três partes, cada uma delas está organizada por capítulos e secções. A primeira, integrando a globalidade das escolas do Projecto, engloba um capítulo introdutório, uma breve síntese do documento e o enquadramento do Projecto nos seus dois anos de duração e um segundo capítulo que se centra no desenvolvimento do Projecto, particularmente no que diz respeito às ACND. A segunda parte, composta também por dois capítulos, trata da gestão das aprendizagens e dos percursos educativos e da análise das práticas organizativas e pedagógicas, baseando-se nos dados de três das escolas em que o estudo investigativo foi mais aprofundado, a saber, Escolas D, E e H. A terceira e última parte diz respeito novamente ao universo das

escolas do Projecto e inclui o balanço da formação, as conclusões e as recomendações nomeadamente para a organização e funcionamento da escola para as áreas Curriculares Não Disciplinares/sucesso educativo e a formação de professores/gestão da mudança no sentido do sucesso educativo.

CAP. 2 O Projecto de investigação-acção-formação

O Projecto *Qualidade do ensino e prevenção do abandono e insucesso escolares nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico: O papel das Áreas Curriculares Não Disciplinares (ACND)* foi assumido como um projecto investigação-acção-formação. Elegemos a estratégia de investigação-acção como a que pelas suas características, em nosso entender, melhor se enquadra no desenvolvimento deste Projecto onde pretende aprofundar o conhecimento da escola e construir/propor soluções para problemas educativos.

Assim, adoptou-se uma metodologia qualitativa orientada para a melhoria da prática nos diversos campos de acção, com um duplo objectivo: de acção, para obter mudança numa comunidade ou organização, e de investigação, visando um acréscimo de compreensão dos processos educativos. Foi utilizada uma abordagem na qual se procurou gerar conhecimento sobre o funcionamento das escolas e, simultaneamente, actuar no sentido da mudança, ou seja, associar à formação dos professores a produção de conhecimento sobre a mudança.

Continua a evidenciar-se um fosso entre o que é preconizado na investigação e a realidade concreta da aula, um défice de ligação entre a investigação sobre a aprendizagem e a prática dos professores. A investigação-acção, tal como Marie-Anne Hugon, consultora do Projecto, refere, pode constituir uma via favorável ao estabelecimento de relações entre o universo da pesquisa em educação e o do ensino, possibilitando a co-construção de propostas pedagógicas e institucionais pertinentes para ultrapassar as dificuldades com que os professores, no exercício da sua profissão, se deparam.

O esbatimento desse fosso é cada vez mais necessário, nos dias de hoje onde as tensões entre instituições são maiores e mais destabilizadoras e surgem como resultado do alargamento do acesso de um novo público de alunos culturalmente afastados do universo escolar.

2.1 Metodologia

Numa primeira fase do Projecto, a partir de Dezembro de 2006, após a construção de uma bateria de instrumentos de investigação, foi iniciada a realização de estudos de caso em 7 escolas básicas e secundárias (5 delas – 3 no primeiro ano e 5 no segundo ano – foram objecto de um trabalho de formação e colaboração com os investigadores)². Participaram equipas das Escolas Superiores de Educação de Setúbal, Porto e Portalegre, com o mesmo objecto, as Áreas Curriculares Não Disciplinares, que foram consideradas

² Em paralelo com a investigação decorreu um levantamento da bibliografia teórica sobre as Áreas Curriculares Não Disciplinares, nomeadamente os trabalhos anteriores do Ministério da Educação, e sobretudo o estudo do IESE elaborado em 2006 para a DGIDC. Ao mesmo tempo foi feito um levantamento bibliográfico sobre as Áreas Curriculares Não Disciplinares, ao nível de teses de mestrados. Foram consideradas as propostas para as ESE equacionadas nesses trabalhos.

um espaço privilegiado de estudo e um bom analisador da construção das práticas sociais na escola, um espaço onde os professores não estão limitados por um programa que acrescentaria complexidade e, portanto, dificuldade à pesquisa. Sendo possível desenvolver actividades transversais nas Áreas Curriculares Não Disciplinares, visando a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares, colocam-se um conjunto de dificuldades na sua execução, nomeadamente factores associados à organização da escola, ao entendimento que os próprios professores e chefias intermédias têm do currículo e do seu mandato, a questões de liderança e autoridade pedagógica nos Conselhos de Turma e à formação de professores.

Na recolha de dados, privilegiaram-se múltiplas fontes e diferentes tipos de dados (quantitativos que podem indicar relações directamente observáveis e confirmar dados qualitativos os quais, por sua vez, podem ajudar a entender a razão da teoria e as suas relações internas). Assim sendo, fez-se incidir um conjunto variado de técnicas de recolha de informação sobre uma mesma realidade social. Durante algum tempo, alguns investigadores imergiram na própria realidade em estudo³, realizando entrevistas em profundidade aos Presidentes dos Conselhos Executivos, aos Coordenadores dos Directores de Turma, aos Coordenadores de cada uma das Áreas Curriculares Não Disciplinares ou, quando não existiam, às pessoas responsáveis na escola pelas Áreas Curriculares Não Disciplinares, aos professores não envolvidos com as Áreas Curriculares Não Disciplinares e, ainda, entrevistas de grupo a alunos de diferentes anos de escolaridade. Privilegiámos também a dimensão etnográfica, realizando observações de aulas, procurando enquadrar uma análise centrada nas práticas das ACND e, no segundo ano do Projecto, também das ACD.

A análise das práticas organizativas e pedagógicas (onde se cruzaram dados obtidos através de análise documental de projectos de escola e de turma, sumários, e de observações de aulas e entrevistas a professores e alunos) constituiu um dos aspectos privilegiados nesta investigação. No primeiro ano, o cruzamento dos vários registos de informação permitiu-nos construir um retrato das experiências proporcionadas pela Formação Cívica, pelo Estudo Acompanhado e pela Área de Projecto. Além disso, forneceu também pistas sobre os complexos mecanismos de conflito, negociação e identificação que estruturam estas áreas, bem como sobre factores de sucesso ou de fracasso na aprendizagem dos alunos de cada uma destas áreas.

O projecto de investigação-acção-formação prosseguiu em 2007/08 nas mesmas escolas onde o trabalho foi aprofundado no ano anterior. Para além destas, foram integradas duas escolas em que se realizaram estudos de caso, uma em Portalegre e outra no Porto. Sabendo que o tempo da investigação não é coincidente com o tempo da escola e muito menos com o tempo da mudança, considerou-se essencial o aprofundamento do trabalho iniciado quer no que se prende com o conhecimento do funcionamento das escolas quer no que diz respeito ao apoio à selecção e implementação de estratégias pedagógicas e organizativas conducentes ao sucesso de todos os alunos. No decorrer do Projecto, o foco principal do estudo deslocou-se das Áreas Curriculares Não

³ Em cada estudo de caso, a metodologia utilizada de natureza intensiva-qualitativa, procurou elaborar um cruzamento das informações, necessidades e estratégias das instituições com o levantamento de dados relevantes pela própria equipa de investigação. Seguindo a abordagem da Grounded Theory, uma metodologia qualitativa alicerçada em dados e onde, ao contrário do método hipotético-dedutivo, não se partiu de uma hipótese ou teoria, o problema de início era mal estruturado, sendo continuamente estruturado ao longo do desenvolvimento da investigação. Na abordagem da Grounded Theory para a construção de teorias, identificam-se cinco fases analíticas não necessariamente sequenciais, a saber, 1. Questão de Investigação; 2. Recolha de dados 3. Ordenação de dados 4. Análise de dados 5. Comparação com a literatura.

Disciplinares, e sua relação com a melhoria das aprendizagens, para os processos organizativos e pedagógicos envolvendo também as Áreas Curriculares Disciplinares. Assim, a investigação centrou-se no conjunto de factores que concorrem para reforçar a responsabilidade da instituição educativa e dos professores pela solução dos problemas de insucesso e pela melhoria dos resultados escolares.

Os procedimentos e os instrumentos de recolha de informação elaborados enquadram-se nos seguintes pilares do Projecto: i) **Acção pedagógica** dos professores organizados em Conselho de Turma / Projecto de turma; ii) **Formação**, visando aumentar a responsabilidade da escola pelos percursos dos alunos, dirigida a Conselhos de Turma ou subgrupos de Conselhos de Turmas, através de estratégias para a melhoria das aprendizagens e reforço do enquadramento dos alunos; iii) **Investigação/Produção** de conhecimento sobre práticas pedagógicas e sobre formação/boas práticas; iv) **Produção de propostas organizativas e de acompanhamento** – a desenvolver através de formação contínua em contexto (formação presencial e on-line; v) **Produção de materiais de formação** – Elaboração de propostas de políticas curriculares e de gestão.

Assumiram-se três objectivos para o Projecto:

Objectivo Geral 1: Aprofundar o conhecimento das práticas organizativas e pedagógicas de modo a compreender a sua influência na aprendizagem dos alunos e na prevenção do insucesso e do abandono escolar.

Objectivo Geral 2: Construir, em colaboração com os Conselhos Executivos e com os professores em formação, propostas de trabalho ao nível da organização, acompanhamento, avaliação e formação que contribuam para a minimização dos obstáculos de aprendizagem e do abandono escolar precoce, permitindo desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes e melhores ambientes de aprendizagem.

Objectivo Geral 3: Apoiar a decisão política no âmbito do currículo e das estratégias organizativas e de gestão pedagógica.

Para a concepção da investigação do Projecto foi elaborado um Guião metodológico cujos objectivos de utilização foram pensados para vários momentos ao longo dos dois anos de duração do Projecto. Neste documento, para além das linhas orientadoras da investigação, apresenta-se o modelo de análise definido para a investigação, organizado em 4 eixos de análise (Organização Institucional; Organização do trabalho docente e curricular; Estratégias de ensino e aprendizagem; Formação e regulação) que, globalmente, cobrem os objectivos definidos para o Projecto. Para cada um destes eixos, definiram-se as questões de investigação bem como as acções/instrumentos a utilizar para responder às questões da pesquisa que orientaram também a formação. O processo combinou instrumentos mais estruturados em paralelo com processos de formação-acção que nos permitiriam compreender e induzir processos de mudança.

No corpus da investigação, englobaram-se também elementos retirados dos portefólios (instrumentos para avaliação dos formandos), relatórios dos formadores e da análise de materiais colocados na plataforma informática.

Os projectos de investigação-acção-formação foram desenvolvidos com autonomia pelas várias equipas ligadas às diferentes Escolas Superiores de Educação intervenientes no Projecto o que gerou, naturalmente, diferenças na sua condução, quer ao nível da formação, quer no que diz respeito à articulação entre a investigação e a formação.

Em duas situações (Porto e Portalegre), toda a investigação e a formação foram conduzidas pelas mesmas equipas enquanto que nas três escolas ligadas à Escola

Superior de Educação de Setúbal uma parte da investigação foi conduzida por uma equipa sem funções de formação, inteiramente dedicada à investigação.

Na formação, as equipas seguiram também estratégias diferentes. Algumas dessas diferenças prendem-se designadamente com a maior ou menor directividade assumida pelos formadores ao nível das estratégias de formação/acompanhamento adoptadas, mas também com a negociação, com os Conselhos Executivos e com as equipas e ligação à inovação, da concretização do Projecto. Seguiu-se, porém, um processo investigativo-reflexivo, partindo de um trabalho contextualizado, inserido num dispositivo, contratualizado com os formandos e assente nos seguintes pressupostos: (i) o desenvolvimento do Projecto seria em torno de acções educativas sobre as quais as equipas de docentes aceitaram reflectir; (ii) existiria um dispositivo de acompanhamento da formação e um contrato de formação, pressupondo compromissos recíprocos das equipas de professores (também de colaboração na investigação) e formadores; (iii) o Projecto assentaria na ideia de mudança em equipa e deveria proporcionar condições favoráveis à inovação, não se dirigindo a indivíduos de forma isolada, mas sim a equipas de professores e visaria a transformação das práticas (assumida designadamente em torno da ideia do acompanhamento de todos os alunos em dificuldade sem deixar nenhum para trás); (iv) o Projecto seria negociado com os Conselhos Executivos, deixando margem de liberdade para a redefinição das condições de organização e funcionamento do Projecto ao nível de cada escola⁴.

Neste quadro metodológico, embora o singular possa iluminar o universal, a generalização e, particularmente, a extrapolação das conclusões para o universo das escolas portuguesas deve sempre ser feita com as devidas precauções. Porém, a análise compreensiva dos dados recolhidos e as semelhanças observadas nas sete escolas estudadas, apresentando características e contextos muito diversificados, permitem-nos formular conjecturas mais gerais com um alto grau de probabilidade.

Subscrevendo um comentário de Marie-Anne Hugon sobre o Projecto em análise, o facto de ter havido negociações prévias privilegiadas com a equipa responsável pela gestão teve consequências no trabalho das equipas. Corria-se, durante o Projecto, o risco de um menor envolvimento dos professores. Verificou-se assim, por exemplo, que a decisão tomada pela direcção de uma das escolas, aceite pela equipa de formação, de alargar o Projecto a um maior número de turmas no segundo ano do Projecto viria a trazer alguns problemas ao desenvolvimento do mesmo. Seriam, contudo, vicissitudes inevitáveis numa investigação-acção *com* e não *sobre* os actores, que, no entanto, foram minorizadas com um trabalho aprofundado de confrontação e auto-regulação entre os acompanhantes e os investigadores que actuam em diferentes locais, permitido “harmonizar os diferentes tipos de apoio e reduzido as diferenças constatadas entre as escolas”.

Uma maior ligação entre a investigação no terreno e a formação teria porventura removido obstáculos e facilitado a inovação nos diferentes estabelecimentos ligados ao Projecto. Há igualmente que salientar a limitação decorrente da falta de efectivos disponíveis das Escolas Superiores de Educação que tornou necessário recorrer a investigadores externos a essas instituições, bem como a instabilidade das equipas investigadores/formadores. É uma situação que não contribui para a valorização das instituições de ensino superior no plano da investigação. No entanto, Marie-Anne Hugon reconhece, na sua análise sobre o Projecto, que apesar dessas limitações, as observações realizadas *in situ* pelos investigadores permitiram adquirir conhecimentos fiáveis e

⁴ Os instrumentos aplicados nos estudos de caso encontram-se no Guião Metodológico que previamente se construiu.

significativos acerca do funcionamento das turmas do Projecto e possibilitaram a construção de ferramentas e metodologias úteis para o ensino e para a formação de professores.

2.2 Organização do Projecto

Um dos factores de insucesso escolar encontrado na análise de práticas realizada no 1.º ano do Projecto residia na dificuldade, encontrada no discurso das equipas e dos professores, em assumirem uma parte da responsabilidade pelo insucesso escolar, atribuindo em geral essa responsabilidade aos alunos e às famílias.

No relatório de 2007, expressou-se a necessidade de criar condições para que as escolas deixassem de agir como se a responsabilidade pelas aprendizagens fosse em regra imputável aos alunos, às condições sociais, às famílias, e nele defenderam-se várias medidas de carácter organizativo e pedagógico.

À medida que o Projecto ia decorrendo foi sendo mais clara a necessidade de analisar/ultrapassar obstáculos e criar condições para o reforço da responsabilidade da escola na melhoria das aprendizagens e resultados escolares. No segundo ano, ensaiaram-se algumas medidas direccionadas para tal (embora não tenha sido possível assumirem o carácter sistemático que seria desejável). Foi o caso da organização de equipas /Conselho de Turma responsáveis por grupos de turmas, visando o redimensionamento humano na escola e tornar mais possível o aumento da responsabilidade da escola pelos percursos escolares dos alunos.

No plano pedagógico, a ideia de responsabilidade das equipas pelas aprendizagens de todos os alunos (o que de algum modo configura uma evolução do mandato dos Conselhos de Turma e dos professores), foi sendo progressivamente proposta no contexto da formação bem como um conjunto de instrumentos visando a utilização de estratégias para uma gestão consequente dos Projectos Curriculares de Turma, de diferenciação pedagógica, de educação para a autonomia, responsabilidade e para a cidadania.

Os projectos de investigação-acção-formação prosseguiram nas três escolas da Área da Grande Lisboa, tendo abrangido também duas escolas em que tinham sido realizados estudos de caso, a saber, a Escola A, no Porto, e a Escola B, em Portalegre, na modalidade do 1.º ano de trabalho.

A formação enquadrada no Projecto visou os seguintes objectivos:

- Melhorar a qualidade das aprendizagens e a prevenção do insucesso e abandono escolar;
- Produzir propostas e materiais pedagógicos visando a educação para a cidadania e o reforço da responsabilidade da escola pela integração de todos os alunos;
- Desenvolver o apoio/formação à distância e do funcionamento em rede (divulgação de projectos, troca de experiências e de materiais pedagógicos);
- Reforçar as competências próprias e o papel das lideranças intermédias e/ou as equipas pedagógicas (Director de Turma, coordenador de Áreas Curriculares Não Disciplinares, Conselhos de Turma) e repensar o mandato dos professores e das equipas docentes;
- Assessorar a gestão da inovação, numa das escolas em formação (aos órgãos de gestão e às estruturas de coordenação educativa) – objectivo prosseguido na Escola E numa primeira fase, alargado posteriormente à Escola H.

Associada à formação, pretendeu-se levar a cabo uma pesquisa sobre problemáticas prioritárias para a formação centrada na melhoria das aprendizagens e nas

estratégias pertinentes para o acompanhamento das inovações e para a formação contínua, de modo a contribuir para uma maior responsabilização pelos Conselhos de Turma e uma maior eficácia na organização das aprendizagens e na resolução de problemas de disciplina.

Os responsáveis e os formadores do Projecto negociaram com todos os Conselhos Executivos o modo de funcionamento da formação: horários e critérios para a escolha das turmas cujos Conselhos de Turma fariam parte do Projecto.

O Projecto, apesar de assumir uma orientação comum, seguiu rumos específicos nas três escolas. O modo como decorreu a formação e a sua influência ao nível da vinculação aos alunos/co-responsabilização pelas aprendizagens veio a estar associado a factores como a direcção pedagógica da escola e as representações dos formandos sobre o seu mandato como professores/Directores de Turma. No segundo ano do Projecto, foram renegociadas as condições para a formação-acção, mas os Conselhos Executivos interpretaram, mais uma vez, de modo diferente, as condições para o desenvolvimento do Projecto. Porém em todas as escolas foi negociada e atribuída a existência de duas horas da componente não lectiva e de um horário para reuniões/formação aos professores das turmas que integrariam o Projecto. Os Conselhos Executivos procederam à escolha dos Conselhos de Turma que participariam no Projecto, quase sempre de acordo com critérios negociados com a equipa de formação. Tinha sido sugerido que a escolha recaísse sobre turmas com alunos com dificuldades de integração.

Na Escola D, o Conselho Executivo procedeu à escolha das turmas mas os professores puderam decidir individualmente a sua participação na formação, pelo que a formação não foi realizada em contexto de Conselho de Turma.

O facto da formação ser facultativa (os professores que decidissem não frequentar a formação, podiam fazê-lo e teriam de ocupar de outro modo as horas não lectivas), segundo uma das formadora do Projecto da Escola D, inviabilizou a organização dos Conselhos de Turma em torno da formação e do Projecto Curricular de Turma, tal como se refere no Relatório Intercalar do Projecto:

Assim, na formação está presente um terço dos professores do Conselho de Turma do 7.º ano e cerca de metade dos professores dos Conselhos de Turma do 8.º ano. Se por um lado compreendemos e apoiamos esta decisão do Conselho Executivo, por outro lado ela tem claramente efeitos menos positivos sobre a intervenção que é possível fazer através da formação. Teoricamente a presença dos três Directores de Turma na formação deveria propiciar a envolvimento do Conselho de Turma, mas se julgamos que isso de certa forma aconteceu nas turmas de 8.º ano, teve mais dificuldade em gerar-se algum efeito no 7.º ano, quer porque a directora de turma o era pela primeira vez no cargo, quer porque era o seu primeiro ano na formação, quer pelas próprias características desse Conselho de Turma e da turma propriamente dita (Relatório Intercalar do Projecto, 2008).

A formação assumiria neste caso o estatuto mais evidente de uma reflexão sobre o contexto do que o de uma intervenção no contexto.

Na Escola E, a formação dirigiu-se aos Conselhos de Turma, em número de seis, responsáveis por oito turmas. Nesta escola, as formadoras participavam em Conselhos de Turma enquanto na Escola D a lógica de formação é, em geral, externa aos Conselhos de Turma. Na Escola E a solução organizativa de atribuição de mais de uma turma ao mesmo Conselho de Turma, proposta pela equipa de formação, entrava em “colisão” com o princípio da continuidade pedagógica, considerado na escola como prioritário, pelo que, adoptando uma atitude de conciliação entre os critérios de continuidade e de racionalização, foi seguida esta orientação limitada a dois dos seis Conselhos de Turma

da escola. Nesta escola, o Projecto sofreu uma grande expansão. No Relatório Final do Projecto, diz-se o seguinte:

O Projecto desenvolveu-se em oito turmas – quatro turmas do 2.º ciclo e quatro turmas do 3.º ciclo – um aumento relativamente ao ano lectivo de 2006/2007. Destas turmas, duas do 2.º ciclo e duas do 3.º ciclo pertencem ao mesmo Conselho de Turma, sendo que alguns professores pertencem a mais do que um Conselho de Turma, tanto no 2.º ciclo (nove professores) como no 3.º ciclo (nove professores). Ao todo, a Escola E tem [em 2007/2008] cerca de 56 professores envolvidos neste Projecto. (Relatório Final do Projecto, 2008)

Todavia, as equipas de professores do 7.º e do 8.º ano não eram idênticas, o que veio a criar alguns problemas na gestão do grupo e na formação.

Na Escola H, o Conselho Executivo, por proposta da coordenação do Projecto, distribuiu o serviço lectivo por forma a que três turmas (uma do 5.º ano e duas do 6.º ano) tivessem exactamente os mesmos professores, sendo a formação dirigida ao Conselho dessas três turmas. Na Escola A, foram integrados no Projecto dois Conselhos de Turma ambos do 2.º ciclo (5.º ano), com alguns professores em comum. Na Escola B, pertenceram ao Projecto também dois Conselhos de Turma do 6.º ano e do 9.º ano de escolaridade.

A formação seria orientada por elementos enquadrados pelas Escolas Superiores de Educação implicadas no Projecto: Setúbal, Portalegre e Porto. Na sua maioria, as turmas envolvidas apresentavam um historial de insucesso e dificuldades escolares significativas. Um outro elemento a considerar em 2007/08 foi a atribuição ao Projecto pelo Ministério da Educação de um crédito de 3 horas lectivas para a gestão local do trabalho de formação e animação dos projectos, nas escolas com um maior número de turmas. Essas horas seriam atribuídas a *Pivots* do Projecto que se pretendia que pudessem contribuir localmente para o desenvolvimento dos objectivos do Projecto, deixando-se todavia uma margem para uma interpretação local desta função.

2.3 Evolução do Projecto: ensaio de algumas recomendações organizativas e pedagógicas apresentadas no final do 1.º ano

No relatório de 2007, expressou-se a necessidade de criar condições para que as escolas pudessem actuar, assumindo a responsabilidade pela promoção do sucesso educativo e pela integração de todos os alunos e defendeu-se que se estabelecessem condições para um melhor funcionamento dos Conselhos de Turma, criando espaços de encontro regulares que permitissem um planeamento e avaliação do Projecto Curricular de Turma e um melhor exercício da responsabilidade profissional.

No segundo ano do Projecto, a formação concentrou-se em algumas das recomendações do primeiro ano designadamente a necessidade de tempo para planear a acção educativa, o redimensionamento humano da escola através da concentração de várias turmas em torno do mesmo Conselho de Turma o Projecto Curricular de Turma como instrumento de gestão das aprendizagens e promoção do sucesso educativo e a articulação da Área do Projecto com a Formação Cívica. São precisamente estas linhas de força que irão ser desenvolvidas nas secções seguintes.

2.3.1 O tempo para planear a acção educativa

Foram bem visíveis neste Projecto, vantagens inegáveis do trabalho de planeamento e análise da acção educativa realizado pelo conjunto dos professores de uma turma, verificando-se até que os Conselhos de Turma que despenderam eficazmente

algum tempo para trabalhar em conjunto demonstraram maior capacidade para actuar. Foram porém encontradas diferenças nessa capacidade que poderão ter várias explicações, entre as quais a estratégia de acompanhamento/formação.

Ao propor que uma parte do crédito horário das escolas compostas por um corpo docente jovem fosse canalizado para a formação, a exigência colocada a essas escolas era grande. Mas sabíamos que nas turmas em que as únicas reuniões de coordenação se realizam duas vezes por período, os alunos que apresentavam problemas eram dificilmente acompanhados. Todavia, a realização deste tipo de organização da formação, como norma, encontra um obstáculo de fundo na organização actual da escola, uma vez que seria impossível atribuir para esse trabalho duas horas não lectivas coincidentes a cada Conselho de Turma, atendendo ao volume de horas que essa solução implicaria. Com efeito, a repetição de reuniões semanais ou mesmo quinzenais em quase tantas turmas, quantas as que os professores leccionam, faria com que as reuniões atingissem um volume de horas incomportável. Por outro lado, deixar as reuniões confinadas quase exclusivamente ao estatuto de reuniões de avaliação (raras, e onde prevalece em regra, uma filosofia constatativa, como foi possível observar) seria abdicar da capacidade de programar e de definir estratégias adequadas à resolução de problemas dos alunos e à sua integração.

Uma solução para este problema será organizar Conselhos de Turma de composição idêntica, ou seja conselhos com cada um dos professores a leccionar a mesma disciplina em várias turmas. Esta reorganização tem sido considerada uma estratégia para o redimensionamento e humanização da escola, uma vez que permite criar no interior dos estabelecimentos de ensino de grande dimensão, unidades mais delimitadas, onde é possível organizar um trabalho em conjunto e desenvolver uma maior responsabilização dos professores pelos alunos. Todavia este tipo de organização encontra obstáculos sérios porque contraria a organização habitual e a cultura predominante nas escolas, e ainda, por vezes, alguns interesses pessoais dos professores que não são consentâneos com condições propícias à aprendizagem, sendo difícil conciliar com critérios definidos pelas escolas, como por exemplo, o de continuidade pedagógica. Contudo, a adopção de um programa de reorganização, mesmo a médio prazo, implica necessariamente cortes na continuidade que se revelou um pilar da escola. Nas escolas do Projecto (em Lisboa, Porto e Portalegre), foi negociado com os conselhos executivos a criação, desde o primeiro ano de trabalho, das duas condições anteriormente referidas, ou seja, um tempo não lectivo comum inscrito no horário dos professores dos Conselhos de Turma em formação, e a organização de grupos de turmas com o mesmo Conselho de Turma. Esta última condição, porém, só foi possível implementar em duas escolas, no entanto em todas as escolas existiu um tempo semanal, comum a cada Conselho de Turma do Projecto.

Nas avaliações realizadas pelos professores do Projecto, no final do primeiro ano de trabalho, esse tempo foi considerado decisivo, porque permitia a identificação de problemas e definição de estratégias para os resolver. Em resposta ao questionário realizado nas escolas do Projecto, quando interrogados sobre a vantagem deste tempo os professores, na esmagadora maioria, foram unânimes em considerar que este espaço era favorável à reflexão sobre a prática do Conselho de Turma. O aspecto mais salientado por todos os professores foi a existência de um tempo de reflexão comum sobre as suas turmas.

Em alguns casos, certas estratégias pedagógicas utilizadas nessas turmas foram utilizadas em outras turmas que não pertenciam ao Projecto, onde, a inexistência de tempos de reflexão conjunta foi impeditiva de um trabalho regular entre os professores.

2.3.2 Estratégias para um redimensionamento humano das escolas

De acordo com numerosos estudos sobre a matéria analisados por Seriovanni (2004), as escolas pós-primárias deveria ser concebidas para albergar no máximo 500 alunos, de modo a haver uma real comunicação entre professores e alunos. Este autor refere um estudo que evidencia que o tamanho da escola, (não da sala de aula) é um factor essencial para o desempenho dos alunos. Nas escolas portuguesas, a dimensão da escola é, com muita frequência, desvalorizada. Na investigação do Projecto, fomos constantemente confrontados com ambientes sobrelotados onde é difícil criar espaços para realizar apoios individualizados, implementar projectos, promover reflexão sobre as práticas, analisar problemas dos alunos e definir estratégias para os resolver: A criação de um espaço e tempo comum para os professores dos Conselho de Turma revelou-se essencial, mas impossível de generalizar a toda a escola.

Uma das soluções para o problema das escolas grandes é, segundo J. Seriovanni, a sua reconfiguração, transformando-as em várias sub-escolas. Foi nessa linha de trabalho que fizemos propostas às escolas com quem trabalhámos, que iam no sentido do estabelecimento de redes de trabalho e comunicação.

A organização, no Projecto, de um mesmo Conselho de Turma implica um redimensionamento da escola, equipas pedagógicas concentradas e responsáveis por grupos de turmas, a responsabilização pelas aprendizagens e resultados escolares, e a pesquisa de caminhos para humanizar a escola. Esta organização que o Projecto procurou introduzir e analisar, foi seguida em duas escolas, as Escolas E e H. Os resultados do questionário aplicados em todas as escolas do Projecto apontam para elevados índices de concordância face a esta reorganização das equipas de trabalho, pois 95,1% dos professores concorda, em parte ou totalmente, com este modelo de organização que consideram conduzir a um maior sucesso escolar (85,2%).

Também no campo da regulação da disciplina, a maior parte dos docentes considerou vantajoso a existência de Conselhos de Turma comuns (85,2%), considerando que é possível resolver de forma mais eficaz os problemas de indisciplina, assim como actuar de forma preventiva face a situações de destabilização e de formas insubordinação em contexto de sala de aula.

A manutenção de Conselhos de Turma associados a grupos de alunos revelou-se também favorável no campo do relacionamento interpessoal, sendo que 82,1% dos professores afirmou que desta forma é possível conhecer melhor os seus alunos, assim como realizar um maior acompanhamento dos percursos escolares dos alunos (82,2%).

Ao nível da concertação de estratégias entre os professores, mais de 80% dos professores declarou que este modelo de Conselho de Turma conduz a uma maior eficácia do que os Conselhos de Turma só com uma turma atribuída e que fomenta mais situações de trabalho colaborativo entre pares, constituindo mesmo percentagem de concordância mais elevada destacada pelos inquiridos. É também elevada a percentagem de respondentes (81%) que considera que existe uma maior eficácia no cumprimento por todos os professores das estratégias definidas.

Vantagens de Conselhos de Turma comuns a mais do que uma turma	Discordo em parte	Discordo totalmente	Concordo em parte	Concordo totalmente	Total
Maior trabalho colaborativo	3,7	7,4	37,0	51,9	100
Maior capacidade de resolução de problemas de indisciplina	11,1	3,7	37,0	48,1	100
Uma maior capacidade para a superação do insucesso escolar	11,5	3,8	38,5	46,2	100
Mais eficazes do que os conselhos só com uma turma atribuída	7,4	11,1	40,7	40,7	100
Existe uma maior eficácia no cumprimento por todos os professores das estratégias definidas	7,4	11,1	37,0	44,4	100
Existe um maior trabalho sobre o Projecto Curricular de Turma	14,8	11,1	11,1	63,0	100

Quadro n.º 1 – Opinião dos professores do Projecto sobre vantagens de um Conselho de Turma comum a mais do que uma turma.

A situação na Escola E

O Conselho de Turma, constituído por um grupo de professores de duas turmas do 2.º ciclo (uma de 5.º ano e uma de 6.º ano) considerou que a organização do Conselho de Turma permitiu poupar tempo relativamente ao ano anterior e resolver vários problemas. Assim o Conselho de Turma considera ter produzido mais rapidamente propostas de trabalho para o 5.º ano a partir da experiência desenvolvida com o 6.º ano no ano anterior. Não parece contudo legítimo dissociar os efeitos do trabalho conjunto de factores, tais como a estabilidade da equipa num segundo ano de trabalho ou a existência de um trabalho conjunto do Conselho de Turma, em torno da formação. Na mesma turma houve, tal como é referido por M. J. Martins no Relatório Intercalar do Projecto, o reconhecimento de uma evolução referida pela formadora:

No seu modo de 'olhar os alunos' – na atenção à sua diversidade e necessidades próprias, determinando estratégias diferenciadas nos percursos pedagógicos; No modo de abordar o currículo – a elaboração de planeamento mais estruturado, a elaboração e utilização do Projecto Curricular de Turma como referência para as práticas em todas as áreas do currículo; Nas metodologias de trabalho de projecto e da educação para a cidadania, designadamente no âmbito das Áreas Curriculares Não Disciplinares; (...) Na relevância do funcionamento dos Conselhos de Turma, enquanto equipa educativa; Na capacidade crescente de experimentar práticas integradas e articuladoras, das diversas componentes do currículo.

Quanto ao Conselho de Turma que tinha a seu cargo duas turmas de 7.º e 8.º anos, a mudança foi mais complexa uma vez que, não coincidindo totalmente a equipa de 7.º e 8.º anos (havia seis elementos diferentes e alguns dos professores não integraram a formação), os professores não pertencentes às duas turmas não aderiram de forma idêntica ao trabalho, tendo existido alguma fragilidade resultante de uma eventual não directividade excessiva na condução dos Conselhos de Turma e da parte da equipa de acompanhamento do Projecto. A programação do trabalho de uma e de outra turma foi dissociada (a pedido dos professores que consideravam desperdiçar o seu tempo ao planear o trabalho da turma que não leccionavam) o que fragilizou a solução adoptada. Um dos problemas encontrados foi a dificuldade de coordenar um trabalho centrado nos alunos (diferentes em cada turma e que obrigava a momentos de reflexão diferentes). Não foi possível sedimentar o trabalho colaborativo neste grupo de professores. Uma das Directoras de turma exprime assim a dificuldade encontrada:

[A]quela ideia inicial continua a parecer uma ideia muito válida e que pode ter bons frutos. Têm é que ser estabelecidas, *a priori*, regras muito claras, nomeadamente, os dois Conselhos de Turma têm de ser mesmo iguais, basta haver 3 elementos (...) diferentes para (os professores) já não quererem ouvir os projectos que estavam a ser desenvolvidos na outra turma, argumentam que não conhecem os alunos, ... Portanto, gerou-se ali alguns entraves à junção dos dois Conselhos de Turma. Mas de qualquer forma, repito que acho que é uma ideia muito válida, que o meu 7.º (...) andou num ritmo diferente por ter pegado em ideias que já tinham sido aplicados o ano passado no actual 8.º ano.

O facto de se tratar de um grupo de professores do 3.º ciclo, com maior dispersão de disciplinas e maior dificuldade de realizar trabalho colaborativo poderá também em parte justificar a evolução do grupo.

A situação na Escola H

Na Escola H, houve um Conselho de Turma, responsável por três turmas, no Projecto. Tal como indica J. Pinto, no Relatório Intercalar do Projecto,

no ano lectivo de 2007/2008 o trabalho de intervenção/formação desenvolveu-se em redor da consolidação da ideia de "equipa pedagógica". Este trabalho envolveu uma equipa de docentes que tinha a seu cargo três turmas: uma do 5.º ano (5.º X) e duas do 6.º ano (6.º Y e Z) (*esta última turma já tinha integrado o Projecto no ano anterior*).

O facto de os professores serem comuns às três turmas revelou-se muito positivo. Várias foram as vantagens enunciadas pelos professores entrevistados, nomeadamente a partilha de experiências, o trabalho em equipa, a definição conjunta de estratégias que visem a melhoria do comportamento e das aprendizagens. Estes professores reconheceram que esta forma de organização é muito vantajosa e que deveria ser alargada a toda a escola, uma vez que melhora significativamente a relação entre os docentes, destes com os alunos e os resultados escolares destes. No decorrer do ano lectivo, sempre que possível, foram também realizadas actividades interdisciplinares em conjunto pelas três turmas, principalmente pelas duas turmas de sexto ano". No relatório Final do Projecto, apresenta-se o comentário de um Director de turma que se refere assim ao seu funcionamento:

Tem sido muito bom, é completamente diferente sabermos que os mesmos professores estão nas mesmas turmas. Por um lado, é saber com quem é que nós estamos a trabalhar, por outro lado tem a ver com as turmas em si, saber que podemos fazer coisas em conjunto, projectos como, por exemplo, este último que foi feito agora com a exposição!

Os resultados obtidos por estas turmas, constituídas por alunos com pesadas histórias escolares (ver adiante), demonstraram a importância do trabalho conjunto para o desenvolvimento de estratégias capazes de melhorar a capacidade de trabalho dos alunos, desmotivados para a escola, e de os integrar. Apesar de dois alunos do 6.º Z terem abandonado a escola, no início do ano lectivo, e de existirem alunos muito desmotivados e com um elevado número de retenções, todos transitaram de ano graças a estratégias pedagógicas de forte enquadramento e definição de projectos de trabalho motivadores.

Uma das Directoras de Turma do Projecto refere-se assim ao trabalho desenvolvido:

Julgo que as sessões de trabalho semanais foram preciosas para dominar os graves problemas desta turma, os assuntos tratados foram prontamente explorados havendo sempre falta de tempo para a continuidade do trabalho, pelo que há o sentimento de se ter aproveitado muito bem este espaço de reflexão. As questões relacionadas com a gestão e funcionamento da escola atravessaram, algumas vezes, as discussões sobre os problemas/interesses desta turma, havendo a percepção de que há causas a montante do

Conselho de Turma e da Turma (constituição de turmas; horários, organização da escola, regulamentos, o serviço dos auxiliares de acção educativa...).

Síntese

Da análise do trabalho realizado e do transpore do discurso dos professores e Directores de Turma nas diferentes escolas do Projecto, resulta claro o benefício da existência de um tempo em comum para todos os professores de um mesmo Conselho de Turma. Foi a condição necessária para a partilha de experiências e a realização do planeamento do trabalho com a turma, para o desenvolvimento do Projecto Curricular de Turma — quer a definição, calendarização e avaliação conjunta de estratégias visando a melhoria do comportamento e das aprendizagens, quer a construção de propostas de actividades interdisciplinares, a resolução dos problemas da turma (em particular, se nela existem situações complexas) e o acompanhamento dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. Este trabalho em equipa foi transformando a cultura da escola, instituindo, a pouco e pouco, uma cultura menos individualista e mais colaborativa entre os professores e na escola, se bem que com algumas resistências designadamente no que diz respeito aos professores do 3.º ciclo.

Na verdade, parece também haver vantagem na existência de um mesmo Conselho de Turma responsável por mais de uma turma. No entanto, a situação foi mais difícil numa turma do 3.º ciclo onde a dimensão de avaliação e a preocupação com os conteúdos pareceu sobrepor-se à dimensão de planeamento/resolução de problemas dos alunos, constituição de práticas de organização das aprendizagens.

2.3.3 A formação em torno do mandato dos Conselhos de Turma e do papel do Projecto Curricular de Turma para a melhoria das aprendizagens

Na análise do trabalho desenvolvido no 1.º ano do Projecto, considerando-se ser “o mandato dos Conselhos de Turma ainda essencialmente entendido como o somatório de avaliações pontuais, havendo um défice de enquadramento dos alunos e de responsabilização da escola pelas aprendizagens”, recomendava-se a redefinição do papel do Conselho de Turma na gestão das Áreas Curriculares Não Disciplinares e no enquadramento dos alunos. Entendeu-se que a função do Projecto Curricular de Turma seria fundamental para alterar o mandato dos Conselhos de Turma centrando mais a sua actividade na gestão do ensino e da aprendizagem.

Nas análises que se efectuaram, foi possível verificar que a Reorganização Curricular permitiu dar passos importantes no sentido da melhoria das aprendizagens através designadamente da elaboração e gestão de Projectos Curriculares de Turma. Os professores deixariam, em princípio, de trabalhar de forma isolada, pedindo-se-lhes para assumirem compromissos ao nível do Conselho de Turma e a partir da situação concreta dos alunos dessa turma. Mas esses compromissos nem sempre foram realizados e, noutros casos, não constituíam elementos orientadores da prática. Com efeito, não se pode considerar que os Conselhos de Turma tivessem assumido, de modo sistemático, a responsabilidade pelas aprendizagens dos alunos, em especial por aqueles que mais dificuldades revelam. Em algumas situações analisadas pelos investigadores da ESE do Porto, referidas no Relatório que apresentaram, a responsabilidade poderia ser mais facilmente classificada como uma responsabilidade burocrática em que

cada docente cumpre regulamentações ditadas pela Administração, produzindo e fornecendo a informação necessária para o melhor processamento administrativo do processo pedagógico; do que de como uma – responsabilidade profissional implicando os

saberes que se exigem ao melhor cumprimento da profissão, nomeadamente no que concerne ao Projecto de Escola, Projecto Curricular de Turma.

Evoluiu-se para uma maior atenção na formação ao Projecto Curricular de Turma, considerado como um instrumento estratégico central para a integração de todos os alunos e para a melhoria das aprendizagens e resultados escolares. Procurou-se em geral, na formação a partir de análises dos Projectos Curriculares de Turma, apoiar a definição de estratégias concretas para resolver problemas identificados e melhorar as aprendizagens.

Apresentam-se de seguida dificuldades e situações positivas desenvolvidas no âmbito da formação pelos Conselhos de Turma.

Dificuldades encontradas na implementação do Projecto Curricular de Turma Um registo predominantemente burocrático na sua concepção e gestão

No Relatório Final do Projecto da ESE do Porto referia-se que

a burocratização da cultura docente afirma-se como uma via única de gestão de percursos escolares, constatando-se que a produção de Projectos Curriculares de Turma prolonga o processo mecânico com que se desenrolam as reuniões do Conselho de Turma. (...) A redacção de um Projecto Curricular de Turma passa então pela aplicação de uma fórmula, apenas ligeiramente alterada de turma para turma e de contexto para contexto.

Verificou-se através da análise de práticas que os Projectos Curriculares de Turma, mesmo quando partiam de uma consciência das dificuldades dos alunos, com frequência, pecavam por uma ausência de estratégias de enquadramento visando a melhoria das aprendizagens. Deslizavam, regularmente, para um processo administrativo sistematizado, desvalorizando o pensamento do aluno e as estratégias de recuperação pedagógicas, acarretando ainda maiores dificuldades na sua operacionalização, ao longo do ano.

Apesar do reconhecimento do seu papel e da referência à sua utilização, o Projecto Curricular de Turma é frequentemente entendido como um mero elemento formal na organização dos Conselhos de Turma sendo aliás muitas vezes esquecido. O modo como têm sido compreendidos e assumidos os Projectos Curriculares de Turma transforma, com frequência, estes projectos em meros documentos burocráticos. Surgiam problemas na sua gestão prática, quer por problemas de coordenação entre professores, quer porque os modelos de Projecto Curricular de Turma eram demasiados rígidos e pouco operacionais, ou muito gerais (em termo de objectivos/competências a desenvolver, estratégias e avaliação a implementar), características pouco adequadas a um instrumento regulador das práticas. A caracterização dos alunos, embora extensa e detalhada, mesmo sendo uma via para o conhecimento sobre eles e um factor de aproximação entre professores e alunos, é com frequência pouco profunda e conduzindo, por vezes, a processos de estigmatização.

Na Escola A, os formadores salientaram "a distância entre o que se regista numa reunião de Conselho de Turma e o que se produz como Projecto Curricular de Turma, sendo que quase nada do que lá está é atentamente discutido pelo conjunto de professores. A construção de um Projecto Curricular de Turma passa então pela aplicação de uma fórmula, apenas ligeiramente alterada de turma para turma e de contexto para contexto. Para contornar esta limitação, uma das equipas do Projecto dedicou uma parte do trabalho à melhoria do formulário que servia de base, para toda a escola, à organização do Projecto Curricular de Turma.

Na Escola D, foi realizada, no âmbito da formação, uma análise do formulário utilizado e trabalhadas alterações a propor à escola.

Uma das alterações mais trabalhadas este ano diz respeito ao modelo de Projecto Curricular de Turma existente na escola. Sentia-se na escola e em particular em alguns professores, uma certa saturação de um modelo que não obstante as virtualidades da sua criação, se tornou com o passar dos anos desfasado do que era necessário para se poder avançar mais rapidamente em direcção à resolução dos problemas da turma.

Nas análises realizadas, evidenciou-se por vezes, uma ausência de momentos de avaliação das medidas que se propunham, que por serem, demasiados gerais, tornaram essa avaliação quase impossível de realizar. Foram ainda visíveis problemas relacionados com a concretização coerente e sistemática destas medidas.

Dificuldades ao nível da compreensão e resolução dos problemas

Em Projectos Curriculares de Turma analisados, as metas definidas pretendiam responder aos problemas e dificuldades identificados na turma designadamente através de propostas de competências transversais a desenvolver. Para além das competências, neles é frequentemente explicitado o propósito de promover e desenvolver atitudes e valores tais como interacção, responsabilização, debate e espírito crítico, gosto pelo saber, trabalho e estudo. Porém, não são usualmente indicadas estratégias com vista ao desenvolvimento de competências neles referidas. Assim, é vulgar que a operacionalização esboçada nos Projectos Curriculares de Turma se assemelhe mais à identificação de objectivos do que a uma operacionalização estratégica.

Também, nas sessões de formação de acompanhamento dos Conselhos de Turma, verificou-se existir uma grande dificuldade na operacionalização e concretização de estratégias transversais às disciplinas do currículo. Existem dificuldades que se colocam tanto ao nível da compreensão dos problemas dos alunos — sobretudo quando estes se relacionam com trabalho escolar e não com o contexto sócio-familiar (há a tendência para na análise as equipas não se considerarem parte do problema) — como na identificação e planeamento de soluções para os problemas.

Dificuldades ao nível da liderança dos PCT

Um dos obstáculos ao cumprimento dos Projectos Curriculares de Turma, principalmente no que diz respeito aos planos de apoio e recuperação dos alunos, é a dificuldade na sua liderança por parte dos Directores de Turma, agravada pelo entendimento que a maioria dos professores tem do seu mandato que leva a que não aceite facilmente uma coordenação pedagógica e condução de um projecto por considerar que interfere com a sua autonomia. Assim, a liderança pedagógica surge como necessária à associada à realização, cumprimento e eficácia dos Projectos Curriculares de Turma, em especial no que respeita à melhoria das aprendizagens.

No segundo ano de formação, confirmou-se, em muitos casos, a dificuldade/receio por parte dos Directores de Turma de uma liderança pedagógica dos projectos de turma. Este receio/dificuldade foi explicitado por alguns deles. No estudo de caso realizado na Escola D, que aposta num papel forte dos Directores de Turma, vários actores reconheceram subsistirem algumas fragilidades no desempenho do papel do Director de Turma em geral. Existe um número insuficiente de professores com o perfil definido pela equipa de gestão, sendo escolhidos professores que não satisfazem todas estas

características definidas para desempenhar essas funções⁵. Associado aos contratemplos de recrutamento está a questão da interpretação do mandato do Director de Turma pelos restantes professores. Nas reuniões do Conselho de Turma assistidas pela nossa equipa e no próprio discurso dos intervenientes, ficou patente que os Directores de Turma do ensino básico têm, com frequência, um espaço de intervenção muito limitado na gestão da turma e nas formas de aplicação do currículo, orientada por uma lógica de segmentação das disciplinas bem demarcada, que perdura ainda num conjunto vasto dos professores que lecciona no 3.º ciclo do básico e também no ensino secundário, situação verificada, por exemplo, na Escola D que foi inicialmente um Liceu. Nesta escola, onde existe um número significativo de professores com percursos de formação e cultura profissional oriunda sobretudo do ensino secundário⁶, manifestaram-se tensões significativas entre os objectivos dos diversos ciclos de ensino e entre as perspectivas sobre funcionamento, papel e estratégias para os atingir.

Cada professor considera-se, em geral, como o responsável pela organização e gestão da sua disciplina, de acordo com o que foi definido no respectivo departamento disciplinar, sendo muito sensíveis a intervenções de outros elementos, nomeadamente do Conselho de Turma. As estratégias e o planeamento dentro dos Conselhos de Turma, assim como a discussão dos problemas de ensino aprendizagem, são, em geral, tratados de forma a não colocar em causa a autonomia e o espaço de actuação de cada professor, deixando de fora aspectos como as metodologias de trabalho utilizadas, a planificação ou a eficácia das estratégias de resolução dos problemas. Verificámos que nas reuniões de avaliação dos Conselhos de Turma, quando os professores discordam entre si da opinião da classificação do aluno ao nível das competências gerais, afirmam com alguma frequência “ele na minha disciplina é assim”, ou “ele nas minhas aulas costuma fazer isto”, ou seja, as competências dos alunos são vistas de forma fragmentadas, disciplinares, sem que se procure aprofundar os motivos que conduzem às diferenças de actuação dos alunos nas várias disciplinas.

Quando existem problemas graves ao nível dos resultados escolares, os Conselhos de Turma revelam muita dificuldade em ultrapassar o espaço disciplinar delimitado de cada professor. A postura, evidenciada pelos professores e relatada no Relatório Final do Projecto, “eu é que estou lá, eu é que sei o que se passa nas minhas aulas”, muito presente nos diversos momentos de avaliação, constitui um dos obstáculos ao funcionamento dos Conselhos de Turma, uma vez que esse espaço de regulação dos problemas da turma tende a colidir com o modo como cada professor encara a sua autonomia. Esta solidão, a que chamam “autonomia”, não é questionada, uma vez que consideram melindroso interferir no trabalho dos colegas nas suas disciplinas e que tal colocaria em causa a interpretação da maioria dos professores sobre o próprio mandato.

Vários Directores de Turma explicitaram a dificuldade em liderar o Conselho de Turma e o Projecto Curricular de Turma. Foi o caso de uma Directora de Turma da Escola E que manifesta o maior interesse (e ilustrou o sucesso) no apoio aos alunos, mas

5 No entanto, em alguns casos, a escolha dos Directores de Turma é feita com base em critérios de natureza administrativa, nomeadamente os horários dos professores. A Directora de Turma escolhida para o Projecto, no 7.º ano, foi uma professora de horário reduzido que esteve alguns anos afastada da escola e que nunca tinha desempenhado este cargo.

6 Vários professores revelaram que os níveis de exigência com os alunos do ensino básico são mais elevados numa escola secundária com 3.º ciclo, do que numa escola do 2.º e 3.º ciclos. A razão apresentada prende-se com o facto de no 10.º ano a responsabilidade de “prosseguir” com os alunos no secundário ainda é da escola, ao contrário das escolas 2.º e 3.º ciclo. Embora esta afirmação careça de comprovação, traduz algumas das tensões levantadas entre as lógicas de ciclos distintas num mesmo estabelecimento, por professores que leccionam simultaneamente o 3.º ciclo e o secundário.

confessa as dificuldades na gestão do grupo de professores que pertence ao Conselho de Turma. Para esta professora trata-se de uma questão de maturidade e aprendizagem.

Eu distinguia duas faces da moeda no trabalho como Director de Turma. Gosto muito de ser Director de Turma na relação que estabeleço com os alunos, mesmo com os pais tenho gostado desse trabalho. Não gosto tanto, confesso, do trabalho que é reservado ao Director de Turma enquanto líder de um Conselho de Turma, enquanto alguém que tem de trabalhar com os outros colegas incentivando-os ao trabalho. Acho que aí ainda tenho de dar mais alguns passos pois tenho tido alguma dificuldade de dizer “faz isto... faz aquilo” que às vezes é necessário. Ainda tenho algum problema. Relativamente aos miúdos, gosto muito. (...) Portanto, gosto muito da relação com os miúdos, gosto muito da relação com os pais, e irei gostar muito, daqui a uns anos, quando crescer mais na relação com os professores. Não é que eu não goste de trabalhar (...) há colegas com quem eu trabalho muito bem em equipa, mas se calhar basta haver alguém a fazer algum entrave, que eu já não sei muito bem como hei-de lidar, como é que hei-de reagir, ter uma atitude mais autoritária, tentar uma conversa mais amena, de forma a levar essa pessoa pelo caminho que eu quero. Ainda me falta gerir algumas atitudes neste campo. Mas gosto de ter uma turma para tomar conta.

Como compreender esta relutância (confirmada em questionário realizado no 1.º ano do Projecto) pelo exercício destas lideranças intermédias na escola? No caso desta e de outras directoras de turma entrevistadas tratar-se-ia de uma questão relacionada com o saber/maturidade para gerir um grupo de colegas. Para outros professores, quer estejam no papel de Directores de Turma ou unicamente professores do Conselho de Turma, parece relacionar-se com a concepção do mandato. O Director de Turma teria a legitimidade da gestão burocrática, mas não pedagógica, uma vez que essa seria encarada de modo espartilhado dentro dos limites da responsabilidade de cada professor.

No Projecto, foram porém acompanhados vários casos de Projectos Curriculares de Turma em que, graças à acção dos Directores de Turma foi possível definir estratégias de inclusão transversais, concebidas e geridas no âmbito do Projecto Curricular de Turma. Essas estratégias permitiram, por exemplo no caso de uma turma na Escola H, a concepção de um projecto que contribuiu para inverter vários percursos de retenções repetidas e com exclusões eminentes de alunos. Nesta turma, o Projecto Curricular de Turma constituiu um desafio aos diferentes elementos da turma – professores e alunos – permitindo encontrar e gerir novos percursos como solução dos problemas.

Estas constatações realizadas na formação, em contexto de Conselhos de Turma, vieram confirmar a necessidade de explicitar e redefinir o mandato e o perfil dos Directores de Turma como líderes de equipas que se responsabilizem pelas aprendizagens dos alunos.

O Projecto Curricular de Turma como instrumento de gestão das aprendizagens e promoção do sucesso educativo

A ideia do Projecto Curricular de Turma como um elemento regulador das aprendizagens foi proposta aos grupos com quem trabalhamos, considerada, tal como se refere no Relatório do Projecto da ESE de Portalegre, “um documento orientador do Conselho de Turma ao longo de todo o processo”. Fruto dessa aposta, verificou-se, na verdade, um reconhecimento, por parte dos professores, da importância que pode ter o Projecto Curricular de Turma na regulação dos problemas de aprendizagem e na integração dos alunos.

No inquérito realizado nas Escolas do Projecto, os professores evidenciam esta ideia: 90% dos professores inquiridos referiram que o Projecto Curricular de Turma contribui para melhorar as aprendizagens, permite aumentar o conhecimento dos alunos

no início do ano (88,7%) e é considerado um documento de trabalho indispensável por 82%. É considerado, ainda, como um guião de referência permanente para a turma por mais de 80% dos professores, sendo também encarado com um elemento a ter em conta na avaliação dos alunos dos 75%. Menos de 25% dos inquiridos considerou que o Projecto Curricular de Turma era apenas mais um documento de elaboração obrigatória mas que na prática não tinha nenhuma utilidade.

	Discordo em parte	Discordo totalmente	Concordo em parte	Concordo totalmente
Melhorar as aprendizagens	4,4	5,6	52,2	37,8
Na prática não tem utilidade	40,4	34,8	19,1	5,6
PCT é um instrumento de trabalho indispensável	12,4	5,6	62,9	19,1
Permite melhorar o conhecimento dos alunos no início do ano	6,8	4,5	43,2	45,5
Guião de referência permanente na condução da turma	5,6	12,4	38,2	43,8
É tido em conta no momento de avaliação dos alunos	6,7	17,8	62,2	13,3
Permite prevenir problemas de indisciplina	10,0	17,8	57,8	14,4

Quadro n.º 2 – Razões da importância atribuída ao Projecto Curricular de Turma.

No entanto, apesar do reconhecimento do seu papel e da referência à sua utilização, o Projecto Curricular de Turma é frequentemente entendido como um mero elemento formal na organização dos Conselhos de Turma sendo aliás muitas vezes esquecido. O modo como têm sido compreendidos e assumidos os Projectos Curriculares de Turma transforma estes projectos em meros documentos burocráticos. Surgiam problemas na sua gestão prática, quer por problemas de coordenação entre professores, quer porque os modelos de Projecto Curricular de Turma eram demasiados rígidos e pouco operacionais, ou muito gerais (em termos de objectivos/competências a desenvolver, estratégias e avaliação a implementar) e não se adequavam a um instrumento regulador das práticas. A caracterização dos alunos, mesmo extensa e detalhada, embora sendo uma via com muitas potencialidades para o conhecimento sobre eles e um factor de aproximação entre professores e alunos, é com frequência pouco profunda e por vezes conduz a processos de estigmatização.

A. Caracterização dos alunos

Na formação, em Conselho de Turma, foi abordada a questão do modo de elaboração do Projecto Curricular de Turma designadamente quanto ao modo como é realizada a caracterização dos alunos e como esta é assumida de um modo dinâmico na definição de estratégias para melhorar as aprendizagens. Uma das questões que se colocou foi saber em que medida esta caracterização dos alunos e o próprio Projecto Curricular de Turma são utilizados.

No estudo de caso da Escola A, descrito no Relatório do Projecto realizado pela ESE do Porto, considera-se que o Projecto Curricular de Turma e a sua gestão são dominados por uma via burocrática que não tem em conta a diversidade:

A burocratização da cultura docente afirma-se como uma via única de gestão de percursos escolares, constatando-se que a produção de Projectos Curriculares de Turma prolonga o processo mecânico com que se desenrolam as reuniões do Conselho de Turma. Apesar da imensa distância que separa o 5.º X do 5.º Y, distância esta reconhecida e até reclamada no discurso individual dos professores, a diferença entre os Projectos Curriculares de Turma não é considerável: não fosse o número e a faixa etária dos alunos

distinguirem claramente os dois horizontes, o conteúdo pedagógico dos Projectos Curriculares de Turma não difere – dir-se-ia tratar-se da mesma turma!

Há ainda a registar uma certa cultura dominante, a que chamaríamos “constatativa”, e cujo labor tende a perpetuar a imagem que desde o início se construiu sobre os alunos e sobre a turma; todas as práticas, sem excepção, tendem a passar pelo crivo da constatação, sendo que nada se passa verdadeiramente, nas práticas pedagógicas, se não perpetuar ou legitimar o “conhecimento” que, de modo finalizado, se produziu sobre a turma. Este domínio constatativo tende a assimilar tudo o que a ele escapa, tragando práticas individualizadas que, contra a “maré”, instituem acções e discursos pedagógicos eficazes e inovadores. Quanto às Áreas Curriculares Não Disciplinares, há nitidamente uma acção externa a estas áreas, proveniente do domínio disciplinar e disciplinador do trabalho e das regras escolares, tornando qualquer mudança cognitiva ou afectiva extremamente difícil.

Ainda na Escola A, os formadores salientaram “a distância entre o que se regista numa reunião de Conselho de Turma e o que se produz como Projecto Curricular de Turma”, sendo que quase nada do que está neste último documento é atentamente discutido pelo conjunto de professores. A elaboração de um Projecto Curricular de Turma passa então pela “aplicação de uma fórmula, apenas ligeiramente alterada de turma para turma e de contexto para contexto” e para contornar esta limitação, uma das equipas do Projecto dedicou uma parte do trabalho à melhoria do formulário que servia de base, para toda a escola, à organização do Projecto Curricular de Turma:

Uma das alterações mais trabalhadas este ano diz respeito ao modelo de Projecto Curricular de Turma existente na escola. Sentia-se na escola e em particular em alguns professores uma certa saturação de um modelo que não obstante as virtualidades da sua criação, se tornou com o passar dos anos desfasado do que era necessário para se poder avançar mais rapidamente em direcção à resolução dos problemas da turma.

A análise realizada aos Projectos Curriculares de Turma (nos dois anos do Projecto) revelou que estes contêm muitas informações sobre os alunos e as suas famílias (origens sociais, composição do agregado familiar⁷, escola de origem), sendo genericamente elaborado, em todas as turmas das Escolas, um questionário aos alunos sobre as suas áreas de interesses, preferências, etc., procurando traçar um perfil da turma. São também identificados desta forma, por parte dos professores, no início do ano, alguns “problemas” dos alunos da turma.

Contudo, alguns desses levantamentos revelam-se, por vezes, muito globais e frágeis para sustentar tomadas de decisão efectivas por parte do Conselho de Turma para a resolução efectiva dos problemas de ensino aprendizagem da turma. No Relatório do Projecto realizado pela ESE do Porto, referia-se:

O Projecto Curricular de Turma deveria ser elaborado de uma forma mais faseada e tendo em conta modalidades de conhecimentos dos alunos para além da ficha de caracterização (mais superficial) que é normalmente usada no início do ano. Essa caracterização dos alunos – fundamental no estabelecimento do Projecto Curricular de Turma e na articulação deste com as ACND – deveria passar por entrevistas mais aprofundadas com os mesmos, permitindo uma maior riqueza de informações face ao seu percurso de vida. A proposta do Conselho de Turma é que tais entrevistas aprofundadas possam ser realizadas no final de cada ano lectivo, preparando o trabalho para o ano seguinte.

⁷ Uma professora referiu que esse primeiro levantamento permite identificar logo eventuais situações problemáticas.

A reflexão sobre esta problemática que foi levada a cabo na formação, em alguns casos, surgiu depois de uma breve análise à ficha que a escola tem utilizado para o efeito e que acabou por ser considerada insuficiente e de reduzida utilidade. Na sequência desta actividade, trabalharam-se os procedimentos a desenvolver, os instrumentos a utilizar, a análise a efectuar com os dados recolhidos não perdendo de vista as estratégias a definir pelo Conselho de Turma para superar dificuldades diagnosticadas e a melhoria das aprendizagens particularmente dos alunos com pior desempenho. Desenvolveu-se um processo de entrevistas de carácter “biográfico” aos alunos das duas turmas, conduzido por equipas de professores das respectivas turmas (após um demorado trabalho de elaboração do guião com o nosso apoio)”(Relatório do Projecto, ESE Portalegre).

B. Definição de estratégias

Uma parte significativa do trabalho de formação desenvolvido ao longo do 2.º ano, nas escolas do Projecto focou-se Projecto Curricular de Turma, procurando acentuar a sua importância e utilidade dos Projectos Curriculares de Turma para o trabalho diário dos professores bem como para os alunos da turma e o seu papel na definição de estratégias visando a melhoria das aprendizagens. Maria do Céu Roldão, uma das formadoras do Projecto, perspectivando-o como um “documento “inacabado”, em aberto, passível de reajustamentos em função das circunstâncias, sem deixar de ser, ao mesmo tempo, um documento orientador, refere no Relatório Intercalar do Projecto que a formação trabalhou a construção deste instrumento orientador, aberto e flexível procurando que traduzisse nos seus enunciados (metas, objectivos) a turma em concreto (...) os alunos da turma com que se vai/está a trabalhar, tanto no início da sua concepção e elaboração como ao longo da sua implementação (...) e inclui[sse] estratégias consequentes e consistentes com vista à promoção do sucesso”

Um dos Directores de Turma da Escola D considera que a formação favoreceu

uma evolução no sentido de uma maior utilização do Projecto Curricular de Turma mais utilizado do que em todos os anos anteriores em que trabalhei com Projectos Curriculares de Turma. As estratégias delineadas foram avaliadas/reavaliadas quatro vezes, isto é, em todos os Conselhos de Turma (...) Por outro lado, em todos os Conselhos de Turma eram analisados outros aspectos relevantes para as aprendizagens dos alunos como sejam os Planos de Recuperação, as Actividades de Complemento Curricular e as medidas específicas para os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Na Escola E, no sentido de tornar os Projectos Curriculares de Turma mais eficazes para a solução do problemas dos alunos, foram discutidas alternativas e solicitada uma reflexão que identificasse os aspectos onde existiam as maiores dificuldades relativamente às opções tomadas no Projecto Curricular de Turma, as estratégias utilizadas para ultrapassar essas dificuldades e alterações ou especificações do Projecto Curricular de Turma necessárias para melhorar e tornar o apoio mais eficaz ao trabalho do professor. Para Maria do Céu Roldão, no trabalho desenvolvido na formação com o Conselho de Turma distinguem-se três aspectos nucleares, a saber, a gestão do currículo como um todo ao nível do Conselho de Turma, articulando Áreas Curriculares Disciplinares e Áreas Curriculares Não Disciplinares para o objectivo da melhoria das aprendizagens curriculares; a liderança pedagógica e didáctica a desenvolver por parte dos Directores de Turma; e a incidência nas estratégias de ensino, sua análise, discussão e melhoria, em articulação com questões de avaliação.

Globalmente, relativamente às questões do currículo (abordadas desde logo no primeiro seminário conjunto em Setembro de 2007), diz Maria do Céu Roldão, que se procurou acentuar “a natureza gestonária e orientadora do Projecto Curricular de Turma

concebido para gerir melhor, mais adequadamente e com melhores resultados o ensino de todos os professores da equipa face às características dos alunos de cada turma”.

Pormenorizando um pouco mais, no processo formativo focado no Projecto Curricular de Turma destacam-se as seguintes 3 fases. Na primeira, os professores realizaram um levantamento das dificuldades e estratégias explicitamente propostas no Projecto Curricular de Turma. Discutindo o sentido do Projecto Curricular de Turma e seu desenvolvimento nas diversas áreas do currículo, propôs-se que os professores realizassem uma análise e reflexão dos Projectos curriculares de várias turmas focando a identificação de problemas assinalados nos Projectos Curriculares das várias turmas, inventariando as suas possíveis causas nos vários Projectos Curriculares de Turma (verificando se estão explícitas e são claras). Na segunda e terceira fases, procedeu-se à identificação, concretização e expressão, no Projecto Curricular de Turma, de estratégias visando ultrapassar as dificuldades de aprendizagem e desmotivação dos alunos e à avaliação (expressão, instrumentos e calendarização dessa avaliação) das estratégias implementadas. As principais dificuldades identificadas relacionaram-se com o nível da objectividade, clareza e operacionalização das estratégias e da sua avaliação. Procurando a superação de tais dificuldades, “propôs-se e realizou-se a descrição, por cada professor, de uma aula sua, concretizando as estratégias a que recorre e procurando sinalizar pontos de dificuldade”. Estas descrições escritas foram debatidas por subgrupos nas sessões e deste debate (alimentado por alguma bibliografia fornecida) resultou a discussão do que se considera “estratégia” (com exemplificação de várias estratégias possíveis para uma mesma aprendizagem) e da natureza reguladora da avaliação, sua valia e uso (também explicitado no Projecto Curricular de Turma) no processo de aprendizagem e equívocos quanto às modalidades e respectivos nomes.

Sendo o Projecto Curricular de Turma o documento essencial para a diferenciação pedagógica, esta formação centrada no Projecto Curricular de Turma incluiu inevitavelmente a reflexão sobre o tipo de ensino (tarefas, ambiente de sala de aula, comportamento do professor face aos alunos mais problemáticos, clareza de regras, atendimento exigente e desafiador *versus* apoio/ajuda na execução da tarefa).

Numa análise dos portefólios apresentados pelos professores do Projecto, surgem inúmeras referências à importância da formação e das aprendizagens realizadas nomeadamente no que se refere ao Projecto Curricular de Turma, por exemplo, uma das professores salienta “a procura de estratégias a adoptar para cada um dos alunos quando considerados individualmente, nomeadamente através da aplicação de um Plano Individual de Trabalho (PIT), o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas tendo em conta a heterogeneidade dos alunos e tendo em vista o sucesso de cada um deles, o fomentar do desenvolvimento da autonomia dos alunos, garantindo o seu bem-estar cognitivo, afectivo e relacional”.

Na Escola D, assumiu especial importância a discussão realizada acerca do sucesso escolar, segundo a formadora apresenta no Relatório Intercalar, por ter permitido “colocar questões para além das triviais quando se fala deste problema.”

Os professores foram capazes de avançar com soluções várias, umas organizacionais e outras curriculares, fugindo a colocar as responsabilidades todas nas famílias e nos alunos. O documento elaborado por um grupo de professores da formação sistematiza essa reflexão e permite pensar em aspectos que poderiam ser trabalhados no próximo ano lectivo de forma mais aprofundada e sistemática, como é, por exemplo, o sistema de tutorias da escola (Escola D).

(...) O que poderemos afirmar é que nas turmas de 8.º ano parece ter existido por parte dos Directores de Turma uma atenção grande às questões do sucesso e uma compreensão deste problema como sendo também deles e do Conselho de Turma, mas não é certo que isto decorra de uma relação causa-efeito, muito difícil de evidenciar em Educação.

No relato relativo à Escola H, J. Pinto evidencia, no mesmo Relatório Intercalar do Projecto, a importância do trabalho desenvolvido em torno do Projecto Curricular de Turma conduzindo à definição de estratégias inovadoras visando a melhoria das aprendizagens.

Um Director de Turma da Escola H, considera que

o Projecto Curricular de Turma foi, ao longo do ano, um regulador das estratégias do Conselho de Turma, onde foram alteradas ou introduzidas actividades, sempre de encontro ao sucesso dos alunos da turma. Podem ser dados alguns exemplos: o projecto interdisciplinar desenvolvido em conjunto com o 6.º Z, onde foi tratada a temática da Liberdade e que culminou na Exposição no CCP. Outra situação interessante foi a participação em eventos exteriores à escola, como por exemplo, o FANTASIARTE (C. M. de Palmela), onde os alunos levaram a palco uma representação dramática de Teófilo Braga e, ainda, a curta metragem "A LIBERDADE" (em parceria com o 6.º D), a qual esteve em cena durante todos os dias do FANTASIARTE. Acrescenta-se ainda o trabalho desenvolvido com a Companhia de Teatro «O BANDO», que culminou na peça "A CAÇA", em palco por todo o país. Todos estes projectos, para lá de enriquecerem os alunos, ajudaram a melhorar os seus resultados escolares.

Na construção dos projectos curriculares das turmas na Escola H insistiu-se em modalidades de interligação entre os professores das disciplinas e as Áreas Curriculares Não Disciplinares e na aproximação ao mundo do trabalho através do desenvolvimento de uma empresa na escola (6.º Y) e com experiências de trabalho no 6.º Z (...). Os docentes que no ano anterior já tinham trabalhado em conjunto sobre estas áreas foram um pilar importante de apoio à nova equipa pedagógica.

Uma Directora de Turma da Escola H considera que "no âmbito do Projecto Curricular de Turma 6.º Z, as Áreas Curriculares Não Disciplinares contribuíram para melhorar os resultados". O relato que se apresenta dá nota da dinâmica com que foi gerido o Projecto, bem como da variedade de estratégias utilizadas:

Perante a possibilidade de insucesso marcante na turma, além do abandono por parte de cerca de nove alunos (...) em Formação Cívica ocorreu um importante Conselho de Cooperação que determinou a viragem estratégica do Projecto Curricular de Turma desta turma, tendo-se delineado um compromisso conjunto entre professores e alunos, a definição e cumprimento de regras, a realização de uma empresa de Artes Gráficas (com a participação das disciplinas de Educação Visual e Tecnológica e Matemática essencialmente); a realização de estágios em locais de trabalho nas várias instituições que se disponibilizaram - Junta de Freguesia do P. (Secretaria e Manutenção), Centro Social Infância (Pré-escolar e creche), Centro Cultural do P. (Audiovisuais e Biblioteca) e uma visita programada à Guarda Nacional Republicana; a possibilidade de desdobramento da turma com o estabelecimento de parcerias entre Inglês e Ciências, o Apoio Educativo à Língua Portuguesa e a Matemática. Deste compromisso registado em Projecto Curricular de Turma procedeu-se à sua concretização com a elaboração de instrumentos de trabalho para professores e alunos, organização das tarefas, o estabelecimento de tarefas prazos, além de uma regulação do processo. Tudo isto foi possível devido aos encontros semanais do Conselho de Turma e do papel formador no âmbito do Projecto: Investigação Formação promovida pela ESE de Setúbal.

A reformulação do Projecto Curricular de Turma, no final do mês de Dezembro, conduziu a que Área de Projecto se transformasse num importante espaço de sistematização da informação recolhida e das experiências vividas em estágio. De acordo com o Projecto Curricular de Turma desta turma, as Áreas Curriculares Não Disciplinares estiveram em articulação com as várias disciplinas em função de um objectivo comum: combater a falta de assiduidade e as dificuldades de aprendizagem. No desenvolvimento dos projectos anteriormente referidos, houve a possibilidade de reencontrar conteúdos programáticos das disciplinas de História, Ciências, Educação Visual e Tecnológica, Língua Portuguesa e Matemática no âmbito da Área de Projecto.

Encontra-se em desenvolvimento o projecto da horta pedagógica, em Educação Visual e Tecnológica/Formação cívica, com o intuito de recuperar um espaço maltratado na escola e explorar o currículo. Outro aspecto a referir prende-se ao facto do Conselho de Turma ser praticamente o mesmo das outras duas turmas envolvidas (5.º X e 6.º Y), tendo favorecido a realização de projectos inter-turmas, aproximando os alunos.

A mesma Directora de Turma considera ainda que “o Projecto Curricular de Turma foi efectivamente elaborado, implementado e avaliado em trabalho de equipa, durante as reuniões e com os alunos, ao longo das reuniões de conselho que se foram realizando em Formação Cívica e Educação Visual e Tecnológica. Considera ainda que o Projecto Curricular de Turma foi um documento orientador do trabalho pedagógico e científico.

O formador da Escola H sintetiza o trabalho realizado do seguinte modo:

Em termos de concretizações destaco as seguintes: uma análise mais consistente dos resultados escolares, mudando do paradigma interno (centrado no aluno e família) para o paradigma pedagógico (escola e trabalho pedagógico), embora ainda não totalmente conseguido e assumido. Esta postura permitiu repensar tanto em termos de ajudas directas aos alunos através dos planos de apoio, quer através de uma diversidade de formas de trabalho pedagógico desde o projecto; à empresa e às experiências de trabalho. Estas últimas, quer do agrado dos alunos quer da própria comunidade permitiu criar uma nova dinâmica em redor do trabalho pedagógico com os alunos, criando de certo modo alguma ruptura ainda que latente na equipa. Alguns professores distanciaram-se mais enquanto outros “vestiram a camisola”. É de salientar que todo este processo implicou uma enorme organização da equipa, não só ao nível dos contactos e negociação com as instituições de acolhimento como no enquadramento dos alunos nessas experiências em que cada professor tinha alunos a seu cargo tanto para os ir levar como buscar ao fim da manhã.

Síntese

Constata-se que a formação de professores em contexto, desenvolvida no âmbito do Projecto, permitiu, em alguns casos, identificar percursos para uma mudança no tratamento de problemas de aprendizagem, passando do paradigma centrado no aluno e na família para o paradigma pedagógico em que o Projecto Curricular de Turma é instituído como elemento regulador das aprendizagens e da vida escolar e como um instrumento de co-responsabilização dos Conselhos de Turma e da escola pelas aprendizagens e pela resolução dos problemas que nesse domínio se vão colocando aos alunos.

Mais uma vez se reconhece no Projecto a importância da formação em contexto. Esta conclusão do trabalho, aponta para a necessidade de fazer das instituições educativas locais de produção de conhecimento e reflexão sobre a prática, ideia reforçada por Fullan (2003): “aprender em contexto é sem dúvida a aprendizagem com o maior retorno porque é a mais específica (adaptada à situação e por ser social (envolve o grupo) (...)) esta aprendizagem muda simultaneamente o indivíduo e o contexto”. A ideia

de um Projecto Curricular de Turma/compromisso de equipa para melhorar as aprendizagens e resolver problemas dos alunos foi surgindo persistentemente como uma das recomendações a emanar do Projecto para a formação de professores.

2.4 As Áreas Curriculares Não Disciplinares

2.4.1 As ACND – Práticas desenvolvidas

Neste capítulo, procede-se a uma análise de práticas desenvolvidas no âmbito das Áreas Curriculares Não Disciplinares, tentando ver em que medida essas práticas se orientam para a prossecução de objectivos de melhoria das aprendizagens e resultados escolares e de educação para a cidadania. Para tal, foram utilizadas as entrevistas realizadas, a observação de aulas e a análise de sumários, o questionário aos professores, os portefólios de formação.

Para cada Área Curricular Não Disciplinar tentou-se incluir no texto i) informação referente ao primeiro ano de trabalho, que já integravam o relatório desse ano e que se referem a realidades em que não existia uma intervenção significativa da parte da formação; ii) uma análise referente ao segundo ano de trabalho.

Formação Cívica: Dados relativos aos estudos de caso (2006/2007)

A Formação Cívica é a ACND que recolhe maior consenso dos corpos docentes e discentes, sendo salientado, pelos conselhos executivos, o seu papel na integração dos alunos. É a área para a qual os professores se sentem melhor preparados e sobre a qual afirmam, de uma forma mais sistemática, poder resolver problemas dos alunos e da escola. Mas não encontramos unanimidade. O director de uma das escolas considera que a Formação Cívica deveria ser redefinida: “Não a vejo como uma iniciativa positiva. 40% do tempo de sala de aula não é utilizado. Não fiz nenhum levantamento estatístico, mas... tem tudo a ver com os professores e com a cultura dos professores”. Algumas ambiguidades na sua definição levam a que Formação Cívica se desenvolva sem condições para atingir alguns dos seus objectivos. De facto, é, em grande parte, utilizada em tarefas de direcção de turma, evidenciando haver uma visão restritiva da mesma. Mas esta deriva veio a transformar-se num trunfo das escolas em matéria de integração dos alunos e prevenção da indisciplina e da violência escolar. Há o sentimento de que a Formação Cívica veio dar conteúdo e significado à função do Director de Turma, que evolui de uma dimensão essencialmente administrativa para uma dimensão mais social e cultural.

A Formação Cívica é entendida, com muita frequência, como um espaço para modificação de atitudes. Verificámos que existe uma dissonância entre os objectivos apresentados no currículo e as práticas, designadamente no que diz respeito à pouca frequência de actividades visando o processo de responsabilização dos alunos face às aprendizagens e à regulação da vida colectiva, actividades de orientação vocacional, e a realização estruturada de práticas visando a aquisição de conteúdos relacionados com a vida cívica e os Direitos Humanos. No entanto, houve momentos em que a sociedade “entrou” inevitavelmente na escola. Por exemplo, o referendo sobre a interrupção voluntária da gravidez foi um momento aproveitado, em algumas escolas, para debates e Assembleias de Turma sobre este tema e mesmo sobre o instituto do referendo. Os debates foram ocasião de aprendizagem sobre questões de cidadania.

Foi possível também verificar que a eleição do delegado e subdelegado de Turma é das tarefas que todas as escolas estudadas, realizam no tempo da Formação Cívica. Acontece sempre no início do 1.º período e é com frequência utilizada para uma reflexão

sobre as funções a desempenhar e a comparação com funções desempenhadas por eleitos e eleitores na esfera social e política. Uma das professoras entrevistadas fez do exercício da função de delegado, naquela turma rotativa, uma aprendizagem de competências de cidadania através do exercício da presidência rotativa das assembleias de turma, naquele caso, era regulada ávida da turma.

O tempo dedicado à Formação Cívica é em grande parte ocupado pelas actividades inerentes ao mandato de Director de Turma. Nas observações realizadas verificou-se que as funções da direcção de turma surgiram fundamentalmente associadas à gestão da disciplina e às questões administrativas. Essas práticas parecem existir nas escolas onde esses problemas são maiores, porém, embora menos frequentes, destacaram-se também a análise do desempenho da turma e o apoio aos alunos com dificuldades.

No estudo de caso em que encontrámos cuidados acrescidos com resultados escolares (Escola E), observou-se uma diversidade maior de práticas de análise de dificuldades de aprendizagem, apoio e contratualização com os alunos em matéria de prioridades de estudo. Parece haver uma transposição de uma cultura de escola para as práticas da Formação Cívica. Através destes contratos, que nos pareceram ter efeitos positivos na melhoria das aprendizagens, os alunos assumiram compromissos de estudo, de maior investimento numa ou noutra disciplina, enfim, de mais trabalho tendo em vista melhorar os seus resultados. De assinalar, contudo, que nestas estratégias de “pedagogia do contrato”, que parecem ter resultados positivos, existe alguma ambiguidade em torno do conceito de contrato, confundindo-se, por vezes, contratos com imposição de regras.

No capítulo de gestão da disciplina, foram-nos relatadas, e observadas, estratégias de regulação e gestão de conflitos, realizadas no âmbito da Formação Cívica, com maior incidência no 2.º ciclo. Verificou-se uma tendência para os professores adoptarem perspectivas moralistas nestas aulas que são permeadas por “ralhetes”, “sermões” aos alunos que “levam nas orelhas” o que gera também uma certa aversão às ACND. O aluno é colocado face à opinião do professor sem que este consiga assegurar um debate e uma responsabilização da parte dos alunos pela resolução dos problemas. Esporadicamente encontrámos práticas orientadas para a aprendizagem da responsabilização, à negociação de regras e normas necessárias à regulação participada da vida colectiva. As assembleias de turma são raras e muitas vezes sem regularidade. Alguns alunos entrevistados desconheciam o que eram Assembleias de Turma: “Nunca fizemos Assembleias de Turma. Nem sabemos o que isso é! O Professor nunca falou nisso” (alunos 9.º ano, Escola C). Esta é uma lacuna grave uma vez que os alunos acabam por terminar o ensino básico sem ter vivido uma experiência de aprendizagem de intervenção e regulação de problemas.

A regulação da autoridade aparece ainda excessivamente centrada nos professores, sendo frequentemente o papel do aluno de “assistente” mais ou menos passivos. É dedicado muito tempo a uma interpelação/participação dos alunos, incessante e pouco eficaz.

Os professores que realizam Assembleias de Turma, co-responsabilizando os alunos pela vida da turma, disseram-nos que esta via de regulação da disciplina lhes permite poupar tempo que, de outro modo, gastavam em interrupções sistemáticas das suas aulas.

O desenvolvimento de projectos e conteúdos temáticas relacionadas com os Direitos Humanos, a política, os *media* e a sexualidade não parece estruturado e sistemático.

Não foram encontradas práticas que, de modo sistemático, desenvolvam competências de compreensão e intervenção no mundo em que vivemos. A presença de temas de quotidiano, assim como de assuntos e problemas que digam respeito à comunidade em que a escola se insere é pouco frequente. Existe no espaço de Formação Cívica um tratamento que, nos estudos de caso foi esporádico de assuntos que podem ser enquadrados em temáticas relacionadas com os Direitos Humanos, a política, os *media* e a sexualidade. Quando existem, decorrem do interesse dos alunos, não vão além de algumas sessões ocasionais e desarticuladas, mais frequentes no 3.º ciclo. Este é um défice se pensarmos na necessidade que têm cada vez mais os alunos de entender e organizar a informação a que acedem pelos *media*, designadamente em períodos de convulsões mundiais ou de problemas que afectam os alunos. Fala-se do papel da escola na gestão das emoções, papel que nos parece fazer todo o sentido (Gonnet, 1995).

Registam-se, esporadicamente, preocupações com o desenvolvimento de actividades visando proporcionar aos alunos uma reflexão sobre o mundo do trabalho, visando a construção de uma identidade vocacional. Esta é, assim, uma área lacunar, que contribui para aumentar as desigualdades entre os alunos de meios culturais diferentes. O contacto com o mundo do trabalho, designadamente através de visitas de estudo, pequenas experiências de trabalho organizadas pela escola (muito frequentes noutros países europeus, como a Dinamarca ou a GB) ou o convite a profissionais/familiares para falarem de profissões não foi uma prática frequente. Há a ideia de que este trabalho pertence ao “pelouro” da orientação escolar realizada por técnicos (num encontro com alunos de uma turma do 9º ano, que teve lugar no 2.º período, à pergunta sobre opções escolares, verificámos que grande parte deles aguardava os encontros previstos com a psicóloga da escola para pensar no assunto). Numa das escolas, realizou-se uma feira de profissões que nos pareceu um contra exemplo que mesmo assim não complementada com uma abordagem sistemática das questões anteriormente referidas.

Um dos problemas decorrentes da insuficiente organização da dimensão informativa da Formação Cívica é a repetição de temáticas. Algumas escolas adoptaram orientações visando impedir esta situação de que alguns alunos se queixaram.

Um dos maiores problemas da FC (mas também da Área de Projecto) é a pouca frequência com que a escola sai dos seus muros para contacto dos alunos com a cultura e a sociedade. As escolas justificam este facto com a falta de verbas (e as fracas possibilidades de participação de muitos alunos). Os professores argumentam também com uma logística/burocracia pesada nalguns casos. Mas há também o peso de um contexto de desenvolvimento do currículo de algum modo espartilhado e subordinado a uma organização que dificulta a realização de projectos transversais abertos às realidades exteriores à escola.

Embora a Formação Cívica seja considerada de grande utilidade para a regulação dos problemas de autoridade, disciplina e nalguns casos de aprendizagem, o seu desenvolvimento não obedece em geral a uma estratégia de educação para a cidadania nas suas várias vertentes, ficando muito condicionado por lógicas da direcção de turma. Há uma clara dificuldade de condução de práticas de vivência de cidadania, e de tratamento de temas relacionados com a vida cívica e política ou com o mundo actual. A observação de aulas realizadas, a análise dos sumários e as entrevistas dos alunos e professores confirmam o carácter aleatório com que são tratadas estas questões na maioria dos casos estudados. É inquestionável a importância da escola manter, através da Formação Cívica, um espaço de escuta dos seus alunos, mas é necessário articular neste espaço as outras componentes da Formação Cívica.

Na formação levada a cabo no 1.º ano e no 2.º ano do Projecto, foram progressivamente desenvolvidas reflexões e práticas de cidadania, tendo os professores em formação, sobretudo os Directores de Turma, utilizado novas metodologias para a regulação das aprendizagens e da disciplina, para aprendizagem da responsabilidade e para a contratualização de projectos individuais. Alguns Directores de Turma, nas três escolas do Projecto passaram a realizar Assembleias de Turma substituindo o discurso moral pela contratualização visando maior responsabilidade da turma em projectos colectivos e comprometimento do aluno na melhoria da aprendizagem e comportamento.

É o caso de uma das Directoras, pelo segundo ano no Projecto, que fez uma evolução no sentido de uma maior responsabilização dos alunos pela vida da turma. em resumo, apresentamos a seguir as tarefas de Formação Cívica previstas nessa turma durante o 1.º período:

- Preparação e calendarização do acto eleitoral — distribuição de tarefas, (elaboração dos boletins de voto e da urna); eleição da Mesa Eleitoral (campanha eleitoral);
- Eleição do delegado e do subdelegado de turma;
- Definição de critérios para a eleição dos alunos responsáveis por tarefas;
- Eleição dos alunos responsáveis pela avaliação de comportamentos e atitudes;
- Eleição dos responsáveis pelas Assembleias de Turma a realizar no 1.º Período (Presidente e Secretários);
- Definição e registo das regras de funcionamento das aulas (Assembleia de turma);
- Análise de uma notícia de um jornal;
- Assembleia de turma;
- Balanço das aprendizagens e propostas de melhoramento (Assembleia de turma);
- Preenchimento das grelhas de auto e hetero-avaliação.

Em duas turmas em que os Conselhos de Turma articularam o trabalho, foram utilizadas, entre outras, as seguintes estratégias para regulação da vida da turma:

- Realização de tutoria;
- Eleição do delegado e subdelegado de turma;
- Definição de metas de trabalho; Análise dos resultados da avaliação e posterior redefinição de metas;
- Dinamização de assembleias de turma;
- Criação de um E-mail da turma, como forma de comunicação privilegiada entre o Conselho de Turma e a turma;
- Criação de uma "Mailing list", para que todos os alunos/professores possam receber informação, em simultâneo, sobre assuntos relacionados com a turma;
- Troca de e-mails entre professores e entre professores e alunos e, pontualmente, com encarregados de educação;
- Dinamização do Blog da turma, com diversas actividades, nomeadamente o diário da turma online, os desafios das diferentes disciplinas, a publicação de trabalhos dos alunos, a publicação de informações pertinentes, a realização de sondagens, a publicação de resultados da avaliação, etc.;
- Criação de e-portefólios;
- Organização de Almoços de turma;
- Realização de debates sobre temas do Mundo Actual;
- Participação nos projectos "Prevenção da toxicod dependência" e "Educação para a sexualidade".

Como conteúdos do mundo actual surgem nas mesmas turmas:

- Cidadania europeia;
- Direitos humanos;
- Leonardo Da Vinci;
- Os jovens e a Internet;
- A alimentação;
- Prevenção da toxicodependência;
- Educação sexual.

No questionário realizado aos professores sobre as aulas de Formação Cívica, no 2.º ano do Projecto, os tipos de trabalho mais desenvolvidos são os debates e o estudo de temas e os contractos pedagógicos e a preparação de visitas de estudo são os temas menos trabalhados.

Formação Cívica Tipo de Trabalho	Nunca (1)	Ocasionalmente (2)	Com frequência (3)	Muito frequentemente (4)
Debates	-	19,5	46,3	34,1
Estudo de temas	-	21,4	54,8	23,8
Assembleias de turma	14,3	35,7	35,7	14,3
Contractos pedagógicos	19,0	47,6	19,0	14,3
Preparação de visitas de estudo	16,7	57,1	11,9	14,3

Quadro n.º 3 – Frequência dos tipos de trabalho implementados em Formação Cívica.

Contudo, ao cruzarmos estes dados com as diferentes escolas do Projecto, verificamos que existem diferenças significativas ao nível das práticas de Formação Cívica, nomeadamente ao nível dos contractos pedagógicos e das assembleias de turma. Verifica-se que nas Escolas E e H mais de metade dos professores declarou que realiza Assembleias de turma de forma recorrente, ao contrário das restantes três escolas do Projecto, em que mais de 60% dos professores afirmou que apenas recorre ocasionalmente a estas metodologias de forma ocasional ou mesmo nunca recorreu. Terá sido decisiva para esta evolução a formação que realizaram? O mesmo se verifica em relação aos contractos pedagógicos. A Escola E parece ser a única escola em que se realizam práticas desta natureza. Estes resultados parecem poder ser associados à formação nas diferentes escolas do Projecto, uma vez que nesta escola existiu um conjunto mais alargado de professores/ formadores envolvidos na formação nos últimos dois anos, um maior acompanhamento que parece reflectir-se nas práticas de sala de aula.

O tema mais abordado é o Ambiente (35,6%), seguido pelos Direitos Humanos e Educação Sexual. É interessante verificar que temas como a política, a educação para os media, a história ou a arte permaneçam temas pouco abordados no contexto da Formação Cívica, sobretudo pelos professores dos escalões etários mais novos (até aos 34 anos e entre os 35-44 anos). Estes dados vão ao encontro de aspectos já registados noutros momentos do Projecto, nomeadamente com as observações de aulas e as entrevistas aos alunos.

Formação Cívica Tema tratado	Nunca (1)	Ocasionalmente (2)	Com frequência (3)	Muito frequentemente (4)
Educação Sexual	2,4	28,6	35,7	33,3
Direitos Humanos		31,0	45,2	23,8
Educação para os media		56,1	39,0	4,9
Ambiente		23,8	54,8	21,4
Política (nacional, internacional)	15,4	51,3	25,6	7,7
História	9,8	53,7	34,1	2,4
Questões da comunidade local	7,3	34,1	41,5	17,1
Arte	26,8	56,1	17,1	
Ciência	5,1	64,1	23,1	7,7

Quadro n.º 4 – Frequência do tratamento de alguns temas em Formação Cívica.

Quando questionados sobre as actividades de direcção de turma mais utilizadas, foram amplamente mencionados o regulamento de turma, as questões de aprendizagem, sendo o comportamento na sala de aula a actividade mais referida.

Direcção de Turma Actividades desenvolvidas	Nunca (1)	Ocasionalmente (2)	Com frequência (3)	Muito frequentemente (4)
Problemas administrativos	19	47,6	31,0	2,4
Questões de aproveitamento/aprendizagem		16,7	35,7	47,6
Comportamento na sala de aula		16,7	31,0	52,4
Regulamento de turma	4,8	11,9	47,6	35,7

Quadro n.º 5 – Frequência da realização de algumas actividades de direcção de turma.

Não constitui surpresa que as discussões ligadas a questões do comportamento assumam o maior peso relativamente às questões da direcção de turma. As entrevistas elaboradas mostram que esta área é reconhecida pelos Conselhos Executivos, pelos professores e pelos alunos como um importante espaço de resolução dos problemas de indisciplina e regulação dos comportamentos.

Estudo Acompanhado

O Estudo Acompanhado surge com frequência como a área mais associada à melhoria das aprendizagens dos alunos cujos objectivos são assim definidos no texto orientador como: “a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização de aprendizagens” (Decreto-Lei 6/2001).

Reconhece-se que a Escola tem também como missão ajudar os alunos no seu “ofício de estudante”, que exige o conhecimento e a apropriação da utilização das “ferramentas”. Esta necessidade não é uma novidade. Todos os professores sabem que os seus alunos, em certos momentos, precisam de ajuda mais específica. Sempre que possível, os professores procuram fazê-lo. Mas a exigência que agora se coloca é a de a Escola assumir estas práticas de apoio a todos os alunos, pelo que há que tornar esta ajuda à aprendizagem uma regra institucionalizada que não esteja ao sabor da disponibilidade do professor, mas seja um direito de todos os alunos. Será que se justifica uma medida desta natureza? Em nosso entender a resposta é afirmativa por três tipos de razões: a primeira prende-se com a natureza da própria aprendizagem; a segunda com a complexidade da gestão das aprendizagens que o alargamento da escolaridade

básica a todos os alunos introduziu; a terceira com uma postura ética que consiste em criar condições para garantir uma maior igualdade de oportunidades a todos os estudantes. Na escola pública de hoje o Estudo Acompanhado pode assumir uma dimensão significativa no combate às desigualdades.

Estará o Estudo Acompanhado a desempenhar esta missão? Como vêm os professores esta missão da escola?

A necessidade de existência desta área nem sempre é reconhecida. Alguns professores, e responsáveis das escolas, pensam que a função do Estudo Acompanhado poderia ser desempenhada ao nível das várias disciplinas do currículo e que os problemas de aprendizagem não se resolvem porque não se conseguem introduzir as mudanças pedagógicas necessárias no conjunto do currículo. Para outros professores, esta missão, que reconhecem como essencial no apoio aos alunos da escola pública, poderia ser desempenhada em salas de estudo destinadas essencialmente aos alunos com maiores dificuldades, ou através de outras estratégias que passem pelas TIC e pelos apoios às disciplinas onde se verificam maiores taxas de insucesso escolar.

A mim chocam-me o mundo das explicações! É a negação do ensino público! As escolas têm que combater isso e há formas de o fazer. Por exemplo as TIC antes de serem introduzidas, já eram dadas aqui. Tem que existir apoios para matemática e português para as turmas mais problemáticas (presidente do Conselho Executivo da Escola G).

A visão desta área como uma estratégia de combate às desigualdades é uma preocupação de vários professores e responsáveis por escolas. E, neste plano, as explicações são efectivamente uma estratégia familiar (desconhecida em grande parte dos países europeus), que coloca em grande desigualdade os alunos provenientes dos meios mais desfavorecidos, caso a escola pública não consiga atingir patamares satisfatórios de eficácia na organização das aprendizagens. Coloca-se com grande evidência a necessidade de repensar a instituição escolar como espaço onde se aprende a estudar, se estuda e se aprende.

Verificou-se na pesquisa realizada no âmbito dos estudos de caso (2006/07) grande diversidade de práticas no Estudo Acompanhado e “modelos” de desenvolvimento de aula. Em várias escolas, a observação de aulas e a análise dos sumários permite mostrar que o Estudo Acompanhado é a área na qual se notam mais diferenças de estratégia utilizadas nas diversas turmas, em função do perfil do professor e da estratégia a que recorre. Uma parte dos professores centra o Estudo Acompanhado em actividades de utilização do espaço pedagógico para a realização de trabalhos de casa ou estudo de disciplinas com maior insucesso (caso da Matemática) ou utilizam esta área de forma livre e em função dos problemas que vão sendo identificados pelos alunos. Este tipo de orientação pareceu-nos funcionar bem e ser do agrado dos alunos nos casos em que os professores conhecem bem a turma ou são Directores de Turma (situação por exemplo de uma directora de uma turma que era responsável, simultaneamente, pelo Estudo Acompanhado e pela Formação Cívica). Numa outra versão, que nos pareceu mais motivadora para os alunos, na aula de uma outra Directora de Turma, as actividades eram organizadas em torno de Planos Individuais de Trabalho (PIT) inscritos no Projecto Curricular de Turma, que eram negociados com os alunos como resposta a dificuldades e/ou desafios dos alunos. Foi visível um processo de responsabilização dos alunos pelas suas aprendizagens. É de assinalar que esta directora de turma pertencia ao Projecto ACND na Escola E onde tinham sido apresentadas estratégias de diferenciação pedagógica).

Através do e-mail, parte da correspondência regular de uma Director de Turma com o Conselho de Turma (Escola E), pode constatar-se um esforço de coordenação destas tarefas, às vezes conseguida com dificuldades:

Na próxima reunião retomamos os Plano Individual de Trabalho. A professora X. precisa de orientações, para Estudo Acompanhado, para os alunos que tiveram níveis negativos. Aliás este é o TPC para a próxima reunião: O que é que os alunos têm que fazer para recuperar as negativas? Que actividades estão a propor? Preençam o documento dos Planos Individuais de Trabalho (envio-vos novamente em anexo) especificando para cada aluno as actividades a realizar e a respectiva calendarização. Na reunião confrontaremos os documentos e acertamos estratégias.

Os Projectos Curricular de Turma constituem, formalmente, um elemento estratégico de orientação da turma, designadamente no Estudo Acompanhado, mas tal acontece, em geral com pouca frequência. Apesar do trabalho significativo que muitos Conselhos de Turma têm na caracterização da turma e das dificuldades dos alunos, esses dados não são de grande utilidade. Os Conselhos de Turma são submergidos pelas tarefas tradicionais de ensino e pela pressão dos programas/conteúdos, sendo descurada a necessidade de desenvolver competências e o apoio aos alunos que encontram dificuldades de aprendizagem. Apesar destes constrangimentos, o Estudo Acompanhado é percepcionado com frequência como uma área em que é possível existir a intervenção dos Conselhos de Turma. Contudo, o seu acompanhamento é superficial no que diz respeito aos conteúdos e as actividades realizadas.

A necessidade e pertinência da colaboração entre professores, quer relativamente à troca de materiais quer à sinalização de dificuldades é largamente reconhecida pelos professores. Esta troca de materiais (usualmente fichas de trabalho, cedidas por outros professores) assenta numa lógica informal, com contactos que se estabelecem entre os professores muitas vezes nos intervalos ou nos tempos de pausa. Há dificuldades visíveis relacionadas com a falta de espaços/tempos de encontro, gerando a quase impossibilidade (fora do contexto do Projecto) de colaboração entre professores de uma mesma turma. A situação seguinte que nos foi relatada por uma Director de Turma é ilustrativa:

A partir da caracterização da turma, tem sido solicitado aos professores a entrega de fichas para serem trabalhadas no Estudo Acompanhado. Como não têm tempos para encontros regulares a Directora de Turma vai lembrando frequentemente aos colegas, nos intervalos (lembra que a escola é pequena, funciona em contentores), a necessidade de entregarem as fichas para o Estudo Acompanhado, com vista à recuperação dos alunos. Esta situação de gestão das dificuldades dos alunos durante os intervalos que se constata aqui é frequente.

Presenciamos esta situação condições para trabalho colaborativo em vários contextos escolares. No projecto de formação, ficou demonstrado como o trabalho regular de equipa muda profundamente a capacidade de melhorar o esforço conjunto dos professores e o resultado dos alunos. Para que se estabeleça trabalho colaborativo é também decisivo o papel do Director de Turma e a sua autoridade/liderança na gestão do Projecto Curricular de Turma.

Nas aulas de Estudo Acompanhado que funcionam em par pedagógico, verificam-se algumas também dificuldades de cooperação entre os professores ao nível do par pedagógico. As nossas observações e os relatos dos alunos apontam para uma prática de alternância de responsabilidades, exercida com alguma frequência. Nalguns casos, essa alternância de responsabilidades quando preparada de modo cooperativo (verificámos

que tal nem sempre acontece) permite a realização de actividades de apoio a alunos com maiores problemas: algumas actividades são dirigidas por um dos professores, enquanto o(a) colega vai assumindo um papel secundário, de acompanhamento mais individualizado dos alunos e de “fiscalização da disciplina” na sala de aula.

Verificámos, sobretudo num contexto de uma escola do Projecto com uma população mais seleccionada de um ponto de vista social, que o Estudo Acompanhado surge, por vezes, como o lugar de estudo, que alguns professores consideram pouco ou nada útil porque entendem que pode ser realizado em casa, até com maior eficácia: “não faz qualquer sentido os alunos que possuem todos os meios para estudar em casa à noite venham para a escola muito cedo para uma aula de estudo acompanhado”.

A escola não é encarada por estes professores, que deram testemunhos de experiências pessoais muito negativas nesta área, fruto talvez de uma impreparação para a organização de contextos de trabalho com sentido, como um lugar onde se estuda e trabalha. Mas há aqui um equívoco/desafio: os alunos portugueses trabalham pouco e é necessário que trabalhem mais para aprenderem mais. As aulas têm também de ser lugares de trabalho activo num ensino básico que se pretende democrático e o Estudo Acompanhado pode desempenhar um papel significativo neste campo.

Verifica-se que as aulas de Estudo Acompanhado assumem por vezes o estatuto de aulas “mais práticas” do que as aulas das áreas disciplinares — estas corresponderiam às aulas em que “é dada a matéria”. Esta concepção de ensino tradicional subjacente à leccionação de aulas onde se “dá a matéria”, foi-nos apontada como um dos factores responsáveis por elevados índices de insucesso escolar designadamente em disciplinas como a História e a Geografia.

Uma das dificuldades mais referidas pelos professores relativamente ao Estudo Acompanhado diz respeito à gestão de turmas heterogéneas do ponto de vista das capacidades dos alunos. A diferenciação/individualização são estratégias com frequência referidas como ideais, mas “impossíveis” nesse contexto e, no entanto, verificámos que elas são possíveis. A **diferenciação pedagógica** assente num processo de negociação/responsabilização dos alunos, é uma prática seguida por vários professores do Projecto que se revelou eficaz para o enquadramento de turmas heterogéneas e para a responsabilização dos alunos. Constatámos existirem práticas de diferenciação pedagógica, por exemplo, uma Directora de Turma a partir da definição de competências a desenvolver, elaborou uma espécie de tradução do programa em termos de competências, em linguagem compreensível para ser trabalhada pelos alunos. Cada um deles vai assim podendo avaliar em que medida vão desenvolvendo essas competências, havendo, deste modo, um processo progressivo de aprendizagem da responsabilidade e de auto-conhecimento.

Um dos argumentos mais utilizados sobre a impossibilidade de desenvolvimento deste tipo de estratégia, é também o elevado número de alunos. Verificámos que nas equipas em formação, a disponibilização de materiais e a reflexão em contexto de formação e em contexto de equipa pedagógica contribui para ultrapassar estes obstáculos. Mesmo assim, a adesão das equipas a este tipo de trabalho encontrou resistências.

O trabalho massificado é frequente no contexto do Estudo Acompanhado, onde são desenvolvidas, por exemplo, práticas do tipo em que o professor, numa actividade dirigida a todos os alunos em simultâneo, corrige uma ficha em voz alta o que constituiu, em casos observados, uma fonte de desmotivação para os alunos. Este tipo de práticas favorece a passividade e o desinteresse. Sendo um dos problemas da escola portuguesa o

défice de trabalho dos alunos, haveria que aproveitar todos os momentos para que estes trabalhem mais na escola e aprendam a tirar rendimento desse trabalho.

Outra das actividades frequentes é a recuperação de disciplinas, organizada em função de dificuldades generalizadas, por exemplo no âmbito do Plano de Acção da Matemática. Esta actividade, que nos pareceu fazer todo o sentido, exige estratégias específicas, e não deveriam ser repetidas situações em que ficou comprovado os alunos não aprenderem. Em matéria de apoio às diferentes disciplinas, a Escola A organizou o Estudo Acompanhado de modo a ser apoiado por quatro dos professores das turmas, situação que garante um trabalho envolvendo vários professores. O Estudo Acompanhado surge aqui como claramente ligado às várias disciplinas.

No 5.º e 6.º anos de escolaridade, parecem ser muito frequentes as actividades que visam desenvolver competências de organização do estudo, que aliás se prolongam por vezes no 3.º ciclo. Essas aprendizagens podem ser muito úteis se forem organizadas com sentido para os alunos. Não podem ser objecto de actividades que se repetem ao longo dos anos do tipo “vamos aprender a sublinhar”. Como não existe articulação vertical sistemática entre os anos, a actividade perde o interesse” (CE da Escola G). Aprender a estudar também não se pode fazer através de discursos sem sentido que se transmitem aos alunos, como uma das situações observadas na Escola F em que uma professora, depois de ter ouvido de alguns alunos que não tinham um local próprio de estudo, passava um acetato a explicar as condições ideais para um local de estudo:

Alguns alunos explicam que não têm sossego em casa para estudar – os professores ouvem mas não fazem qualquer sugestão. Os professores assinalam que o importante é cada um planear o trabalho, adaptado à sua situação, mas de maneira a ter sempre a matéria em dia e estar sempre preparado para um teste. Professores expõem um acetato com o título “o meu local de estudo deve ser...”, seguido de várias características: sempre o mesmo, sossegado, sem barulho, bem iluminado, confortável... (Observação de aula de Estudo Acompanhado da Escola F).

Mas muitas das actividades, visando desenvolver competências de trabalho, quando conduzidas num contexto adequado, fazem todo o sentido para os alunos e contribuem para estes desenvolverem competências essenciais ao sucesso educativo, como o auto-conhecimento, capacidade de organização, sentido de responsabilidade, autonomia e compreensão de textos, por exemplo.

Nas observações realizadas no 3.º Ciclo, pareceram menos trabalhadas estas questões de organização do estudo e de metodologias próprias de trabalho individual. Os professores optam, por exemplo, por trabalhar mais conteúdos disciplinares, de acordo com as dificuldades detectadas ou as necessidades do momento e menos a componente de desenvolvimento de competências de estudo. Os professores tendem, por vezes, a transpor exercícios e conteúdos das suas próprias áreas disciplinares para estas áreas, sendo dado um especial ênfase para as disciplinas consideradas prioritárias nas turmas acompanhadas, no caso o Português e a Matemática.

Em algumas escolas, há uma avaliação mais positiva do papel do Estudo Acompanhado no 2.º ciclo do que no 3.º ciclo. A atitude dos alunos é, com frequência, a expressão do sentido de inutilidade do trabalho desenvolvido em EA. Numa das escolas a coordenadora de Directores de Turma assume que a escola não tem conseguido “agarrar” esta área, acabando por ter pouco interesse e impacto nos progressos dos alunos, havendo um vazio, contrariado contudo nalguns casos.

A situação de insegurança e a dificuldade revelada por alguns professores, face a esta nova função – a de professor do Estudo Acompanhado (que é comparada, por vezes,

à que encontram nas aulas de substituição) – leva à adopção de estratégias e de materiais que não se adaptam aos contextos em que estão a trabalhar. O acompanhamento destes professores e a organização de materiais surgem como estratégias importantes para ultrapassar estas dificuldades.

A área de Estudo Acompanhado surge como reveladora do défice de formação pedagógica dos professores, designadamente no plano da organização de estratégias de aprendizagem e trabalho dos alunos. Estratégias como a diferenciação pedagógica ou actividades que permitam a compreensão dos processos de aprendizagem são essenciais.

Em suma, o Estudo Acompanhado acaba por estruturar-se muitas vezes de forma aleatória, muito dependente da capacidade do(s) professor(s) responsável(eis) ou, por vezes, da sua capacidade como professor de uma disciplina que não é necessariamente aquela em que os alunos necessitam de trabalhar mais. Mas há também o apoio pertinente a disciplinas problemáticas, se bem que, por vezes, com a insistência em estratégias que já provaram não resultar com aqueles alunos. Mas observámos, e fomos relatadas, muitas actividades do maior interesse em matéria de enquadramento dos alunos. A análise desta diversidade e um conhecimento sobre práticas eficazes para que os alunos aprendam mais e melhor seria essencial para uma maior pertinência do Estudo Acompanhado. Uma estratégia em que seria necessário insistir é a diferenciação pedagógica, muito útil no enquadramento de turmas heterogéneas, em que verificámos que os professores e os Conselhos de Turma têm grande dificuldade/resistência.

Das análises realizadas dos dados recolhidos no Estudo Acompanhado, retiramos a ideia de uma grande diversidade de práticas. Mesmo nas escolas em que existia, no momento do lançamento do Estudo Acompanhado muito trabalho realizado, como é o caso da Escola D em que existiu um projecto que se revelou muito eficaz de sala de estudo, existe uma grande variedade de práticas, algumas das quais sem qualquer sentido para os alunos.

De toda esta variedade de práticas é necessário partir quando se pretende apontar caminhos para reformular esta área como ponto estratégico para melhorar as aprendizagens. Seria importante redefinir os objectivos desta área, designadamente visando a melhoria das aprendizagens e o entendimento do Estudo Acompanhado: (i) como espaço de desenvolvimento de competências para o estudo; (ii) como espaço de apoio às dificuldades, nomeadamente através do desenvolvimento de estratégias de diversificação pedagógica; (iii) como espaço de apoio à aprendizagem de uma ou de várias disciplinas consideradas mais problemáticas; (iv) como espaço de estudo autónomo individual ou de grupo; (v) como um espaço colectivo de entreajuda entre pares; e, finalmente, (vi) como um espaço de trabalho transversal às várias disciplinas e de apoio à consecução dos objectivos.

Através do questionário realizado aos professores nas cinco escolas do Projecto, pudemos constatar alguns dos aspectos referidos anteriormente. Os tipos de trabalho mais desenvolvidos nas aulas de Estudo Acompanhado estão distribuídos por trabalho autónomo, práticas de auto-organização e sobretudo na diferenciação de aprendizagens (70,3%). No sentido de contextualizar a utilização deste inquérito, refira-se que várias turmas do Projecto nas várias escolas trabalharam quase em exclusivo sob a forma de Planos Individuais de Trabalho desde Setembro até ao final do ano.

Estudo Acompanhado Tipos de trabalho	Nunca (1)	Ocasionalmente (2)	Com frequência (3)	Muito frequentemente (4)
Práticas de auto-organização	2,7	18,9	51,4	27,0
Análise de dificuldades dos alunos	-	8,1	45,9	45,9
Trabalho autónomo	-	5,4	51,4	43,2
Diferenciação de aprendizagens	-	8,1	70,3	21,6
Práticas de resolução de problemas de uma ou várias disciplinas (quais) - Língua Portuguesa e Matemática	-	10,8	59,5	29,7
Práticas de apoio à resolução dos trabalhos de casa	16,2	37,8	32,4	13,5

Quadro n.º 6 – Frequência da implementação de tipos de trabalho em Estudo Acompanhado.

Parece existir uma rejeição clara de um grupo significativo de professores em relação à utilização do Estudo Acompanhado para a realização de trabalhos de casa, em que 37% dos inquiridos referiu que apenas realizar ocasionalmente, havendo mesmo 16,2% que afirmam que nunca recorrem a este tempo para realizar os Trabalhos de casa.

Parece existir, no plano das representações, um consenso entre os professores sobre a importância da diferenciação das aprendizagens e da organização do trabalho centrado em estratégias para ultrapassar as dificuldades dos alunos. Esta atitude é reveladora de uma evolução e pode estar associada ao trabalho realizado na formação porque no ano anterior e na população docente em geral a diferenciação pedagógica é olhada com grande cepticismo.

Numa das entrevistas realizadas a uma Directora de Turma do Projecto referia que o trabalho com Plano Individual de Trabalho colocava novos desafios aos professores e alunos, como a questão da gestão do tempo na realização das tarefas, e a falta de autonomia que os alunos evidenciavam.

Área de Projecto

Criada no âmbito da Reorganização Curricular como um espaço para desenvolvimento de projectos aglutinadores de saberes, a Área de Projecto como campo privilegiado de actuação alargada dos diferentes actores escolares, detêm os objectivos porventura mais ambiciosos destas três áreas. A concepção deste tempo lectivo é ambiciosa no sentido em que visa transformar a relação entre o saber e as práticas pedagógicas, privilegiando uma abordagem por competências. É uma área exigente porque pressupõe uma evolução sensível das pedagogias, dos modos de avaliação e da própria relação com o saber por parte de professores e alunos. É uma área que obriga a resolver problemas, desenvolver competências de cidadania, descoberta da autoridade que decorre da competência, aprender a construir o bem comum, identificar regras, comportamentos, negociar percursos e soluções:

A abordagem por competências muda o ofício do aluno e mais ainda a profissão de professor, já que incita a considerar os saberes como recursos que devem ser mobilizados; a trabalhar regularmente com problemas; a criar ou a utilizar outros meios de ensino; a negociar e a levar a cabo projectos com os alunos; a adoptar uma planificação leve e indicativa, a improvisar, a instalar e a explicitar um novo contrato pedagógico, a praticar uma avaliação formadora, em situação de trabalho, a ir no sentido de uma interconexão das disciplinas. (Perrenoud, 2002)

O desenvolvimento de competências capacita o aluno a aprender a servir-se dos saberes adquiridos nas várias áreas distintas, para enfrentar situações novas, singulares, muito diferentes dos exercícios escolares tradicionais. Como face mais visível da inovação introduzida na Reorganização Curricular, a sua implementação é susceptível de gerar tensões entre diferentes interpretações e estratégias diversificadas. Os dados obtidos nos diferentes estudos de caso evidenciam que, em termos globais, a Área de Projecto revelou ser a ACND onde foram visíveis mais derivas na sua execução, com práticas de sala de aula menos consentâneas com os objectivos e finalidades teoricamente traçadas para o seu desenvolvimento.

Em termos conceptuais a Área de Projecto por vezes é também percebida como uma “área menor”, (expressão usada por uma vice-presidente de um Conselho Executivo) que não sendo utilizada pelo conjunto das equipas educativas como um instrumento de gestão da autonomia das escolas, mesmo quando lançam um tema para trabalhar no projecto. A Área de Projecto também não é, em geral, valorizada como forma de melhorar os resultados escolares dos alunos, nem pelas equipas directivas nem pelos docentes.

Introduzida nas escolas após a experiência de área-escola, de uma forma geral a Área de Projecto não mobiliza o conjunto dos elementos dos Conselhos de Turma, tendo-se verificado, nos estudos de caso realizados no primeiro ano do Projecto, o isolamento do professor(es) que lecciona(m) esta área. Ainda que sejam transmitido aos professores da Turma os conteúdos a trabalhar, estes não concebem, em geral, que o Conselho de Turma tenha um papel activo quer na planificação quer no desenvolvimento dos projectos, comprometendo a transversalidade dos trabalhos e a interdisciplinaridade que deveria existir nesta ACND.

Encontraram-se concepções díspares entre os docentes relativamente a esta área. Há aqueles que a valorizam muito e aqueles que a consideram um desperdício de tempo responsável por subtrair horas a áreas centrais de conhecimento. Vários relatos de professores mencionaram a ausência de tempos comuns de trabalho como factor impeditivo da planificação colectiva das actividades, assim com falta de formação para implementar a metodologia de trabalho de projecto.

No que se refere aos alunos, os que entrevistámos (em 2006/7), sobretudo do 3.º ciclo, assumiram, com frequência, um discurso bastante crítico relativamente à Área de Projecto, revelando pouco interesse por este espaço lectivo, dificuldade em dar significado nos assuntos tratados, aspectos que tinham implicação directa no seu envolvimento nos trabalhos a realizar. No entanto, referiram frequentemente que a sua motivação e interesse por esta ACND estaria directamente associada ao estilo de trabalho do professor. Sem pretender organizar uma tipologia das práticas existentes, dada a dimensão restrita da amostra estudada, destacamos, todavia, algumas práticas que encontramos:

- Em algumas escolas foram encontradas experiências e projectos que conseguiram envolver a comunidade escolar e em que foram trabalhadas dinâmicas com resultados satisfatórios, num espaço de participação colectiva e de inovação. Em geral, nestes casos, os professores têm alguma formação na metodologia de trabalho de projecto.

- Em algumas turmas, os docentes revelaram preocupação em estabelecer práticas de diferenciação pedagógica e de desenvolver estratégias de responsabilização dos alunos pelas suas aprendizagens: para além da redacção dos sumários e da distribuição dos sumários estar a cargo dos alunos no início de cada aula, no final destas, eles tinham

de preencher uma ficha em que descreviam a tarefa que desenvolveram nessa aula e fazem a sua auto-avaliação. Em algumas turmas do 5.º ano, foi também visível a existência de um contrato de trabalho de grupo. Através da análise dos sumários verificou-se a existência de práticas que visam desenvolver nos alunos “regras de trabalho de grupo”.

- Existiu o aproveitamento das aulas de Área de Projecto para integrar vários projectos, uns de âmbito mais alargado – intercâmbios com escolas de outros países, projectos europeus de cinema – outros, de âmbito mais restrito, ao nível da escola – semana da leitura, semana das ciências – trabalhando estes projectos de forma a integrar a turma em outro tipo de actividades, diferentes das rotinas normais da escola.

- Numa das turmas observadas (7.º ano), a docente de Área de Projecto era também responsável por Formação Cívica e, por isso, procura concertar estratégias visando conciliar as competências a desenvolver de cada uma das áreas. Para a eleição do delegado e subdelegado de Turma, em vez de uma simples votação, a turma realizou um debate na aula de Área de Projecto (aproveitando os 90 minutos desta área, em vez dos 45 de Formação Cívica), em “formato televisão”, ou seja, com gravação e filmagem fotográfica. A componente de organização e exposição da informação foi, desta forma, articulada com o desenvolvimento de competências de debate, de negociação e intervenção, a partir da mesma actividade.

Estas experiências coexistem, no entanto, com as exposições de professores de Área de Projecto que descrevem situações de desmotivação e descrença face à metodologia de projecto, com resistência e dificuldades na realização de trabalho de pesquisa. O papel do professor como animador e coordenador das actividades e experiências de grupo nem sempre é assumido, permitindo um certo prolongamento no tempo das diferentes etapas e tarefas a cumprir pelos alunos, repercutindo-se na quantidade e qualidade do trabalho realizado.

A observação de aulas foi bastante elucidativa relativamente aos aspectos e dificuldades funcionais da Área de Projecto. Em muitos casos, verifica-se a existência de dificuldades de organização dos alunos no espaço escolar, ocupando-se um tempo considerável de aula com questões marginais ao projecto, nomeadamente na organização da sala de aula e do grupo, ou na distribuição dos alunos pelas salas de computadores ou para o CRE. Constatámos igualmente existirem dificuldades significativas quer de controlo disciplinar por parte do professor e de resolução de situações de conflito, quer de organização/gestão do trabalho de grupo, essencial nesta metodologia de trabalho.

Outra aspecto a registar prende-se com as pesquisas efectuadas pelos alunos no âmbito do trabalho de projecto. Também aqui foram sinalizadas algumas fragilidades, particularmente as associadas às pesquisas na Internet. Verificou-se que uma grande parte das pesquisas assenta no recurso aos motores de busca de informação mais populares. O problema reside no facto da informação retirada, cuja qualidade e pertinência é por vezes desconhecida, não ser trabalhada ou filtrada pelos alunos, sendo copiada sem reservas e/ou análise e até, por vezes, sem objecção por parte do professor. Acresce o facto de existir uma menorização de outros recursos, nomeadamente os livros e a imprensa escrita de uma forma geral, que são pouco utilizados na realização das pesquisas.

Na análise dos sumários, realizada no primeiro ano de trabalho, das várias turmas, verificámos um número de aulas alargado destinado à “Pesquisa, selecção e tratamento de informação” ou “Recolha de dados”, que acaba por ocupar a maioria das aulas nesta etapa do projecto. Contudo, nas observações levadas a cabo, constatámos que a recolha e

a organização dos dados é demorada e tende a ocupar demasiado tempo. Os alunos revelaram pouco ritmo na gestão e prossecução dos trabalhos de uma forma autónoma, estando mais rotinados com modelos de aula essencialmente expositivos, o que implicou um acompanhamento e uma presença constante dos professores junto dos alunos. Este factor também conduziu a diferenças significativas no decorrer dos trabalhos, levando à dispersão dos alunos em largos momentos da aula e dificultando a gestão da turma.

Esta é a área onde existem os maiores contrastes, existindo projectos de grande potencial no desenvolvimento da capacidade de pesquisa, da organização da informação, e da aprendizagem da intervenção e outros que os próprios alunos referem serem sem sentido. Embora subsistam experiências inovadoras e resultados relevantes nas escolas observadas, a Área de Projecto não se impôs como o espaço de desenvolvimento de competências transversais, com dificuldades e constrangimentos vários na sua concretização. Sendo uma área em que, como dizia uma das nossas entrevistadas, "os alunos deveriam aprender a gostar de aprender e de trabalhar", a falta de sentido de muitos projectos é conflagradora.

Um dos aspectos mais graves no desenvolvimento dos projectos é o facto de não existir sistematicamente uma fase de consolidação do saber adquirido durante o projecto com o contributo das várias áreas do saber. O isolamento dos professores que têm a seu cargo a Área de Projecto e o défice de formação em metodologia de trabalho de projecto são em geral apontados como obstáculos ao êxito desta área.

No segundo ano da formação a associação da Área de Projecto com a Formação Cívica e a formação em metodologia do trabalho de projecto permitiu a algumas equipas dar passos significativos e motivadores para os alunos. Os dados do questionário, realizado no segundo ano do projecto, mostram que na Área de Projecto, o tipo de trabalho mais desenvolvido é distribuído equilibradamente por recolher e organizar dados e realizar investigações (46,7%), seguido por recolha bibliográfica (43,3%) e dar resposta a problemas (42,2%).

Área de Projecto Tipo de trabalho desenvolvido	Nunca (1)	Ocasionalmente (2)	Com frequência (3)	Muito frequentemente (4)
Recolher e organizar dados		6,7	40	53,3
Ler e interpretar tabelas e gráficos	4,4	55,6	37,8	2,2
Dar resposta a problemas	2,2	13,3	51,1	33,3
Realizar investigações	2,2	4,4	46,7	46,7
Compreensão de conceitos		28,9	40	31,1
Distinguir fenómenos aleatórios	9,1	61,4	27,3	2,3
Sentido crítico face à informação		22,2	44,4	33,3
Recolha bibliográfica		13,3	48,9	37,8

Quadro n.º 7 – Frequência da implementação de alguns tipos de trabalho em Área de Projecto.

No segundo ano de trabalho as equipas em formação desenvolveram projectos diversificados visando, designadamente, a integração e o combate ao insucesso/exclusão.

2.4.2 As ACND e a proposta de articulação da Formação Cívica e da Área de Projecto

Em 2007, verificou-se através da análise de práticas desenvolvidas nas escolas estudadas que, quer no âmbito da Formação Cívica quer na Área de Projecto, os temas tratados com os alunos surgiam, muitas vezes de forma aleatória, na ausência de um

planeamento de conhecimentos a adquirir. Também não havia uma clarificação das competências a desenvolver. Foi então proposto nas recomendações do estudo realizado a associação da Área de Projecto e da Formação Cívica, associando-lhe os seguintes objectivos:

(i) regular, num tempo a definir pelo Director de Turma, que não deveria exceder a base dos 45 minutos semanais (podendo o tempo ser variável em função da evolução da turma), as várias dimensões da direcção de turma, designadamente a gestão da disciplina e da aprendizagem (devendo ser prestada maior atenção a esta dimensão de apoio, à gestão das aprendizagens, em complementaridade com as actividades de tutoria); (ii) desenvolver competências de negociação, cooperação e debate através de vivências de experiências de democracia na vida escolar; (iii) tratar temáticas que se prendem com a educação para os media, a educação para os direitos humanos, as instituições democráticas e a exploração de temas do mundo actual; (iv) promover a educação para a saúde e a educação sexual; (v) apoiar a construção de uma identidade vocacional nos alunos, designadamente através da ligação ao mundo do trabalho (3.º ciclo do ensino básico). O tratamento de alguns dos temas do mundo actual seria realizado pela metodologia de trabalho de projecto. Seria feito um planeamento, ao nível de escola e de Conselho de Turma, dos temas, de modo a evitar situações hoje existentes em que é possível terminar o ensino básico numa total ignorância de questões relativas ao funcionamento da democracia ou dos direitos humanos, ou então tratar várias vezes as mesmas temáticas em anos consecutivos. Seria organizada uma proposta orientadora a nível central contendo objectivos, conteúdos mínimos e alguns módulos de trabalho que as escolas decidiriam como e quando trabalhar.

Considerava-se ser importante clarificar a responsabilidade das escolas em matéria de educação para a cidadania, tendo-se verificado que conheciam muito mal as práticas desenvolvidas nas Áreas Curriculares Não Disciplinares, estando a responsabilidade por cada área essencialmente entregue aos respectivos professores e em alguns casos aos coordenadores das Áreas Curriculares Não Disciplinares nas escolas em que existe esta figura. (Bettencourt et al., 2007)

No final do ano lectivo de 2006/07, foi proposto aos Conselhos Executivos ligados ao Projecto que atribuíssem, sempre que possível, a Área de Projecto aos Directores de Turma de modo a que estes pudessem articular os trabalhos nas duas áreas. Em Setembro de 2007, foi dedicado a esta problemática uma secção do Seminário do início segundo ano Projecto. Todavia nem todos os Conselhos Executivos das escolas do Projecto assumiram essas orientações.

Dos dados recolhidos ao nível dos Directores de Turma, verifica-se que, apesar de uma maior coerência entre a Área de Projecto e a Formação Cívica existe um défice de capacidade organizativa dos professores no que diz respeito a uma organização de conteúdos a veicular, em articulação entre Áreas Curriculares Disciplinares e Áreas Curriculares Não Disciplinares.

A coordenação das duas Áreas Curriculares Não Disciplinares parece, contudo, poder trazer vantagens, pelo que resulta de racionalização do tempo dedicado às duas áreas. É essa a percepção de uma das Directoras de Turma do projecto, da Escola D:

No 8.º ano, existiu uma coordenação estreita entre a Formação Cívica e a Área Projecto, dado que a directora de turma leccionava as duas Áreas Curriculares Não Disciplinares. O trabalho de coordenação foi muito positivo, sobretudo ao nível da gestão de tempo para as actividades. Na Formação Cívica, fazia-se o ponto da situação e planeava-se a sessão/ as sessões de trabalho em Área Projecto. Ao fazer o ponto da situação os grupos, através de um porta-voz, partilhavam com a turma o trabalho desenvolvido até ao momento, os passos seguintes e as dificuldades sentidas.

Quanto a conteúdos possíveis de serem tratados quando as duas áreas são articuladas, eis alguns exemplos desenvolvidos numa das turmas: O papel das ONG; Direitos Humanos; ONG em Portugal; sexualidade; educação sexual; relações interpessoais/ cidadania – respeito, amor, sexualidades; A Saga: apresentação crítica do conto de Sophia de Mello Breyner; Ser da Escola D”; cidadania; identidade da escola. Na Formação Cívica, na mesma turma “foram tratados os temas de cidadania relacionados com a sexualidade – relações interpessoais, respeito, etc. O tema *Respeito em contexto escolar* foi o mais desenvolvido por motivos de problemas relacionais surgidos na turma durante o 1.º período. A propósito do projecto *O Papel das ONG*, foram abordados e discutidos os Direitos Humanos e sua relevância na vida quotidiana.”

Apesar de um certo desequilíbrio, em prejuízo do trabalho sobre conteúdos e da aquisição de conhecimentos, a existência de um tempo para a gestão da turma e de autonomia para a gestão curricular é determinante e deve ser mantido. Veja-se o caso de uma das turmas da Escola H, já referido por M. Costa no Relatório do Projecto, em que se minimizaram drasticamente os problemas disciplinares, bem como a falta de assiduidade, através da articulação Direcção de Turma, Formação Cívica e Área de Projecto:

Ao longo do 1.º Período, devido às características da turma (...) acentuaram-se os problemas disciplinares numa primeira fase e a falta de pontualidade, bem como, de assiduidade, numa fase posterior. Perante esta situação (...) em Formação Cívica ocorreu um importante Conselho de Cooperação que determinou a viragem estratégica do Projecto Curricular de Turma desta turma, tendo-se delineado num compromisso conjunto entre professores e alunos, a definição e cumprimento de regras, a realização de uma empresa de Artes Gráficas (com a participação das disciplinas de Educação Visual e Tecnológica e Matemática essencialmente); a realização de estágios em locais de trabalho nas várias instituições que se disponibilizaram. De facto, em Área de Projecto houve, durante o 1.º Período e parte do 2.º Período a elaboração de pequenos projectos diferenciados, de acordo com as propostas dos alunos em articulação com o Currículo. Nestes projectos foi utilizada uma metodologia de Trabalho de Projecto sustentado em guídes de orientação do processo. Os pequenos projectos resultaram na sua maioria em documentos escritos, além de painéis. Utilizaram-se inquéritos, entrevistas, consulta na Net e em monografias (...). Em comparação ao ano anterior, os alunos exploraram técnicas mais diversificadas de comunicação à turma, apesar das dificuldades relativamente à falta de equipamento informático na escola. Após cada comunicação o grupo apresenta algumas questões à turma para avaliar a informação tratada nessa apresentação. As respostas são lidas e avaliadas pelos autores do projecto e posteriormente devolvidas aos colegas. Devido à modificação do Projecto Curricular de Turma no final do mês de Dezembro, a Área de Projecto foi um importante espaço de sistematização da informação recolhida e das experiências vividas em estágio. A turma organizou-se em sete grupos, de acordo com os locais visitados (os elementos de cada grupo eram diferentes dos que estagiaram). Procedendo à leitura, tratamento da informação e realização de painéis que culminou numa exposição de final de ano, cuja inauguração estiveram presentes todos os representantes das instituições envolvidas.

Nesta turma, de acordo com o seu Projecto Curricular, as Áreas Curriculares Não Disciplinares estiveram em articulação com as várias disciplinas em função de um objectivo comum: combater a falta de assiduidade e as dificuldades de aprendizagem. No desenvolvimento dos projectos anteriormente referidos, houve a possibilidade de reencontrar conteúdos programáticos das disciplinas de História, Ciências, Educação Visual e Tecnológica, Língua Portuguesa e Matemática no âmbito da Área de Projecto.

Acrescente-se que, ainda na Escola H, os projectos de natureza interdisciplinar foram também importantes para a consolidação do Projecto Curricular de Turma de uma das turmas, envolvendo disciplinas e a Formação Cívica: O projecto sobre o 25 de Abril - "A Liberdade é a nossa Arte", que resultou em trabalhos plásticos de grande qualidade técnica e estética - em Educação Visual e Tecnológica, além da importante intervenção da disciplina de Língua Portuguesa. Nesta turma a dimensão transversal dos trabalhos, deu uma dimensão mais significativa às aprendizagens, contribuindo para valorizar os alunos e para o reforço da sua auto estima, o que foi muito importante tratando-se de uma população escolar com insucessos acumulados.

Foi também desenvolvido o projecto da horta pedagógica, em Educação Visual e Tecnológica/Formação Cívica, com o intuito de recuperar um espaço maltratado na escola e explorar o currículo.

Em síntese

A articulação da Formação Cívica com a Área de Projecto parece poder contribuir para a racionalização do tempo dedicado às Áreas Curriculares, Não Disciplinares, permitindo a existência de espaço para a regulação dos problemas da turma, designadamente problemas de disciplina, qualidade das aprendizagens e assiduidade, sem comprometer o tratamento de conteúdos e o desenvolvimento de competências de participação e intervenção, essenciais a um cidadão. A articulação das duas áreas permite dar mais sentido aos projectos.

Não é fácil, porém, a alteração das Áreas Curriculares Não Disciplinares, articulando-as em projectos comuns concebidos no quadro do Projecto Curricular de Turma e articulada com as Áreas Curriculares Disciplinares. A *disciplinarização* destas áreas a que se tem assistido constitui um obstáculo a uma gestão consistente. Seria por isso de recomendar a clarificação dos objectivos das Áreas Curriculares Não Disciplinares e da autonomia e responsabilidade das escolas na sua organização, na sua realização pedagógica, e nos seus efeitos educativos.

A formação dos professores entendida como espaço/tempo de reflexão//aprofundamento sobre práticas emergiu como relevante.

CAP. 3 Gestão das aprendizagens e dos percursos educativos

Na análise sobre o modo como são equacionadas as dificuldades encontradas pelos alunos e sobre a responsabilização da escola pelas suas aprendizagens, incidimos sobre a gestão dos percursos educativos no ensino regular.

Sabemos que as retenções não são uma inevitabilidade e que uma grande parte dos países europeus as suprimiram totalmente ou em grande parte. Dubet (1996) assinala que o aspecto central da mutação sofrida pela escola reside na sua abertura a novos públicos e na mudança operada nos modelos de selecção. Num quadro de “igualdade de oportunidades”, a selecção deixou de ser predominantemente social para passar a ser predominantemente escolar ou, pelo menos, percebida como tal. A competição, antes neutralizada pela selecção social anterior aos estudos, deslocou-se para uma “competição interna ao sistema”, dando origem a um modo de “selecção pelo insucesso” e à multiplicação de níveis de selecção pelo insucesso.

De uma selecção dos “melhores”, que caracterizou historicamente as hierarquias escolares, passou-se a um processo selectivo para o afastamento dos piores, por exclusão relativa. A democratização do acesso a percursos escolares mais longos traduziu-se, não apenas numa desvalorização dos diplomas, mas “também” numa translação das desigualdades para níveis superiores do sistema escolar, nomeadamente para os ensinos secundário e superior, pela multiplicação de vias e opções de desigual valor. Uma situação bem reveladora dessa mudança fundamental em que a selecção passou a ter de operar no interior do sistema educativo, e não à entrada do sistema, prende-se com as questões das retenções.

Segundo Pinto, “há hoje estudos que sustentam um conjunto de evidências que mostram a inutilidade da retenção, encarada como medida “pedagógica” e que contrariam mesmo algumas das ideias de “senso comum” que fazem parte dos discursos sobre avaliação”⁸. Jorge Pinto desfaz algumas ideias feitas e explicita os aspectos negativos da retenção. Desde logo, a retenção não é uma segunda oportunidade para os alunos. Alguns estudos mostram que alunos com o mesmo nível de desempenho no final de um ano, em que transitaram de ano e outros não, testados ao fim de seis meses evidenciam evoluções completamente diferentes com melhores prestações para aqueles que transitaram.

A retenção não é eficaz do ponto de vista do progresso dos alunos. Numerosos estudos norte-americanos e franceses apoiam também esta ideia, mas se pensarmos que o ser “repetente” é na cultura escolar um estigma, então é de supor que a expectativa dos professores relativamente a esses alunos seja mais baixa. Conhece-se também o

⁸Ver, por exemplo, *Le redoublement permet-il de résoudre les difficultés rencontrées au cours de la scolarité obligatoire?* Avis du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École. Avis du Hcéé N° 14 - Décembre 2004. DEP Bureau de l'édition, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

fenómeno de que a probabilidade de um aluno voltar a ficar retido aumenta com o número de retenções anteriores.

A retenção afecta negativamente a motivação e os comportamentos dos alunos: estigmatiza-os. Naturalmente que as reprovações são vividas psicologicamente como momentos de fracasso pessoal. Como ninguém é capaz de viver em situações prolongadas de frustração e na ausência de pistas, a melhor forma de evitar esse conflito interior é abandoná-lo, é desistir e mudar “para outra”. Para além disto, um aluno retido não só tem que frequentar as disciplinas em que falhou mas também aquelas em que “passou”. Ora esta situação é extremamente desinteressante e pobre em termos de desafios que são essenciais ao comprometimento do aluno com a aprendizagem.

A retenção é um processo gerador de desigualdades. De facto a retenção tem inúmeras repercussões na vida pessoal e familiar de cada aluno, criando só por si situações de grande desigualdade de aluno para aluno. O apoio que se tem em função deste “desaire”, varia de família para família, de escola para escola, e mesmo na probabilidade de repetir.

Um aluno repetente tem mais probabilidades de repetir que um não repetente, na mesma situação (Fiske, 1998). Mas ser repetente é uma “etiqueta social” que se repercute em muitos aspectos da vida escolar e nas relações com os seus professores quer dentro da sala de aula quer fora.

A retenção é um obstáculo ao desenvolvimento do sistema educativo. O facto de a retenção aparecer como sendo o quase único remédio para o problema dos deficits de aprendizagem, como algo de que não se pode prescindir, torna difícil pensar em lógicas alternativas. Esta forma de pensar limita a capacidade de desenvolver outras formas alternativas de organização do trabalho pedagógico, organização do tempo escolar, formas de apoio às aprendizagens e mesmo outras modalidades alternativas de avaliação, nomeadamente dando mais espaço à avaliação formativa.

Apesar do debate sobre esta matéria e da evolução das práticas de gestão dos percursos educativos na maioria dos países da EU, em Portugal a dificuldade de se desenvolver práticas eficazes e generalizadas de apoio aos alunos mantém-se estável e o debate continua, sendo de algum modo, atravessado e envolto em preconceitos (Seibel e Levasseur, 2007).

O parecer do Conselho Nacional de Educação⁹ aponta para a substituição da retenção por processos de apoio aos alunos.

Em Portugal os níveis de insucesso/abandonos são muito elevados. Colocam-se assim várias questões entre as quais as oportunidades que têm um aluno português inscrito no primeiro ano de escolaridade de concluir a escolaridade obrigatória em nove anos. Através do Quadro 8, pode constatar-se o elevado número de alunos com atrasos acumulados, considerando a relação idade do aluno/ano de escolaridade. Verifica-se, por exemplo, que no 5.º ano de escolaridade, existem mais de 5000 alunos inscritos com mais de três retenções.

⁹ Parecer Sobre A Educação das Crianças dos 0-12 Anos). Relatora/Conselheira: Ana Maria Dias Bettencourt, Outubro 2008.

Idade Aluno	Total de Alunos no Ensino Regular / Ano de Escolaridade									
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	Total
6	89569	454	58	18	7		1			90107
7	5641	87940	437	33	8	8	3			94072
8	828	13212	87265	635	48	26	14	10	7	102045
9	269	1867	15133	81892	674	22	22	7	2	99888
10	123	451	2892	16845	74736	594	19	3	6	95669
11	76	203	638	4577	18923	69791	682	13	3	94906
12	43	123	255	1161	7484	18918	65507	692	7	94190
13	30	84	139	509	2969	9173	20971	57086	607	91568
14	24	54	86	230	1416	4196	12287	18570	52860	89723
15	7	22	40	115	629	1655	4517	9419	18104	34508
16	3	6	11	35	138	423	1198	2927	8806	13547
17	3	1	4	18	26	86	293	672	2910	4013
18			2	9	11	17	60	152	621	872
Total	96616	104417	106960	106077	107069	104909	105574	89551	83933	905108

Quadro n.º 8 – N.º de alunos do Ensino regular, por idade, em cada ano de escolaridade. Fonte: Base de dados MISI - final do 1.º período (2008/09).

O estudo realizado por Roberto Carneiro em 2005 mostra as saídas previsíveis do Sistema de Educação e Formação para o mercado de trabalho, calculadas através de uma simulação por progressão no sistema de *coortes*.

As previsões mostram que, de cada 100 alunos matriculados no ano de 2005, apenas 59 atingirão o 6.º ano sem qualquer retenção no seu percurso, tendo os restantes alunos acumulado pelo menos uma retenção. No final do ano lectivo de 2013/2014, destes, apenas 28 alunos concluirão os 9 anos de escolaridade básica obrigatória sem qualquer retenção.

Assim verifica-se que persistem mecanismos e processos de selecção escolar que penalizam as trajectórias individuais de uma percentagem muito significativa dos alunos. A análise dos dados obtidos em diversos países industrializados mostra também que, na decisão da prossecução dos estudos, os grupos sociais mais desfavorecidos, que apresentam probabilidades de continuar os estudos são mais baixas quando se registam atrasos em relação ao ano de escolaridade.

Os números apontam para uma bifurcação em termos de qualificações escolares: se por um lado os números de frequência e conclusão de formação ao nível superior estão a aumentar, persistem taxas de conclusão do ensino secundário das mais baixas da Europa. Esta situação de bipolarização entre duas juventudes que terão certamente trajectórias profissionais distintas, revela um crescimento a dois tempos e a duas velocidades das qualificações escolares. E demonstram uma tendência de perpetuação e intensificação das desigualdades sociais.

Os números e as práticas anunciam graves obstáculos ao alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos.

3.1 Gestão de turmas

Pareceu pertinente tentar entender como lidam as escolas portuguesas com os alunos que encontram dificuldades e não atingem os padrões mínimos de conhecimentos. Apesar de serem desenvolvidos mecanismos de apoio aos alunos que encontram dificuldades, designadamente os planos de recuperação, os percursos alternativos, os cursos de educação formação, entre os mecanismos de regulação mais utilizados em Portugal surgem as retenções. Mesmo com a generalização da oferta educativa ao nível do ensino básico, subsistem assimetrias significativas que acompanham o processo de alargamento e expansão do sistema de ensino. A escola portuguesa continua a ser ineficaz para uma parte significativa dos seus alunos e a excluir um número muito elevado deles. Com efeito, quando é analisado o insucesso escolar observamos que: (a) existe um segmento de alunos que não aprende e uma parte que abandona a escola sem alcançar os objectivos considerados mínimos da escolaridade básica; (b) que a retenção é o principal mecanismo de regulação das aprendizagens mas que uma grande parte dos alunos transita de ano com classificações de insuficiente.

Pesquisas mais recentes apontam para os anos das transições entre ciclos de ensino como o momento decisivo para a selecção e segmentação dos alunos, em que um conjunto significativo de alunos fica retido ou deixa mesmo de prosseguir a sua escolarização. O estudo de Abrantes (2008) salienta que a retenção não só continua aplicar-se a uma percentagem muito considerável dos alunos portugueses, como aumenta sempre de intensidade no primeiro ano de cada ciclo de escolaridade. Contrariando a ideia de que “toda a gente passa”, o fenómeno é visível no 5.º ano, o primeiro do 2.º ciclo, mas atinge proporções maiores no 7.º e 10.º anos de escolaridade, início do 3.º ciclo e do ensino secundário, respectivamente. A redução da taxa de retenção entre os anos de 1995 e 2005 foi muito ténue, ocorrendo sobretudo no 4.º ano e no 9.º ano, enquanto aumentava no 5.º ano e no 7.º ano. Assim, na mudança entre ciclos de ensino, ergue-se uma barreira que só parte dos alunos consegue transpor. De notar ainda que este trabalho revela que as transições são momentos em que as desigualdades sociais se acentuam, sendo particularmente vulneráveis os grupos que já apresentam habitualmente resultados escolares mais baixos. Acresce que, segundo o mesmo estudo, os alunos com duas ou mais reprovações demonstram um claro défice de expectativas, em comparação com os restantes, abdicando do prosseguimento dos estudos, quer na vertente académica quer na vertente profissional.

Esta ruptura com as instituições educativas, numa fase tão precoce da formação, irá provavelmente marcar os seus percursos profissionais e de vida, podendo comprometer gravemente a sua inclusão e valorização sociais.

Tendo em conta a dimensão e a gravidade das suas repercussões para os alunos e para o sistema, entendemos eleger a retenção como objecto importante da nossa análise sobre os percursos educativos dos alunos.

As maiores dificuldades de aprendizagem atingem os alunos com níveis socioeconómicos mais desfavorecidos que não encontram nem na escola nem na família apoio para lhes fazer face.¹⁰ Estes são os alunos mais penalizados pela ineficácia do

¹⁰ *Regards sur l'Éducation*, OCDE, (2006), refere que um aluno de estatuto socio-económico fraco tem três vezes e meia mais probabilidades de ter resultados medíocres em Matemática do que um de estatuto socio-económico elevado.

sistema, pois não desenvolvendo as competências necessárias para estudar, ou a capacidade de ultrapassar dificuldades acrescidas por ficarem desenhados nas turmas em que são colocados, caminham de insucesso em insucesso, muitas vezes em anos consecutivos, o que frequentemente tem como consequência o abandono escolar.

As escolas do Projecto apresentam uma diversidade de situações quando comparadas com as taxas de retenção e desistência a nível nacional. Tentaremos uma primeira abordagem ao modo como estas escolas encaram e gerem o insucesso escolar. Será também equacionada a situação nas turmas envolvidas no projecto de formação-acção.

Herdeira de uma cultura inerente a uma imagem de antigo liceu, na Escola D o mecanismo de retenção surge como uma trave mestra na regulação dos processos de ensino/aprendizagem, quase inquestionável para a maioria dos professores. Verificámos, em várias circunstâncias, que o Conselho Executivo manifesta preocupações com o problema e que na escola existem outros mecanismos de actuação para resolução das dificuldades. Os resultados escolares no 7.º ano estão acima da média nacional em matéria de retenções, uma vez que as taxas rondam os 21,1%, enquanto a taxa de retenção nacional se cifra nos 17,8%.

É de sublinhar algumas desigualdades verificadas designadamente através da análise da evolução dos resultados no 7.º ano, que evidencia diferenças significativas entre as várias turmas, sendo que as duas turmas da tarde apresentam piores resultados do que as turmas da manhã.

Durante a fase de investigação/formação, teve lugar a avaliação externa da escola tendo existido um momento de reflexão sobre esta problemática em que a instituição questionou os índices de retenção e apresentou várias medidas de superação em curso ou a iniciar. O Plano de Acção da Matemática (PAM) e os programas de formação contínua de professores estão entre essas medidas. Apesar do investimento, verificamos por exemplo que os resultados escolares no 7.º ano são inferiores às médias nacionais.

No que diz respeito ao Plano de Acção da Matemática, apesar da escola ter realizado um investimento considerável e de elaborar planos de recuperação para os alunos com notas negativas, registam-se dificuldades no apoio aos alunos. A análise da evolução dos resultados na disciplina de Matemática é elucidativa deste ponto. Em três turmas do 7.º ano, a percentagem de notas negativas a matemática foi superior aos 50% ao longo dos três períodos, evidenciando a falta de efeitos dos variados dispositivos de apoio nas notas atribuídas aos alunos (numa das turmas com 25 alunos, apenas 11 tiveram nota positiva no final do ano). A percentagem de insucesso a esta disciplina mantém-se elevada durante todo o 3.º ciclo, sendo o momento mais crítico o ano final de ciclo, o 9.º ano, em que a percentagem final de negativas é de 43%.

Como entender esta sistemática dificuldade encontrada pelos alunos em Matemática? Que papel desempenham os planos de recuperação acessíveis a um número significativo de alunos?

Em relação à língua portuguesa, verifica-se que esta constitui a área disciplinar com uma das mais elevadas percentagens de notas negativas, existindo apenas uma turma do 7.º ano com menos de 40 % de negativas no final do 1.º período. É nesta disciplina que se verifica uma maior discrepância entre os resultados escolares dos dois primeiros períodos e as notas finais registadas.

Na análise da evolução do número de negativas ao longo do ano de 2007/08 por turma, verifica-se que, de uma forma geral, é no 1.º período onde existe maior percentagem de negativas, com uma progressiva melhoria de registo ao longo do ano em

todas as disciplinas, excepto em Matemática. Com excepção de uma turma do 7.º ano, todas as turmas do 3.º ciclo têm pelo menos uma área disciplinar (Português, Matemática ou Físico-química) em que se verifica uma percentagem de negativas superior aos 40%, com uma progressiva diminuição ao longo do ano. Houve uma turma que teve 42% de negativas a Francês, no 1.º período e em Físico-química houve duas turmas com 42% de negativas no primeiro período.

Sendo estas duas áreas de iniciação no 7.º ano, uma percentagem tão elevada de negativas no início do ciclo é uma situação que deve ser questionada. Mas nas disciplinas de continuação existiram também resultados muito negativos. É o caso da Matemática em que se verificou numa turma 65% de negativas. Esta alta incidência de resultados negativos logo no primeiro período revela uma atitude de naturalização do insucesso e dificuldade de apoiar os alunos.

Verifica-se, por outro lado, uma subsequente diminuição das percentagens de negativas no resto do ano, verificada em todas as turmas, o que não deixa de colocar algumas interrogações. Quais os factores que conduzem a que as avaliações no primeiro trimestre sejam mais penalizadoras para os alunos, do que nos restantes momentos do ano lectivo? Constituirão estas elevadas percentagens de negativas uma forma de colocar os alunos em “sobreaviso” em relação ao seu desempenho nas diversas áreas disciplinares?

Se é verdade que para os alunos do 7.º ano se verifica um período de adaptação a uma nova realidade, com uma nova escola e novos professores, as percentagens negativas verificam-se também nos restantes anos do ciclo. O que é certo é que se constata diferenças assinaláveis nas percentagens de negativas atribuídas entre períodos, com um decréscimo, sobretudo entre o 2.º período e o 3.º período, com a excepção da Matemática onde o insucesso é persistente e contínuo. O facto de as percentagens de negativas a esta disciplina ser constante e elevado não deixa de levantar questões quanto à eficácia dos apoios concedidos nesta área disciplinar e às estratégias pedagógicas encetadas.

Considerando os percursos educativos nesta escola, verifica-se por exemplo que no final do ano existem cerca de 6 a 7 alunos que ficam retidos no 7.º ano. No início do ano seguinte existe uma recomposição das turmas do 8.º ano. As turmas são recompostas em cada ano, tendo um perfil consideravelmente “superior” de um ano ao seguinte.

Os processos de socialização são de algum modo interrompidos e o trabalho de conhecimento e apoio realizado no âmbito de um Projecto Curricular de Turma por uma equipa educativa também. Ou seja, os alunos que têm maiores dificuldades e que necessitam de maior apoio encontram-se na transição de um ano para o seguinte, de novo, sem um projecto pedagógico, porque perdem o Director de Turma que os acompanhou pelo menos durante um ano, que fez a ligação com a sua família e porque perdem uma equipa de professores que em princípio deveria ter definido estratégias e meios para o apoiar.

Os números das retenções permitem analisar a progressão curricular e a reconstituição do percurso escolar ao longo dos sucessivos anos lectivos. Analisando o número de alunos matriculados no 7.º e no 8.º anos e as taxas de retenção verificadas, os números dos primeiros dois anos do 3.º ciclo apontam para uma taxa de retenção acumulada na ordem dos 35% ao nível do ciclo, ou seja, aproximadamente 35% dos alunos (47 jovens) reprova pelo menos uma vez na duração do ciclo.

Quanto ao abandono escolar, apesar de vários actores responsáveis considerarem o problema como residual ou pouco significativo, não deixa de ser motivo de reflexão a

redução do número de alunos inscritos ao longo da escolaridade obrigatória na Escola D. No 3.º ciclo, o número de alunos matriculados no 7.º ano é de 136 alunos, passando para 121 no 8.º ano e para 106 no 9.º ano, registando-se uma diferença de 22,2% de alunos inscritos. Embora possam existir várias explicações para o fenómeno dado que a evolução descrita diz respeito a um mesmo ano lectivo, podemos estar perante uma situação de presumível abandono de um contingente significativo de alunos durante a escolaridade básica e obrigatória.

A percentagem de alunos no 3.º ciclo que obtém classificações positivas a todas as disciplinas é relativamente baixo: 54% no 7.º ano, 32% no 8.º ano, 31% no 9.º ano, atingindo somente 20% de todos os alunos do 3.º ciclo. Pelo contrário, há uma proporção significativa de alunos que transita de ano com três disciplinas negativas. O sucesso escolar observado é, pois, alargado mas de baixa intensidade. Em suma, o modo de gestão dos percursos educativos revela um processo de selecção contínuo e uma dificuldade real na gestão das dificuldades e dos apoios necessários à sua superação.

A Escola H apresenta taxas de retenção e abandono superiores em 10 pontos percentuais em relação à média nacional. Verificou-se uma melhoria dos registos muito significativa entre os anos 2005/2006 e 2006/2007, que depois se invertem, encontrando-se contudo ainda com valores superiores à média nacional.

Ano Lectivo	Aluno Avaliados	Alunos Retidos	% de Retenções	% de Retenções a nível nacional
2004 – 2005*	65	18	27,7	12,2
2005 – 2006	145	33	22,8	11,4
2006 – 2007	140	19	13,6	10,8
2007 – 2008	346	80	23,1	8,3

Quadro n.º 9 – Aproveitamento Escolar nos anos lectivos de 2004 a 2008: Retenções Escola H e no País.
*Neste ano lectivo não existiam alunos matriculados no 6.º ano. Fonte: Escola H e GEPE.

De referir que, entre 2004/05 e 2006/07, a escola ainda era um pólo da outra escola e apresentava níveis de insucesso mais elevados do que a escola sede (a título ilustrativo, no ano lectivo 2005/06 o insucesso na escola sede ao nível do 2.º ciclo foi de 15,5%, ou seja, foi inferior ao da Escola H em 7,3%).

A organização das turmas, de um ano para o outro, utiliza o mesmo padrão da Escola D, somando em cada ano um número significativo de alunos repetentes e deixando outro número equivalente de alunos para trás.

A Escola E, por seu lado, apresenta números de retenção e abandono inferiores às médias nacionais há vários anos. Os resultados escolares têm vindo a melhorar progressivamente, sendo o abandono quase residual e o insucesso escolar inferior à média nacional.

A instituição assume, através de várias práticas visando a melhoria dos resultados escolares, a responsabilidade de que todos os alunos terminem a escolaridade obrigatória. As taxas de abandono escolar têm vindo de facto a diminuir nos 2.º e 3.º ciclos devido, em grande parte, a uma intervenção muito directa do Conselho Executivo e dos Directores de Turma junto dos alunos. As idades dos alunos em cada ano de escolaridade estão próximo das idades a que deveriam corresponder. Existem, por isso, menos problemas na recomposição das turmas.

Apesar de se registar uma melhoria progressiva dos resultados escolares registados na avaliação interna a escola não conseguiu ainda alcançar os objectivos por ela

definidos como metas, na avaliação externa. É essa uma das metas definidas no projecto do Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

Embora possua as menores taxas de retenções e abandono, esta escola apresenta médias abaixo da média nacional nos exames do 9.º ano. Esta diferença entre as médias dos resultados internos das escolas e das médias nas notas de exame a nível nacional permanece como um problema importante a ultrapassar que a escola tem definido como uma das suas prioridades.

Confrontada com índices de abandono escolar elevados no início do seu mandato, a equipa tem vindo a definir, nos últimos anos, metas para diminuir as taxas de retenção e procurar evitar a saída precoce dos alunos no sistema. Das três escolas estudadas, é nesta escola que se encontram o maior número de alunos na idade modal e sem retenções, com níveis de abandono escolar quase residuais. Contudo, permanece um desafio o esbatimento da diferença entre as médias internas e as notas médias dos exames.

	N.º de exames realizados	Média das notas dos exames a nível da escola	Média das notas dos exames no 9.º ano a Língua Portuguesa	Média das notas dos exames do 9.º a Matemática
Escola E	242	2,59	2,82	2,33
Escola D	202	3,15	3,29	2,96
Escola H	54	2,59	2,81	2,37

Quadro n.º 10 – Comparação da média de notas nos exames do 9.º ano nas três escolas do Projecto.

Relativamente aos exames do 9.º ano, no balanço das três escolas verifica-se que existem comportamentos diferentes: duas delas têm níveis negativos, sendo que apenas a Escola D obteve nos exames médias positivas. No entanto, esta escola apresenta taxas de reprovação e abandono no 3.º ciclo significativamente mais elevadas que a Escola E. Assiste-se, assim, a uma postura diferente em relação ao modo como estas duas escolas interpretam o seu mandato relativamente à escolaridade obrigatória. A Escola E faz um investimento claro para que todos os alunos prossigam e concluam os nove anos de escolaridade sem retenções, levando a exame um número elevado dos seus alunos, residindo aí porventura uma hipótese de explicação para as notas baixas no exame. A Escola D opera numa lógica de uma maior filtragem dos alunos, com percursos escolares marcados por retenções e situações de abandono, em que os alunos vão ficando para trás em virtude de um maior crivo selectivo relativamente aos alunos que a escola apresenta a exame.

Na Escola H, a selecção dos alunos, traduzida em percentagem de retenção e abandonos é também elevada e os resultados no exame do 9.º ano estão abaixo da média nacional. Apesar da selecção operada, os alunos têm notas muito baixas.

A constituição das turmas da Escola H: Análise da sua composição

Na Escola H, por ser das três escolas a que integra alunos com percursos escolares mais penalizados por retenções e abandonos, estudaram-se a composição das turmas do Projecto e os percursos escolares de alguns alunos. Que apoios tiveram? Qual a eficácia destes apoios? Como foram constituídas as turmas?

Analisamos assim percursos escolares de alunos inseridos nas três turmas da Escola H englobadas no Projecto. São alunos, que na sua maioria, provêm de meios sociais desfavorecidos e de famílias desestruturadas. A turma 5.º X, é constituída por 21 alunos, dos quais treze beneficiam do SASE (Serviço de Acção Social Escolar) e 6 possuem APA (Apoio Pedagógico Acrescido).

De acordo com o Projecto Curricular de Turma, as dificuldades dos alunos surgem associadas, predominantemente, às características das suas famílias desestruturadas e às características pessoais dos alunos, com interesses divergentes dos escolares, problemas de comportamento e de aprendizagem, existindo alunos ao abrigo do DL 319. De toda a turma, apenas 4 alunos são referidos como não tendo dificuldades. Sete alunos contam com retenções no 1.º ciclo.

No 6.º Y a situação é semelhante. Sendo uma turma constituída por 20 alunos, todos pela primeira vez no 6.º ano, 5 possuem necessidades educativas especiais e 10 possuem apoio pedagógico acrescido. Aqui também sete alunos já contam com retenções anteriores. Nas observações gerais são identificados três alunos com historial de absentismo e observações como: *“deve ser objecto de certas atenções”*. São ainda referidas dificuldades de concentração e de aprendizagem, domínio insuficiente da Língua Portuguesa, vivências familiares problemáticas. Sugerem-se medidas a aplicar relacionadas com APA a Língua Portuguesa, Plano de Acompanhamento, avaliação psicológica e enquadramento no DL 319. Apesar deste problemático cenário, unicamente sete alunos foram alvo de medidas, não sendo abrangidos todos os alunos com problemas identificados.

A turma 6.º Z, inicialmente era constituída por 28 alunos ficando reduzida a 24 com a transferência de três alunos, um deles logo no início do ano lectivo, e com uma exclusão de um dos alunos por excesso de faltas em Janeiro de 2007. É de notar que este aluno teve um percurso escolar muito perturbado tendo repetido uma vez o 2.º ano, duas vezes o 4.º ano e uma vez o 5.º ano, estando no seu 10 ano de frequência escolar inscrito no 6.º ano de escolaridade, com dezasseis anos de idade. Terá conhecido no mínimo entre retenções e mudanças de escola, seis professores no 1.º ciclo e dois Directores de Turma no 2.º ciclo. A directora de turma considerava-o no ano em que abandonou a escola um aluno inteligente e com capacidade artística.

A acumulação de retenções é uma situação aberrante que traduz dificuldades pessoais e familiares mas também a incapacidade da escola ter uma acção eficaz no enquadramento dos alunos quando a família não foi capaz de o fazer. E, no entanto, não se trata de uma situação singular. Em 2008-2009, há, segundo dados do GEPE, mais de quatrocentos alunos em Portugal com dezasseis anos no 6.º ano de escolaridade. (ver Quadro 8)

Na turma Z, beneficiam de APA 13 alunos, e estão indicados na CPCJ (Comissão de Protecção de Crianças e Jovens) 6 alunos. Dos alunos desta turma, 10 contam com retenções no percurso escolar, dos quais 3 encontram-se a repetir o 6.º ano, de salientar que um destes três alunos está pela 4.ª vez no 6.º ano (aluno que veio transferido de outra escola de um concelho vizinho).

No Projecto Curricular de Turma do 6.º Y, referem-se as carências económicas dos alunos da turma, os problemas de saúde e higiene e relacionais, decorrentes da sua estrutura familiar, e o acompanhamento de alguns pela CPCJ. Salientam-se as dificuldades e necessidades dos alunos em algumas disciplinas, tanto na aquisição de competências como na aprendizagem. Dez alunos possuem retenções no seu percurso, sendo que 6 deles contam com duas e um com quatro.

Alunos	5.º X	6.º Y	6.º Z
N.º de alunos/ Sexo (M/F)	21 (14 M/7F)	20 (8M/12F)	25 alunos (15M/9F)
Média de idade	10/11 anos	s/i	Varia entre os 11 e os 15 anos
N.º alunos com retenções	7 [5+1 com 1 (2.º ano e 3.º ano; 1 com 2 retenções 2.º e 3.º ano)]	7 {5 com 1 no 2.º ano, 1 no 4.º ano; 1 com 3 retenções (2 no 2.º ano e 1 no 5.º); 1 com 4 retenções (3 vezes no 1.º ciclo, uma vez no 5.º ano)}	10 [1 com 1; 6 com 2; 2 com 3; 1 com 4 (1 no 5.º ano e 3 no 6.º)]. Do total destes alunos, 7 ficaram retidos no 5.º ano e 3 no 6.º]
Alunos que beneficiam de SASE	13 [2 famílias com Rendimento Social de Inserção]	6	12 [haveria pelo menos mais três alunos que teriam direito ao SASE, mas cujas famílias não tinham condições legais para se candidatar ao apoio]
Alunos com NEE	1	5	3
Alunos com APA	6	10 [5 com PEI]	13 [5 com plano de acompanhamento]
Outras informações	Os alunos provêm da mesma escola e da mesma turma desde o 1.º ano, com excepção de 7 alunos que integraram posteriormente turma devido a retenções	2 indicados à CPCJ	6 indicados à CPCJ; 3 a receber apoio psicológico fora da escola. Turma mosaico: constituída por alunos de 12 escolas diferentes de 1.º Ciclo e de 4 de 2.º e 3.º Ciclo.

Quadro n.º 11 – Caracterização de alunos em três turmas da Escola H, com foco nas retenções.

A turma Z ocupou uma parte muito significativa do tempo do Conselho de Turma na gestão de questões de aprendizagens e indisciplina. Na origem das dificuldades esteve em grande parte o processo de constituição da turma “refeita” no início do 6.º ano, sem ter sido tido em conta a difícil história dos seus alunos.

As dificuldades com que esta turma se deparou ao longo do ano lectivo relacionaram-se sobretudo, segundo a Directora de Turma, com a forma como foi constituída, em que não se teve em atenção o passado escolar dos alunos. Segundo uma professora entrevistada, “É uma turma diferente porque são alunos mais complicados, de nível etário superior”.

“Turma mal constituída, composta por 14 alunos difíceis numa turma de 28 ao princípio, agora são 23 e já é mais fácil trabalhar com eles. Desde o princípio deviam ter sido só 23”. Os motivos que originaram a constituição da turma relacionaram-se, de acordo com a mesma professora, com o seguinte facto:

As outras turmas de 6.º ano têm alunos com deficiência (alínea h) e têm que estar em turmas reduzidas.

No 5.º ano, conseguiu-se controlar a turma porque só existiam 4 alunos complicados, este ano passou a ter 10. A turma é constituída pelos alunos que vieram do pólo mais os

transferidos que são todos repetentes de outras escolas, 2 alunos sinalizados pela CPCJ, alguns já com cadastro, são casos difíceis. As outras turmas mantiveram-se estáveis.

Esta foi uma turma que no início do ano lectivo apresentou diversas ocorrências disciplinares e falta de assiduidade, tendo sido por isso alvo de medidas que permitiram reverter a situação, conforme será apresentado posteriormente.

Análise de percursos escolares

Na Escola H, os quatro alunos entrevistados no conjunto das três turmas associadas a este Projecto, já contavam com retenções no percurso escolar. As retenções nos primeiros anos de escolaridade conduziram a consequências negativas e não resolveram os problemas de aprendizagem, potenciando o abandono no ensino básico. As retenções destes alunos estiveram frequentemente associadas à falta de assiduidade.

Os alunos não possuem apoios estruturados fora da escola, nem contam com a ajuda dos pais, para o apoio ao estudo, devido à falta de qualificações escolares destes. Alguns pais dos alunos entrevistados (tal como os dos restantes alunos destas turmas) possuem apenas o 4.º ano, e outros são, inclusive, analfabetos.

Não sendo solução a transição de ano sem a aquisição de competências mínimas necessárias e sem meios de superação de dificuldades, a repetição não conduziu à resolução do problema. A incapacidade destes pais em proporcionar um apoio extra-escolar, imputa à escola uma maior responsabilidade na organização dos apoios, e uma maior consciencialização do papel que o Estudo Acompanhado pode assumir num contexto social como o da freguesia em que esta escola se insere. A repetição não foi um meio pedagógico adequado, porque os alunos, encontram dificuldades acrescidas quando sujeitos a um mesmo programa, têm de fazer novos esforços de integração numa turma que desconhecem e para onde transportam o estigma do “chumbo”. A repetição não proporcionou uma solução para os alunos ultrapassarem os problemas que vão encontrando e para consolidarem saberes. Alguns dos alunos entrevistados recorrem a membros da família (irmãos e primos mais velhos) que possuem uma escolaridade entre o 6.º e o 9.º ano para ajuda na realização dos trabalhos de casa. Estes alunos têm falta de referências de familiares com uma frequência escolar que atinja ou ultrapasse a escolaridade obrigatória.

Nas famílias, a expectativa já si reduzida no início da escolaridade acaba por ser aniquilada face a histórias escolares dramáticas. Na escola, os alunos são apoiados na disciplina de Matemática e de Língua Portuguesa. No entanto, o facto de o apoio estar restringido a estas duas disciplinas, faz com que nem sempre colmatem as necessidades e dificuldades dos alunos.

As soluções para apoiar os alunos evidenciando dificuldades são estereotipadas, porque propõe mais trabalho do tipo daquele que já demonstrou não ser adequado. Frequentemente, os apoios reduzem-se a intervenções de curta duração, não sendo proporcionado apoio aos professores nomeadamente na aquisição de técnicas para ajudar os alunos. Não há o sentimento de que a escola os tenha ajudado. Algumas vezes, consideram que os professores que os ajudaram ao longo do percurso escolar foram aqueles que lhes justificaram as faltas. Os planos de recuperação assentes no reforço do trabalho dirigido pelo diagnóstico das dificuldades inventariadas e o enquadramento do estudo na escola, não se constituíram em reais planos de recuperação.

Mais eficaz do que os apoios individuais aos alunos foi o trabalho do Conselho de Turma em torno do Projecto Curricular de Turma que permitiu identificar estratégias de integração eficazes.

O enquadramento familiar e o apoio das escolas

No sentido de entender melhor os percursos dos alunos desta escola e o enquadramento das famílias e modo como a escola lidou com as suas dificuldades, foram realizadas entrevistas a quatro dos alunos da Escola H com historial de retenções, a saber, dois alunos na turma 5.º X (aluno A e B, respectivamente do sexo feminino e masculino), um aluno do 6.º Y (aluno C do sexo feminino) e um aluno do 6.º Z (sexo masculino). Em traços gerais, os alunos entrevistados nas três turmas do Projecto tinham fracos resultados escolares, contavam com retenções anteriores, e no ano lectivo 2007/2008 apresentavam irregularidade na assiduidade e portanto já algum risco de abandono escolar.

As entrevistas revelaram uma frágil relação com as escolas que frequentaram e em regra desmotivação que cria um risco de absentismo quando a família não tem expectativas, não institui regras ou não está presente. A presença destes alunos na escola depende muito da acção da família, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade.

A aluna A ingressou na escola de 1.º ciclo onde se manteve até ao fim do 4.º ano. Ficou retida uma vez no 2.º ano de escolaridade devido a excesso de faltas, “deixava-me dormir, perdia a carrinha e a minha casa é um bocado longe daqui, não dá para vir a pé”. Naquela altura os pais trabalhavam e saíam de casa antes da hora do seu despertar, sendo os irmãos mais velhos que ficavam incumbidos de o fazer. Frequentemente, voltava a adormecer, faltando às aulas e ficando a ver televisão pela manhã, “a minha mãe dizia para eu ter mais cuidado e para me levantar logo, incentivou-me a fazer coisas, ralhar não”.

O problema da assiduidade ainda hoje se mantém. Apesar de o pai não trabalhar devido a um acidente de trabalho que o incapacitou, nem sempre desperta a tempo. Outras vezes, segundo a aluna, os pais não a acordam porque saem de casa cedo para ir ao café ou para ir visitar o neto (fruto de uma gravidez na adolescência da filha mais velha). Após advertência do Director de Turma, o pai começou a “andar mais em cima”, e a aluna deixou de perder o autocarro da manhã. É evidente nesta família uma falta de responsabilização quanto à importância da frequência regular das aulas.

No caso do aluno D o problema das faltas também agravou a situação escolar.

No decorrer do presente ano lectivo o aluno apresentou problemas com a assiduidade, faltando às aulas para andar com o irmão mais velho pela freguesia, o qual frequentava a turma deste aluno e acabou por abandonar a escola no final do 1.º período (exclusão por faltas) e ingressou posteriormente num curso profissional.

O aluno entrevistado e o irmão frequentaram três escolas de 1.º ciclo em localidades diferentes (devido a mudança de residência dos pais). O irmão, antes de ser transferido para a escola H, frequentou ainda uma outra escola de 2.º e 3.º ciclo. Devido à sua falta de assiduidade, no ano lectivo 2006/2007 foi sinalizado pela Directora de Turma à CPCJ.

Para o aluno B as faltas também foram um problema:

[no] 4.º ano passei mesmo à rasquinha por causa das faltas, tinha notas boas”. Teve sempre a mesma professora e gostava dela porque não marcava falta quando não ia às aulas, e não marcava falta disciplinar quando se portava mal, o que já não acontece nesta escola, “e lá as contínuas eram boas. Aqui elas ralham muito e depois se a gente ralha com elas não gostam”. No 5.º ano continua a faltar às aulas “porque não gosto da escola”.

A tolerância relativamente às faltas é encarada pelos alunos como um gesto de apoio da parte dos professores.

Como caracterizam os alunos a ajuda da escola? E a eficácia dessas ajudas? Que outras ajudas têm?

Os alunos recordam as ajudas que tiveram para superarem as dificuldades, uma pequena ajuda de um ou outro professor “um empurrãozinho” que evita uma retenção a mais. A aluna A refere que depois de ter chumbado no 2.º ano, “as coisas correram melhor”, mas voltou a ter mais dificuldades no 3.º ano: “eram coisas mais complicadas (...) mas ela [a professora] ajudou-me muito porque eu era para ter ficado no 3.º ano outra vez porque eu faltava”. Para que tal não acontecesse a professora justificou-lhe as faltas. Para além desta “ajuda”, esta professora também a apoiou em termos de aquisição de conteúdos, “a professora também me ajudou muito a aprender, explicava-me e eu depois tentava responder a algumas perguntas, quando me enganava ela corrigia-me, depois fazia uma pergunta a um colega e depois fazia a mesma pergunta a mim outra vez e eu respondia...”.

A escola não é assumida como um lugar de estudo havendo uma dissociação entre o estudo e as aulas. Neste caso, a aluna estuda mais ao fim de semana “durante a semana é mais as aulas”. Por vezes, com os colegas, faz ditados e responde a questões que colocam uns aos outros. Não tem apoios fora da escola e nesta frequenta aulas apoio de Matemática. Porém, às disciplinas que considera possuir mais dificuldades (e que são aquelas de que também menos gosta) não recebe qualquer apoio. A aluna refere possuir dificuldades a Inglês e a Ciências, “Inglês é um bocado complicado falar, e ciências é um bocado complicado decorar os animais e as plantas. Às vezes a professora pergunta-me, eu sei, mas dá-me uma branca (...) não consigo falar em inglês! É um bocado complicado!”. Como forma de superar as dificuldades a Inglês, “às vezes começo a olhar para a parede e a dizer palavras do livro, começo a tentar dizer as palavras mas não sou capaz!”. Na escola pede ajuda à professora mas sem sentir resultados, “eu digo à stora que não sou capaz de dizer a palavra e a professora diz, e eu vou repetir e digo mal, a professora repete outra vez e eu mal outra vez! E ela depois desiste? Desiste, mas depois chama-me à parte quando estou a fazer trabalhos e tenta-me ajudar nessa palavra mas eu não consigo...”.

A aluna C tem apoio na escola a Língua Portuguesa e como forma de superar as dificuldades que sente a determinadas disciplinas, pede ajuda ao professor em questão “de vez em quando” e às colegas. Em casa pede ajuda ao irmão e a uma prima mais velha que frequenta o 7.º ano. Na escola também conta com a ajuda dos colegas, “fico a perceber melhor”. Tal como a aluna A, a disciplina em que sente mais dificuldades é o Inglês, “porque acho que é um bocadinho difícil aprender inglês.” Como forma de estudar, faz os exercícios dos manuais e faz sempre os trabalhos de casa.

O aluno B teve apoio a Matemática e quando tem dificuldades pede ajuda aos professores e eles ajudam. O aluno refere sentir que os professores querem que ele continue na escola.

O aluno D, frequenta aulas de apoio em Língua Portuguesa que segundo diz “tem estado a dar resultado”. Para o ajudar na Matemática, recorre ao professor tutor com o qual estuda, faz textos e exercícios e confessa estar a conseguir melhorar as notas e o comportamento. No entanto, entende ser na disciplina de Inglês onde revela ter maiores dificuldades. Fora da escola, recebe ajuda do cunhado e de um tio com 23 anos e que possui o 9.º ano. A mãe tem por hábito consultar os cadernos para verificar se tem trabalho de casa para realizar.

Síntese

Os percursos dos alunos indicam dificuldades que se prendem com uma sistemática ausência de escola onde seria necessário que estivesse, quer quanto ao enquadramento das crianças a partir dos primeiros anos de escolaridade, quer quanto à inadequação dos critérios de constituição das turmas, quer ainda quanto à organização dos apoios necessários para que os alunos aprendam e ultrapassem dificuldades. A escola não parece ser, para a maioria dos alunos, um local de estudo, aprendizagem e resolução dos problemas que vão encontrando. Os apoios proporcionados pelas escolas não parecem ter tido a eficácia que seria desejável, porque são pontuais, porque nem sempre incidem sobre as áreas em que seria necessário trabalhar, porque não parecem ter marcado diferenças significativas nos percursos dos alunos nem parecem romper o ciclo das dificuldades. Por vezes, estes recebem um apoio pontual para “passar de ano”, mas não adquirem os conhecimentos e competências suficientes para prosseguirem os seus percursos sem “arrastarem” as dificuldades de que tanto os professores se queixam nos anos subsequentes.

A fragilidade cultural do meio de vida dos alunos e a falta de expectativas familiares condicionam, de modo negativo, os percursos de vida sem que a escola consiga criar condições para contrabalançar essas situações.

A existência de alunos que como no caso da Escola H, vão sofrendo sucessivas retenções e que por esse facto ingressam no 5.º ano já com 13 ou 14 anos ou que transitam para o 7.º ano com 16 anos (em Portugal, segundo dados do GEPE, em 2008-09 são perto de 1200 alunos neste caso¹¹), acarreta prejuízos dramáticos. São percursos escolares irremediavelmente condenados ao fracasso.

Fica a interrogação sobre o sentido da escola para grande parte dos alunos e sobre a incapacidade de gestão dos percursos educativos dos alunos e de critérios de constituição de turmas favoráveis à inclusão e a uma socialização equilibrada. Os alunos que apresentam dificuldades e ficam retidos são deste modo desintegrados do seu grupo de socialização – a turma – e afastado do seu Director de Turma, o mediador entre a escola e a família e o professor que deveria conhecer melhor os alunos.

A análise dos resultados escolares sugere que a retenção continua a ser utilizada de forma massificada, como estratégia privilegiada de regulação de dificuldades, com efeitos penalizadores nos projectos escolares das crianças e jovens, assim como ao nível da coesão e estabilidade dos próprios estabelecimentos e das suas várias turmas. Sendo resultado de uma pluralidade de factores, existem evidências claras nestes vários agrupamentos de que o insucesso escolar incide, em geral, sobre alunos que vivem em condições sociais muito desfavorecidas e em quadros culturais (familiares) muito distintos do universo escolar. As escolas confrontam-se com grandes dificuldades para se converterem em plataformas de integração destas crianças, sendo ainda muito limitada a adaptação das orientações curriculares nacionais aos quadros sociais e culturais que caracterizam os seus alunos.

A Escola E, ao promover um maior enquadramento das crianças e jovens e aumentar a responsabilidade pelos percursos educativos dos seus alunos, graças também às parcerias eficazes que foi estabelecendo no meio, conseguiu reduzir o insucesso e os abandonos escolares. Esta política de escola parece ser um caminho eficaz para melhorar os níveis de integração dos alunos, insuficiente todavia para melhorar de modo significativo e generalizado as aprendizagens realizadas. A escola mantém todavia resultados insatisfatórios nos exames.

¹¹ Ver Quadro n.º 8.

A análise dos percursos escolares nas três escolas parece mostrar um défice de condições de apoio eficazes aos alunos nas escolas, o que favorece a acumulação de dificuldades ao longo dos anos. Por outro lado o mandato da escola que transparece de grande parte dos percursos analisados não parece estar ser consistente com um projecto de Educação para Todos, de qualidade.

3.2 Desigualdades: duas escolas públicas, níveis de responsabilidade diferentes sobre a promoção das aprendizagens?¹²

Retoma-se aqui a comparação efectuada no final do 1.º ano do Projecto entre duas escolas onde foram realizados dois estudos de caso. A partir da caracterização social das escolas e da análise de práticas pretendeu-se caracterizar os mandatos de cada uma das escolas. O trabalho realizado dá um contributo para a análise do nível de responsabilidade que as escolas assumem pelas aprendizagens pelos seus alunos.

3.2.1 Caracterização social das escolas

As duas escolas, ambas públicas, têm uma composição social contrastante sendo revelador desse facto os dados relativos à Acção Social Escolar (ASE).

ASE	Escola E	Escola G
Escalão A	193 Alunos 22,41 %	30 Alunos 2,80 %
Escalão B	36 Alunos 4,18 %	5 Alunos 0,47 %

Quadro n.º 12 – Alunos beneficiários de ASE nas Escolas E e G (N.º Alunos e Percentagem/escalão)

A **Escola E** é frequentada por um número elevado de alunos carenciados, muitos dos quais com graves problemas sociais e familiares e, em geral, sem qualquer apoio escolar da parte das famílias. A escola apresentava há cerca de 10 anos graves problemas de integração. Existe um forte enquadramento educativo gerido pelo Conselho Executivo e pelos Conselhos de Turma e Directores de Turma, visando a resolução de problemas graves ao nível social e psicológico. Questões como fugas de jovens, gravidez de adolescentes, violência nas famílias e suicídios, entre muitos outros problemas sociais, são de presença frequente na escola, aberta a uma escuta permanente dos seus alunos e famílias. O ambiente urbano e a composição social do bairro em que a escola está inserida são muito pobres, fazendo com que as oportunidades culturais dos alunos sejam proporcionadas sobretudo pela escola.

A **Escola G** é frequentada por alunos provenientes da classe média alta e tem uma elevada procura, decorrente designadamente do prestígio e dos bons resultados escolares obtidos pelos alunos. A escola estimula esta procura, designadamente através da publicitação de oportunidades que oferece, e procede a uma selecção dos alunos realizada com base no critério da idade, que constitui garantia de percursos escolares bem sucedidos. Podemos por isso classificá-la como “uma escola de bons alunos”. São alunos inseridos em famílias maioritariamente favorecidas e muito qualificadas para o panorama de habilitações académicas dos portugueses e que, por conseguinte, podem beneficiar de apoios em casa -- ou de condições para pagarem explicações, situação que nos foi dito ser muito generalizada.

¹² Esta Nota foi realizada a partir dos dados dos estudos de caso das duas escolas, parte integrante do Relatório do Projecto de 2007 (Escola E – p. 124 a 155 e Escola G – p. 179 a 199, Volume 2).

3.2.2 Direcção e corpo docente

A integração da Escola E nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), em 1996, baseada no princípio da discriminação positiva, veio criar condições para a existência de um projecto de escola inclusiva, designadamente através da fixação de professores, da continuidade pedagógica e do estabelecimento de dinâmicas de co-responsabilização dos docentes pelo sucesso educativo. Os professores são, em maioria, jovens, que se fixaram ali depois de circularem de escola em escola, tendo aderido a um projecto em que trabalham em geral com entusiasmo. É frequente encontrar no corpo docente o entusiasmo e o orgulho de um trabalho que consideram desenvolver com êxito, num meio difícil. A escola tem uma liderança forte, sendo a sua presidente defensora de um projecto de escola inclusiva, de qualidade, pelo qual luta há anos, tendo conseguido construir uma equipa de direcção e um núcleo forte de Directores de Turma defensores do projecto que concretizam numa acção diária difícil.

Na Escola G, o corpo docente também é estabilizado, constituído por professores, em geral com reputações profissionais excelentes, mais velhos do que os professores da E, o que segundo um professor da escola entrevistado, poderia justificar uma certa indisponibilidade para o desenvolvimento de práticas inovadoras designadamente nas Áreas Curriculares Não Disciplinares.

A escola, conhecida pelos seus bons resultados nos exames, tem uma liderança e um projecto forte, do qual transpira esforço por melhorar a qualidade do trabalho, e também desejo de assegurar o seu lugar na elite das escolas de Lisboa.

Em que medida estes factos tem consequências nas práticas educativas existentes nas duas escolas, nas Áreas Curriculares Não Disciplinares? Como são geridas as dificuldades escolares dos alunos em cada uma destas escolas?

3.2.3 Gestão das aprendizagens e dos resultados escolares

Na Escola E não existe, à entrada, selecção de alunos. Embora não o possamos comprovar, foi-nos dito existirem estratégias de rejeição de alunos ao nível da área em que a escola está inserida, que seriam canalizados para a Escola E.

A escola tem vindo a orientar-se no sentido de um empenhamento colectivo na melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares, impulsionado pelo Conselho Executivo através designadamente de várias estratégias (ver estudo de caso) sendo de destacar o trabalho (i) com todas as turmas da escola no início de cada período, para analisarem a situação em matéria de resultados escolares e chegarem a uma definição conjunta de metas, (ii) com os departamentos disciplinares, (iii) através de estratégias como o prolongamento do ano lectivo com actividades de aprendizagem – experiência inovadora, ensaiada em 2007 para os alunos que estavam em risco de não transitar de ano, (iv) através da formação contínua em curso que mobilizava, em 2006-2007, cerca de um terço dos professores e, actualmente, mais de metade dos professores da escola, organizados em Conselhos de Turma, e (v) através de percursos curriculares alternativos.

Apesar da sua composição social, o insucesso escolar tem, nesta escola, níveis abaixo da média nacional nas avaliações realizadas durante o ano, mas tem resultados ainda insatisfatórios nos exames, facto que tem sido objecto de medidas para melhorar esta situação, por parte do Conselho Executivo e dos departamentos, designadamente através do reforço dos meios de apoio à aprendizagem da matemática e do português.

A escola tem um muito bom clima de trabalho e procura criar um ambiente humanamente rico e atento “ao primeiro sinal” de dificuldade dos alunos, existindo numerosos projectos orientados para o desenvolvimento pessoal e cultural dos alunos.

Em virtude das dificuldades inerentes ao contexto familiar e social de vida em que a escola está inserida, os Directores de Turma necessitam de apoio técnico para os ajudarem na solução dos casos mais complicados e que ultrapassam a esfera de acção do Conselho de Turma, por muito boa vontade que este possua. Existe porém ainda um défice ao nível dos apoios – social e psicológico – muito importantes em casos graves de insucesso escolar.

Neste sentido, o Agrupamento de Escolas do qual faz parte a Escola E tem vindo a desenvolver um trabalho baseado na filosofia da inclusão, procurando dar respostas educativas às crianças portadoras de deficiência desde os primeiros dias de vida até ao final da escolaridade obrigatória. O departamento de Educação Especial tem procurado estabelecer uma articulação entre os vários ciclos de ensino, de modo a pôr em prática os recursos necessários para responder às necessidades de cada criança e proporcionar uma continuidade no atendimento ao longo do seu percurso escolar.

Na Escola G, secundária, os níveis de insucesso escolar no 3.º ciclo do ensino básico são também baixos e os resultados nos exames do 12.º ano têm estado no topo de vários rankings relativos a escolas públicas da zona de Lisboa. Os resultados dos exames do 9.º ano encontram-se acima da média, não correspondendo porém aos níveis do 12.º ano.

O Conselho Executivo está empenhado na apresentação de bons resultados através do trabalho que desenvolve em várias frentes, designadamente através de esforços junto dos professores, para que apresentem medidas para melhorar resultados, e de estratégias de estímulo, com a participação em vários concursos, vividos com entusiasmo na escola.

As duas escolas apresentam em matéria de insucesso escolar resultados acima da média nacional. Nos estudos de caso verificámos existir nas duas escolas um trabalho para melhorar os resultados escolares.

	Insucesso - Avaliações internas		
	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
Escola E	7%	6,6%	4,1%
Escola G	5%	10,5%	10,8%
Média Nacional	22,3%	16,1%	20,3%

Quadro n.º 13 – Comparação dos resultados do insucesso e média dos exames nas duas Escolas E e G no ano lectivo de 2006/2007.

O esforço para a melhoria dos resultados representa na Escola E um grande esforço do conjunto da escola assente essencialmente no Conselho Executivo, nas coordenadoras dos Directores de Turma e nos Directores de Turma.

Na Escola G, os resultados são fruto do trabalho da escola mas são indissociáveis da selecção operada à entrada. A prioridade é aqui a luta por melhores resultados e sobretudo por um melhor lugar no espaço competitivo das escolas secundárias de Lisboa. Nesta escola, este trabalho pareceu-nos mais ancorado nos departamentos disciplinares do que nos Conselhos de Turma.

3.2.4 Diferentes responsabilidades face à promoção das aprendizagens e do sucesso educativo. Um mandato diferente?

Apesar de estarmos face a duas escolas empenhadas na melhoria dos resultados escolares, o ponto de partida de cada uma delas é bem diferente. Para melhorar os resultados escolares e combater o insucesso e os abandonos escolares, a Escola E tem de desempenhar funções em parte tradicionalmente cometidas à família: apoio ao estudo, organização das aprendizagens, apoio ao desenvolvimento pessoal e cultural, apoio

social aos alunos e muitas vezes às famílias. Na Escola G, o desafio é também a obtenção de melhores resultados escolares, mas o facto de os alunos terem famílias com competências culturais para assumirem o apoio ao desenvolvimento intelectual dos seus educandos, numa perspectiva de complementaridade da escola, altera as exigências em termos de funções requeridas à escola, assumindo esta como papel prioritário a função de ensinar.

Se interrogarmos o grau de responsabilidade pelas aprendizagens e sucesso escolar exigido a uma e outra escola, verifica-se que a Escola E para além de um mandato muito mais exigente uma vez que tem de desempenhar funções tradicionalmente atribuídas à família e tem ainda de conseguir resolver problemas na base do insucesso escolar, tais como o apoio ao estudo e à resolução de numerosos problemas de aprendizagem e a criação de estratégias de ligação e parcerias entre a escola e o meio. Na Escola G, em reunião centrada sobre as Áreas Curriculares Não Disciplinares, uma parte dos professores afirmava convictamente a inutilidade do Estudo Acompanhado para os alunos da escola uma vez que as famílias tinham meios culturais e financeiros para a solução dos problemas de aprendizagem.

3.2.5 O acesso a “bens culturais” – as visitas de estudo

As duas escolas têm à partida ambientes culturais ricos em termos de equipamentos e oferta educativa. Porém os alunos da Escola G, fruto do meio em que se encontra inserida e da disponibilidade financeira das famílias, usufruem de oportunidades de acesso a bens culturais proporcionados pela família e pela escola muito superiores.

A Escola E luta com dificuldades na realização de visitas de estudo, essenciais para abrir os horizontes culturais muito limitados desta população (nas situações estudadas havia por vezes uma única visita de estudo por ano uma vez que a deslocação é muito cara e difícil de suportar pelas famílias (“em cada saída haveria sempre, por impossibilidade da família, alunos que ficariam atrás se a escola não pudesse suportar o custo” – presidente do Conselho Executivo). São aproveitadas todas as oportunidades para organizar na escola eventos culturais de natureza vária, de modo a compensar a pobreza dos meios a que pertencem a maioria dos alunos, mas as saídas são pouco frequentes. A orquestra composta por alunos do 1.º ciclo é reveladora de um esforço para quebrar o gueto cultural do território em que o agrupamento está inserido.

Em entrevista a S., uma aluna do 9.º ano desta escola, com excelentes classificações, foi possível verificar o isolamento cultural em que viveu, ao longo da sua escolaridade básica, passando a maior parte do tempo livre só (porque os pais trabalhavam o dia inteiro). Em cinco anos de escolaridade, segundo nos disse, participou num número muito reduzido de visitas de estudo, referindo o Pavilhão do Conhecimento (não conhecia nenhum dos outros museus de Lisboa) e um Palácio no Alentejo. Falando das leituras realizadas, referiu ter tido pouco apoio ao nível de sugestões, acesso a livros, apoio que a família não estava em condições de prestar (como prémio de fim do 9.º ano veio a receber um cheque para comprar livros).

Apesar de um grande esforço e de procurar estar integrada em todos os projectos nacionais e internacionais que vão surgindo, a Escola E não tem efectivamente condições para compensar, num mínimo desejável, a pobreza cultural do meio.

Na Escola G, existe um clima rico de um ponto de vista cultural, estando ainda inserida em meio urbano onde é muito mais fácil organizar visitas de estudo, sendo estas bastante frequentes a julgar pelos dados inseridos em Projectos Curriculares de Turma consultados, onde estavam previstas cerca de cinco visitas de estudo/turma num ano

lectivo. Existe também um ambiente de estímulo à competitividade — designadamente através da participação em numerosos concursos culturais e científicos.

Para além da diversidade da oferta cultural da escola, há também a registar as oportunidades oferecidas pelas famílias, desde o enquadramento educativo, à oportunidade de frequência de explicações, às actividades de tempos livres.

3.2.6 As Áreas Curriculares Não Disciplinares

Como tem sido afirmado neste Projecto, não é possível caracterizar o padrão geral de práticas desenvolvidas no quadro das Áreas Curriculares Não Disciplinares, mas é possível identificar algumas tendências. Dado que uma parte das funções de apoio à organização do estudo e orientação educativa podem recair nas Áreas Curriculares Não Disciplinares, designadamente no estudo acompanhado, este acaba por ser mais valorizado nas escolas que têm maiores necessidades de intervenção neste domínio, como é o caso da Escola E. Enquanto nesta escola existe uma linha de acção que proporciona um forte enquadramento educativo dos alunos, na Escola G essa responsabilidade é quase integralmente atribuída à família. No discurso de alguns dos seus professores, a proposta de Estudo Acompanhado surgia quase como que uma heresia por pretender ocupar uma função que consideravam que a família desempenhava muito bem. Alguns professores dizem claramente que não consideram estas tarefas de apoio como fazendo parte das suas funções e não lhe reconhecem qualquer utilidade. Já os professores da Escola E consideram em geral as Áreas Curriculares Não Disciplinares como tendo grande utilidade, uma vez que são espaços privilegiados para poderem gerir estratégias de recuperação e apoio aos alunos.

Pode dizer-se que, enquanto na Escola G o Estudo Acompanhado é uma área desvalorizada e rejeitada por uma parte dos professores, na Escola E há um investimento crescente na formação dos professores e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas designadamente ao nível da diferenciação visando um apoio mais eficaz a cada aluno.

Quanto à Formação Cívica, é uma área considerada inquestionável para o corpo docente das duas escolas, na sua componente de gestão da direcção de turma, extremamente valorizada, considerando-se essencial a gestão de comportamentos, desenvolvida em grande parte, segundo os alunos, sob a forma de veiculação de comportamentos desejáveis, apelidados pelos alunos de “lições de moral” ou “sermões”, que numa e noutra escola não são encarados com agrado.

Na Escola E, as actividades de direcção de turma/Formação Cívica integram, em dimensão significativa, a gestão das aprendizagens que passa também pela definição de contratos (englobando gestão da disciplina e das aprendizagens) e metas e por uma co-responsabilização, mais visíveis nas turmas do Projecto de formação em curso, do Conselho de Turma pelas aprendizagens realizadas e pela sua melhoria.

Verificámos que só pontualmente, numa das escolas, são utilizadas estratégias participadas ao nível da celebração de compromissos e co-responsabilização dos alunos pela gestão da vida das turmas. Encontrámos, esporadicamente na Escola G, referência à existência de assembleias de turma. Na Escola E constatámos existirem, designadamente em algumas turmas do Projecto, uma adesão crescente a estratégias cooperativas e de gestão participada da turma. As práticas de democracia não são todavia frequentes em qualquer das escolas.

Quer na Escola E, quer na Escola G, existem preocupações com um bom aproveitamento destes tempos, havendo na Escola E estratégias de formação e enquadramento dos professores, em que é possível identificar mudanças nas práticas

pedagógicas, no sentido de uma maior responsabilização dos alunos pela gestão da vida escolar. A Escola G, por seu lado, apesar de ter tido um núcleo de professores com formação em Desenvolvimento Pessoal e Social, registou-se no momento da realização do estudo de caso uma fragilidade na coordenação das práticas desenvolvidas nesta área.

Não parece haver, numa e noutra escola, um planeamento equilibrado sistemático que permita uma gestão do tempo que possibilite a integração das diferentes funções da educação para a cidadania, em consonância com os objectivos definidos. Nos estudos de caso realizados, parece prevalecer uma concepção moralista da formação cívica, sendo grande parte do tempo ocupado pela regulação da disciplina, através de discursos.

Apesar de questionar a utilidade das Áreas Curriculares Não Disciplinares em alguns aspectos, o presidente do Conselho Executivo da Escola G considerava impensável que estas áreas funcionassem unicamente nas escolas onde se identificassem maiores necessidades de apoio, hipótese colocada por alguns dos seus colegas. Para ele o ensino público deve continuar a ter a mesma oferta em matéria das Áreas Curriculares Não Disciplinares, em todas as escolas.

Existem regularidades e contrastes entre as duas escolas analisadas. Das regularidades ressalta a dificuldade de compreensão das Áreas Curriculares Não Disciplinares pelas escolas e pelos professores, a necessidade de reenquadramento em termos de políticas curricular, a dificuldade de democratização das práticas e a insistência em estratégias de veiculação da disciplina através do discurso dos professores, descurando o desenvolvimento de competências e conteúdos essenciais ao exercício da cidadania.

A análise das diferenças entre as duas escolas é reveladora de profunda desigualdade das escolas no plano dos recursos de que dispõem os alunos e de uma diferente valorização do Estudo Acompanhado, considerando os professores da Escola G que as funções de enquadramento são melhor desempenhadas pela família.

A pobreza das famílias e do meio em que está inserida a Escola E é dificilmente compensada pela escola no plano cultural, apesar do grande esforço que esta realiza nesse sentido. O esforço realizado para a integração de todos os alunos, na Escola E, e em escolas situadas em territórios sensíveis, exigiria o reforço de estratégias de discriminação positiva que permitissem que todos os alunos pudessem ter sucesso e desenvolver as suas capacidades.

Síntese

O reforço das estratégias de discriminação positiva, designadamente ao nível de oportunidades culturais e orientação dos alunos, e o reforço de estratégias de diferenciação pedagógica parecem-nos ser caminhos para apoiar todos os alunos e evitar que os alunos mais fracos abandonem os seus percursos educativos e que os bons alunos digam, como S., referindo-se à Escola E, *“esta escola é melhor para os alunos mais fracos do que para os bons alunos”*.

A aposta no reforço dos meios para as escolas públicas situadas em meios sensíveis parece-nos decisiva num processo de democratização como o afirmam Ball e Van Zanten (1998): A sobrevivência institucional da escola não parece estar em risco. O que está em risco é a concepção democrática de escola pública, especialmente quando certas classes sociais lhe recusam o apoio e, muitas vezes, lhe recusam os seus próprios filhos.

CAP. 4 Análise de práticas organizativas e pedagógicas

A Educação para Todos requer uma escola inclusiva que assuma a responsabilidade pelas aprendizagens e resultados escolares. À medida que o Projecto se desenvolvia, fomos tendo a noção de que, embora os discursos tenham evoluído, ao nível das práticas existem dissonâncias decorrentes, designadamente, de uma acção contraditória com as intenções muitas vezes enunciadas. A análise de práticas pareceu-nos pertinente como um instrumento de conhecimento das escolas e como ponto de partida para a adopção de estratégias, rituais e, conseqüentemente, práticas mais consentâneas com uma escola inclusiva.

Foram analisadas práticas dos Conselhos Executivos, relativamente à gestão das ACND e modos de relacionamento com a formação; práticas dos Conselhos de Turma em matéria de avaliação dos alunos e práticas de sala de aula e a gestão do tempo.

4.1 Práticas ao nível dos Conselhos Executivos

Considerou-se que o modo como eram encarados a formação para as Áreas Curriculares Não Disciplinares e o Projecto ACND podiam constituir bons analisadores da acção pedagógica do Conselho Executivo. Tentámos observar nas três escolas em que o estudo foi mais aprofundado, de que modo os Conselhos Executivos assumiam o mandato da escola e se apropriavam destes instrumentos para promover a melhoria das aprendizagens e o enquadramento de todos os alunos.

Nestas escolas, o ponto de partida foi semelhante, tendo sido o projecto de formação para as Áreas Curriculares Não Disciplinares negociado com os Conselhos Executivos, na mesma base. Ao longo do processo, foi possível identificar diferenças ao nível do investimento em recursos próprios, no acompanhamento das práticas desenvolvidas, na intervenção a favor da melhoria dos resultados escolares e no modo de acompanhamento do processo de formação.

As Escolas D e E apresentam lideranças estáveis e consolidadas há vários anos em matéria de Conselho Executivo, sendo a Escola H um caso singular de instabilidade da gestão no conjunto de todas as escolas estudadas nos dois anos.

4.1.1 O investimento pelas escolas de recursos próprios nas Áreas Curriculares Não Disciplinares

Verificou-se por parte das escolas integradas no Projecto um investimento diferenciado nas Áreas Curriculares Não Disciplinares. A Escola D, que dispõe de um crédito horário elevado, concentrou recursos humanos próprios na Área de Projecto e no Estudo Acompanhado: ambas funcionam em sistema de “par pedagógico” (apesar de no 3.º ciclo estas áreas serem em princípio da responsabilidade de um único professor, as escolas podem, se dispuserem de meios próprios, reforçar o número de docentes nestas áreas). Nesta escola existe um coordenador para cada uma das Áreas Curriculares Não Disciplinares. A escola fez uma aposta nas ACND, ao investir aí uma parte do seu crédito horário afecto ao reforço com pares pedagógicos e ao manter a figura dos coordenadores destas áreas. Nas três escolas houve o investimento de horas não lectivas, do crédito horário na formação, negociado com a equipa da ESE. Nas Escolas H e E esse investimento significa uma proporção grande do crédito total destas escolas, uma vez que o seu corpo docente é jovem e esse crédito é reduzido.

Nas **Escolas E e H**, as ACND funcionaram no 3.º ciclo com um só professor. Nestas duas escolas deixaram de existir coordenadores das Áreas Curriculares Não Disciplinares (antes de a Escola H se autonomizar da escola sede, tinham existido coordenadores, mas a presidente do Conselho Executivo havia considerado que as horas destinadas à coordenação faziam falta para outros fins, uma vez que considerava que “as ACND já estavam estabilizadas”). A coordenação nas duas Escolas H e E realizam-se através dos Directores de Turma e dos coordenadores dos Directores de Turma. Apesar de existirem algumas orientações temáticas estas áreas ficaram essencialmente entregues aos docentes responsáveis.

4.1.2 O acompanhamento pelo Conselho Executivo das práticas pedagógicas e da formação

Os Conselhos Executivos das escolas em que o Projecto foi aprofundado acompanharam as Áreas Curriculares Não Disciplinares de forma semelhante ao conjunto das escolas estudadas em 2006-07, ou sejam, asseguraram o seu funcionamento, alguns investiram na formação recursos próprios, mas os seus responsáveis reconheceram que não existiu avaliação do desenvolvimento e concretização dos seus objectivos destas áreas. De um modo geral, admitiram o benefício das Áreas Curriculares Não Disciplinares, designadamente na gestão da vida escolar e na integração dos alunos, com um lugar especial para a Formação Cívica. Porém, a sua organização e planificação foi deixada a cargo dos coordenadores (ou, quando não existiam, aos professores responsáveis) que forneciam materiais e orientações gerais aos professores, não havendo estruturas/projectos de acompanhamento/avaliação/produção de conhecimento nas escolas. Vários responsáveis referiram haver a uma “acomodação” no modo como as Áreas Curriculares Não Disciplinares foram sendo progressivamente desenvolvidas. (Relatório, Out. 2007)

O acompanhamento das práticas e da formação, por parte do Conselho Executivo nas três Escolas D, E e H, não foi semelhante. Na Escola D, existiu uma atitude de afastamento relativamente às práticas desenvolvidas nas ACND, tendo-nos sido afirmado por um dos seus elementos que o Conselho Executivo “fica à porta da sala de aula”. Há uma aposta clara ao nível dos recursos investidos e da garantia da oferta do que é considerado como um bom serviço, mas o Conselho Executivo não considera fazer parte do seu mandato orientar/acompanhar/analisar as práticas afim de conhecer os efeitos do investimento realizado na sua melhoria. Esta parece aliás ser a postura mais frequente dos Conselhos Executivos que ouvimos. Apesar de nos últimos anos existir uma maior preocupação com os resultados escolares, parece não haver, em geral, da parte dos Conselhos Executivos a necessidade de acompanhamento e criação de contextos de análise e troca de experiências quando se trata de uma inovação curricular exigente, em que deveria ser possível prestar contas da influência do esforço realizado ao nível da melhoria das aprendizagens.

Investimento na formação contínua e intervenção pedagógica visando a melhoria das aprendizagens e resultados escolares.

Quanto ao investimento na formação contínua, o Conselho Executivo da **Escola D** disponibilizou recursos para a formação, divulgando os resultados do estudo de caso na escola, aceitando algumas sugestões da formação, contudo o estilo de gestão e a concepção de autonomia pedagógica, pareceu não ser facilitador da indução de mudanças significativas pela via da formação.

Se nesta escola foram criadas algumas condições necessárias, mas, tal como foi anteriormente foi dito, o processo seguido para afectação das turmas ao Projecto condicionou a possibilidade de realização de um trabalho de formação em contexto, susceptível de um maior impacto na escola. Por outro lado, não existiu da parte do CE um acompanhamento do processo de formação que permitisse retirar aproveitar o trabalho desenvolvido para todos os professores da escola.

Não pareceu estabelecer-se e trabalhar-se, ao nível da escola, a relação entre Áreas Curriculares Não Disciplinares e resultados escolares. A não interferência assumida do Conselho Executivo na orientação/gestão das práticas pedagógicas parece, de algum modo, explicar a dificuldade de uma intervenção activa visando a melhoria dos resultados escolares, designadamente através das Áreas Curriculares Não Disciplinares ou da formação. No quadro da formação desenvolvida pela equipa da Escola Superior de Educação, criaram-se estratégias visando a promoção do sucesso educativo, designadamente Planos Individuais de Trabalho, que ficaram, no entanto, confinados essencialmente aos Conselhos de Turma envolvidos no Projecto.

O Conselho Executivo é constituído por uma equipa sólida, com uma liderança forte que parece procurar garantir através do seu mandato uma boa oferta de ensino e uma “não ingerência pedagógica”, havendo uma certa tolerância à persistência de elevados níveis de selecção e insucesso escolar. Trata-se de uma escola onde predomina uma cultura “liceal” (a regulação dos percursos é operada sobretudo numa óptica de selecção designadamente com base numa avaliação eminentemente sumativa, e não tanto num apoio sólido aos alunos com dificuldades) que estar subjacente à maioria dos actos pedagógicos, designadamente à gestão dos percursos educativos e à capacidade de enquadramento dos alunos. Vários projectos estão actualmente em curso visando melhorar os resultados, porém a atitude de não “ingerência pedagógica” é inibidora da assunção responsabilidade pela resolução dos problemas de aprendizagem e de uma gestão do ensino básico mais adequada a uma *educação para todos*.

Na **Escola H**, no ano de instalação da nova escola, no segundo ano do Projecto, o Conselho Executivo não dispunha de dispositivos de acompanhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas no quadro das Áreas Curriculares Não Disciplinares. Houve algum acompanhamento da formação (e reflexão sobre as práticas) pelo Conselho Executivo. Na verdade, elementos do Conselho Executivo estiveram presentes em iniciativas realizadas no âmbito da formação, a para além disso, participaram na equipa constituída para a realização de projectos de intervenção local.

Contudo, a instabilidade da equipa dirigente (que esteve demissionária durante grande parte do ano lectivo e veio a abandonar o cargo) criou dificuldades à construção de um projecto para o agrupamento e a uma articulação efectiva com a formação. O défice de meios de apoio à instalação da escola, à construção de um projecto adaptado ao meio, aliado à instabilidade/juventude de uma parte do corpo docente foram problemas permanentes com que a equipa se confrontou. Se bem que submersa em dificuldades de instalação de uma escola situada num meio com grandes dificuldades sociais e profunda transformação socioeconómica, a equipa de gestão tentou dar corpo a um projecto para atribuição à escola do estatuto de Território Educativo de Intervenção Prioritária por forma a responder às pesadas dificuldades de carácter social e aos desafios da formação profissional.

O trabalho conjunto dos professores e das equipas de gestão e de formação, com apoio das estruturas regionais do Ministério da Educação, permitiu fazer nascer projectos curriculares (um CEF e um Percurso Curricular Alternativo, hoje em “Instalação”) visando a prevenção do abandono escolar. Mas, a análise do percurso da escola ao longo

do ano de 07/08 mostrou como uma escola criada graças a um longo processo reivindicativo das famílias, e com boas condições físicas, pode ficar afogada em problemas do dia-a-dia. Com uma parte do corpo docente muito instável, a comunidade escolar foi deixada à deriva, não havendo um projecto pedagógico adequado.

A estratégia proposta pela equipa de formação – um Conselho de Turma com três turmas – permitiu, já com a nova equipa de gestão, criar uma espécie de ilha onde foi possível desenvolver um projecto pedagógico que produziu algumas respostas, possibilitando que alunos fortemente penalizados por percursos de insucesso ultrapassassem alguns problemas. A liderança local ao nível desta equipa supriu de algum modo a fragilidade da gestão, no caso das turmas inseridas no Projecto.

Nesta escola, sentiu-se a falta de uma definição clara da missão da instituição. Se bem que o responsável pelo Conselho Executivo tivesse demonstrado preocupação com o problema do insucesso escolar, e o tivesse debatido com a equipa de formação, faltou capacidade de liderança para a concepção e gestão de um projecto pedagógico capaz de responder aos problemas de grande complexidade daquele meio. O projecto de escola foi feito de indefinições e de resolução pontual e quotidiana de situações relacionadas com equipamentos, transportes, indisciplina, insucessos, o que foi particularmente problemático uma vez se trata de rede extremamente dispersa de escolas do 1.º ciclo e um meio social de grande complexidade. Esta indefinição, e as pesadas histórias de vida anteriores dos alunos, tornaram difícil uma gestão eficaz de percursos educativos, situação que foi compensada de algum modo ao nível das turmas do Projecto por uma gestão forte e cooperação ao nível desta equipa do Projecto.

Na **Escola E**, apesar de não existir um processo global de avaliação/acompanhamento, promovido pelo Conselho Executivo, das Áreas Curriculares Não Disciplinares, houve desde o começo, um acompanhamento, próximo do processo de formação e uma interacção entre Conselho Executivo e equipa de formação, que permitiu a evolução pedagógica do projecto de escola. O Conselho Executivo assumiu claramente o mandato de responsabilidade pela promoção da integração de todos os alunos, através de uma actuação/acompanhamento quer junto das lideranças intermédias, quer junto dos próprios alunos e suas famílias. Há uma relação próxima entre o Conselho Executivo e cada um dos alunos da escola, uma postura de intervenção pedagógica a favor dos métodos activos, do apoio aos alunos, bem como de exigência e sua responsabilização. Há também na prática do Conselho Executivo o assumir de uma legitimidade de intervenção/diálogo pedagógico com os professores visando resolver problemas e “melhorar as aprendizagens e resultados escolares”. Neste contexto, o projecto de formação, orientado para uma educação para todos (designadamente com os Projecto Curricular de Turma e os Planos Individuais de Trabalho) e para o desenvolvimento da capacidade de actuação aos primeiros sinais de dificuldade do aluno, abarca quatro Conselhos de Turma (que passam a seis, correspondendo a oito turmas, no segundo ano) incide no desenvolvimento de instrumentos pedagógicos e foi sendo apoiado pelo Conselho Executivo, o que veio a ter grande importância e influência na postura da equipa de Directores de Turma.

O Conselho Executivo assume um papel muito activo intervindo directamente em situações complexas ou de dificuldade dos alunos e das famílias. As dinâmicas de liderança pedagógica disseminadas a partir do Conselho Executivo no sentido de um forte enquadramento dos alunos influenciaram o entendimento que os professores têm do seu próprio mandato. As práticas institucionais de gestão dos resultados escolares, designadamente as reuniões com os alunos e o seu Director de Turma para análise de resultados e estabelecimento de metas para mais e melhores aprendizagens, pareceram

influenciar as práticas dos Conselhos de Turma tornando-os mais responsáveis pelos resultados escolares.

A intervenção do Conselho Executivo visando solidificar uma cultura de responsabilidade pelos percursos dos alunos nem sempre foi de fácil aceitação. Mas aquele conseguiu criar um clima de apropriação de instrumentos pedagógicos, designadamente através do alargamento da formação a um conjunto significativo de professores da escola.

Todavia, a análise de práticas de ensino/aprendizagem e de avaliação fez emergir por vezes dificuldade de mudança de paradigma. Com efeito apesar de se ir progressivamente criando uma cultura de educação para todos, de prevenção do insucesso escolar e de responsabilidade da escola pelos percursos dos alunos (os alunos têm em geral a idade correspondente ao ano que frequentam), em situações de conflito, ou de dificuldades no desempenho escolar prevalece, em vários casos, o discurso de legitimação do insucesso escolar e da responsabilidade atribuída aos alunos pelos seus insucessos.

Os professores recorrem, frequentemente, ao Conselho Executivo para a resolução de problemas de indisciplina, mas procuram menos vezes apoio quando se deparam com dificuldades de carácter pedagógico ou problemas de insucesso escolar. As razões parecem poder ser atribuídas ao facto de os professores considerarem que o problema do insucesso dos alunos é exterior a eles, ou, noutros casos, a uma cultura individualista que grassa nas escolas, ou ainda ao receio de que a partilha de dificuldades na resolução de problemas (para os quais a solução é em geral complexa) seja interpretada como sinónimo de fragilidade.

O Conselho Executivo desta escola acompanhou de algum modo o conhecimento que ia sendo produzido sobre as Áreas Curriculares Não Disciplinares vindo a assumir o tempo destas áreas, num contexto de autonomia pedagógica, como um tempo pedagógico, através de um projecto de inovação envolvendo uma grande parte do corpo docente.

Síntese

As práticas dos Conselhos Executivos das escolas estudadas são reveladoras de concepções diferentes do mandato da escola. De um lado a Escola D, (a escola do Projecto que apresenta melhores resultados nos exames do 9.º ano), com uma concepção de um mandato predominante selectivo em que surge como “natural” o elevado número de retenções e a falta de enquadramento sistemático e eficaz dos alunos que vão apresentando dificuldades. A este processo selectivo podem ser imputados, em parte, os resultados superiores obtidos pela escola (no conjunto das três escolas do Projecto) nos exames nacionais do 9.º ano.

O paradigma dominante na Escola H, no seu conjunto, embora apresentando fragilidades que tornam difícil a caracterização do seu projecto, não se afasta muito do modelo seguido pela Escola D.

Essa fragilidade se, por um lado, foi agravada pelas dificuldades do meio envolvente da escola e dos seus alunos, por outro lado, foi contrabalançada pela existência de uma equipa forte no Projecto que construiu respostas adequadas a esse meio e aos alunos. Esta dinâmica permitiu que se fosse traçando um foco de mudança no sentido de uma educação para todos, responsável pela integração e enquadramento de todos os alunos.

O facto do Conselho Executivo da Escola E ter desde o início do Projecto uma orientação pedagógica orientada para a melhoria das aprendizagens e de enquadramento

de todos os alunos permitiu que essa orientação fosse potenciada pelo Projecto, o que parece ter contribuído de algum modo para uma clarificação do projecto de escola e para acentuar uma ruptura, que já se vinha desenvolvendo há anos, com o paradigma de escola selectiva.

O projecto de formação propunha-se introduzir, de um modo geral, uma contradição com a “atitude de não ingerência” ao propor uma análise de práticas e propostas pedagógicas que questionavam rotinas.

Na Escola H foi possível, ainda que numa dimensão restrita, uma evolução na equipa em formação no sentido do reforço do enquadramento dos alunos. A atitude de adesão a esse questionamento por parte do Conselho Executivo da Escola E, afirmando com firmeza a necessidade de uma mudança, favoreceu a adesão a práticas pedagógicas visando a melhoria do enquadramento dos alunos. A adesão do Conselho Executivo ao projecto de formação permitiu a construção de uma parceria e apoio à disseminação de inovações desenvolvidas no quadro da formação designadamente no que diz respeito a estratégias de diferenciação pedagógica.

No balanço final do Projecto emergem questões que devem ser colocadas, desde o início, neste tipo de projectos:

- A necessidade de clarificar, perante os órgãos directivos da escola, o projecto de formação, designadamente quanto ao entendimento que este assume relativamente ao mandato da escola /responsabilidade pelas aprendizagens e ao objectivo de contribuir para a construção de inovações que contribuam para a integração de todos os alunos.
- A clarificação do papel da equipa responsável pela investigação-acção-formação, numa eventual assessoria ao desenvolvimento da escola através da formação das lideranças intermédias e dos professores.
- O compromisso do Conselho Executivo de acompanhamento da formação e estabelecimento de uma parceria na orientação estratégica visando a disseminação do projecto na escola.
- A criação de dispositivos de partilha do conhecimento construído através da investigação-acção e a formalização de momentos para esta partilha.

4.2 Práticas de avaliação desenvolvidas ao nível do Conselhos de Turma

Entendeu-se que um dos elementos para a compreensão do modo como a escola perspectiva a sua responsabilidade pelas aprendizagens seria a análise de procedimentos/rituais do Conselho de Turma designadamente ao nível das práticas para a avaliação dos alunos. Pretendeu-se analisar como assume o Conselho de Turma a avaliação do desempenho dos alunos e define de estratégias visando a melhoria das aprendizagens e resultados escolares. Pretendeu-se igualmente ver em que medida o trabalho colaborativo é mobilizado em prol da melhoria dos resultados dos alunos.

Nas reuniões de Conselho de Turma, destinadas a avaliar os alunos, assistidas em escolas do Projecto, constatou-se uma tendência burocratizada, patente nos procedimentos, organização e actividades, sendo de certo modo frequente um discurso circular, de auto-justificação nas deliberações, que decorre de uma perspectiva cristalizada acerca do grupo-turma. Tal como é referido no Relatório Final do Projecto realizado pela ESE do Porto, o *modus operandi* de cada Conselho de Turma está visivelmente mecanizado.

[A] perspectiva individualista do trabalho docente transforma os Conselhos de Turma em rituais administrativos, em que a abordagem da turma e dos problemas concretos

dos alunos surge mediada por pré-conceitos e traduzida num rumo burocratizado de cumprimentos de protocolo.

A reunião obedece a um plano prévio, pouco dado a variação, favorecendo a actuação administrativa e a normalização do trabalho. Constatou-se isso mesmo pelos comportamentos reforçados positivamente pelo conjunto dos docentes: tudo o que facilite a poupança de tempo, a melhor e mais disciplinada resolução burocrática da reunião, o modo como facilmente os resultados se adequam ao modelo da Acta. (...) A apreciação das Turmas é feita de modo individualizado, sem registos positivos de interacção ou de comportamentos de grupo, verifica-se a adopção de uma postura sentenciosa face aos alunos, sempre tidos como indivíduos e sempre sujeitados preferencialmente às normas e preceitos exclusivamente escolares. Os Conselhos de Turma, num trabalho susceptível de ser reforçado pela acção das ACND, podem definir a profissão docente como um trabalho grupal de índole cooperativa. Assim sendo, ele desdobra, projecta, o que desejavelmente um grupo-turma deve ser: um bloco com objectivos comuns, em que cada indivíduo conta com o grupo, que conta com cada indivíduo. No acto formal (em documentos oficiais) ou informal (em contexto de formação) de caracterizar a turma e diversidade dos seus elementos, o conjunto de professores destaca a necessidade de apostar numa aprendizagem baseada em actividades práticas, sustentando esta afirmação nos comportamentos manifestados pelo grupo-turma em contexto de sala de aula. Porém, parece-nos haver um entendimento (que não passa despercebido na observação de aulas) nem sempre adequado do que se entende por "actividades práticas".

Por outro lado, sente-se uma generalizada desmotivação no próprio Conselho de Turma, de tal modo que os factores positivos e as evoluções que cada docente vai alcançando com a turma parece diluir-se no Grupo de Professores. Constrói-se uma linha imaginária entre a Turma e o Conselho de Turma, verificando-se que este último tem dificuldade em constituir-se numa equipa com objectivos comuns, desdobrando o que eles próprios constatarem acerca dos alunos em questão.

Esta conexão entre grupo-turma e Conselho de Turma funciona igualmente no sentido inverso: um trabalho centrado no indivíduo, em que o grupo não é senão uma amálgama de indivíduos, pode conceber os professores e a turma como elementos atomizados de uma organização pré-formatada. Em nosso entender, esta situação menos desejável está bem patente nos grupos em apreço.

Verificámos, num primeiro momento, que a abordagem à dinâmica das turmas centrou-se no factor disciplina/indisciplina e nos resultados escolares.

É frequente o Conselho de Turma começar por uma abordagem geral comportamento da turma e predisposição dos alunos para aprender (é comum falar-se dos pré-requisitos, a motivação e capacidade de trabalho e organização).

Em três das reuniões observadas, de natureza avaliativa, ou seja, com o propósito de validar as notas de final de período atribuídas aos alunos, o lançamento das notas (e respectiva validação por todos os elementos do Conselho de Turma) contemplou um conjunto de procedimentos burocráticos, nomeadamente a leitura das pautas de avaliação e preenchimento em simultâneo do registo individual de aluno e da ficha com a avaliação a entregar ao encarregado de educação, e a leitura de relatórios do apoio educativo.

Dividindo estas reuniões por temáticas de trabalho, surgem três grandes temas: as questões de comportamento da turma, o relato de actividades desenvolvidas (incluindo as desenvolvidas no âmbito das Áreas Curriculares Não Disciplinadas) e informações várias relacionadas com os alunos, e a avaliação (lançamento de notas, avaliação

qualitativa – incluindo comportamento –, estratégias). Desta forma, de um modo geral, e no conjunto das três reuniões assistidas, as questões específicas ao comportamento ocuparam aproximadamente 15% do tempo das reuniões, o relato de actividades e outras informações 30%, e a atribuição de notas mais de metade do tempo (55%).

Nestas reuniões de avaliação, observadas no final do 2.º período, à medida que as notas iam sendo lançadas aluno a aluno, surgiram novas medidas a aplicar. Medidas estas na sua maioria dirigidas aos alunos, individualmente, com o propósito de colmatar dificuldades e/ou problemas identificados pelos professores. As estratégias estruturais dirigidas à globalidade das turmas não tiveram lugar nestas reuniões, embora estivessem presentes nos respectivos Projectos Curriculares de Turma que foram sendo actualizados ao longo do ano lectivo.

É recorrente no discurso dos professores nas reuniões de final de período, nos momentos de auto avaliação dos alunos, referências a uma “proposta de nota” ao Conselho de Turma a ser discutida por todos os professores. Verifica-se contudo que nem sempre é isso que acontece. Será que as notas são mesmo propostas e discutidas, ou são meramente comunicadas aos seus pares? Embora no discurso institucional se assumia uma proposta de notas, nas reuniões a que assistimos se verificou uma grande diversidade de situações, a saber: a) só em alguns casos se verificou uma verdadeira discussão centrada sobre os alunos, normalmente associadas mais ao seu comportamento e menos às suas aprendizagens, b) em alguns casos as notas que são discutidas são apenas aquelas em que existem algumas dúvidas sobre a classificação a atribuir, existindo professores que dão dez notas negativas na mesma turma sem que seja questionado o motivo c) alguns professores mostraram-se alheados da maior parte das discussões. Em muitas ocasiões, a estratégia proposta nos Conselhos de Turma para resolução de algum problema (não disciplinares) com determinado aluno restringiu-se a um reforço do contacto com os encarregados de educação colocando a responsabilidade pelo insucesso aos alunos às suas famílias ou a alteração lugar do aluno na planta da sala de aula.

Onde colocam os professores a responsabilidade pelo insucesso escolar? O discurso dos professores permite analisar o modo como é encarado o insucesso escolar. Verifica-se em muitas ocasiões, nas várias escolas que a tónica não recai sobre o insucesso mas sobre os problemas pessoais que afectam os alunos e que estão relacionados com situações familiares problemáticas (famílias desestruturadas) e com baixas condições socioeconómicas. A responsabilidade do insucesso é imputada à família e ao aluno, sendo os professores e a escola implicados na procura de estratégias que permitam superar esse problema, mas sem remeterem para si e para a escola a responsabilidade da existência do mesmo. Ou seja, os professores responsabilizam-se, em parte, pela solução do problema sem no entanto se reflectir e procurar mudanças no seu ensino que visem colmatar as dificuldades dos alunos.

Alguns professores expressavam visões muito distintas, e em alguns casos, opostas mesmo, sobre a postura de determinado aluno ou o trabalho realizado por este em determinada disciplina.

O tipo de discurso dominante nas reuniões é sobretudo *de constatação/conformidade*. Ao longo da reunião, são percorridos vários itens de avaliação e os professores vão referindo individualmente o que o aluno “faz ou não faz”, mas as avaliações carecem de algum aprofundamento: raramente é discutida a razão de o aluno não “fazer”, ou qual é o intervenção dos professores e do Conselho de Turma para que estes “façam”.

Permanecem por explorar algumas potencialidades da recolha de informação feita ao nível das competências, orientado o debate sobretudo para a avaliação, mas pouco para a progressão e evolução da aprendizagem dos alunos. Sendo o insucesso escolar e as dificuldades de ensino-aprendizagem fenómenos multifacetados de uma enorme complexidade, a utilização destes dados poderia ser eficaz e permitir aprofundar estratégias, nomeadamente quando se verificam discrepâncias no desempenho dos alunos: porque é que este aluno numas disciplinas é empenhado e tem progredido e noutras se mostra desmotivado e ausente? Quais as estratégias que parecem estar a resultar em alguns alunos? Que actividades realizadas no período os alunos responderam de forma mais e menos positiva?

Ao esforço de recolha e sistematização desta informação sobre os alunos, não corresponde uma discussão crítica sobre os impactos da acção dos professores e do Conselho de Turma no seu rendimento escolar. Assim, o trabalho de acompanhamento e monitorização dos alunos tende a perder eficácia.

A grande dificuldade dos professores, explicitada nas reuniões, relacionou-se com alguma frustração e incapacidade de adoptar estratégias para inverter as dificuldades em relação às aprendizagens. São definidas durante a reunião algumas estratégias a adoptar, no entanto, só são discutidas estas questões no fim do lançamento das notas de todos os alunos, quando os professores estão visivelmente cansados.¹³ O espaço de discussão destas situações é relativamente reduzido face à extensão da reunião, que é ocupada maioritariamente pelo "canto" das notas.

O papel do Director de Turma nestas reuniões, de uma forma geral, consiste em coordenar a reunião e tomar decisões quando não existe convergência de opinião entre todos os elementos do Conselho de Turma. Esta não convergência ocorre sobretudo no que concerne à apreciação global do aluno (avaliação de teor qualitativo), prevalecendo a avaliação do Director de Turma quando não existe uma maioria. No entanto, o Director de Turma tenta, frequentemente, ser conciliador, optando por atribuir uma classificação intermédia (por exemplo, atribui suficiente quando a discussão se faz entre os dois extremos - insuficiente e bom). Constatou-se também que os Directores de Turma tendem a avaliar os alunos de forma mais positiva que os outros professores, fazendo sobressair as evoluções positivas de cada aluno. Apesar de algumas opiniões divergentes em relação a estas questões da avaliação qualitativa, não se observaram conflitos em qualquer das reuniões.

Verifica-se uma certa tendência nas situações de dúvida a centralizar avaliação do aluno pelo seu desempenho nas disciplinas dadas pela Directora de Turma. Algumas dessas questões não são sequer postas em causa ou discutidas, uma vez que colocam em causa a própria interpretação do mandato dos professores, que consideram melindroso interferir no trabalho dos colegas e das suas disciplinas.

Eu não posso contestar a nota atribuída por um colega. Cada professor é que sabe o que ele faz na sua disciplina. Quem sou eu para dizer que ele a Matemática tem 2 mas devia ter 3. Não sei como ele está na aula, não sei que notas ele (aluno) tem nos testes. Muitas vezes um aluno que é trabalhador na minha aula, não é trabalhador com outro colega! As vezes os alunos têm mais empatia comigo e podem não ter com outro colega. (Entrevista a Directora de Turma)

O trabalho desenvolvido nas Escolas E e H, no 2.º ano do Projecto, foi de continuidade, assente no trabalho desenvolvido ao longo do ano nos Conselhos de

¹³ Algumas reuniões demoraram cerca de três horas. Alguns professores chegam a participar em três Conselhos de Turma por dia.

Turma. Estabeleceu-se, desde há 2 anos, com o início do Projecto Áreas Curriculares Não Disciplinares, que as turmas em formação têm duas horas por semana, numa tarde, para as respectivas reuniões de Conselhos de Turma. Estas reuniões têm sido consideradas, por todos os intervenientes no geral, como fundamentais para acompanhar os alunos, desenvolver/rectificar estratégias ou resolver problemas das turmas.

Na Escola D, nas reuniões estão os professores afectos às três turmas ligadas à formação, embora só uma parte dos professores estivesse inserido no processo. Nesta escola, realizam-se as três reuniões de avaliação, e outras três intercalares manifestamente insuficientes para um eficaz trabalho de equipa dos Conselhos de Turma que potencie o sucesso escolar dos alunos. Um conjunto vasto dos professores desta escola lecciona no 3.º ciclo do básico e também no ensino secundário, em que perdura uma lógica de segmentação das disciplinas. Sendo inicialmente um liceu e depois uma escola secundária, com professores com percursos de formação e cultura profissional oriunda sobretudo do ensino secundário, manifestam-se algumas tensões entre os objectivos dos dois ciclos de ensino e das estratégias para os atingir. Por exemplo, existem um conjunto de dispositivos utilizados no ensino básico (como os Projectos Curriculares de Turma ou os Planos Individuais de Trabalho) que os professores do ensino secundário desconhecem.

Vários professores da Escola D declararam que os níveis de exigência para com os alunos do ensino básico são mais elevados numa escola secundária com 3.º ciclo, do que numa escola do 2.º e 3.º ciclos, uma vez que no 10.º ano a responsabilidade de “prosseguir” com os alunos no secundário ainda é da escola, ao contrário das escolas 2.º e 3.º ciclos. Embora esta afirmação careça de evidências empíricas, traduz algumas das tensões levantadas entre as lógicas de ciclos distintas num mesmo estabelecimento, por professores que leccionam simultaneamente o 3.º ciclo e o secundário.

Coexistem nesta escola tensões e equívocos entre as lógicas da escolaridade básica obrigatória, cujas características principais seriam a sua finalidade autónoma, a sua universalidade e o sucesso escolar de todos, (uma sequencialidade progressiva) por um lado, com uma lógica de ensino selectiva, em que os objectivos do ensino secundário, em que se pretende obter, tão próximo quanto possível da saída do sistema de escolaridade, um grupo seleccionado de alunos preparado para o ensino superior (sequencialidade regressiva). Estas tensões ajudam a perceber um número tão elevado de negativas e de retenções no 3.º ciclo nesta escola, que superam largamente as Escolas H e E, apesar de apresentar resultados mais positivos ao nível dos exames do 9.º ano.

Apesar de apresentar taxas de retenção e abandono escolar muito abaixo das médias nacionais, os processos das avaliações nos Conselhos de Turma na Escola E testemunhados pelas equipas de investigação também convidam a uma reflexão. Uma das Directora de Turma que acompanhámos, utilizou sempre um discurso bastante assertivo e adequado às características do seu Conselho de Turma, no qual existiram claramente algumas tensões entre professores em termos de perspectivas sobre a avaliação (uns promovem mais a evolução dos alunos e outros abordam mais pela negativa ou pelo que os alunos não fizeram). Discutiu-se se os alunos evoluíram; analisaram-se casos de alunos – a sua transição/retenção. Num dos conselhos observados, coexistiam diferentes concepções dentro do Conselho de Turma: um grupo (Ciências Sociais e Humanas) praticamente não dá níveis negativos, com excepção do professor de Inglês. Outro grupo (Ciências da Natureza, Matemática e Físico-Química) dá mais níveis negativos e centram os seus comentários, apreciações sobre os aspectos não conseguidos dos alunos.

Todas as decisões sobre a retenção/transição dos alunos são discutidas minuciosamente, gerando discussões mais ou menos acesas. Na turma onde se verificou o maior número de retenções, acabaram por ficar retidos quatro alunos. Verificou-se que a distância que separa o nível das exigências institucionais do "nível" dos alunos, obriga alguns professores a um reajustamento dos objectivos e exigências de aprendizagem que se materializa por alterações sensíveis nos critérios e práticas de avaliação. Os professores das turmas referiram ser incapazes de encontrar novas estratégias. Aparentemente consideram que já fizeram tudo para motivar e cativar os alunos, "*Eu não sou capaz de fazer melhor! Já é deles!*".

O discurso dos professores traduz vários modos de entender o papel da avaliação (e da escola): a Directora de Turma que lembra a ideia de "não deixar ninguém para trás" e o questionar os professores "confiamos?" [nos alunos, e passá-los?] ou da professora de História que afirma "Nós temos metido na cabeça que as notas são para penalizar os alunos. O trabalho que fomos fazer para o ano tem de se planear bem, porque os conteúdos são repetidos". Há finalmente ainda um outro tipo de discurso assente apenas no poder do professor "não vai passar para o 9.º ano".

Síntese:

Podemos dizer que estes momentos são particularmente reveladores:

- Da forma como é encarado o ensino/aprendizagem, os mandatos do professor e do Conselho de Turma e Director de Turma. Vemos que a causa da dificuldade ou insuficiência de aprendizagem é ainda abordado numa perspectiva centrada nas características do aluno. De certo modo, esta perspectiva conduz a uma visão fatalista do insucesso e a uma descrença no poder da acção pedagógica inovadora para inverter este estado de coisas o que acentua o conservadorismo e uma pedagogia burocrática, ainda muito baseada no trabalho solitário do professor.

- Da complexidade de situações abordadas e da dificuldade de resolução de problemas de aprendizagem e motivação dos alunos, reveladora da necessidade de formação dos professores.

- Da dificuldade de desenvolvimento de um trabalho colaborativo do Conselho de Turma em prol da definição de estratégias visando a resolução dos problemas encontrados.

Há contudo evidências de que um trabalho mais incisivo sobre o Conselho de Turma na equipa pedagógica e no Director de Turma é uma estratégia pedagógica poderosa para a inovação nesta matéria.

As análises efectuadas apelam à necessidade de se repensarem os rituais e modos de avaliação dos alunos, ainda muito assentes em preconceitos que é importante trabalhar ao nível da formação com base no conhecimento científico.

4.3 Práticas lectivas

Para além de compreender a responsabilidade da escola pelas aprendizagens dos alunos, as estratégias de ensino/aprendizagem bem como as estratégias de responsabilização dos alunos pelos seus próprios processos de aprendizagem, um dos objectivos centrais deste Projecto foi de estudar as práticas existentes, e a coerência entre discurso e práticas decorrente de um trabalho transversal realizado no âmbito do Projecto Curricular de Turma, no dia de escolaridade, e o modo/tempo de trabalho dos alunos na sala de aula.

A análise das práticas lectivas foram suportadas por observações de aulas, entrevistas semi-estruturadas¹⁴, observações de reuniões, conversas informais e registos de notas de campo que permitiram aprofundar a análise e relacionar as diferentes dimensões dos contextos escolares. O número de observações e entrevistas não foi o mesmo em todos os casos nem incidiu nas mesmas disciplinas e/ou actores.

Na Escola H, foram realizadas onze entrevistas: a três Directores de Turmas do Projecto, a duas coordenadoras (da disciplina de Inglês – que também é professora do Projecto) e da disciplina de matemática, a quatro alunos, ao presidente e à vice-presidente do Conselho Executivo e uma orientadora de estágio. Foram observadas doze aulas em várias turmas (6 ACD e 6 ACND).

Na Escola E, foram entrevistadas duas directoras de turma e foram realizadas assistências a catorze aulas (7 ACD e 7 ACND). Foram ainda observadas reuniões do Conselho Pedagógico, no início do ano, e reuniões da Presidente do Conselho Executivo com os alunos.

Na Escola D, foram entrevistadas duas directoras de turma, uma professora (de Educação Visual e Tecnológica) e foram realizadas doze observações de aulas (6 ACD e 6 ACND).

A análise do tempo dedicado às aprendizagens provém de um conjunto alargado de dados recolhidos nas três escolas ligadas à ESE de Setúbal, recorrendo a técnicas como a observação participante ou a entrevistas aos intervenientes. É importante referir, uma vez mais, que a investigação de cariz qualitativo levada a cabo nestas escolas, não autoriza que sejam feitas transposições para outras realidades escolares, mas que é utilizada como meio para identificação de problemas pertinentes a estudar em contextos de mudança organizacional. De referir ainda a importância da boa colaboração dos professores nesta tarefa, onde não se pretendeu julgar comportamentos e capacidades mas sim analisar práticas.

Para esta análise realizadas observações (obviamente autorizadas pelos professores) em três turmas, uma do 2.º ciclo (Escola H) e duas turmas do 3.º ciclo (Escolas D e E) todas do Projecto. Optámos por turmas em que o Director de Turma pertencia ao Projecto, por forma a que fosse possível articular dados obtidos por diversas vias e a complementar informação dispersa. Em todas as escolas, foram realizadas duas observações a Conselhos de Turma, em momentos distintos do ano escolar. Para além das entrevistas e das observações, foram realizadas conversas informais com alunos, professores, auxiliares de acção educativa e formadores do Projecto que forneceram dados importantes para a investigação.

O trabalho de análise integrou também a análise documental dos textos elaborados pelas escolas, dos seus objectivos e projectos, nomeadamente o projecto educativo da escola, os projectos curriculares de turma e alguns portefólios de professores realizados no âmbito da avaliação da formação e foram também consideradas as respostas ao questionário aos professores.

4.3.1 O funcionamento das aulas

Existe uma significativa diversidade de práticas e metodologias encontradas dentro de cada escola pelo que não é possível apresentar uma tipologia de práticas nas escolas ou grupos disciplinares. No entanto, em relação às várias escolas do Projecto, as metodologias de sala de aula assumem uma multiplicidade de abordagens e dimensões

¹⁴ Foram utilizados quatro guiões de entrevista: aos alunos; professores; Directores de Turma; presidentes dos Conselhos Executivos.

que pretendemos analisar recorrendo aos dados obtidos no questionário e às observações realizadas.

Nas secções seguintes, focaremos alguns aspectos que a nosso ver clarificam alguns dos pontos essenciais nas práticas lectivas observadas, a saber, as actividades realizadas (explicitando papel desempenhado pelo professor e aluno), o envolvimento do aluno (tipo de interacções) e a estrutura da aula.

Actividades realizadas – papel do professor e do aluno

No que concerne às actividades implementadas em aula, uma análise do Quadro n.º 14 permite destacar alguns aspectos dominantes que foram de certo modo reforçados nas aulas observadas: a exposição oral por parte do professor ocupa ainda um lugar significativo nas práticas do professor, assim como a resolução de fichas de trabalho retiradas do manual adoptado ou de outros. Com variações significativas em tempo, forma e regularidade, a utilização destas formas de trabalho estão presentes nas diferentes áreas disciplinares, conteúdos de uma disciplina e ciclos de ensino.

Na verdade, é ainda a aula de tipo expositivo que prevalece no ensino implementado nas escolas estudadas. Mais de 80% do total dos professores inquiridos referiram que apresentação oral é a actividade mais recorrente nas suas aulas, tendo a utilização do manual escolar uma percentagem igualmente elevada, denunciando práticas de sala de aula muito baseadas nestes dois tipos de actividade. A resolução de fichas de trabalho destaca-se também das outras actividades, com uma percentagem igualmente elevada. Como os professores admitem, “peca-se por dar as aulas de uma forma muito expositiva, justificando-se com o cumprimento do programa. “[T]emos vários conteúdos para dar e no 9.º ano ainda me reduzem mais em termos horários por isso é complicado”. Muitas vezes em alternativa são implementadas “aula com exercícios”, como refere uma Directora de Turma, os alunos “têm muita sobrecarga de disciplinas, (...), mas eles precisam dos conteúdos.

Os dados do questionário evidenciam pouca diversidade de utilização de recursos pedagógicos pelos professores, incidindo sobretudo nas práticas já referidas (Quadro n.º 14). O trabalho de projecto, a exploração de software didáctico, os estudos de caso, as visitas de estudo, a exploração de textos e imagens obtidos pelos media e mesmo as pesquisas bibliográficas entre os alunos são actividades didácticas pouco implementadas. Algumas práticas como o trabalho de experimental, os estudos de caso, os jogos de simulação ou a exploração do software didáctico são mesmo referidas por alguns dos docentes como nunca implementadas.

Em relação a definição de metas de trabalho diferenciado, uma grande parte dos professores (70% dos que responderam ao questionário) referiram que utilizam com frequência estratégias de diferenciação e definem de metas e planos de trabalho individuais com os alunos. Contudo, é interessante verificar que 47,2% dos professores referiram que só ocasionalmente trabalham com Planos Individuais de Trabalho e 11,2% referiu mesmo que nunca os utiliza.

No que diz respeito ao trabalho experimental, apenas 30% dos professores afirma utilizar com frequência, com uma maior incidência nos professores das áreas científicas das ciências Físico-Química.

Tipo de Actividades/metodologias	Mais implementados	Menos implementados	Não implementados
Exposição oral	83,3	16,7	-
Resolução de fichas de trabalho	68,5	31,5	-
Exploração de textos/imagens dos media	56,7	43,3	2,2
Debate/discussão	57,8	38,9	3,3
Exploração do manual	65,0	34,0	10
Jogos de simulação	32,5	54,7	12,8
Trabalho experimental	30	45,9	22,4
Trabalho de campo	13,3	50,0	34,5
Exploração de software didáctico	28,9	55,2	14,9
Metodologia de projecto	40,0	51,1	7,8
Pesquisa bibliográfica	42,2	51,1	4,5
Visualização/exploração de filmes, slides	43,3	54,5	1,1
Correspondência escolar	8,9	30,7	60,2
Preparação de visitas de estudo	19,3	61,9	19,3

Quadro n.º 14 – Frequência de implementação em aula de alguns tipos de Actividades/metodologias (em percentagem).

Verifica-se uma tensão no tipo de ensino adoptado, em que a realização de outras tarefas e até mesmo a realização de exercícios vem de alguma forma prejudicar, segundo os professores, o cumprimento do programa, a transmissão da matéria e o ensino dos conteúdos. Nesta lógica, as Áreas Curriculares Não Disciplinares constituem para alguns professores oportunidades de colmatar essa dificuldade, fornecendo tempo e espaço “para realizar algumas tarefas que fazem parte do trabalho escolar, mas que não são o programa”.

Alguns professores referiram intercalar as aulas mais expositivas com actividades mais dinâmicas, como jogos didácticos, debates e visionamento de filmes. Muito ocasionalmente, são também utilizadas a exploração de textos/imagens dos media, trabalho de campo, exploração de software didáctico (50% dos professores utilizam esta actividade ocasionalmente e 50% nunca utiliza), realização de projectos, pesquisa bibliográfica, visitas de estudo e correspondência escolar (a maioria professores inquiridos referiram nunca utilizar). Os professores referem que com alguma frequência, ou muito frequentemente, recorrem à exposição oral, mas também ao debate/discussão, ao trabalho experimental, à definição de metas e planos de trabalho com os alunos, às estratégias de trabalho diferenciado, a planos individuais de trabalho e à visualização/exploração de filmes e/ou slides. Contudo, as questões da apresentação oral já continuam muito associadas às lógicas do saber escolar clássico (normativo, cumulativo, baseado na memorização). Alguns autores falam de relações entre professor/aluno em que uma das partes (o professor) domina a comunicação, esta é unidireccional e não se verifica interacção com e entre alunos, considerados ouvintes sendo a lógica subjacente do professor reduzida a narrar. Esta atitude é reconhecida pelos próprios professores e é visível no seu discurso (em que a pressão dos conteúdos é uma constante).

[P]eca-se por dar as aulas de uma forma muito... (como é que se diz) expositiva.

É muito complicado termos outra atitude em termos de aulas, conseguirmos trabalhar de uma forma que eles gostem mais, porque temos vários conteúdos para dar e no 9.º ano ainda me reduzem mais em termos horários por isso é complicado.

Hoje por exemplo, tivemos uma aula com exercícios, porque eu sei que não é bom para eles terem aulas só expositivas, mas eu sei que mais tarde vou ter de “recuperar” esta aula. (Directora de Turma)

Envolvimento do aluno – tipo de interacções

O envolvimento do aluno passa necessariamente pelo tipo de actividades implementadas em aula, e evidentemente pela criação de ambiente de discussão e apresentação de ideias e reflexão de processos e resultados de aprendizagem. Através da análise da Quadro n.º 14 verifica-se que 57,8% dos docentes destacam debate/discussão na sala de aula como uma das actividades mais implementadas, pelo que quase metade dos professores consideram poder realizar-se de outro modo o envolvimento do aluno.

O tipo de interacções dominante é professor>alunos, sendo as interacções professor>aluno frequentes particularmente no colocar de questões e as interacções aluno>aluno quase inexistentes. A interacção aluno>professor ocorre na maioria dos casos como resposta a uma questão colocada pelo professor, não existindo praticamente por iniciativa do aluno.

As observações de aulas revelaram que os alunos foram pouco interventivos no decorrer da grande maioria das aulas, ficando-nos a dúvida da frequência com que mesmo os 57,8% dos professores implementam a discussão nas suas aulas. Na observação de aulas realizada, não foi perceptível qualquer discussão e negociação de normas sociais necessárias a um bom clima de aprendizagem, nem o envolvimento dos alunos no planeamento das aulas, embora uma docente de Língua Portuguesa tenha referido que solicita a colaboração e estabelece compromissos de trabalho com os alunos no planeamento das aulas tendo em vista a sua responsabilização e implicação.

Em termos de participação na aula, nas observações realizadas, foi visível que os alunos corresponderam positivamente ao trabalho solicitado pelos professores mesmo de realização de fichas de trabalho reduzidas a exercícios de aplicação e consolidação, manifestando agrado significativo quando envolvidos em actividades, como por exemplo os jogos didácticos.

É interessante referir que num mesmo dia de aulas, com o mesmo grupo de alunos, se evidenciaram diferenças muito significativas na relação de trabalho entre professores e alunos e no ambiente de sala de aula. A propósito de participação dos alunos e regulação dos comportamentos transcreve-se uma situação de sala de aula:

A professora manifestou que “quase só falta fazer o pino com esta turma” referindo-se a uma aula que foi marcada por constantes paragens para chamadas de atenção, repetições de intervenções e ameaças de expulsão de alguns alunos. Nesta aula de 45 minutos, a professora aumentava o tom de voz frequentemente, interrompia (e era interrompida) a sua exposição oral com chamadas de atenção e avisos. No final da aula, a Professora confessou com um ar extenuado que os alunos “foram iguais a si mesmos” e que se comportam sempre mal. “É impossível, eu com esta turma já fiz de tudo” Referiu que tenta diversificar estratégias: “Já fiz várias coisas, já trouxe aí uma televisão, trouxe um gravador uma vez e eles ficam mais calados, mas eu não posso trabalhar só a oralidade. Eles falam à mesma. A interacção corre muito mal”.

Parece ser de salientar dois aspectos:

1. Ausência de regras claras na sala de aula. A ideia do mau comportamento dos alunos como inevitável, não parecendo existir qualquer estratégia para ultrapassar uma situação forçosamente prejudicial às aprendizagens, nem reflexão sobre as razões de fundo para os problemas.

2. Através dos comentários desta professora torna-se perceptível a sua perspectiva restrita e redutora de interacção quase exclusivamente associada à interacção professor>alunos, a desvalorização de uma aprendizagem construtivista e da necessidade da negociação e renegociação de normas e regras sociais fundamentais para a construção de uma comunidade de aprendizagem em sala de aula.

É frequente que a falta de investimento na regulação da vida da turma e a opção pelo improvisado desgastante, que faz com que uma parte significativa do tempo seja utilizada em apelos à disciplina, ao silêncio e à atenção, conduzam à desresponsabilização dos alunos face à turma e ao esgotamento dos professores.

Nas turmas do Projecto, verificou-se uma evolução no sentido de uma opção mais frequente por práticas de regulação assentes na co-responsabilização do grupo turma e dos alunos designadamente através de assembleias de turma.

Estrutura da aula

Tal como refere Perrenoud (1992), “a organização de aula é inteiramente escolhida e codificada pelo professor”. As aulas expositivas, em alguns casos observadas, e opção de muitos professores, não agradam aos alunos entrevistados: “os professores começam a falar, falar, chega a metade da matéria eu já não me lembro, depois vou para os testes já não me lembro quase nada” (aluno do 5.º X); “os professores estão sempre a falar e às vezes a gente apanha uma “granda seca!” (aluna do 6.º Y); “às vezes olham para o papel, falam, falam e nem olham para os alunos” (aluna do 5.º X).

Os tempos e o trabalho de aula são marcados por dilemas, paradoxos e contradições. Perrenoud (1992) refere que “na escola real, durante a maior parte do tempo, o trabalho na aula apresenta-se com uma dupla face: primeiro o professor recorda certas regras e definições, apresenta novas noções, escreve informações no quadro; dialoga com os alunos interpelando selectivamente um ou outro, dando a palavra a um dos que pediu para responder, levantando o braço. Uma vez terminado este trabalho colectivo, os alunos devem fazer um trabalho individual a partir de livros, de brochuras ou de instruções orais. A colaboração e a comunicação são proibidas durante este trabalho”. Esta descrição retrata de algum modo o que se passa em grande parte nas situações estudadas.

Uma das aulas observadas, da disciplina de Matemática, não segue exactamente este padrão. Neste caso, não existe exposição inicial do professor, sendo, em vez disso, distribuída uma ficha de trabalho. A professora, seguidamente, explica sucintamente os objectivos da ficha aos alunos.

A sala encontra-se equipada com computadores e a professora revela muito à vontade com o programa e com a ficha trabalhada. Os alunos trabalham em grupos de dois ao computador (grupo que se mantém da aula anterior e que foi formado pelos alunos baseado em critérios de amizade/empatia pessoal). O aluno que está ao teclado é quem mais trabalha. A professora vai circulando e respondendo às questões que lhe vão sendo feitas, dando mais apoio aos alunos com mais dificuldades, porém, mesmo assim, alguns grupos vão-se atrasando. Por aquilo que nos foi possível observar, a professora ensina os alunos “a fazer”, a trabalhar no Excel, e esclarece as dúvidas que os alunos revelam em relação às actividades propostas. Na verdade, quando termina o seu apoio, verifica-se que os alunos permanecem exactamente no mesmo ponto e não evoluem no trabalho, parecendo estar de alguma forma desenquadrados do que se vai fazendo.

As várias razões que estão na base desta situação podem relacionar-se quer com o tipo de ficha proposta, quer com o tipo de apoio fornecido pela professora mais

orientado para o ensinar a fazer, do que para colocar questões orientadoras ou para solicitar explicações e justificações aos alunos ou para incentivar os alunos a apresentar uns aos outros as suas ideias.

Relativamente ao primeiro aspecto, a tarefa proposta já tinha sido realizado na aula anterior, embora sem a utilização do computador, e a sua repetição, à partida, não favoreceu o interesse, a motivação e o envolvimento dos alunos na sua realização. Por outro lado, o tipo de tarefa proposta estava assente na realização de procedimentos o que não constitui um problema desafiador. Ora, a investigação tem salientado que é predominantemente com a realização de tarefas ricas, abertas e pouco estruturadas que se promove a capacidade de comunicar dos alunos, se favorece e se fomenta a discussão na aula, se incentiva os alunos a explicar processos e resultados. O facto de os alunos terem oportunidade de colocar hipóteses, argumentar, justificar os seus argumentos e reflectir sobre a sua validade, constitui uma via privilegiada para os alunos desenvolverem a compreensão e a criatividade.

O segundo aspecto relacionava-se com forma de a professora apoiar o aluno. A forma como a professora procede no modo de apresentação da tarefa e na orientação dos alunos quando a realizam, é determinante. Na sua actuação de “ensinar a fazer” a professora poderá ter conduzido a uma simplificação da tarefa, à redução do desafio, deixando assim de constituir oportunidade para os alunos raciocinarem e descobrirem por si próprios a sua resolução. Na aula observada, os alunos revelaram dificuldades em começar a tarefa. Sobre isso, a professora comentou: “é importante ler o enunciado e compreender o que estão a fazer e discutir o texto com eles. Eles só levantam dúvidas porque não lêem o que se fez.”

Os alunos revelaram uma grande dependência da professora, parando face a qualquer obstáculo, estando largos minutos sem trabalhar, evidenciando desmotivação e perdas de ritmo, não desenvolvendo o trabalho proposto na ficha. O barulho na sala aumentou, perturbando o trabalho de quem trabalhava. O papel da professora foi de esclarecer os alunos. Porém, mais do que dar respostas, seria importante que a professora questionasse e solicitasse a explicação e justificação do pensamento dos alunos, ouvisse as suas dificuldades e explicações, promovesse a discussão das várias perspectivas sobre uma ideia, que permitiria aos alunos desenvolver a sua autonomia e a sua própria compreensão.

Na verdade, de acordo com as entrevistas realizadas aos professores e aos próprios alunos, nomeadamente pelo relato de situações de sala de aula, a falta de autonomia dos alunos, a dificuldade de assegurar o trabalho de todos os elementos na execução dos trabalhos de grupo, e a dependência da ajuda/orientação do professor são aspectos habitualmente referidos e usados como pretexto da não utilização de abordagens mais experimentais, como o trabalho de projecto ou a utilização das TIC.

Estes foram também aspectos críticos observados nesta aula. A investigação tem salientado as vantagens da organização dos alunos em pequeno grupo (Boavida, 2005; Brenner, 1998; Forman, 1989), onde as interacções aluno/aluno são facilitadas. Ao trabalhar colaborativamente, o aluno tem oportunidades de conhecer as perspectivas dos seus pares sobre diferentes aspectos da tarefa que estão a realizar e de analisar as estratégias utilizadas por cada um. Quando, no grupo, os alunos se exprimem, revelam formas de pensar que podem ser adquiridas pelos outros elementos do grupo. Para além disso, os alunos, expressando e defendendo as suas ideias perante as questões dos outros, são forçados também a lidar com desacordos.

Porém, são referidas algumas condições para que do trabalho em colaboração possam advir benefícios reais. Desde logo o tipo de tarefa proposta deve ser adequada e

justificar uma organização dos alunos em grupo. Depois, é importante que seja assegurada uma divisão equitativa do trabalho e do poder entre os elementos do grupo e o mútuo respeito pelas perspectivas de cada um seja garantido. Por vezes, os jovens desconhecem as etapas dos trabalhos a realizar, não conseguindo transitar para a etapa seguinte sem a orientação do professor. Quando o professor não consegue corresponder de imediato às dúvidas dos alunos, estes ficam sem trabalhar à espera de novas instruções do professor.

Nesta aula não existiram sínteses realizadas pelo professor ou pelos alunos, nem discussão das estratégias utilizadas na realização da tarefa, pois a tarefa escolhida não permitia mais do que um processo de realização. Desta forma o professor não criou momentos em que pudesse haver articulação entre o trabalho de pares/grupos com o trabalho colectivo.

No final da aula, a professora confessou que é muito desgastante este tipo de aula, porque os alunos tendem a dispersar-se e manifestou a convicção da impossibilidade de realizar exercícios desta natureza com turmas inteiras, salientou a falta de autonomia dos alunos: “nas outras aulas eles esperam que se faça os exercícios no quadro e depois copiam; [os alunos] não percebem que têm que trabalhar. Tenho tido imensos problemas com isso com uma turma do 10.º ano por causa disso. Preferem passar do quadro e copiar.” Referindo-se à confusão dentro da sala de aula: “de vez em quando, tenho que ditar para estarem calados.”

As aulas vistas pelos alunos

Os alunos entrevistados na Escola H manifestaram pouco agrado por ter de trabalhar nas aulas, dizendo, “não gosto de gastar muita caneta”. Fica por saber se o seu desagrado é relativamente a aulas dinâmicas assentes numa perspectiva construtivista ou se é por trabalharem em fichas de trabalho com perguntas rotineiras, pouco estimulantes viradas para o treino ou memorização. Talvez por isso, quando questionados sobre as aulas e actividades preferidas, surgiu o gosto pelas actividades mais dinâmicas, sendo as disciplinas preferidas aquelas em que essas actividades são mais frequentes (segundo uma das alunas essas disciplinas seriam Língua Portuguesa e Educação Física), “a gente faz jogos mas a ensinar, a gente aprende a jogar. A gente aprende a escrever melhor com esses jogos (...) porque a gente a jogar inicia-se mais a aprender” (aluna do 5.º X). Também as aulas em que o professor utiliza adequadamente as novas tecnologias (por exemplo o data show) foram positivamente referidas pelo seu efeito motivador e capacidade de captarem a atenção dos alunos.

Os alunos quando questionados sobre a sua visão das aulas de Ciências e de História, referiram o facto de serem aulas em que os professores falam muito, “é dar matéria, normal, e às vezes quando está quase a acabar a gente faz um jogo mas não tem nada a ver com a matéria” (aluna do 5.º X). Na aula de História, “a professora mete a gente a escrever muito, a gente não pode falar” (aluno do 5.º X).

As aulas em que o professor “fala muito” não acolhe muita simpatia junto dos alunos, quer sejam nestas ou noutras disciplinas, “os professores começam a falar, falar, chega a metade da matéria eu já não me lembro, depois vou para os testes já não me lembro quase nada” (aluno do 5.º X); “os professores estão sempre a falar e às vezes a gente apanha uma *granda* seca!” (aluna do 6.º Y); “às vezes olham para o papel, falam, falam e nem olham para os alunos” (aluna do 5.º X).

Os professores preferidos são aqueles que mais interagem com os alunos, no entanto, essa interacção é vista em termos afectivos mais do que em termos de aprendizagem. O facto dos professores serem meigos é muito valorizado pelos alunos

que gostam dos professores que “brincam mais, deixam-nos falar um pouco”, “são mais divertidos” (aluna do 5.º X). A sua preferência em termos de disciplina não vai para o Inglês associando-lhe a dificuldade que sentem com a língua, “acho que é um bocadinho difícil aprender inglês” (aluna do 6.º Y), “Inglês é um bocado complicado falar” (aluna do 5.º X).

O discurso dos alunos evidencia que a maior parte dos professores recorre ao manual para dar as aulas, excepção feita a Matemática e Educação Física, mas destacaram, evidenciando uma valorização, a realização de um debate a Língua Portuguesa na turma de 5.º ano, segundo o modelo dos Prós e Contras da RPT 1 e explicitaram com menos agrado as leituras, fichas e cópias.

Sobre a utilidade dos Planos Individuais de Trabalho a algumas disciplinas, os alunos referem que os têm ajudado porque “fazemos fichas antes dos testes” (aluno do 6.º Z). No que diz respeito às ACND, a implementação dos Planos Individuais de Trabalho no Estudo Acompanhado, pelo menos na turma do 5.º ano, parece passar despercebida junto dos alunos entrevistados, pois não conseguiram explicitar o que fazem naquelas aulas.

Sobre a Área de Projecto, os alunos referiram partir deles a escolha dos temas a desenvolver que decorrem, frequentemente, de um tema mais geral esse fornecido pelo professor. Nestas aulas, os alunos estão organizados para trabalhar em grupo e, das fases do trabalho de projecto salientaram a apresentação dos trabalhos, “fazemos uma capa, passamos aquilo para computador ou escrevemos mesmo à mão, depois lemos e mostramos, passamos o trabalho” (aluno do 6.º Z).

Sobre a Formação Cívica, mencionaram resolver assuntos de direcção de turma, e também problemas que ocorrem nas aulas, ficando do lado de fora das aulas os acontecimentos extra-escola. Nesta área, uma das turmas fez um contrato de comportamento e realização Assembleias de Turma/Conselhos de Cooperação, “cada um fala à vez e explica o que aconteceu. Ajuda a resolver os problemas” (aluna do 6.º Y). Uma das formas de resolver os problemas da turma consiste em explicarem os problemas que existem, perante os quais o professor propõe soluções. No 6.º Y, os temas de Área de Projecto também são abordados em Formação Cívica.

Por último, das aulas de Estudo Acompanhado, salientaram a realização de jogos, de fichas e a preparação para os testes. Este último aspecto é visto como positivo. Uma aluna entrevistada refere que é isto que lhe permite melhorar as notas e “ajuda quem não percebe” (aluna do 6.º Y). Alguns alunos entrevistados referiram a utilização dos Planos Individuais de Trabalho em Estudo Acompanhado como uma ajuda para a organização do estudo, “nós fazemos uma ficha, marcamos, depois o *stôr* vai ver a ficha depois assina lá como nós fizemos” (aluno do 6.º Z).

4.3.2 A gestão do tempo dos alunos e professores

A organização do tempo tem sido objecto de estudo quer do ponto de vista da sua adaptação aos ritmos biológicos, hoje mais conhecidos com o avanço das neurociências, quer ainda da lógica da organização diária e semanal dos tempos de ensino/aprendizagem. Há a noção do grande investimento para alunos e professores que representa o tempo dedicado às aulas, do qual interessaria tirar o maior partido.

Husti (1985) estudou esta questão analisando a organização do tempo tal como ela é praticada em escolas pós-primárias francesas e em experiências alternativas, que respeitando os programas, as horas a eles consagradas e os tempos dos professores, inovaram ao nível da sua organização. A ideia de base destas experiências é o facto de

considerarem o tempo como um instrumento pedagógico e não como um constrangimento imutável. Este autor considera que não é o esforço necessário à aprendizagem nem os conteúdos que desmotivam os alunos, mas antes os métodos, o clima da aula, a passividade, a obrigação da escuta que não os estimula. A aula deverá ser o caminho para o encontro com os fenómenos científicos, culturais e sociais presentes e futuros.

As formas de aprendizagem que colocam o aluno em contacto directo com as fontes de conhecimento tornam-se possíveis pela abertura da escola, pela utilização dos media escritos, audiovisuais e são facilitadas pelas tecnologia moderna. A organização temporal móvel favorece a diversificação dos métodos, os meios, a abertura da escola, uma maior coerência entre as diferentes aprendizagens do aluno e a necessidade de trabalho em equipa dos professores. (Husti,1985)

Na base de experiências estudadas pela autora em França, estaria “uma nova concepção da organização do tempo baseada em princípios como o capital horário, a variabilidade da duração da sequência do ensino e o ritmo variado da programação anual das disciplinas”. O tempo considerado como um instrumento pedagógico permitiria a definição de objectivos mais próximos da realidade e a utilização de métodos activos na organização das aprendizagens.

A utilização do tempo móvel – organização de diferentes fórmulas de organização do tempo dentro de quadros anuais estáveis – pode segundo a autora permitir a estabilidade e a flexibilidade.

A organização do tempo tem sido pouco estudada e permanece em geral imutável. Horários repetidos semanalmente na mesma cadência, projectos que mal nascem ao nível das turmas ou dos Conselhos de Turma são abandonados porque se considera que a organização existente do tempo os inviabiliza.

Apesar de a escola portuguesa pós-primária ter sofrido uma alteração neste domínio com a transformação das aulas de 50 minutos em aulas de 90 ou de 45 minutos, os métodos de trabalho e a organização semanal ou anual não parecem ter sido, de um modo geral, questionados e adaptados a essa mudança. A Reforma Curricular veio introduzir elementos de flexibilidade que poderiam ter contribuído para uma organização mais flexível do tempo. É o caso das ACND cuja organização poderia ter permitido modos menos escolarizados de utilização do tempo.

As visitas de elementos da equipa do projecto à Escola da Ponte e ao Colégio de Santa Maria permitiram olhar de outro modo para esta questão. Qualquer uma dessas experiências revela a possibilidade de organização do tempo como um instrumento pedagógico, tendo sido profundamente alterado o dia de escolaridade. O tempo de trabalho na escola foi consideravelmente aumentado, traduzindo-se em estudo individual, negociado com um tutor, em trabalho de pesquisa e em projectos. Na Escola da Ponte os horários diários não prevêem aulas do tipo formal que só existem quando é julgado necessário e não se dirigem a toda a turma. No colégio de Santa Maria existem três horas de trabalho autónomo por dia, que se realiza na presença de professores que apoiam esse estudo e vão ajudando os alunos que encontram problemas. O tempo de aulas “do professor” foi consideravelmente reduzido a favor de mais trabalho e estudo na escola. Em qualquer uma destas experiências a cadência de organização do trabalho/gestão do programa é quinzenal.

Pareceu-nos que faria sentido tentar analisar o tempo pedagógico ao longo de um dia de escolaridade. Como é organizado o tempo? Qual o tempo destinado às aprendizagens?

Porquê este foco no dia de escolaridade de uma turma? Embora sabendo que se trata de um objecto de análise pouco representativo do nosso objecto de estudo, interessou-nos aprofundar a responsabilidade da escola pelas aprendizagens, assumida através do modo como são organizadas e vividas as aulas ao longo de todo um dia. Este estudo tem muitas limitações e para além da necessidade de o prolongar no tempo, deveria ter sido complementado por uma análise dos horários semanais destas turmas. Pretendemos unicamente neste caso iniciar o estudo de um problema, que deveria a nosso ver ser aprofundado. Seria importante também num próximo estudo analisar os ritmos de trabalho dos professores e os problemas que também para o corpo docente resultam da organização existente.

O ritmo da sucessão das aulas num dia de escolaridade foi suscitado em vários momentos, designadamente durante a observação de uma aula numa das escolas do Projecto, no início do ano. Numa das primeiras aulas do dia, na entrevista de esclarecimento da aula observada, o professor referindo-se a determinado aluno, mencionou que o comportamento deste na aula das 14:30 a Geografia seria muito diferente: “é mais agitado e não consegue estar muito tempo sentado e concentrado. Às vezes vai à rua apanhar ar e volta.” Este aluno já acumula algumas retenções, está sinalizado como hiperactivo, mas costuma trabalhar bem nas aulas.

A questão do cansaço decorrente dos ritmos de trabalho colocou-se noutros contextos quer no que diz respeito aos alunos quer também da parte dos professores. A queixa dos professores é recorrente, a concentração de aulas sucedendo-se uma às outras constitui motivo de cansaço para uma grande parte dos alunos. A situação é agravada nas escolas que funcionam em regime de desdobramento. Esta questão é contudo de difícil solução em escolas sobrelotadas em que os Conselhos Executivos nos confrontam com as limitações de espaço, que torna impossível adequar a organização às necessidades.

As aulas foram observadas em termos de práticas realizadas (propostas de trabalho e postura do professor; atitudes dos alunos – comportamento e empenho nas actividades), gestão do tempo de aula (tempo centrado no professor – exposição oral e interacção com os alunos; tempo de leitura; tempo de trabalho do aluno – individual e em grupo; espaço de participação oral; tempo de interacção com os colegas; tempos perdidos) e de organização do trabalho na aula (responsabilidades dos alunos no trabalho de sala de aula/gestão do trabalho; envolvimento dos alunos no trabalho de sala de aula; actividades didácticas/situações de aprendizagem implementadas; formas de interacção/organização do trabalho na sala de aula).

Em cada uma das escolas, pedimos para observar um dia inteiro de aulas de uma turma do Projecto por cada escola, o que nem sempre nos foi permitido. As observações realizadas em outras turmas noutros momentos do ano lectivo e o questionário realizado aos professores permitiu enriquecer este trabalho.

Sentamo-nos ao lado dos alunos e assistimos à sucessão de professores que surgia perante a turma, originários de várias áreas de formação e com idade e experiências de ensino muito diversificadas.

Escola D

Estratégias de ensino, comportamento dos alunos e tempos de trabalho

Na Escola D, foi observada a turma cujo Conselho de Turma tem menor tempo de trabalho no projecto. Foram observadas três das cinco aulas que os alunos iam ter num dia, sendo que as outras duas consistiram numa aula de substituição, à qual não foi possível assistir, e um teste. Nas aulas deste dia, tal como de um modo geral nas aulas

que foram observadas nesta escola, o trabalho foi centrado no professor. Os alunos cumprem as tarefas propostas pelos professores.

A caracterização dos alunos é aqui um elemento para a compreensão da pertinência das actividades desenvolvidas. Trata-se de uma turma marcada pelo insucesso escolar e que necessitaria de estratégias motivadoras e que responsabilizem os alunos. Inicialmente constituída por 25 alunos, dois abandonaram a escola antes do final do 2.º período e estão vinte alunos presentes. Onze alunos têm retenção repetida. A turma apresenta "regimes de assiduidade fracos", quatro alunos já ultrapassaram os limites das faltas e uma aluna, com 15 anos é tri repetente no 7.º ano, foi castigada com suspensão por querer agredir um elemento do Conselho Executivo.

O dia tem início com uma actividade de regulação da turma centrada sobre a gestão de questões administrativas, designadamente as faltas. Com excepção de uma reflexão sobre o andamento dos trabalhos não há durante este tempo regulação de outras dimensões da vida escolar, apesar dos problemas que os alunos evidenciam designadamente ao nível das aprendizagens. A aula é centrada na professora. São divulgados os resultados de um questionário sobre Educação Sexual, nomeadamente sobre as doenças sexualmente transmitidas, realizados em Formação Cívica que foram corrigidos pela professora antes de devolvidos aos alunos. Existe apenas uma escala qualitativa. Catorze alunos tiveram a nota Muito Desastroso; Quatro Desastroso; dois Estás no bom caminho e houve um Bom. A professora refere não compreender os fracos resultados obtidos uma vez que os alunos tinham já realizado um trabalho sobre o tema. A problemática abordada, adequada a alunos do 3.º ciclo de escolaridade, não parece ser motivadora para estes alunos e existiu dificuldade da parte da professora em compreender as dificuldades dos alunos, expressadas pelos resultados obtidos. Após uma aula de Francês com algum dinamismo, mas com dificuldades manifestadas pelos alunos ao nível do comportamento, sucede-se uma aula de Educação Visual onde a turma parece ser outra. Há um trabalho diferenciado e uma atenção da professora aos diferentes alunos que os motiva.

	Tarefa	Professor		Alunos		Ambiente da aula	Tempo perdido (mn)
		Actividade	Tempo (mn)	Actividade	Tempo (mn)		
Formação Cívica	Apresentação de resultados e entrega de um questionário	Entrega e comento do questionários Gere a aula;	11	Alunos ouvem a professora Evidenciam dificuldades de entendimento durante o preenchimento da ficha	13	Alunos não motivados e agitados. Segundo a professora os alunos não estiveram bem comportados. Relações distantes e Sem grande proximidade.	10
	Preenchimento de uma ficha	Interage com os alunos (Faz perguntas)	9				
EVT(90mn)	Realização de um trabalho individual e em grupo.	Apresentação da tarefa à turma Acompanhamento individualizado de cada aluno. Esclarecimento de dúvidas (Prof. vai circulando entre os alunos)	15	Alunos realizam o trabalho (individualmente ou em grupo)	66	Os alunos encontram-se a trabalhar, a ritmos diferenciados, concentrados sem provocarem qualquer distúrbio, forma serena. Os alunos podem os falar desde que não perturbem o trabalho dos colegas. Alguns ouvem musica com headphones do telemóvel.	8
Inglês	Aula de substituição					Não Observada	
Português	Teste escrito.					Não Observada	

Quadro n.º 15 – Escola D: Tarefas e papel do professor e aluno em aula e distribuição do tempo.

Deste dia de aulas, de 180 minutos de aulas (três aulas observadas) perderam-se 20 minutos com a transição entre aulas e a sua organização. O tempo perdido neste dia de três aulas a mandar calar e a resolver pequenos problemas de organização e indisciplina foi de 30 mn em 180 ou seja 1/6 do tempo de aprendizagem. Mas estes minutos são os que é possível contabilizar (a falta de motivação dos alunos nas duas primeiras aulas leva a crer que haverá efectivamente muito mais tempo desperdiçado em matéria de aprendizagens).

Responsabilização dos alunos

Nas aulas observadas, os alunos comportavam-se em grande parte do tempo como sujeitos passivos e desmotivados face às tarefas em realização ou a realizar, nas quais não pareciam envolvidos de modo significativo. A actividade mais evidente resumia-se a alguma agitação prejudicial ao ambiente da turma, sobretudo nas aulas em que o papel de cada aluno se diluía, em tarefas colectivas pelas quais não se sentiam responsáveis.

Responsabilidade da escola

A descontinuidade de aula para aula e a falta de pertinência e articulação transversal de conteúdos observada torna difícil a responsabilidade da escola pelas aprendizagens. Existe uma diferença significativa entre as duas primeiras aulas organizadas em torno de actividades mais intelectuais e de um trabalho centrado no professor e a aula onde existe uma actividade diferenciada e que envolvia mais os alunos. Há igualmente a assinalar a falta de articulação que parece existir entre os tempos, e o papel irrelevante ou mesmo negativo desempenhado ao nível da direcção de turma ao nível da gestão das aprendizagens.

Escola H

O dia observado na Escola H, centrou-se sobre a turma do Projecto que integra um elevado número de alunos com pesadas histórias escolares. Na turma existem 25 alunos, dos 28 inscritos no início do ano, Os alunos têm idades que variam entre os 11 e os 15 anos, havendo 10 alunos com retenções, um dos quais com uma retenção no 5.º ano e 3 no 6.º ano.

A turma estudada tem o horário da manhã com aulas e à tarde duas vezes por semana. As aulas têm início todos os dias às 8h15mn e terminam por volta das 13h nos dias em que só têm aulas de manhã (o que equivale a cinco tempos lectivos de 45mn), e por volta das 17h quando têm aulas de tarde (nestes dias têm oito tempos lectivos interrompidos por duas horas de almoço).

Esta turma tinha aulas à tarde às terças e quintas-feiras, tendo sido observado o dia de terça-feira.

Estratégias de ensino, comportamento dos alunos e tempos de trabalho

Ao longo do dia, os alunos realizaram um teste escrito, fizeram fichas de trabalho e executaram um conjunto de actividades inerentes à execução de trabalhos de grupo e de trabalhos de projecto. Conforme se observou pela gestão dos tempos, este dia foi de trabalho prático do aluno, tendo sido pouco o tempo que permaneceram a ouvir o professor. O trabalho do aluno foi sobretudo realizado em grupo, surgindo o trabalho individual como alternativa quando algum aluno não tinha levado para a aula o material necessário para poder trabalhar em grupo.

No que se relaciona com a gestão do tempo de aula, os alunos tiveram no total 360 minutos de aulas, o que se traduz em 6h horas de aulas repartidas por cinco disciplinas. Neste dia de escolaridade, incluindo tanto a disciplina de Educação Física como a Educação Visual e Tecnológica pode não ser indicador no que se refere à relação entre o tempo em aula utilizado pelo aluno e professor, bem como à organização de trabalho dos alunos que aqui foi sobretudo de trabalho em grupo, contrariamente ao que se verifica em geral e ao que os professores indicaram utilizar. A maior parte do dia de aulas foi tempo de trabalho do aluno (4h30m), o tempo de exposição oral do professor ocupou 35m do dia de aulas. É no entanto interessante verificar que neste dia não houve espaço para interacção, participação oral dos alunos (para além de momentos pontuais de esclarecimento de dúvidas), correspondendo o tempo de interacção com os colegas (apesar de não estar assinalado nos quadros) ao tempo de trabalho em grupo.

Um dado que também nesta escola ressalta, refere-se aos tempos perdidos, 21% do tempo total (76 em 360 mn). Estes tempos perdidos incluem o tempo que medeia a entrada na sala e o início efectivo da aula, o tempo de arrumação do material da aula e as mudanças na organização da sala (mudança da disposição das mesas e cadeiras) e o tempo de paragem em aula.

A responsabilização dos alunos

Quanto à organização do trabalho na aula, especificamente na responsabilização dos alunos na gestão do trabalho, verificou-se que estes recolhiam materiais para os trabalhos de grupo, realizavam leitura prévia de textos, gestão dos Planos Individuais de Trabalho e trabalhos de casa.

Notas da observação de uma aula:

Distribuição do material. Dois alunos distribuem as capas pelos colegas.

Alunos algo agitados, conversam com os colegas que estão mais próximos mas trabalham. Quando receberam as capas começaram logo a trabalhar, pois já sabem o que têm a fazer. Utilizam os materiais disponíveis na sala.

A professora diz aos alunos para consultarem o seu plano e circula pelas mesas a perguntar pelos trabalhos e vai dando instruções.

Um aluno escreve no quadro questões orientadoras para os trabalhos que estão a fazer – os alunos estão a construir jogos que vão ficar para a escola.

Há preocupação com a organização do trabalho e o envolvimento dos alunos

A professora distribui por grupo uma folha com perguntas sobre o livro e a parte do livro que será trabalhada por cada grupo. Distribui também uma folha de planificação com as seguintes questões:

- O que já sabemos?
- O que queremos saber?
- Onde vamos procurar?
- Objectivo do trabalho
- Distribuição do que cada elemento faz
- Avaliação do trabalho realizado

Todavia os alunos não foram envolvidos no planeamento de todas as disciplinas. Verificou-se também uma certa saturação dos alunos ao trabalho no último tempo de aulas, embora a aula tenha sido dinâmica, de acordo com o registo das fichas de trabalho. Tratava-se de uma disciplina onde uma parte dos alunos apresentava dificuldades. Estes alunos residem mais longe da escola do que no caso das outras duas escolas estudadas, obrigando-os a iniciarem o dia muito cedo e acabarem tarde, com o cansaço que isso significa.

Responsabilidade da escola

Neste dia, observaram-se aulas em que professores apoiam o trabalho dos alunos, explicando as dúvidas que vão sendo colocadas. De algum modo os professores assumem um mandato de apoio ao trabalho e organização das aprendizagens. Houve igualmente trabalho diferenciado. Em entrevistas realizadas à Directora de Turma, foi confirmada a existência de Planos Individuais de Trabalho que permitem o exercício de uma maior responsabilidade pelo percurso escolar dos alunos.

8:15 às 15:10	Tarefa proposta	Professor		Alunos		Ambiente da aula	Tempo perdido (mn)
		Actividade	Tempo (mn)	Actividade	Tempo (mn)		
Ciências da Natureza (90mn)	Teste escrito	Esclarece dúvidas Faz perguntas. Ajuda os alunos. Elogia e estimula.	4 16	Realização de teste. Em silêncio e concentradamente durante a ficha e mais agitados durante o trabalho de grupo onde há uma certa desorganização	48 19	O tempo de trabalho individual refere-se ao teste. A interacção com os alunos diz respeito ao esclarecimento de dúvidas	13
Educação Visual e Tecnológica	Realização de ficha de trabalho (introdução de novos conteúdos temáticos) Exercícios	Proximidade com os alunos. Aceitam sugestões dos alunos. Explicam as dúvidas. Elogiam e estimulam. Dão-se ordens.	11	Bom comportamento. Os alunos conversam. Manifestam gostar dos trabalhos em que estão envolvidos.	70	Durante os 70m uns trabalhavam em grupo e outros individualmente. Durante esse tempo os professores estiveram sempre em interacção com os alunos. Dos tempos perdidos, 4m referem-se à arrumação do material e da sala.	9
Língua Portuguesa (45mn)	Realização de um trabalho individual e em grupo.	Faz perguntas. Explica as dúvidas. Dá instruções para o trabalho a realizar, por causa do barulho	11		21	Alguma confusão na sala. Nem todos trabalham devido ao desagrado com a constituição dos grupos. Os grupos foram constituídos pela professora apesar dos alunos não gostarem de trabalhar com os colegas com quem ficaram. Parte do tempo de trabalho em grupo foi dedicado à leitura. Alguns grupos não fizeram outra coisa para além de ler.	13
Educação Física		Dá a lição. Chama a atenção por causa das faltas de material e da conversa entre os alunos	4	Bom comportamento Conversas parciais ocasionais. Fazem o que é pedido.	20	Os tempos perdidos referem-se ao tempo para os alunos se equiparem e ao facto da aula ter acabado devido à chuva.	21
Inglês (90mn)	Teste escrito.	Dá instruções para a realização da ficha de trabalho. Explica dúvidas. Aceita as sugestões dos alunos. Ralha com alguns alunos que não trabalham e perturbam.	5	Conversadores. Alguns perturbam os colegas.	65	Nem todos trabalham. Durante os primeiros 45m esteve presente a professora de História para apoiar esta aula. Mudar a disposição das mesas e "instalar-se" no lugares ocupou 10 dos 20 minutos de tempo perdido. Apesar do trabalho desenvolvido ser em grupo, alguns alunos estiveram a fazer trabalho individual.	20

Quadro n.º 16 – Escola H: dia de escolaridade. Tarefas e papel do professor e aluno em aula e distribuição do tempo.

Escola E

A observação de aulas neste dia de escola recaiu sobre uma turma de 8.º ano em que a média de idades dos alunos se situa entre os 12 e os 14 anos havendo contudo seis alunos com retenções anteriores. Vários professores desta turma encontram-se desde o ano passado no Projecto e foi concedida à equipa de investigação toda a liberdade para observar as aulas. É precisamente nesta escola onde são mais visíveis os efeitos da formação nas práticas de sala de aula, dos três dias observados nas diferentes escolas do Projecto.

Foi escolhido o dia mais longo do horário escolar dos alunos, em que as aulas se iniciaram às 9:00 horas da manhã e terminaram às 16:00 horas, permitindo observar um vasto leque de situações pedagógicas e perceber as diferentes reacções dos alunos.

Estratégias de ensino e comportamento dos alunos e tempos de trabalho

Na primeira aula da manhã, os alunos preparam-se para um teste que está previsto realizarem no final da semana. Os alunos têm os conceitos escritos no caderno (fornecidos pelo professor numa aula anterior e agora têm de escrever os conceitos numa ficha), transcrevem os conceitos do caderno para a ficha e o professor procura que estes vão articulando e relacionando os conceitos. Todos os alunos trabalham e a estratégia do professor assenta na memorização e assimilação dos conceitos. O trabalho de preparação para o teste é feito sobretudo em contexto de sala de aula. Alguns professores mostram grande preocupação em que os alunos escrevam os conteúdos no caderno diário.

Em Oferta Artística de Escola todos os alunos trabalham com base em Planos Individuais de Trabalho, sendo uma prática comum desta escola.

Numa aula de Ciências de 90 minutos, a professora separou a turma em dois grupos para permitir o seu apoio a grupos menores. O aparelho reproduzidor era o tema abordado nas últimas aulas e a professora considerava que o desdobramento das turmas permitia que os alunos se exprimissem com maior à vontade neste tema que lhes causava algum desconforto e embaraço. Foi visível a preocupação de abordar não só o aparelho reproduzidor, ou as suas funções, mas também questões sobre a vivência da sexualidade dos alunos adolescentes e os processos de construção da intimidade. Embora toda a aula tenha sido conduzida pela professora, esta fez questão que em algum momento da aula, todos os alunos participassem na discussão, colocando dúvidas ou respondendo a questões de uma ficha de trabalho.

A maior parte do dia de aulas foi tempo de trabalho do aluno (3h 06mn), o tempo de exposição oral do professor ocupou 72 mn do dia de aulas. Uma das diferenças entre o dia de aulas observado e os outros em outras escolas reside precisamente na existência de espaços de participação oral dos alunos e de debate que ocorreu em vários momentos, com especial preponderância na Assembleia de turma realizada.

Responsabilidade dos alunos

Num dia de aulas há duas actividades que responsabilizam os alunos pelas suas aprendizagens e vida na escola. Em OAE, observou-se a participação dos alunos na aula, com base numa perspectiva de diferenciação pedagógica. Cada aluno tem um plano.

Extracto das notas de observação da aula:

10h18 — Rever os planos pessoais de trabalho - alunos sentados em círculo. Os alunos vão trabalhar recorrendo a computadores.

Planos de trabalho dos alunos:

Aluno 1: activ. 1 + blog pessoal;

Aluno 2: activ. 1 + blog pessoal + blog da turma;

Aluno 3: LP (poemas) + blog pessoal;

Aluno 4: História + activ. 1;

Aluno 5: História + activ. 1 + blogs;

Aluno 6: História + activ. 1 + blog pessoal;

Aluno 7: blogs + cartaz;

Aluno 8: blogs + activ. 1;

Aluno 9: blogs + activ. 1;

Aluno 10: blogs + activ. 1

10h22 - Os alunos vão para os computadores. Um aluno por computador.

A professora diz que quer que os alunos enviem os pedidos de ajuda pelo gmail e que 10 mn. antes da aula terminar irá pedir relatório do que fizeram na aula. Face a algum ruído professora remete para regras assumidas pela turma.

A diferença principal do dia de escolaridade observado nesta e o das outras escolas reside no papel central que os alunos ocupam na regulação e gestão da vida na escola. Seja ao nível da organização do seu próprio trabalho, onde os Planos Individuais de Trabalho estão generalizados, seja ao nível da gestão e regulação das situações do quotidiano escolar, verifica-se que o ofício do aluno é mais valorizado nesta instituição. Um bom exemplo do que se disse é a realização de uma Assembleia de turma a que assistimos. Foi convocada para substituição do delegado de turma, na sequência de um problema grave, de carácter disciplinar, ocorrido na turma. A Assembleia de Turma foi gerida na sua totalidade pelos alunos, que evidenciaram uma grande maturidade na prossecução dos trabalhos, sendo uma prática regular nesta turma, não só no contexto da Formação Cívica, mas também noutras áreas disciplinares.

Responsabilidade da escola

No conjunto do dia de escolaridade, há um enquadramento significativo dos alunos. Numa das aulas é bem visível uma ajuda aos alunos no sentido de aprenderem e consolidarem a matéria para o teste. Em duas outras aulas há um trabalho diferenciado baseado em estratégias de responsabilização dos alunos pelos comportamentos e aprendizagens.

Esta observação foi coerente com os dados recolhidos através de entrevistas e acompanhamento desta turma, existindo um acompanhamento das aprendizagens com base em planos individuais de trabalho e no funcionamento no Estudo Acompanhado. Esta turma foi palco de uma ocorrência grave em matéria de indisciplina, tendo sido atribuídos castigos a alguns alunos. A Assembleia de Turma para substituição do delegado, referenciada no dia de aulas observado, ocorreu na sequência de um destes castigos. Houve uma intervenção de todo o Conselho de Turma, da direcção da escola e dos pais dos alunos ao primeiro sinal de existência de problemas na turma.

	Tarefa	Professor		Alunos		Ambiente da aula	Tempo perdido (mn)
		Actividade	Tempo (mn)	Actividade	Tempo (mn)		
História (45mn)	Revisões para o teste	Circula pelas mesas e esclarece dúvidas.	4	Bom comportamento. Aula sossegada. Os alunos estão atentos.	34	Bom comportamento. Aula sossegada. Os alunos estão atentos.	4
	Preenchimento de uma ficha	Interage com os alunos (circula pelas mesas e esclarece dúvidas)	3				
Ciências da Natureza (45mn)	Realização de ficha de trabalho	Aula centrada no professor, que coloca questões, estimula a participação dos alunos	20	Atentos e participativos nas actividades propostas	5	O debate ocorre de forma serena e tranquila	10
	Debate com alunos sobre a sexualidade						
Ciências da Natureza (45mn)	Realização de ficha de trabalho	Interação com os alunos	23	Os alunos intervêm com regularidade e são bastante participativos	5	A realização da ficha e o debate ocorrem com naturalidade.	7
	Debate com alunos sobre a sexualidade						
Area de Projecto (90m)	1ª parte da aula – Assembleia de Turma para substituição do delegado de turma.	Assembleia é conduzida pelos alunos e gerida por estes.	5	Participam na Assembleia de Turma.	60	Alunos demonstram grande maturidade na assembleia de turma, gerindo todos os passos do processo com grande segurança	5
	2ª parte – aula de EV	Circula pela sala, vê os trabalhos, faz pequenos comentários	5	Trabalham nos projectos.	17		3

Quadro n.º 17 – Escola E: Tarefas e papel do professor e aluno em aula e distribuição do tempo.

Síntese

Da análise dos dias de escolaridade surgem algumas ideias a aprofundar:

- Em Portugal, as orientações da Reorganização Curricular permitem uma certa flexibilidade na organização do tempo, com a criação das aulas de noventa minutos e da introdução das ACND com uma dimensão de transversalidade. As aulas de noventa minutos contribuem para uma organização com mais sentido. No entanto a fragmentação do tempo e do trabalho dos alunos persiste como obstáculo à organização de aprendizagens consistentes ancoradas em trabalho de pesquisa e a consolidação da escola como espaço de trabalho.

- Nas situações observadas, as aulas de noventa minutos não só possibilitam uma maior continuidade no trabalho e menor desperdício de tempo como permitem a realização de trabalho na própria escola, com uma menor dimensão da clivagem muitas vezes instalada entre o tempo da escola para muitos ainda destinado à explicação da matéria e o tempo de casa destinado ao estudo. Em conversas informais realizadas na escola a ideia da vantagem das aulas de noventa minutos como espaço de trabalho na escola foi-nos confirmada.

- Nos dias de escolaridade analisados, se bem que a clivagem seja menor nos tempos de noventa minutos, as transições entre as aulas processam-se ainda sem sentido e, em situações muito próximas da análise de Perrenoud “sem relação com o ritmo dos

processos intelectuais ou as necessidades e os interesses das pessoas; daí decorre um perpétuo discurso em que se passa de “alhos para bugalhos”, em que se depende uma energia imensa investidas na gestão das transições mentais (finalizar, esquecer, depois voltar a lembrar e reinvestir) e materiais (colocar-se em fila, mudar de lugar, instalar-se, organizar-se): vinte e três vezes por semana, a horas fixas, os alunos devem abandonar uma determinada matéria e uma determinada actividade para se empenharem em outra coisa completamente diferente; simultaneamente o professor deve retomar uma actividade no ponto em que esta foi interrompida, um ou vários dias antes”.

Estas transições entre aulas ao longo do dia não facilitam o aumento da responsabilidade da escola pela organização das aprendizagens. É também difícil para os alunos realizarem a articulação entre os tempos, consolidarem aprendizagens e desenvolverem competências.

Seguindo a análise de P. Perrenoud há “uma marginalização do desenvolvimento global e das aprendizagens transversais: ninguém é responsável, ninguém tem tempo disponível para se dedicar a isso, e o essencial torna-se secundário”. O mesmo autor considera que há uma imagem rígida do conhecimento encarado “como um conjunto de gavetas disciplinares”.

Nas experiências estudadas - Colégio de Santa Maria e Escola da Ponte, a existência de tempos de trabalho autónomo/acompanhado na escola e a aprendizagem realizada em grande parte a partir de projectos permitia dar um novo sentido ao tempo de escola. O tempo é encarado como um instrumento para a realização de projectos/aprendizagens. Por outro lado a existência de tutores permite uma maior responsabilidade no acompanhamento dos percursos escolares.

Foi esta a perspectiva de organização do tempo que inspirou o projecto em curso na Escola E, onde cada turma tem 90 minutos/dia de trabalho autónomo e cada aluno tem um tutor e um plano individual de trabalho, instrumentos que deverão contribuir para aumentar a responsabilidade da escola pela organização das aprendizagens. As assembleias de turma permitem em princípio a regulação dos problemas da turma e o aumento da responsabilidade dos alunos.

Na sequência deste estudo seria importante aprofundar o conhecimento das lógicas organizativas que presidem à organização dos horários e conhecer melhor a adaptação das práticas pedagógicas às novas orientações curriculares e às aulas de noventa minutos. Seria por outro lado necessário equacionar estratégias organizativas e pedagógicas para tornar a escola num espaço de estudo.

CAP. 5 Balanço/Desafios da formação

A formação enquadrada no Projecto assumiu, à partida, as seguintes orientações: formação contínua de professores centrada essencialmente no âmbito das ACND ter como meta a melhoria da qualidade das aprendizagens e a prevenção do insucesso e abandono escolar; a produção de propostas e materiais pedagógicos incluir a educação para a cidadania e a integração dos alunos, tendo sempre como pano de fundo a problemática do sucesso educativo e enquadramento de todos os alunos; o desenvolvimento do apoio/formação à distância e do funcionamento em rede (divulgação de projectos, troca de experiências e de materiais pedagógicos); o reforço das competências próprias e do papel das lideranças intermédias e/ou das equipas pedagógicas (Director de Turma, coordenador de ACND, Conselhos de Turma); assessoria na gestão da inovação, numa das escolas em formação (aos órgãos de gestão e às estruturas de coordenação educativa) – particularmente na Escola E.

O projecto de formação-acção desenvolvido, assente num **processo investigativo-reflexivo** (Nóvoa, 1991), baseou-se em pressupostos prosseguidos em outros projectos levados a cabo anteriormente no quadro da formação contínua¹⁵, tendo sido retomados os seguintes princípios organizativos: desenvolvimento do projecto em torno de acções educativas sobre as quais as equipas de docentes aceitaram reflectir; montagem de um dispositivo de acompanhamento da formação (seguir os projectos dos Conselhos de Turma em formação e análise e descrição dos percursos de formação); ideia de mudança em equipa: a formação deve proporcionar condições favoráveis à inovação levada a cabo em colaboração com equipas do terreno.

As actividades de formação desenvolveram-se segundo três modalidades realizadas para públicos diferentes. A que foi preponderante desenrolou-se ao longo do Projecto nos Conselhos de Turma onde o formador e os professores, em conjunto, reflectiam sobre os problemas e as estratégias adoptadas e a adoptar. A realização de sessões temáticas – dirigidas ao conjunto dos Conselhos de Turma do Projecto em cada escola ou, em alguns casos, a parte de conselhos das turmas – foram outra das modalidades de formação, também orientadas pelos interesses e necessidades dos professores e nelas se focaram temas muito diversos. Os Seminários dirigidos a todos os professores do Projecto, que abriram e fecharam os anos lectivos, constituíram ainda outra modalidade de formação, espaços de aprendizagem centrados no balanço, reflexão e partilha de experiências realizadas pelos professores e subsequente construção de propostas futuras.

No primeiro ano, a formação centrou-se essencialmente em torno das seguintes questões: Produção de propostas pedagógicas para as ACND, como instrumentos para a

¹⁵ Projecto **Cidadania, Autoridade e Integração**, desenvolvido numa parceria entre a Escola Superior de Educação de Setúbal e o Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian. A equipa foi coordenada por Ana Maria Bettencourt e dela fizeram parte Teresa Gaspar, Nelson Matias, Cristina Gomes da Silva e Miriam Costa. Foi consultora científica do Projecto Marie-Anne Hugon, Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Nanterre. O Projecto contou ainda com a colaboração de Cláudia Anjos.

gestão das aprendizagens e promoção de um ensino mais eficaz, diferenciado e atento às dificuldades de cada aluno; Ensaio de propostas de trabalho para a regulação da disciplina e autoridade visando uma maior responsabilização dos alunos; Formação dos Conselhos de Turma; Criação de uma plataforma de formação on-line. Neste ano, incidiu-se particularmente nas Áreas Curriculares Não Disciplinares (com abordagem de temas associados como o trabalho de projecto, educação para a Cidadania, etc.), e trataram-se outros temas como por exemplo a avaliação, organização e gestão da sala de aula e relação escola-família.

No 2.º ano, a formação centrou-se especialmente no Projecto Curricular de Turma e nas estratégias de aprendizagem. Em alguns casos, por exemplo na escola acompanhada pela ESE de Portalegre, com o Presidente do Conselho Executivo, abordaram-se os modos de organização e de trabalho do Conselho de Turma. Retomou-se ainda o tema da Avaliação, a utilização da Plataforma informática e o Insucesso escolar; analisaram-se e construíram-se materiais para a sala de aula (fichas, grelhas) e, para a organização do trabalho docente na escola e aprofundaram-se aspectos relacionados com as tutorias e diferenciação pedagógica. Assente na ideia de mudança em equipa, a formação procurou proporcionar condições favoráveis à inovação, dirigindo-se a equipas de professores e visando a transformação das práticas (assumida neste caso em torno da ideia de acompanhar todos os alunos em dificuldade e não deixar nenhum aluno para trás), através da reflexão e análise de acções educativas. A formação dos professores foi realizada em contexto e orientada por elementos enquadrados pelas Escolas Superiores de Educação implicadas no Projecto: Setúbal, Portalegre e Porto. As equipas pedagógicas em formação foram constituídas por conjuntos de professores organizados em torno de uma turma ou mais turmas, baseando-se a formação numa reflexão sobre as práticas educativas, em torno de objectivos de melhoria das aprendizagens e análise de práticas. Na maioria dos casos, as turmas envolvidas apresentavam um historial de insucesso e dificuldades escolares significativos.

O trabalho de formação ocuparia duas horas/semana da componente não lectiva sendo que duas vezes/mês o trabalho se realizaria com o apoio presencial da equipa de formação (Escola Superior de Educação). A periodicidade da formação acabou por ser renegociada em alguns casos com a concentração em seminários de alguns momentos de formação, reduzindo o número de horas da formação/acompanhamento. Haveria também dois momentos de formação conjunta, um Seminário no início do ano lectivo e outro no final, este reunindo todas as escolas do Projecto.

5.1 Perspectiva dos formadores

A formação presencial desenvolveu-se de acordo com os parâmetros definidos pelo Conselho Científico da Formação Contínua. Apesar de ter ficado estabelecido que os professores das três escolas teriam, em princípio, duas horas da componente não lectiva/semana para este trabalho, destinadas a desenvolver trabalho colaborativo, produção de informação e preparação de materiais, nem sempre estas horas estiveram disponíveis para o trabalho em Conselho de Turma, uma vez que outras tarefas foram sendo incluídas neste tempo. Por outro lado, não foi cumprido, em todas as escolas, um dos requisitos do Projecto, uma vez que a formação nem sempre englobou o conjunto dos professores dos Conselhos de Turma. Houve assim excepções na Escola H (estas excepções deixaram de existir em 2007-08, tendo-se alargado o programa de formação ao conjunto do Conselho de Turma, que veio entretanto a assumir mais duas turmas também integradas no Projecto) e na Escola D (onde as excepções se mantiveram, em

2007-2008, existindo um conjunto de professores que não participam do Projecto por acordo com o Conselho Executivo).

Foram apresentados aos professores os objectivos do Projecto e um contrato de formação colocado na plataforma informática. O trabalho de acompanhamento das práticas integrou igualmente, em alguns casos, reflexões estruturadas em torno de temáticas ligadas designadamente ao insucesso: integração/ diferenciação pedagógica, retenção, às Áreas Curriculares Não Disciplinares e, ainda, à educação para a cidadania/competências e avaliação dos alunos. O Projecto Curricular de Turma ocupou um espaço central na formação.

O Projecto Curricular de Turma assim como Projecto de Escola foram considerados na formação levada a cabo pela ESE de Portalegre documentos “estratégicos” a valorizar “mais na óptica de processo e não tanto de produto”. Pormenorizando um pouco mais cada uma das temáticas abordadas no 2.º ano, partiu-se da consideração do Projecto Curricular de Turma como instrumento central para a integração de todos os alunos, para a melhoria das aprendizagens e resultados escolares e foi orientada por este pressuposto.

... em todos os Conselhos de Turma eram analisados outros aspectos relevantes para as aprendizagens dos alunos como sejam os Planos de Recuperação, as Actividades de Complemento Curricular e as medidas específicas para os alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Professora da Escola D*

Partindo deste pressuposto, tal como se refere no Relatório Final do Projecto apresentado pela ESE do Porto,

a formação começou por incidir no processo de caracterização das turmas. Tendo-se verificado que o discurso docente não evidenciava expectativas de mudança quanto ao grupo de alunos com que trabalhava, reforçou-se a necessidade de perspectivar a turma como uma realidade dinâmica e evolutiva, frisando a necessidade de se adoptar uma lógica construtiva na forma de abordar cada contexto.

Em vez de uma solução remediativa, ensaiou-se a necessidade de uma dinâmica de transformação, fazendo-se evoluir a pergunta “Como são...?” para “Como se tornaram...?”; partindo-se desta questão, perspectiva-se de modo mais eficaz a pergunta “Como poderei transformar...?” (p. 9)

A partir de análises dos Projecto Curricular de Turma, procurou-se a definição de estratégias concretas para resolver problemas identificados e melhorar as aprendizagens. O questionamento do modo de operacionalização e utilidade do Projecto Curricular de Turma surge em vários relatos designadamente sobre as metas que se definem, por vezes demasiado gerais para que se esperem mudanças significativas visíveis e avaliáveis ao num período, sobre a forma de realização da caracterização dos alunos e como esta caracterização se reflecte na definição de estratégias para melhorar as aprendizagens. Uma das questões que se coloca é saber em que medida esta caracterização dos alunos e o próprio Projecto Curricular de Turma são utilizados. Uma Directora de Turma da Escola E sobre esta problemática refere que houve uma evolução no sentido de uma maior utilização do Projecto Curricular de Turma:

[O Projecto Curricular de Turma] foi mais utilizado do que em todos os anos anteriores em que trabalhei com Projectos Curriculares de Turma. As estratégias delineadas foram avaliadas, reavaliadas quatro vezes, isto é, em todos os Conselhos de Turma.

Surgiram problemas de gestão prática do Projecto Curricular de Turma, nomeadamente no que se refere à regulação das aprendizagens foi frisada nos grupos com quem se trabalhou, quer porque questões de liderança e coordenação de e entre professores, quer porque os modelos de Projecto Curricular de Turma eram demasiados rígidos e pouco operacionais, e/ou muito gerais e não funcionando como instrumento regulador das práticas.

É de salientar que, para a construção e gestão dos Projectos Curriculares de Turma, o tipo de formação realizada, em contexto, parece ser a via para as escolas encontrarem respostas mais consistentes aos problemas de diferenciação pedagógica.

A discussão realizada acerca do sucesso escolar permitiu colocar questões para além das triviais. Nalgumas escolas do Projecto, por exemplo na Escola D, E e H, os professores foram capazes de avançar com soluções várias, umas organizacionais e outras curriculares, assumindo-se como parte integrante da solução. O documento elaborado por um grupo de professores da formação na Escola D sistematiza essa reflexão e permite pensar em algumas coisas que poderiam ser trabalhadas no próximo ano lectivo de forma mais aprofundada e sistemática, como é por exemplo, o sistema de tutorias da escola.

Numa turma da Escola E, uma das formadoras descreve assim a evolução do Conselho de Turma com a formação e a relação daquela com o Projecto Curricular de Turma:

1. Uma atenção significativa à diversidade e necessidades dos alunos, especialmente focada nos que revelaram maior dificuldades, procurando dar maior apoio e usar estratégias diferenciadas.
2. Uma preocupação maior com a elaboração e utilização do Projecto Curricular de Turma, bem como com a necessidade de o operacionalizarem devidamente, e também maior valorização da planificação das actividades de ensino.
3. Preocupação em estabelecer estratégias, critérios e regras comuns em Conselho de Turma de forma a dar maior consistência e eficácia às estratégias aí definidas.
4. Atenção significativa à utilização adequada das metodologias de trabalho de projecto e à educação para a cidadania.
5. Maior consciencialização relativamente à importância e necessidade de realizar avaliação formativa bem como das carências e dificuldades que a este nível possuem.
6. Um maior recurso à realização de planos individuais de trabalho para alunos com dificuldades e de balanços avaliativos do andamento destes alunos.
7. Um maior envolvimento e recurso a práticas colaborativas como suporte para arriscar modificações na sala de aula e a relações colegiais, nomeadamente através de trocas de opiniões e materiais, por mail.

Na Escola D, a formação assumiu um carácter mais de reflexão do que de intervenção. A reflexão foi centrada nas práticas organizacionais e curriculares gerando, no entanto, propostas de mudança e de trabalho que em alguns casos puderam ser imediatamente aplicadas e noutras deram origem a uma agenda de mudanças para o próximo ano lectivo, particularmente sobre as práticas docentes e o sucesso escolar dos alunos. Essa agenda construiu-se na formação por diversas vias: discussão colectiva de um guião (da responsabilidade do formador) de análise de determinadas práticas (no âmbito do Projecto Curricular de Turma, das Áreas Curriculares Não Disciplinares, do sucesso escolar); sugestões do grupo de professores para mudar/melhorar/aprofundar as práticas; documento elaborado por um grupo de professores com propostas de mudança e sua discussão no grupo de formação; Análise das possibilidades práticas de implementação ainda este ano das mudanças propostas nas três turmas do Projecto (por exemplo, as alterações propostas para o Projecto Curricular de Turma).

Um dos aspectos mais positivos da formação durante o último ano lectivo foi a maior disponibilidade dos professores para discutirem efectivamente as suas práticas, ainda que, aqui e ali, possa pontuar sobretudo um sentimento de defesa do que já se faz e uma resistência a perceber as falhas, mas isso é, julgamos, uma característica de grande parte das profissões. Nas sessões de formação, privilegiou-se a formação em contexto de Conselho de Turma e/ou parte de Conselho de Turma partiu-se, conseqüentemente, de situações reais para a reflexão e discussão de questões levantadas pelos professores em cada turma. Sobre o conteúdo de cada uma das sessões, no que respeita as vertentes trabalhadas nas turmas do Projecto, salientam-se para além do funcionamento de Conselho de Turma a reflexão sobre as práticas, investindo-se na discussão das estratégias implementadas para superar problemas e dificuldades dos alunos, tendo sido apresentadas algumas estratégias de apresentação e discussão das propostas de trabalho, para correcção do TPC e para o controlo do caderno diário, considerado por todos um elemento essencial ao trabalho do aluno.

A formação incidiu igualmente na discussão da necessidade de diversificação de estratégias pedagógicas e sua relevância em função da diversidade dos alunos bem como na implicação dos métodos pedagógicos utilizados na melhoria dos resultados. Partindo-se do relato de alguns dos professores do Conselho de Turma sobre a estrutura de aula habitualmente realizada e dos problemas com que usualmente se deparam, realizou-se um levantamento das estratégias usadas tendo em vista a melhoria da aprendizagem dos alunos. Foram discutidos alguns aspectos críticos, e elementos relevantes, bem como escrutinados aspectos metodológicos e estratégias que necessitam de aprofundamento e clarificação tendo em vista o trabalho subsequente na formação.

Tendo sido constatado, nos professores em formação, o reconhecimento da importância da avaliação enquanto processo de regulação, este tema trabalhado na formação é, no entanto, considerado como um aspecto ainda crítico e problemático na prática dos professores:

É imperativo para todos desenvolver mecanismos que permitam acompanhar e apoiar o trabalho dos professores (...) Uma das maiores fragilidades que encontramos na Escola foi justamente a ausência de processos e procedimentos de avaliação com carácter continuado e sistematizado no quadro de uma estratégia de regulação dos modos de trabalho dos docentes.

Apesar de não ter havido tempo "suficiente para poder abordar com os professores diferentes metodologias e instrumentos de avaliação", este tema foi tratado nuns casos mais profundamente do que noutros. Na Escola E (com apoio e discussão de textos), trabalhou-se não só o conceito de avaliação como os tipos e instrumentos a utilizar para cada tipo de avaliação a partir do levantamento das dificuldades práticas dos professores.

Uma outra vertente que gostaríamos de evidenciar, na formação, prende-se com a Plataforma, um meio privilegiado de partilha e trabalho colaborativo na escola e entre escolas. Tendo sido um espaço sempre valorizado no Projecto, foram realizadas oficinas tendo em vista um primeiro contacto com o ambiente da Plataforma e a capacitação em aspectos relativos à navegação, compreensão do funcionamento dos fóruns, criação e troca de mensagens e formas de superar dificuldades técnicas.

Apesar da realização destas sessões, a Plataforma foi pouco utilizada no primeiro ano. Ao longo do primeiro ano lectivo, a organização do espaço na Plataforma destinado ao Projecto sofreu algumas modificações tendo sempre como objectivo a sua simplificação tendo também havido cuidado de incentivar a participação na plataforma, promovendo a troca de ideias (criação de fóruns temáticos) e de materiais entre os

professores em formação. Mais tarde, à medida que os professores em formação começaram a utilizar a plataforma para partilha de materiais, foi criado com a ferramenta "glossário" um portefólio digital comum a todos os inscritos, como forma de organizar os ficheiros que iam sendo recebidos nos fóruns de discussão. Após um primeiro ano em que a plataforma informática funcionou essencialmente como um centro de recursos e de difusão de ideias e projectos, pretendeu-se que desempenhasse um papel mais efectivo na criação de uma rede de projectos. Para isso, as equipas de escola foram incentivadas a integrar no seu processo formativo a utilização da plataforma, pela análise dos elementos nela constantes, pela inserção de produtos considerados relevantes e pela comunicação regular com outros intervenientes no Projecto.

No entanto, no balanço à utilização da plataforma realizado por uma das formadoras do Projecto, Maria José Martins, a intervenção mais comum foi a inserção de documentos de trabalho (planificações, instrumentos didácticos, instrumentos de trabalho para os alunos, produtos de trabalho para os alunos) raramente acompanhados de enquadramento, contextualização, ou de análise da sua utilização ou comentários interpretativos ou interpelantes de outros participantes (a não ser alguns comentários e desafios de alguns dos formadores) denunciando uma visão da Plataforma como repositório de documentos. Existem também documentos descritivos de práticas, esses sim, com um carácter reflexivo, designadamente sobre modos de o Conselho de Turma abordar questões de comportamento ou planeamento de determinada unidade, ou ainda a experiência profissional no âmbito das ACND.

No final do ano lectivo, predominaram os documentos de carácter geral: os que resultam de comunicações apresentadas no seminário final na ESE de Setúbal e os portefólios de formação, resultantes da organização global do trabalho realizado.

Importa ressaltar que não foi conseguida a circulação da comunicação, no sentido da informação interactiva, correspondente a ciclos de acção, ou de debate temático e exprimindo a produção de conhecimento e a sua sistematização. Também não se optimizou a utilização da plataforma como espaço de rede alargada, não se tirando partido da presença de núcleos escolares de diversas regiões do país.

5.2 Perspectiva dos professores

Apresenta-se nesta fase uma análise da formação que teve como ponto de partida os relatórios dos formadores mas utilizaram-se igualmente outros instrumentos de investigação. Assim, para caracterizar o processo em geral, e em cada uma das três escolas, realizámos uma análise qualitativa e quantitativa das respostas. A análise apoiou-se ainda nos estudos de caso, nos portefólios de avaliação realizados pelos formandos (professores das Escolas C, D e E) bem como nas entrevistas a Directores de Turma do Projecto, cujo guião pode ser consultado num dos Anexos do Relatório Final do Projecto. Neste ponto iremos explicitar os aspectos que considerámos relevantes sobre a avaliação da formação realizada, baseando-nos na análise das respostas dos professores (27% no Projecto desde ano 2006, 42% no Projecto desde 2007) ao questionário realizado.

A maioria dos professores considerou a formação realizada muito positiva tanto quanto à calendarização proposta (56,7% referem ser adequada ou muito adequada) como à duração das sessões (63,3% referem ser adequada ou muito adequada), assim como entendeu que a sua participação nas sessões de formação foi importante ou muito importante (53,3%), não sendo contudo tão uniforme a sua opinião sobre a frequência

da intervenção de formadores externos sejam mais distribuídas (32% expressam que deveria ser mais frequente; 30% menos frequente).

Relativamente ao foco da sua reflexão na formação, os professores elegeram a prática em Conselho de Turma como o elemento mais positivo (63,3% consideram-na positiva ou muito positiva e 7,8% pouco ou nada positiva) da formação bem como as aprendizagens realizadas pelos professores do Projecto, a maioria (acima dos 50%) consideram-nos como positivos e muito positivos.

Consideraram que os conteúdos mais trabalhados no Projecto e ensaiados nas aulas foi em primeiro lugar a definição de estratégias concretas para melhorar as aprendizagens e os resultados escolares (63,3%), logo seguida pelo Projecto Curricular de Turma como elemento de integração de todos os alunos e pela gestão de conflitos e de problemas de disciplina (54,4% cada) com os quais não tiveram dificuldades de concretização prática, ao contrário da realização de outros pontos tratados na formação como a realização de Assembleias de Turma e de estratégias de ligação ao mundo do trabalho (25,6% indicam ter dificuldades na aplicação em cada um destes aspectos).

No âmbito da sua participação neste processo de formação, os professores referem as seguintes contribuições como tendo sido para eles mais relevantes: "Implementação de Planos Individuais de Trabalho e de Assembleias de Turma; a articulação entre as ACD e as ACND" Implementação de trabalho autónomo ou dito de outro modo "Introdução dos Planos Individuais de Trabalho nas ACND e posteriormente nas ACD bem como a articulação das ACD e ACND através do Projecto Curricular de Turma"; regulação mais frequente das aprendizagens ou "estratégias de trabalho diferentes e inovadoras que implementei, foram um enriquecimento que decorrer desta formação".

As sessões de formação foram igualmente consideradas maioritariamente pelos professores respondentes (58,9%) como úteis ou muito úteis no trabalho em Conselho de Turma. Das três possíveis vertentes desenvolvidas com a formação, Conhecimentos/competências adquiridas, Capacidade de trabalho da equipa com os alunos e Trabalho em Conselho de Turma é a última a que os professores mais valorizam em termos de utilidade, logo seguida pelo Conhecimentos/competências adquiridas (43,3% útil ou muito útil). No Trabalho em Conselho de Turma, salientam a definição de estratégias comuns, a reflexão e tomada de decisões, a melhor mobilização de conhecimento para as práticas e de transmissão de informação e ainda o reconhecimento do Projecto Curricular de Turma como elemento de integração de todos os alunos.

Na mais valia da formação, para os conhecimentos/competências adquiridas os professores identificam as aprendizagens de metodologias de ensino/aprendizagens, da gestão dos conflitos, do trabalho autónomo, a reconceptualização do Estudo Acompanhado e a Área de Projecto, a elaboração do Projecto Curricular de Turma. Ana Nogueira, uma das professoras da Escola H. faz a seguinte reflexão:

As reuniões semanais de trabalho, no âmbito do Projecto, iniciaram-se com o objectivo de, por um lado, reforçar os aspectos positivos vivenciados no ano lectivo anterior - como a planificação e concretização de projectos interdisciplinares, continuação de aplicação de estratégias que aproximassem as famílias à escola, a participação e intervenção dos alunos no seu PCT - e por outro lado, a implementação de práticas que pouco foram desenvolvidas anteriormente - como uma verdadeira articulação curricular do PCT e estratégias de diferenciação pedagógica.

Um dos aspectos insistentemente referido pelos professores prende-se justamente com o potencial do trabalho colegial desenvolvido ou a partilha de ideias que "permitiram melhor gerir os alunos" ou "encontrar de soluções e melhorar reuniões de

avaliação dos Conselhos de Turma, maior cooperação evitando repetições e retirando uma maior produtividade”. São estas algumas das problemáticas que a professora da escola H explicita também como mais valias do Projecto:

Destaca-se a importância do trabalho cooperativo, os projectos de natureza interdisciplinar e as parcerias com as instituições no sucesso do PCT, salientando o trabalho das disciplinas/professores de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, História de Portugal, Educação Visual e Tecnológica, além das ACND.

A existência de uma só equipa pedagógica para três turmas possibilitou a realização de projectos inter-turmas, facilitou a partilha de materiais que se adequassem a grupos/tipo de alunos (relativamente aos seus interesses, dificuldades de aprendizagem, ...). Porém, nem todos os professores participaram activamente nos compromissos que foram sendo delineados e calendarizados.

Apesar de um dos objectivos não ter sido atingido, o que dizia respeito a uma efectiva articulação curricular, houve projectos, como os relacionados com os estágios em locais de trabalho ou a empresa de artes gráficas, que puseram em prática o princípio do gestão flexível do currículo, a tradução dos saberes empíricos em científicos, particularmente nas disciplinas de Educação Visual e Tecnológica, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, História de Portugal, em Área do Projecto e Formação Cívica. Em Estudo acompanhado houve igualmente uma progressão com a utilização dos PIT.

5.3 O trabalho colaborativo e a formação

Uma das mais valias do Projecto que os professores mais referiram foi a criação de oportunidades de partilha de experiências e de trabalho em colaboração. De um modo geral, os professores reagiram muito bem ao desafio que constitui a estrutura de trabalho colegial e de formação e, designadamente, aos encontros regulares dos Conselhos de Turma e à acção dos Directores de Turma, onde o trabalho colaborativo foi um elemento essencial na possibilidade de articulação entre as Áreas Disciplinares e as ACND na atribuição de sentido às aprendizagens,

graças à formação e a estas reuniões semanais que, de facto, são muito importantes, o nós falarmos uns com os outros, e este tem uma ideia, e aquele tem uma ideia, e o conversarmos sobre isto ajuda-nos a ir mais além (professora do 5.º ano).

O e-mail, os blogs, juntamente com a Plataforma constituíram, em algumas escolas (Escola E) uma estratégia de coordenação do Projecto Curricular de Turma e de trabalho colaborativo. Também a Plataforma deu alguns contributos para tal.

Dos professores respondentes ao questionário efectuado, 50% explicitaram a utilização da plataforma do Projecto contra 19% que afirmam não a ter utilizado. De uma análise global da utilização da Plataforma o que sobressai, para o “visitante”, é a riqueza documental, como memória da sequência de formação e das práticas educativas, de mudanças realizadas no funcionamento das equipas educativas, no modo de olhar os alunos. O que se pode encontrar expresso nesses documentos releva da postura dos participantes relativamente à sua participação como elementos de um corpo docente e como professores que constroem, ou reconstróem algumas práticas, enquadrados por situações de desafio e de apoio formativo.

As potencialidades da plataforma no plano de rede de comunicação estão, no entanto, por explorar. A relação dos participantes é, predominantemente, num só sentido - oferecer os seus produtos. O movimento na direcção recíproca - abrir-se aos

documentos dos outros, foi raramente visível porque foi raro ver-se reacção ao que se leu ou conheceu. O movimento mais complexo – o do debate que responde às reacções foi praticamente inexistente. Foi igualmente raro estabelecer-se comunicação com elementos de equipas diferentes das suas, não se alargando, assim, os “nós” da rede.

As opiniões dos professores recolhidas no questionário intermédio realizado aos professores de Projecto, relativas à utilização da plataforma, apontam para dificuldades de utilização de ordem técnica mas também ao nível da gestão do tempo e à organização dos recursos na plataforma e à sua dinamização. Os aspectos técnicos aparecem referidos como dificuldades que podem ter sido pontuais e posteriormente ultrapassadas. Outros sugerem mesmo a dificuldades de utilização das tecnologias de um modo geral ou a necessidade de mais formação nesta área. A gestão do tempo é um dos aspectos que aparece também referido, revelando que alguns destes professores possam estar envolvidos em várias actividades que lhes deixam pouco tempo para aceder e utilizar a informação disponibilizada na plataforma. Quanto às críticas relativas à organização, os formandos apontam para a necessidade de maior dinamização/moderação dos espaços e mesmo de novos espaços para a troca de informação entre os elementos de cada Conselho de Turma sessões de chat com as formadoras, dinamização da dimensão informal. Muitos dos formandos apontaram como aspectos positivos a facilidade de comunicação e troca de opiniões que a plataforma possibilita.

Não é seguro avançar com interpretações conclusivas sobre o valor da Plataforma. Os materiais presentes na plataforma, ou em circulação através dos e-mail dos Conselhos de Turma, são o testemunho de colaboração entre os professores, à volta dos trabalhos desenvolvidos nas ACND e de uma gestão dos Projectos Curriculares de Turma mais atenta a cada aluno. Uma análise desses e-mails evidencia a preocupação com os alunos, em particular com aqueles que apresentam maiores dificuldades. Parece certo, porque isso é expresso em muitos dos portefólios, que o trabalho de equipa dos Conselhos de Turma equipa educativa foi fruto da formação. Como afirma uma das formandas no seu portefólio,

penso que o sucesso deste Projecto dependeu em grande parte do facto do Conselho de Turma ter funcionado como uma equipa coesa e empenhada em fomentar nos alunos o gosto pela pesquisa e pelo trabalho em grupo nas várias etapas do Projecto.

Existiram algumas limitações que se prendem com o ritmo do Projecto e o tempo reduzido para trabalhar com os professores. O ritmo de vida dos professores é muito acelerado, e em algumas das escolas do Projecto (Escola E) é mesmo marcado por um envolvimento num grande número de projectos que implicou a realização de reuniões de coordenação, algumas delas inevitavelmente sobrepostas com a formação. Alguns Conselhos de Turma ultrapassaram esta situação utilizando o e-mail do Conselho de Turma como estratégia de coordenação

Cap. 6 Conclusões e Recomendações

6.1 Principais conclusões

O Projecto visou conhecer as práticas educativas desenvolvidas no quadro das Áreas Curriculares Não Disciplinares bem como o seu contributo para a melhoria das aprendizagens e resultados escolares. A compreensão do modo como é gerido o insucesso escolar e a elaboração de propostas para a sua solução foi um elemento central no Projecto, que se alargou progressivamente ao conjunto do currículo e ao estudo do modo como foram concebidos e geridos os Projectos Curriculares de Turma.

Os resultados da investigação realizada, que confrontava a escola com alguns tabus, deveriam servir de base à elaboração de recomendações para a política educativa e para a formação de professores. Pretendia-se construir, com o apoio dos Conselhos Executivos e os professores em formação, propostas de trabalho ao nível da organização, acompanhamento, avaliação e formação que contribuíssem para promover a melhoria das aprendizagens dos alunos e dos seus resultados escolares e criassem melhores ambientes de aprendizagem e evitar assim os abandonos precoces da escolaridade.

Num primeiro tempo, identificámos como um dos principais obstáculos ao sucesso o modo de vinculação da escola aos seus alunos no plano do acompanhamento psicológico e académico. A ideia de que a responsabilidade pelos problemas de insucesso escolar estaria essencialmente *do outro lado* (leia-se do lado dos alunos e das famílias), geradora de grande fatalismo impôs-se como uma dimensão central no Projecto, ao longo dos dois anos. Procurámos ver em que medida a instituição se considera parte do problema. Em que medida o currículo é gerido para dar respostas a problemas de insucesso e integração? Procurámos ainda encontrar estratégias para que a formação de professores contrariasse o olhar fatalista sobre esta problemática de modo a que a escola possa assumir a sua cota parte da responsabilidade pelas aprendizagens.

Apresentam-se de seguida as principais conclusões retiradas do trabalho de investigação realizado no âmbito do Projecto. Tratando-se de um trabalho de natureza essencialmente qualitativa, que assentou num universo restrito de escolas, haverá necessidade de aprofundar algumas das conclusões através de novos estudos. No entanto, o confronto com estudos e recomendações realizados em outros contextos permitiu construir com alguma segurança o olhar agora apresentado.

6.1.1 Os percursos escolares dos alunos e as desigualdades

Um dos objectivos do Projecto era a compreensão do modo como as escolas lidavam com as dificuldades dos alunos durante o seu percurso escolar.

Se as estatísticas relativas ao acesso à escolaridade obrigatória mostram um progresso notável realizado nos anos da democracia portuguesa, revelam também uma dificuldade real em converter este acesso em igualdade de oportunidades.

A análise de alguns percursos educativos, de processos de avaliação e de processos de gestão dos fluxos de alunos, confirmou, por um lado, a dificuldade de a escola prevenir situações de insucesso e abandono escolares e, por outro lado, a possibilidade de, através de processos de formação e trabalho colaborativo, serem invertidas essas trajetórias e encontradas soluções para uma maior responsabilização da escola e empenhamento na solução de problemas de aprendizagem.

Numa das escolas estudada, situada num meio socialmente muito carenciado, (Escola H) o estudo de alguns percursos escolares evidenciou indiferença e incapacidade da parte das escolas em organizar o apoio aos alunos. Entre os motivos de insucesso que os alunos apontam, surge o absentismo, as dificuldades de compreensão das matérias e a falta de estudo. Nas suas memórias, referem ter havido poucos episódios de ajuda efectiva ou intervenção que por vezes se reduz a “perdoar” as faltas e evitar mais uma retenção. Os apoios proporcionados pelas escolas do agrupamento (em vários casos os alunos frequentaram diferentes escolas no 1.º ciclo) não tiveram a eficácia que seria desejável. Por vezes, foram ocasionais, tardios, nem sempre incidiram sobre as áreas/estratégias e só pontualmente parecem ter marcado diferenças significativas nos percursos dos alunos. Pontualmente, os alunos receberam apoio, mas não adquiriram os conhecimentos e competências suficientes para prosseguirem os seus percursos sem “arrastarem” as dificuldades que os inibem de aprender e de que tanto os professores se queixam nos anos subsequentes.

A fragilidade cultural do seu meio de vida condicionou, de modo negativo, os seus percursos, sem ter existido uma intervenção satisfatória da escola. Constatou-se a falta de referências de apoios de familiares que, quando mencionados, se constatou que na maior parte das vezes não possuíam a escolaridade obrigatória completa. Nessas famílias, muitas delas com graves problemas sociais, a expectativa sobre a escola e escolaridade já de si reduzida foi, com frequência, aniquilada face a histórias escolares dramáticas em que se acumularam as retenções e as dificuldades escolares não resolvidas, nos primeiros anos de escolaridade. Confrontamo-nos assim com histórias muito pesadas de alunos que não encontram na escola (nem na família) os apoios de que necessitariam e vão sofrendo sucessivas retenções e que, por esse facto, ingressam no 5.º ano já com 13 ou 14 anos ou que transitam para o 7.º ano com 16 anos (em Portugal, segundo dados do GEPE, em 2008-09, são perto de 1200 alunos nestas condições). São percursos escolares que estão irremediavelmente marcados pelo estigma e pelo fracasso e que conduzem quase sempre ao abandono escolar.

Na situação experimental desenvolvida no quadro do Projecto, foi possível desenvolver estratégias de intervenção que embora dirigidas a alunos com percursos muito perturbados, transportando o estigma do insucesso, com falta de hábitos de trabalho e uma má relação com a escola, conseguiram, em alguns casos, prevenir o abandono escolar previsível (ver Cap. 3). Através de um trabalho colaborativo dos professores, em projectos com significado para esses alunos, designadamente através do contacto com o mundo do trabalho, foi possível, na escola H, inverter trajetórias de insucesso.

Uma outra escola do Projecto (Escola E), situada também em território sensível e confrontada há cerca de 10 anos com graves problemas de variada ordem, foi assumindo como lema intervir quando os alunos encontram dificuldades, visando a solução efectiva dos problemas que vão surgindo e a melhoria dos resultados escolares. Faz parte dos princípios que regulam a acção da escola e da acção do conselho executivo promover um enquadramento eficaz das crianças e jovens e aumentar a responsabilidade pelos seus percursos educativos. A intervenção envolve famílias, professores, alunos, agentes da

autoridade, entidades responsáveis locais pela saúde ou segurança social, autarquias. Trata-se de uma estratégia que faz entrar o meio na escola e mobilizar direcção, professores e Directores de Turma, quase em permanência, para graves problemas designadamente de carências sociais, de violência doméstica e de abandono dos alunos. A escola definiu várias estratégias ao nível de apoios de carácter pedagógico, psicológico e social e da diversificação da oferta educativa. Na sala do Conselho Executivo, permanentemente com a porta aberta, era frequente encontrar-se alunos com problemas, ou famílias que eram chamadas à escola para que intensificassem o apoio aos educandos ou para ajudarem a resolver problemas dos mesmos. Muitas vezes, nesses contactos revelaram-se situações dramáticas que a escola procurou resolver, fosse os que tivessem a ver com o encaminhamento para serviços de saúde ou com a procura de emprego ou de alojamento para familiares.

Esta política de tentar minorar os problemas exteriores à escola, suscitar/exigir sempre que possível a intervenção da família e intervir na organização das aprendizagens através de apoios cuja eficácia a escola tem procurado, parece ser um caminho eficaz para melhorar os níveis de integração dos alunos. Na verdade, o abandono escolar é nesta escola quase inexistente e o insucesso escolar encontra-se abaixo da média nacional, apesar das problemáticas familiares, das vidas perturbadas e das baixas expectativas de muitas famílias. No entanto, pese embora os esforços e de programas específicos para a recuperação dos alunos, a escola continua a ter resultados insatisfatórios nos exames, tendo definido várias estratégias os ultrapassar.

A outra escola em que o Projecto interveio em profundidade (Escola D), situada em meio menos problemático, é herdeira de uma cultura de antigo liceu, onde o mecanismo de retenção surge como a estratégia privilegiada na regulação dos processos de ensino/aprendizagem. Verificámos, em várias circunstâncias, que apesar de o Conselho Executivo manifestar preocupações com os níveis de insucesso escolar, este mantém-se muito elevado, estando acima da média nacional durante o 3.º ciclo. A selecção operada pela escola, poderá em parte explicar os resultados positivos nos exames do 9.º ano.

Considerando o modo como se processam os percursos educativos verifica-se que, nas suas práticas, a escola revela dificuldade em assumir a responsabilidade pelas dificuldades dos alunos. Apesar de individualmente alguns professores mostrarem empenho em auxiliar os alunos, a organização dos percursos escolares e do trabalho dos Conselhos de Turma foram reveladores de uma grande incapacidade de actuação/apoio eficazes.

O modo de constituição das turmas ao longo do 3.º ciclo revelou ser factor de incapacidade de apoio aos alunos. Assim, por exemplo, no final do 7.º ano de escolaridade cerca de 6 a 7 alunos ficaram retidos. No início do ano seguinte, existiu uma recomposição das turmas do 8.º ano. No ano seguinte, a turma foi consideravelmente diferente do ano anterior e o mesmo sucederá no 9.º ano. As turmas são recompostas em cada ano, tendo um perfil consideravelmente superior de um ano para o seguinte.

Os processos de socialização são de algum modo interrompidos e o trabalho de conhecimento assim como o apoio é realizado por uma equipa educativa no âmbito de um Projecto Curricular de Turma. Ou seja, os alunos com maiores dificuldades e necessitando de maior apoio, na transição de um ano para o seguinte, encontram-se, de novo, sem um projecto pedagógico porque perdem o Director de Turma que os acompanhou pelo menos durante um ano, e que fez a ligação com a sua família, e porque perdem uma equipa de professores que, em princípio, deveria ter definido estratégias e

meios para os apoiar. Trata-se de uma escola com uma equipa de gestão eficaz e professores empenhados e competentes, mas onde o modo de interpretar o mandato de escola e uma questão à margem da pedagogia são obstáculos à construção de um projecto de escola inclusiva.

Em suma, o modo de gestão dos percursos educativos revelou em duas das escolas estudadas uma dificuldade real na gestão das dificuldades e dos apoios necessários à sua superação.

Na escola E, entre as como estratégias preventivas da retenção surge o enquadramento/apoio aos alunos, associado a um estímulo permanente, da direcção da escola e dos professores, a uma exigência de mais esforço e trabalho por parte dos alunos.

Em Portugal, a retenção tem sido um obstáculo ao desenvolvimento do sistema educativo. O facto de a retenção aparecer como sendo quase o único remédio para o problema dos deficits de aprendizagem, como algo de que não se pode prescindir, torna difícil pensar em lógicas alternativas. Esta forma de pensar limita naturalmente desenvolver outras opções de organização do trabalho pedagógico, organização do tempo escolar, formas de apoio às aprendizagens e mesmo outras modalidades alternativas de avaliação, nomeadamente dando mais espaço à avaliação formativa.

Apesar do debate sobre esta matéria e da evolução das práticas de gestão dos percursos educativos na maioria dos países da UE, em Portugal a dificuldade de se desenvolverem práticas eficazes e generalizadas de apoio aos alunos, desde os primeiros anos, mantém-se e o debate continua a ser de algum modo envolto em preconceitos.

Na tentativa de uma melhor compreensão sobre os mecanismos de produção do insucesso escolar, foram observadas reuniões de Conselhos de Turma visando atribuir classificações no final do período. A maior dificuldade que os professores das turmas deixaram transparecer relacionou-se com um certo sentimento de frustração e de incapacidade para descobrir novas estratégias quando aparentemente já fizeram tudo para motivar e cativar os alunos, nomeadamente estratégias para inverter a as dificuldades em relação às aprendizagens, *"Eu não sou capaz de fazer melhor! Já é deles!"*.

O discurso dos professores traduz vários modos de entender o papel da avaliação (e da escola): a Directora de Turma que lembra a ideia de "não deixar ninguém para trás" e o questionar os professores "confiamos?" [nos alunos, e passá-los?] ou da professora de História que afirma "Nós temos metido na cabeça que as notas são para penalizar os alunos. O trabalho que fomos fazer para o ano tem de se planear bem, porque os conteúdos são repetidos". Há finalmente ainda um outro tipo de discurso assente apenas no poder do professor.

Síntese

Podemos dizer que estes momentos são particularmente reveladores:

- Da forma como é encarado o ensino aprendizagem, os mandatos do professor, do conselho de turma e do Director de Turma. Vemos que a causa da dificuldade ou insuficiência de aprendizagem é ainda abordado numa perspectiva centrada nas características do aluno. De certo modo, esta perspectiva conduz a uma visão fatalista do insucesso e a uma descrença no poder da acção pedagógica inovadora para inverter este estado de coisas o que acentua o conservadorismo e uma pedagogia burocrática, ainda muito baseada no trabalho solitário do professor.

- Da complexidade de situações abordadas e da dificuldade de resolução de problemas de aprendizagem e motivação dos alunos, indiciadora da necessidade de formação dos professores.

- Da dificuldade de desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre os professores do Conselho de Turma em prol da definição de estratégias visando a resolução dos problemas encontrados.

A análise dos percursos e resultados escolares sugere que a retenção continua a ser utilizada de forma massificada, com efeitos penalizadores nos projectos escolares das crianças e jovens, assim como ao nível da coesão e estabilidade dos próprios estabelecimentos e das suas várias turmas. Sendo resultado de uma pluralidade de factores, existem evidências claras de que o insucesso escolar nestes vários agrupamentos incide, em geral, sobre alunos que vivem em condições sociais muito desfavorecidas e em quadros culturais (familiares) muito distintos do universo escolar e em que as expectativas e o investimento no futuro escolar dos alunos são muito reduzidas.

As soluções para apoiar os alunos com dificuldades são em alguns casos estereotipadas, porque propõem mais trabalho do tipo daquele que já demonstrou não ser adequado. Frequentemente, os apoios reduzem-se a intervenções de curta duração, não sendo proporcionado apoio aos professores nomeadamente na aquisição de técnicas para ajudar os alunos.

Não há da parte de muitos alunos o sentimento de que a escola os tenha ajudado. Os percursos escolares estudados mostram um défice de condições de apoio eficazes aos alunos em duas das três escolas, o que favorece a acumulação de dificuldades ao longo dos anos.

Da análise da grande parte dos percursos, o mandato da escola que transparece não parece ser consistente com um projecto de Educação para Todos e poderá constituir um obstáculo de fundo ao prolongamento da escolaridade obrigatória. No entanto, foi possível encontrar ambientes onde se tenta intervir ao primeiro sinal de dificuldade, como defende a OCDE, e prevenir o insucesso e abandono escolar.

Constatou-se, para além disso, que a formação de professores em contexto, desenvolvida no âmbito do Projecto, permitiu, em alguns casos, identificar percursos para uma mudança no tratamento das dificuldades de aprendizagem passando, de algum modo, do paradigma centrado no aluno e na família para o paradigma pedagógico em que o Projecto Curricular de Turma é instituído como elemento regulador das aprendizagens e da vida escolar e como um instrumento de co-responsabilização dos Conselhos de Turma e da escola pelas aprendizagens e pela resolução dos problemas que nesse domínio vão surgindo.

6.1.2 A Reorganização Curricular e a integração dos alunos

O estudo sobre as potencialidades da Reorganização Curricular, em matéria de integração dos alunos, incidiu sobre o Projecto Curricular de Turma, sobre estratégias de diferenciação pedagógica e sobre as Áreas Curriculares Não Disciplinares.

A análise das práticas desenvolvida revelou de um modo geral uma incompreensão dos professores sobre a Reforma Curricular. De um modo geral, as equipas apresentaram dificuldades em fazer uma gestão do currículo e em desenvolver actividades de carácter transversal, centradas no desenvolvimento de competências.

Continua a existir uma ambiguidade que coloca, erradamente, conteúdos e competências em oposição, o que cria difíceis equilíbrios e leva a que com frequência se abdique do desenvolvimento de competências.

O Projecto Curricular de Turma

A análise de reuniões e documentos produzidos pelos Conselhos de Turma tornou saliente que o desenvolvimento dos Projectos Curriculares de Turma coloca dificuldades, no que diz respeito à concepção e gestão de estratégias visando a integração de todos os alunos, mas possui igualmente grandes potencialidades na promoção de estratégias para a melhoria das aprendizagens.

A elaboração dos Projectos Curriculares de Turma pressupõe a identificação de problemas concretos dos alunos e a produção de respostas a esses problemas. Verificou-se (nos dois anos do Projecto) que os Projectos Curriculares de Turma contêm muitas informações sobre os alunos, as suas famílias (origens sociais, composição do agregado familiar, escola de origem) e os seus problemas. São identificados em geral, por parte dos professores, no início do ano, alguns "problemas" dos alunos da turma. Contudo, esse levantamento revelou ser, por vezes, demasiado geral e frágil para sustentar tomadas de decisão efectivas por parte do Conselho de Turma e para a resolução efectiva dos problemas de ensino e aprendizagem na turma. A caracterização dos alunos, mesmo sendo uma via para o conhecimento sobre eles e um factor de aproximação entre professores e alunos, demonstrou ser, com frequência, superficial e poder conduzir a processos de estigmatização.

Existiram dificuldades ao nível da implementação de práticas e definição de estratégias concretas para resolver problemas da turma. Os Conselhos de Turma adoptaram com frequência uma atitude de constatação das dificuldades dos alunos, não identificando processos para a sua resolução. O domínio desta cultura "constatativa" e de um certo fatalismo no modo de encarar o mandato da escola apresentou-se como um obstáculo de peso na definição estratégias de integração e resolução de problemas dos alunos.

A formação reflexiva centrada na construção de estratégias para a melhoria das aprendizagens e integração dos alunos revelou-se da maior importância. Nela, o Projecto Curricular de Turma foi um dos assuntos visados porque considerado um elemento essencial para a definição de estratégias de integração e sustentação da inovação. Através das análises de práticas, verificou-se a importância que pode ter o Projecto Curricular de Turma mas que é, muitas vezes, um mero elemento formal na organização dos Conselhos de Turma, sendo aliás muitas vezes esquecido durante o ano.

A diferenciação pedagógica

Esta surgiu como umas das estratégias mais pertinentes para a integração dos alunos e para a prevenção de dificuldades graves. Foi contudo a que mais reservas suscitou e mais dificuldades de concretização os professores apresentaram. Por esta razão, foi uma das dimensões valorizadas na formação e sobre a qual se produziram materiais de trabalho. Foram trabalhadas propostas para a utilização de Planos Individuais de trabalho como elementos para a responsabilização dos alunos pelas suas aprendizagens e como estratégia de acompanhamento e apoio aos alunos evitando a acumulação de dificuldades.

As Áreas Curriculares Não Disciplinares

Retomam-se aqui conclusões dos estudos de caso desenvolvidos no primeiro ano do Projecto.

Modo como são consideradas as ACND

A maioria das opiniões dos Conselho Executivo das escolas estudadas são em geral favoráveis às Áreas Curriculares Não Disciplinares. Para além de as verem como um desafio pedagógico, consideram que elas permitem ampliar a abrangência do currículo e das metodologias adoptadas e resolver alguns problemas das escolas e dos alunos, designadamente problemas de indisciplina, contribuindo assim para a integração escolar. Mas não houve unanimidade nesta matéria. Encontrámos, quer ao nível dos Conselho Executivo, quer ao nível dos professores, quem considere as Áreas Curriculares Não Disciplinares um objecto transitório no processo de reforma do currículo, não terem sentido tal como estão organizadas e, portanto, serem dispensáveis desde que as Áreas Disciplinares funcionem convenientemente e assumam os objectos daquelas.

O relatório do IESE divulga posições contrastantes dos professores do 2.º e 3.º ciclos face às Áreas Curriculares Não Disciplinares: por um lado, são percebidas como áreas inovadoras que permitem aos professores adaptarem as aulas às particularidades das turmas sem estarem presos a um programa e, por outro, são encaradas como áreas menores e desinteressantes.

A subalternidade destas áreas, relativamente às áreas curriculares, é uma posição que se presente nas atitudes dos professores e, mesmo dos alunos, que consideram que, em geral, por serem áreas que não são avaliadas, não são valorizadas como as outras áreas.

Falta de enquadramento e gestão da inovação

Um aspecto a assinalar, na análise do modo como decorreram as Áreas Curriculares Não Disciplinares, foi a ausência de dispositivos eficazes de difusão e acompanhamento da inovação, a nível nacional, gerando uma situação de incompreensão dos objectivos e falta de confiança perturbadora de qualquer processo de inovação.

A diversidade de desenvolvimentos e a deriva encontrada ao nível das práticas foi reveladora da falta de enquadramento e de entendimento sobre as Áreas Curriculares Não Disciplinares.

A organização ao nível das escolas

Os casos estudados são ilustrativos de alguma autonomia assumida pelas escolas na gestão das Áreas Curriculares Não Disciplinares, sob a forma de desafios a que estas procuram dar resposta através dos recursos e procedimentos internos que foram sendo gradualmente criados, experimentados e ajustados, num processo não isento de enormes dúvidas, ansiedades e críticas.

Os Conselhos Executivos entrevistados em geral apostaram em esforços significativos, quer na coordenação, quer no investimento em meios próprios nas Áreas Curriculares Não Disciplinares.

Os textos de apoio, as reuniões com os Conselhos Executivos, ou a adopção de uma estrutura de coordenadores são estratégias adoptadas que não parecem contudo ter grande eficácia ao nível da orientação das práticas, que são ainda muito dependentes da experiência própria dos professores ou dos manuais que estes consultam.

Os dispositivos específicos indispensáveis no lançamento de uma inovação – as actividades de estudo, animação, redes de trabalho – (que existiram embora com certa fragilidade em alguns casos) não parecem ter tido grande impacto numa parte das escolas estudadas, porque não existiram mecanismos de acompanhamento de práticas.

Um défice de autoridade pedagógica e capacidade de auto-regulação

De um modo geral, os Conselhos Executivos garantem o funcionamento das aulas mas não consideram ter como missão a pilotagem da inovação: o desenvolvimento das Áreas Curriculares Não Disciplinares tem sido acompanhado pelos Conselhos Executivos, sem que se tenham criado estratégias de observação e regulação. Encontrámos um défice de capacidade de regular práticas, quer ao nível da escola, quer ao nível dos Conselhos de Turma.

Embora algumas escolas realizem reuniões de balanço sobre o funcionamento das Áreas Curriculares Não Disciplinares e os Conselhos Executivos nos tivessem apresentado análises que revelam interesse e esforço de conhecimento sobre o modo como as Áreas Curriculares Não Disciplinares se desenvolvem, não foi visível trabalho de avaliação sistemático e consistente revelador de um acompanhamento e regulação das práticas.

De um modo geral, há uma dificuldade generalizada em descrever e avaliar as práticas desenvolvidas. Vários factores poderão explicar a situação: o ritmo de vida nas escolas, a existência de turnos e horários em desdobramento, a falta de tempos/espacos de encontro e a inexistência de espaços para programação das inovações.

As reuniões de conselho de turma são consideradas insuficientes, sobretudo dada a enorme dispersão das equipas docentes por uma grande diversidade de turmas. Verificámos que a preocupação com a integração dos alunos e com a eficácia da acção educativa é uma tendência no quotidiano das escolas embora com níveis diferentes nas escolas estudadas. Mas essa preocupação não é suficiente para garantir uma acção eficaz ao nível da coordenação pedagógica.

Ao aprofundar a análise de práticas, quer em conversas informais, quer na observação de reuniões de Conselho de Turma, verifica-se que existe um défice de autoridade pedagógica/liderança dos Conselho Executivo e das chefias intermédias e a perpetuação da tendência para o isolamento dos professores/pares pedagógicos, que marca uma orientação clara de disciplinarização no desenvolvimento das Áreas Curriculares Não Disciplinares.

As Áreas Curriculares Não Disciplinares, a gestão dos resultados escolares e as desigualdades

Uma das escolas estudadas (Escola E) desenvolve uma cultura de reflexão sobre os resultados, investe em práticas de análise sistemática e no estabelecimento de metas para melhorar o desempenho dos alunos e, ainda, procura promover estratégias de co-responsabilização pela resolução dos problemas de insucesso escolar. Os alunos são parte activa desta estratégia e discutem metas individuais e de turma com as Directores de Turma. As outras escolas estudadas não parecem assumir de modo sistemático responsabilidades no plano da gestão dos resultados escolares, mantendo uma atitude de não ingerência pedagógica. A ligação das Áreas Curriculares Não Disciplinares com os resultados escolares é muito ténue no conjunto das escolas (de resto o mesmo parece passar-se com as Áreas Disciplinares).

A gestão dos resultados escolares, em geral, começa a ser assumida pelos Conselhos Executivos, através de reuniões, balanços e definição de estratégias para os melhorar mas, nas rotinas da escola, a razão e responsabilidade pelos resultados continua a ser atribuída aos alunos e famílias, ou à história escolar do aluno, embora sob a forma de práticas e discursos em que existem um conjunto de não-ditos. É disso exemplo o

fatalismo relativamente "à falta de pré-requisitos" que surge, com frequência, como um dos argumentos para justificar o insucesso escolar.

Não parece, contudo, haver uma relação entre Áreas Curriculares Não Disciplinares e resultados escolares. Da análise de duas escolas com populações contrastantes de um ponto de vista sociocultural (G e E), verificou-se existirem concepções e práticas diferentes sobre as Áreas Curriculares Não Disciplinares. A análise faz aparecer a necessidade do reforço de políticas de discriminação positiva.

Práticas desenvolvidas no âmbito das Áreas Curriculares Não Disciplinares

Embora o arranque das Áreas Curriculares Não Disciplinares tenha estado na origem de dinâmicas de inovação favoráveis a uma boa integração dos alunos, vive-se hoje um certo desencanto, mesmo da parte daqueles professores que continuam a atribuir importância às Áreas Curriculares Não Disciplinares. A segmentação dos horários, a disciplinarização, a falta de dinâmicas de equipa em torno de projectos, o isolamento da Área de Projecto, a falta de sentido das propostas de trabalho que se fazem aos alunos, o carácter repetitivo de algumas actividades devido a reduzido investimento e/ou ausência de planeamento, estão entre as razões invocadas para esse desencanto de professores e alunos. Porém, os estudos de caso levados a cabo, quer pelo IESE, quer pela ESE de Setúbal, mostram que no país, nos espaços das Áreas Curriculares Não Disciplinares, existem, no entanto, algumas práticas de integração eficazes.

Formação Cívica. Esta área é considerada de grande pertinência porque é reconhecido o seu contributo para a regulação dos problemas de autoridade e disciplina. Mas o seu desenvolvimento não obedece, em geral, a uma estratégia de educação para a cidadania nas suas várias vertentes e é muito condicionado por lógicas da direcção de turma que ocupam espaço excessivo. Essa "ocupação" é contudo encarada por alguns como dando sentido mais social e cultural à própria direcção de turma, até então demasiado encarada no plano administrativo. O problema não estaria no facto do espaço ser organizado em torno da direcção de turma, mas sim de não existir em geral uma programação que viabilize a educação para a cidadania nas suas diferentes vertentes.

Há de um modo geral uma clara dificuldade de organização de vivência de cidadania (assembleias de turma, pedagogia do contrato) e de tratamento de temas relacionados com a vida cívica e política ou com o mundo actual. A observação de aulas e as entrevistas a alunos e professores, confirmaram o carácter aleatório com que são tratadas estas questões. É inquestionável a importância de a escola manter, através da Formação Cívica, um espaço de escuta dos alunos, mas esse espaço não deveria ser unicamente ocupado com problemas da escola. É importante colocar a escola à escuta do mundo (por exemplo a gestão de emoções na origem de grandes acontecimentos mundiais, catástrofes, guerras e que são muitas vezes recalçados no dia-a-dia da escola) e é necessário articular neste espaço as outras componentes da Formação Cívica.

Estudo Acompanhado. A visão desta área como uma estratégia de combate às desigualdades é uma preocupação de vários professores e responsáveis das escolas. No entanto, essa preocupação não é generalizada. Encontrámos, numa das escolas estudadas, essencialmente frequentada por alunos de classes sociais mais favorecidas e com melhores resultados escolares, o sentimento da inutilidade do Estudo Acompanhado, no que se refere ao seu papel no apoio ao estudo, considerando os professores que os alunos têm condições para estudar em casa e que a escola não é um lugar de estudo.

Na ausência de orientações claras, o Estudo Acompanhado acaba por estruturar-se muitas vezes de forma aleatória muito dependente da capacidade do(s) professor(es) e da sua experiência de docente (não necessariamente numa disciplina em que os alunos necessitam de trabalhar mais) e dos manuais disponíveis. Mas este espaço destinou-se também ao apoio a disciplinas onde os alunos apresentam maiores dificuldades embora se continue a insistir na utilização de estratégias que já provaram não dar resultados. Porém, tivemos conhecimento e observámos a realização de actividades pertinentes em matéria de enquadramento dos alunos. A diferenciação pedagógica, muito útil no enquadramento de turmas heterogéneas, evidenciou-se como uma estratégia em que é necessário insistir e em que os professores e os Conselhos de Turma têm grande dificuldade/resistência. Consideramos que o conhecimento e a compreensão de boas práticas onde se utilizem estratégias eficazes, nomeadamente de diferenciação pedagógica, é essencial para uma maior relevância e pertinência do Estudo Acompanhado.

Área de Projecto. Esta é a área onde parecem existir os maiores contrastes. Existem projectos do maior interesse ao nível do desenvolvimento de competências transversais, como as capacidades de pesquisa, a organização da informação e intervenção, mas existem projectos extremamente pobres e sem significado para os alunos. O isolamento dos professores que a tem a seu cargo, aliados a um défi ce de competência na metodologia do trabalho de projecto, são em geral apontados como obstáculos a um bom funcionamento da Área do Projecto. A justificação do insucesso de muitos projectos aparece relacionada ao empobrecimento e à desvirtuação provocada pelo excessivo desenvolvimento desta área em torno das áreas de expressões e a falta de uma dimensão transversal que alargue o campo das aprendizagens realizadas ao conjunto do currículo. Uma razão, para além da falta de formação dos professores em trabalho de projecto, é o imprevisto de metodologias pouco motivadoras e formativas.

A Área do Projecto coloca um problema novo às escolas no campo da educação para os *media*. A pesquisa da Internet surge como o recurso informativo com maior força na Área do Projecto. Em situações observadas, verificou-se que não houve capacidade de estruturar devidamente a informação recolhida através da Internet ou de propor e estimular os alunos para aprenderem a consultar e lidar com outras fontes, nem de realizar o acompanhamento necessário, quer no plano da organização da informação quer no plano ético, desenvolvendo o respeito pelos autores dos textos.

A assunção das ACND como instrumentos dos Conselhos de turma para melhorar as aprendizagens

No segundo ano do Projecto, os Conselhos de Turma assumiram as áreas Curriculares Não Disciplinares como instrumentos visando a melhoria das aprendizagens e resultados escolares. O trabalho do projecto foi organizado, por vezes, em torno da formação que envolveu Áreas Curriculares Disciplinares e Áreas Curriculares Não Disciplinares, mostrando que a articulação entre as diferentes áreas pode melhorar as aprendizagens quer através de uma gestão realizada na Formação Cívica das dificuldades identificadas no âmbito do Projecto Curricular de Turma e do Conselho de Turma, quer através de estratégias de diferenciação pedagógica para o apoio aos alunos, fazendo com que trabalhem mais e aprendam melhor, quer ainda através do desenvolvimento de projectos motivadores. Os Conselhos de Turma partiram porém de uma concepção clara das Áreas Curriculares Não Disciplinares como instrumentos para um trabalho transversal, o que não aconteceu nas situações em que aquelas áreas são encaradas como

espaços de trabalho isolado sem objectivos claros. Impõe-se, por isso, a redefinição do papel das Áreas Curriculares Não Disciplinares no quadro do currículo.

A articulação da Formação Cívica com a Área de Projecto ensaiada por alguns Conselhos de Turma inseridos no Projecto contribuiu para a racionalização do tempo dedicado às Áreas Curriculares Não Disciplinares, permitindo a existência de espaço para a regulação dos problemas da turma, designadamente problemas de disciplina, qualidade das aprendizagens e assiduidade, sem comprometer o tratamento de conteúdos e o desenvolvimento de competências de participação e intervenção plena e responsável do cidadão de hoje.

Não foi fácil, porém, a articulação das Áreas Curriculares Não Disciplinares em projectos comuns concebidos no quadro do Projecto Curricular de Turma. A *disciplinização* destas áreas a que se tem assistido e tem modelado grande parte das práticas desenvolvidas constitui um obstáculo a uma gestão consistente.

6.1.3 Sobre os usos do tempo na escola

Da análise sobre a observação de aulas durante um dia de escola, surgem algumas ideias a aprofundar.

Em Portugal, as orientações da Reorganização Curricular permitem uma certa flexibilidade na organização do tempo, com a criação das aulas de noventa minutos e da introdução das ACND com uma dimensão de transversalidade. As aulas de noventa minutos contribuem com frequência para uma organização das aprendizagens com mais sentido. No entanto, a fragmentação do tempo e do trabalho dos alunos persiste como obstáculo a uma aprendizagem consistente, ancoradas em trabalho de pesquisa, e à consolidação da escola como espaço de trabalho.

Nas situações observadas, as aulas de noventa minutos não só possibilitam uma maior continuidade no trabalho e menor desperdício de tempo como permitem a realização de trabalho na própria escola, com uma menor dimensão da clivagem muitas vezes instalada entre o tempo da escola, para muitos ainda destinado à explicação da matéria, e o tempo de casa, destinado ao estudo. Em conversas informais realizadas na escola, foi defendida pelos professores a ideia da vantagem das aulas de noventa minutos como espaço de trabalho na escola, designadamente por aqueles que já alteraram as suas práticas no sentido de potenciar o trabalho dos alunos na escola.

Nos dias de escolaridade analisados, se bem que a clivagem seja menor nos tempos de noventa minutos, as transições entre as aulas processam-se ainda sem sentido e, em situações muito próximas da análise de Perrenoud "sem relação com o ritmo dos processos intelectuais ou as necessidades e os interesses das pessoas; daí decorre um perpétuo discurso em que se passa de "alhos para bugalhos", em que se depende uma energia imensa investidas na gestão das transições mentais (finalizar, esquecer, depois voltar a lembrar e reinvestir) e materiais (colocar-se em fila, mudar de lugar, instalar-se, organizar-se): vinte e três vezes por semana, a horas fixas, os alunos devem abandonar uma determinada matéria e uma determinada actividade para se empenharem em outra coisa completamente diferente; simultaneamente o professor deve retomar uma actividade no ponto em que esta foi interrompida, um ou vários dias antes"

Estas transições entre aulas ao longo do dia não facilitam o aumento da responsabilidade da escola pela organização das aprendizagens. É também difícil para os alunos realizarem a articulação entre os tempos, consolidarem aprendizagens e desenvolverem competências.

Seguindo a análise de P. Perrenoud há “ uma marginalização do desenvolvimento global e das aprendizagens transversais: ninguém é responsável, ninguém tem tempo disponível para se dedicar a isso, e o essencial torna-se secundário...”. Este autor considera que há uma imagem rígida do conhecimento encarado “como um conjunto de gavetas disciplinares”.

Nas experiências estudadas, Colégio de Santa Maria e Escola da Ponte, a existência de tempos de trabalho autónomo acompanhado na escola e a aprendizagem realizada em grande parte a partir de projectos possibilitou atribuir um novo sentido ao tempo de escola. O tempo é encarado como um instrumento para a realização de projectos/aprendizagens. Por outro lado, a existência de tutores parece ter permitido uma maior responsabilização no acompanhamento dos percursos escolares. Foi esta a perspectiva de organização do tempo que inspirou o Projecto em curso na escola E, onde cada turma tem 90 minutos/dia de trabalho autónomo e cada aluno tem um tutor e um plano individual de trabalho, instrumentos efectivos para o aumento da responsabilidade da escola pela organização das aprendizagens. As Assembleias de Turma poderão também desempenhar um papel fulcral na regulação dos problemas da turma e o aumento da responsabilidade dos alunos.

Num dos documentos orientadores do Projecto em curso na Escola E, considera-se que:

Há uma diferente organização do tempo dividido entre o tempo do aluno em que ele tem de trabalhar na escola e o tempo do professor. Entre as linhas orientadoras do trabalho, há as seguintes:

A escola torna-se co-responsável pelas aprendizagens. O aluno só aprende se trabalha, mas a escola organiza-se para que o aluno aprenda mais e trabalhe mais.

A substituição de um ensino dirigido a um aluno médio, que não coincide com o perfil dos alunos existente nas nossas turmas, por um ensino onde se possa ajudar e motivar os alunos que têm dificuldades, e seja também desafiante para os alunos que aprendem com maior facilidade. **Um ensino diferenciado, activo, baseado no conhecimento de cada aluno e na negociação entre ele, o seu tutor e restantes professores na de um Plano Individual de Trabalho.**

Maior enquadramento dos alunos e tutorias em que é negociado entre o aluno e o seu tutor. O Plano Individual de Trabalho materializa a diferenciação pedagógica e dá consistência ao trabalho autónomo de cada aluno. O trabalho autónomo não deve consistir em actividades massificadas para todos os alunos.

Maior flexibilidade na gestão do tempo dos alunos e dos Conselhos de Turma permitindo a realização de permutas e a organização de grupos de alunos em função de projectos e necessidades de aprendizagem por exemplo

Os portefólios serão uma forma privilegiada de organização do trabalho autónomo e avaliação do progresso dos alunos

Uma gestão sistemática e regular das aprendizagens realizada no quadro da negociação dos PIT e da avaliação realizadas com o tutor.

Seria importante aprofundar o conhecimento das lógicas que presidem a organização dos horários e conhecer melhor a adaptação das práticas pedagógicas às novas orientações curriculares e às aulas de noventa minutos. Seria, por outro lado,

necessário equacionar estratégias organizativas e pedagógicas para reforçar na escola num espaço de estudo.

6.1.4 Sobre a organização do trabalho dos Conselhos de Turma

Da análise do trabalho realizado, resultou muito claro o benefício da existência de um tempo comum do Conselho de Turma dedicado ao planeamento do trabalho da turma para que fossem ser desenvolvidas estratégias visando a melhoria das aprendizagens. Mas a utilização desse tempo resultou melhor quando existiu uma liderança forte do Director de Turma e o acompanhamento da acção do conselho de Turma em torno de objectivos claros para melhoria das aprendizagens e resultados escolares. Tornou-se saliente a importância da criação de uma cultura de formação no grupo. No que diz respeito à existência de uma organização centrada em várias turmas atribuídas ao mesmo Conselho de Turma, o benefício parece ser muito claro, visto que os resultados foram em geral muito positivos nos Conselhos de Turma em que foram criados grupos sólidos, concentrados nas respectivas turmas. A organização de tempos comuns de trabalho e de grupos de turmas com o mesmo Conselho de Turma permitiu, nesses casos, acentuar a responsabilidade dos professores pelos seus alunos e redimensionar/humanizar o trabalho do professor.

A existência de estratégias de ligação entre os membros do Conselho Turma, através de e-mail ou blogs de turma, favoreceu a resolução de problemas dos alunos.

6.1.5 As lideranças

A capacidade de liderança pedagógica nas escolas em torno do reforço da responsabilidade da escola pelas aprendizagens pareceu da maior pertinência.

A liderança pedagógica dos Conselhos Executivos

A fragilidade institucional dos Conselhos Executivos constituiu um obstáculo à implementação de políticas consistentes de escola. Também a posição dos Conselhos Executivos de restringirem a sua acção a uma política administrativa de escola, considerando mais adequado uma política de não interferência pedagógica, pareceu um obstáculo ao desenvolvimento de políticas de integração e à resolução dos problemas de aprendizagem e à formação.

A posição do Conselho Executivo que assumia a legitimidade de orientação/intervenção pedagógica pareceu permitir uma evolução mais consistente ao nível das práticas. Tratou-se porém de uma atitude de orientação/acompanhamento, mediada pela formação, construída a partir da análise de práticas em conselho de turma.

A dificuldade de liderança dos Directores de Turma

Ao longo do trabalho verificou-se uma franca adesão dos Directores de Turma ao trabalho com os alunos. O desempenho da função pareceu ser influenciado pelo modo como a escola encarava o mandato do Director de Turma. Nas escolas mais selectivas, apesar de em alguns casos se ter presenciado um esforço no sentido de apoiar os alunos, os Directores de Turma assumiam com dificuldade uma co-responsabilização pelas suas dificuldades de aprendizagem. Um dos obstáculos ao desenvolvimento de planos de apoio e recuperação dos alunos foi a dificuldade de liderança do PCT, por parte dos Directores de Turma, que com frequência consideraram que essa não é a sua função. Igualmente, o entendimento que a maioria dos professores tinham do seu mandato levou a que não aceitassem facilmente uma coordenação pedagógica ao nível do projecto de turma e preferissem insistir em estratégias baseadas no trabalho solitário, assentes na

atribuição de grande parte da responsabilidade pelos resultados escolares aos alunos e suas famílias.

Verificou-se existir um défice de capacidade de liderança pedagógica que prejudicou a organização das aprendizagens e a solução dos problemas das turmas. Nos casos em que existiram lideranças pedagógicas dos Conselhos de Turma, o apoio aos alunos com dificuldades foi mais fácil.

6.1.6 A Formação

A formação realizada durante dois anos permitiu retirar algumas conclusões:

Uma formação assente em quatro pilares

Na análise da formação desenvolvida, orientada pelo princípio da integração de todos os alunos, considerámos a importância da existência de quatro pilares que podem desempenhar um papel determinante para a eficácia da formação e para as mudanças induzidas:

- O facto de ser realizada uma negociação com o Conselho Executivo e da formação beneficiar do apoio deste; o acompanhamento sistemático pelo Conselho Executivo na formação mostrou ser um elemento essencial para a inovação nas práticas educativas;
- A formação ser ancorada em equipas pedagógicas, Conselhos de Turma, e no seu trabalho transversal do conjunto da turma;
- A liderança assumida dos Directores de Turma, legitimada pelos CE;
- A existência de um elemento externo que acompanha e orienta a análise de situações, a identificação de pontos fortes e fracos do trabalho, e a definição de caminhos para a solução dos problemas.

A importância da negociação e desenvolvimento da formação em cooperação com os Conselhos Executivos

Um facto a retirar da formação é a importância decisiva da negociação da formação com os Conselhos Executivos, do seu pleno entendimento e do apoio destes ao Projecto. O enquadramento do Projecto, numa linha de trabalho seguida pela escola e que é clara para os seus professores, constituiu um impulso muito favorável à mudança de práticas no sentido da integração de todos os alunos. O facto do Conselho Executivo da escola estar intimamente ligado à formação, e nela intervir, permitiu a criação de um ambiente propício à disseminação de boas práticas a outras turmas da escola, através dos professores que participam no Projecto e que são directores de outras turmas. Nas escolas em que esta situação foi negociada mas não acompanhada de perto pelos Conselhos Executivos foi mais difícil a acção dos Directores de Turma, dos professores e dos formadores. O facto de os Conselhos Executivos assumirem uma atitude de não “intervenção pedagógica” constituiu de algum modo um óbice à disseminação da formação. Parece-nos, por isso, necessária a articulação dos programas de formação com as prioridades e a cultura da escola.

A importância da formação dirigida a equipas educativas

A complexidade do trabalho docente face à evolução das populações que frequentam hoje a escola (em matéria de composição social e enquadramento cultural e educativo) torna difícil uma intervenção formativa em contexto escolar, porque não existem “receitas” de acção facilmente transferíveis. Quando se pretende mudar as práticas, como no caso em apreço, é fundamental desenvolver competências de análise e

acção, sendo o trabalho em equipa fundamental para a partilha de dúvidas e angústias e para a avaliação dos resultados da acção, e, em geral, para a segurança dos professores e incentivo à inovação.

O trabalho de formação realizado permitiu melhor desempenho das equipas educativas quando lhes foram atribuídos tempos (para trabalho colaborativo) e quando foram realizadas, em equipa, análises de situações do dia-a-dia, no sentido de se proceder à concepção conjunta de soluções e à avaliação dos seus efeitos, numa perspectiva de co-responsabilização, de toda a equipa, pelas aprendizagens.

O papel do Director de Turma nos projectos de formação dirigidos ao Conselho de Turma e na gestão do trabalho transversal do mesmo.

A liderança e capacidade de gestão dos Directores de Turma, assumindo a coordenação do trabalho transversal visando o acompanhamento de todos os alunos, revelou-se determinante, apesar de difícil no contexto actual. Trata-se, de um trabalho que exige uma mudança no que diz respeito às funções das chefias intermédias. Há um trabalho de coordenação em torno do PCT que, por vezes, encontra dificuldades em ser assumido (foi manifesta a dificuldade de muitos Directores de Turma assumirem a liderança do PCT e realizarem as intervenções necessárias junto dos colegas). Na formação realizada verificou-se existirem dificuldades quanto à eficácia na implementação do PCT, quer quanto à gestão das reuniões e do trabalho conjunto, quer ao nível da exigência da prestação de contas de cada elemento à equipa, como base para a regulação das estratégias de ensino. Foram desenvolvidas estratégias de coordenação através da utilização das TIC que revelaram ser um auxiliar do Director de Turma na coordenação do trabalho da equipa.

A existência de um elemento externo.

A criação desta figura que acompanha e orienta a análise de situações, a identificação de pontos fortes e fracos do trabalho e a definição de caminhos para a solução dos problemas pareceu-nos muito importante.

O acompanhamento trouxe a *"possibilidade de discutir práticas com um interlocutor exterior e a ajuda aos professores envolvidos no sentido de reflectirem sobre a sua acção e de serem capazes de, por vezes, passarem do seu nível de análise de situações ou problemas a um outro patamar mais informado e mais distanciado do senso comum"* (Relatório Intercalar, Escola H), mas também o confronto *"do saber adquirido através da experiência própria, com os saberes produzidos por outros professores e especialistas nestas áreas. Neste cruzamento há mais valias que se produzem ainda que, por vezes, seja difícil que se lhes atribua o estatuto de conhecimentos novos"* (Relatório Intercalar, Escola D).

Neste processo, é de reconhecer o significado da parceria dos estabelecimentos educativos com instituições de ensino superior, no sentido de serem criados projectos e modelos de acompanhamento-supervisão de práticas e de se aprofundarem estratégias. Houve aqui, da parte da instituição de ensino superior, a aprendizagem de um novo papel e uma oportunidade de conhecer, de modo mais profundo, os ambientes educativos e os seus problemas, dimensões essenciais da formação.

As ACND elementos decisivos para o trabalho transversal

Estas áreas constituíram, nos contextos de formação do Projecto, factores determinantes para uma melhor integração dos alunos (melhoria das aprendizagens e desenvolvimento de competências de cidadania).

No entanto, o trabalho de formação parece ter entrado, por vezes, em conflito com o entendimento que alguns professores têm do seu mandato como acção predominantemente solitária. Essa dificuldade parece ter sido maior no que diz respeito à gestão das aprendizagens do que à gestão de comportamentos. Em casos em que foi solicitado trabalho transversal em torno de projectos de integração de todos os alunos, houve, por vezes, a tendência para remeter a formação para uma "acção" externa susceptível de vir a ser utilizada um dia, mas cuja aplicação parecia dificilmente compatível com os ritmos de trabalho em curso.

Os conteúdos de formação e materiais de trabalho

Os professores revelaram ser pertinentes e valorizaram os conteúdos tratados na formação, a saber, a diferenciação pedagógica, a organização de estratégias para a solução de problemas de aprendizagem, a concepção e gestão dos Projectos Curriculares de Turma, a utilização de Planos Individuais de Trabalho, a tutoria, a avaliação formativa. Os professores conceberam materiais de trabalho que foram disponibilizados através da plataforma e que foram organizados pelos formadores em brochuras com propostas de formação ensaiadas e apresentadas em conjunto com este relatório.

Os materiais de trabalho incidem sobre temáticas relacionadas com:

- A gestão intermédia das escolas, Conselhos de Turma, as equipas educativas, modos de organização do trabalho, director de turma e o Projecto Curricular de Turma, gestão curricular em situação de formação em contexto de conselho de turma, equipas educativas e trabalho colaborativo;
- Educação para os direitos humanos, proposta de currículo e materiais, propostas para trabalho de projecto, apresentação de actividades específicas;
- Avaliação formativa, ideias e usos, sugestões de práticas, portefólio;
- Diferenciação pedagógica, propostas de acção e estratégias designadamente Planos Individuais de Trabalho.

Na análise da formação verificámos existir um importante défice de trabalho sobre conceitos.

Colmatar a falta de trabalho sobre os conceitos é importante para que os professores façam opções fundamentadas na definição de estratégias para: a integração dos alunos, a gestão curricular, a educação para a cidadania, o contrato pedagógico, regulação de comportamentos, o mandato da escola e dos professores e a diferenciação pedagógica.

Não foi fácil, com os intensos ritmos de vida da escola, organizar reflexões sistematizadas e consistentes sobre a prática, articulando aspectos daí emergentes com ideias provindas da alargada investigação que vem sendo feita, apresentada em textos teóricos. A dimensão teórica foi quase sempre prejudicada em detrimento da definição de instrumentos para a prática das ACND e das equipas de professores.

Aprender a diagnosticar dificuldades dos alunos

No acompanhamento da formação, verificámos que a dificuldade no diagnóstico de problemas de aprendizagem dos alunos é um dos obstáculos evidenciado pelos professores à definição de estratégias concertadas e eficazes. Com frequência os diagnósticos realizados são genéricos e não auxiliam os alunos a encontrar caminhos para a solução dos problemas dos alunos.

Esta é uma linha de trabalho cujo aprofundamento se revelou ser imprescindível para ultrapassar lugares comuns que, em vez de constituírem um auxílio para os alunos, os desvalorizam.

Valorizar o trabalho dos professores

Um dos aspectos essenciais de uma formação em contexto é a análise de práticas, a sua regulação, a produção de trabalho sobre as inovações realizadas. No trabalho desenvolvido no Projecto, a produção de materiais constituiu um modo de os próprios professores darem visibilidade e valorizarem o trabalho produzido. Consta-se com frequência que a falta de cultura de escrita é responsável pela não valorização do trabalho realizado. A criação de espaços de intercâmbio (nas sessões de formação ou nos seminários de balanço de ano) revelou ser importante para a valorização do trabalho.

Os professores valorizaram fortemente a criação de oportunidades de partilha de experiências e de trabalho em colaboração, reagindo muito bem ao desafio do trabalho colegial e da formação, particularmente, à realização regulares de Conselhos de Turma onde o trabalho colaborativo foi um elemento essencial para articular Áreas Disciplinares e ACND e para a atribuição de sentido às aprendizagens.

6.2 Recomendações

As recomendações a seguir apresentadas resultam não só da análise de práticas organizativas e pedagógicas, como também do conhecimento decorrente dos processos de formação-acção ensaiados, e ainda do contacto com modelos pedagógicos alternativos¹⁶. As recomendações foram organizadas a partir da problemática central do Projecto que visava compreender práticas e intervir ao nível da formação contínua em contexto para proporcionar a cada aluno a educação e os apoios indispensáveis à sua integração. Procurou-se compreender obstáculos e intervir de modo a aumentar a responsabilidade da escola pelos percursos escolares dos alunos. Para além disso, as recomendações integram o essencial dos contributos do 1.º ano do Projecto e estão organizadas em três secções:

- Áreas Curriculares Não Disciplinares;
- Responsabilidade pelos percursos escolares;
- Condições institucionais e organizativas para que o desenvolvimento da inovação promova a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares;
- Formação de professores e inovação.

6.2.1 ACND e Política curricular

Relativamente à política curricular incidiremos em três aspectos. Num primeiro, analisar-se-á a necessidade de retomar o ciclo de reorganização curricular, em seguida reequacionar-se-á o papel e a existência das ACND no currículo e, por fim, apresentar-se-ão propostas para a reorganização das ACND, explicitando três possíveis cenários.

Retomar o ciclo da Reorganização Curricular

O ensino básico instituído pela LBSE e que obedece a princípios de uma Educação para Todos (Unesco) está, na prática, ainda dominado por uma concepção de ensino selectivo. A taxa de insucesso escolar no ensino básico é reveladora desta situação. A proposta de organização curricular de 2001 assenta em orientações adoptadas também por vários países europeus entre os quais a Finlândia e a França, designadamente "o

¹⁶ Visita a escolas da Finlândia, Colégio de Santa Maria, Escola da Ponte e trabalho com professores do Movimento da Escola Moderna

estabelecimento de currículos nacionais organizado por competências, a deslocação para as escolas do poder e responsabilidade de gestão contextualizada e pela monitorização local desse currículo, a promoção da melhoria das aprendizagens dos alunos pela diferenciação e melhoria das práticas de ensino, geridas e avaliadas pelas próprias escolas” (Roldão, 2007) .

Para obviar à incompreensão dos objectivos da RC e à dissonância encontrada entre objectivos e práticas seria importante retomar o ciclo avaliando o processo em curso, clarificando os seus objectivos, criando condições para a formação das equipas da escola designadamente em matéria de gestão do currículo e organização de aprendizagens centradas no desenvolvimento de competências. A reformulação das ACND deve ter em conta as propostas de RC que vierem a surgir.

A realidade observada ao longo de dois anos do Projecto indicia problemas graves que não são específicos das ACND e que poderiam ser apontados à generalidade do currículo, tais como as dificuldades de enquadramento dos alunos, de gestão das aprendizagens tendo em conta a heterogeneidade dos alunos, de gestão do currículo considerando as competências a desenvolver.

Nesse contexto, seria necessário avaliar e repensar os programas existentes considerados muitas vezes pelos professores como dificilmente compatíveis com um ensino por competências e com estratégias de diferenciação pedagógica indissociáveis de uma escola inclusiva. Seria, por outro lado, pertinente que na reformulação das ACND se tivesse em conta a experiência desenvolvida pelas escolas, permitindo a continuidade de projectos e processos que as escolas considerem dar um contributo essencial para a melhoria das aprendizagens.

Desenvolveram-se durante os anos em que tem vigorado a RC práticas muito diferenciadas, algumas delas correspondendo aos objectivos das ACND e outras com derivas significativas. O conhecimento de experiências deveria ser valorizado, porque as análises entretanto realizadas mostram modos de funcionamento das escolas e das equipas docentes, problemas, obstáculos que é necessário ultrapassar e caminhos percorridos, uns sem sentido e outros com resultados positivos na integração dos alunos que é preciso ter em conta. Mas a generalidade das observações evidenciam uma realidade complexa bem longe dos discursos que apontam caminhos seguros e decisões fáceis.

As escolas conhecem mal as práticas desenvolvidas pelos seus professores no âmbito da RC, porque as mudanças não foram acompanhadas e não foi produzido, ao longo da sua vigência, conhecimento sobre as mesmas. Embora não seja possível fazer generalizações a partir das observações realizadas, as práticas desenvolvidas parecem permanecer mais centradas sobre o ensino dos conteúdos do que sobre processos e modos de aprendizagens e das estratégias utilizadas pelos os alunos para vencerem dificuldades que vão encontrando.

Recomendações:

- Promover o debate e análise sobre o currículo do ensino básico, no contexto de uma escolaridade obrigatória, alargada ao ensino secundário.

- Retomar o ciclo da Reorganização Curricular, clarificando os seus objectivos e potencialidades em matéria de melhoria das aprendizagens e resultados escolares.

- Realizar as alterações por etapas, apoiando-as em avaliações e acompanhamento indispensável a mudanças sustentadas.

Reequacionar o papel das ACND no currículo

As respostas a alguns dos problemas encontrados deverão estar associadas a mudanças ao nível da organização da escola, da gestão da autoridade e lideranças pedagógicas, da capacidade de desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica e de enquadramento dos alunos e do acompanhamento das práticas docentes.

Os objectivos para que foram criadas as ACND mantêm-se actuais, embora o figurino ou a existência autónoma destas áreas, de uma forma generalizada, seja por vezes questionada. A pertinência da criação das ACND prende-se designadamente com a necessidade de a escola promover competências de pesquisa e organização da informação, de cidadania, de estudo e trabalho escolar, e ainda com o seu potencial para direccionar o trabalho dos Conselhos de Turma no sentido do reforço das aprendizagens e da solução de problemas de insucesso escolar.

Apesar dos seus objectivos, e de representarem cerca de 17% do currículo onde existe uma grande liberdade, estas áreas curriculares não são em regra encaradas como um instrumento de autonomia ao serviço da melhoria das aprendizagens. O papel atribuído às ACND, em situações estudadas, foi diferente consoante a escola era mais ou menos orientada para um enquadramento dos alunos e para a promoção da integração e sucesso escolares. Numa das escolas estudada, cuja população pertence a meios sociais mais favorecidas e com maiores condições para enquadramento dos educandos as ACND eram menos associadas à melhoria das aprendizagens.

Nas turmas acompanhadas pela formação foi contudo possível, de modo significativo, dar um sentido às ACND no contexto do currículo, considerá-las como instrumentos para a promoção das aprendizagens e do sucesso educativo e encará-las como espaços curriculares que deveriam ser trabalhados com essa intencionalidade. Esse trabalho mostrou ser mais eficaz quando realizado no contexto do Projecto Curricular de Turma e quando as ACND foram entendidas como espaços de intervenção do Conselho de Turma e geridas numa perspectiva de transversalidade.

Recomendações:

As ACND deveriam ser equacionadas como espaços curriculares a serem concretizados no âmbito do PCT visando a melhoria das aprendizagens e resultados escolares. O despacho do Secretário de Estado da Educação de Junho de 2008, com orientações para 2008-2009 aponta já nesse sentido.

Assim recomenda-se que, na gestão das ACND, estas sejam consideradas:

- **Instrumentos da escola e do Conselho de Turma destinados a um maior enquadramento dos alunos ao nível da promoção das aprendizagens de uma maior responsabilidade pela solução de problemas neste domínio e da educação para a cidadania.**
- **Elementos facilitadores da transição entre ciclos, através da concentração de grande parte do tempo destinado às ACND no director de turma.**
- **Catalisadores do trabalho transversal, em que cada área disciplinar e não disciplinar coopere para a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares.**

Recomenda-se ainda que o ME organize estratégias de regulação destas áreas com base nos estudos já existentes, na informação que será recolhida pelas DRE e que crie estratégias de pilotagem da inovação, redes de trabalho e formação envolvendo os serviços da tutela, as instituições de formação e as escolas. Esta pilotagem teria como objectivo rentabilizar o tempo dedicado às ACND em favor da melhoria das aprendizagens.

Propostas para a reorganização das ACND

Um dos principais obstáculos ao cumprimento dos objectivos das ACND foi a sua organização, na maioria das situações, seguindo o modelo das ACD. Entregues a um grande número de professores sem informação/conhecimento/formação nestas áreas, progressivamente foram desenvolvidas segundo um modelo disciplinar alienando a dimensão de transversalidade e afastando-se, em muitos casos, dos objectivos para que haviam sido concebidas. Seria necessário construir um quadro de re-operacionalização da implementação das ACND nas escolas no âmbito de uma autonomia, de acordo com os princípios de flexibilidade, compromisso, responsabilização pelos resultados escolares, auto-regulação.

Retomando as recomendações apresentadas no final do primeiro ano do Projecto considera-se que a reorganização dos espaços curriculares deveria dar resposta a problemas tais como (i) a excessiva sectorização dos horários; (ii) a disciplinarização, o isolamento e a falta de pertinência atribuída com frequência à AP, área em que os professores revelaram maiores dificuldades de adaptação e área mais problemática (estudo do IESE), sendo apontadas dificuldades de mobilização dos alunos e falta de enquadramento das equipas educativas face aos objectivos pretendidos; (iii) a ocupação excessiva da FC pela regulação de questões de disciplina (cuja utilidade é, sem dúvida, indispensável à criação de bons ambientes de trabalho) em prejuízo de questões de aprendizagem e do tratamento de problemáticas essenciais da Educação para a Cidadania; (iv) a dificuldade de realização, em condições adequadas, de trabalhos de pesquisa e debates...; (v) a necessidade de valorização da escola pública como espaço de trabalho e aprendizagem integrado na sua actividade regular, combatendo deste modo a indiferença da escola face às dificuldades escolares; (vi) a necessidade de um melhor aproveitamento do EA visando, designadamente, desenvolver as capacidades de aprender a estudar, de autonomia e de recuperação de défices de aprendizagem; (vii) a necessidade de os alunos trabalharem mais na escola. (Relatório Final do Projecto, Out., 2007)

O trabalho realizado no segundo ano do Projecto, o alargamento da observação de aulas às ACD, o estudo em matéria de organização do tempo bem como a visita a escolas com modelos de organização alternativa, levou-nos a equacionar diferentes modelos para organização das ACND, sempre colocadas como instrumentos para a melhoria das aprendizagens.

Qualquer que seja o cenário equacionado considera-se essencial:

- O reforço do trabalho na escola e a existência de tempos dedicados ao estudo no espaço das ACD e das ACND ou ainda como um espaço de trabalho autónomo.
- A existência de planos individuais de trabalho que possibilitem uma maior responsabilidade dos alunos e da escola pelas aprendizagens e viabilizem a utilização generalizada de estratégias de diferenciação pedagógica.
- A redução da sectorização das ACND, organizando-as no máximo em dois espaços de trabalho e atribuindo um papel essencial da sua coordenação, como garantia de transversalidade e pertinência.

Proposta de três cenários:

1. O **Cenário 1** apresentado no final do 1.º ano de trabalho, próximo do actual modelo em funcionamento, prevê a criação, a título experimental de duas áreas: O Estudo Acompanhado, com um bloco de 90 minutos; e uma área de Cidadania com um bloco de 90 minutos mais um bloco de 45 minutos, reunindo os objectivos da Formação

Cívica e da Área de Projecto actuais. (Este primeiro cenário foi apresentado no Relatório Final do Projecto, Out., 2007).

O **Estudo Acompanhado** será da responsabilidade de dois professores no 2.º ciclo e de um professor no 3.º ciclo (deveria ser considerada a hipótese de funcionamento com par pedagógico no 3.º ciclo em escolas onde existem maiores problemas de aprendizagem):

- O Estudo Acompanhado constitui-se, de acordo com o estudo do IESE, como a área não disciplinar mais pertinente, servindo como estrutura de apoio às restantes disciplinas. Esta deveria ser a área por excelência de apoio à organização de aprendizagens e de trabalho dos alunos. Um dos problemas da escola actual (no conjunto do currículo) é o facto de estar ainda demasiado centrada no trabalho dos professores e não assumir de forma sistemática a necessidade de desenvolver o sentido da responsabilidade e a capacidade e hábitos de trabalho dos alunos.
- O Estudo Acompanhado deve ser encarado como um instrumento de apoio à transformação dos métodos de trabalho de professores e alunos. Mas a sua organização deve, por um lado, ter em conta as dificuldades encontradas e as experiências positivas vividas até agora e, por outro lado, obedecer a objectivos claros que propomos que se organizem segundo os seguintes eixos: (i) como espaço de desenvolvimento de competências para o estudo, e, em particular de auto-organização e compreensão intra pessoal relativamente ao trabalho como estudante e às suas dificuldades (esta dimensão exige uma programação que evite a repetição sem sentido de tarefas de organização do estudo muito referidas pelos alunos); (ii) como espaço de responsabilização de cada aluno pelo seu percurso de aprendizagem e de apoio às suas dificuldades, nomeadamente através do desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica (por exemplo os Planos Individuais de Trabalho); (iii) como espaço de apoio à aprendizagem de uma ou de várias disciplinas consideradas mais problemáticas; (iv) como espaço de estudo autónomo individual ou de grupo; (v) como um espaço colectivo de entreajuda entre pares; (vi) todo o trabalho realizado no Estudo Acompanhado deve ser transversal às várias disciplinas e de apoio à consecução dos objectivos do Projecto Curricular de Turma.

Não existe porém consenso quanto ao futuro desta área. A hipótese de lhe conferir o estatuto de área de enriquecimento curricular (M. Céu Roldão) poderia enfraquecer o seu papel como instrumento de coordenação horizontal das aprendizagens. Por outro lado, uma das propostas, apresentadas no estudo do IESE, de retirar o Estudo Acompanhado do 3.º ciclo do ensino básico, assenta na ideia de que o Estudo Acompanhado serve essencialmente para adquirir alguns instrumentos de trabalho e que tais aprendizagens podem ser realizadas de uma assentada no 2.º ciclo. Ora, se a considerarmos como um espaço para ajudar a resolver dificuldades que de forma transversal afectam a aprendizagem dos alunos, este espaço é particularmente pertinente no 3.º ciclo, onde essas dificuldades surgem com força, como se observou nas escolas acompanhadas e se constata nas estatísticas nacionais. Neste ciclo, a imagem "liceal" está ainda muito presente e a responsabilidade da escola pelas aprendizagens é mais ténue do que no 2.º ciclo.

A **Área da Cidadania**, da responsabilidade de dois professores no 2.º ciclo e no 3.º ciclo, um dos quais director de turma;

A Área de Cidadania associaria os objectivos da Área de Projecto e da Formação Cívica e teria como objectivos: (i) regular, num tempo a definir pelo Director de Turma e que não deveria exceder a base dos 45 minutos semanais (podendo o tempo ser variável em função da evolução da turma), as várias dimensões da direcção de turma, designadamente a gestão da disciplina e da aprendizagem numa perspectiva de tutoria – encarada como apoio ao desenvolvimento pessoal e à gestão das aprendizagens; (ii) desenvolver competências de negociação, cooperação e debate através de vivências de experiências de democracia na vida escolar; (iii) tratar temáticas que se prendem com a educação para os *media*, a educação para os Direitos Humanos, as instituições democráticas e a exploração de temas do mundo actual; (iv) promover a educação para a saúde e a educação sexual; (v) apoiar a construção de uma identidade vocacional nos alunos, designadamente através da ligação ao mundo do trabalho (3.º ciclo do ensino básico).

O tratamento de alguns dos temas do mundo actual seria realizado utilizando a metodologia de trabalho de projecto, alicerçado num planeamento, ao nível de escola e de conselho de turma dos temas, de modo a evitar situações hoje existentes em que há repetição de temáticas em anos consecutivos e/ou outros assuntos não são abordados, em todo o ensino básico, como, por exemplo, o funcionamento da democracia ou os direitos humanos.

2. No Cenário 2, recomenda-se a criação da Área de Cidadania que funcionaria segundo o modelo proposto no cenário 1. O Estudo Acompanhado seria organizado pela escola de forma flexível, com um número de horas variável, com o objectivo claro de reforçar o desenvolvimento de competências de estudo e o tempo a ele dedicado durante o dia de escolaridade. O número de horas destinado ao Estudo Acompanhado em cada escola seria associado a planos de escola visando a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares e a Planos Individuais de Trabalho dos alunos e seria organizado em função das necessidades e dos planos de cada turma/escola. Ou seja, seria da responsabilidade da escola definir necessidades e implementar o projecto.

Em escolas/turmas com maiores problemas de insucesso escolar, o tempo de trabalho dos alunos na escola deveria ser prolongado e articulado com outras formas de apoio e tempos das áreas disciplinares, de modo a permitir que os alunos trabalhassem mais na escola e fossem mais responsabilizados pelas aprendizagens. Deveria ser possível afectar ao estudo acompanhado um maior número de docentes em função das dificuldades de aprendizagem e taxas de insucesso escolar. Neste modelo, seria útil a existência de Planos Individuais de Trabalho que valorizassem, estimulassem e criassem desafios e exigência a todos os alunos.

No tempo destinado ao Estudo Acompanhado deveria, assim, ser tido em conta o défice em matéria de crédito horário das escolas com corpo docente mais jovem, pelo que estas escolas deveriam poder beneficiar de uma compensação horária expressamente associada a objectivos de melhoria das aprendizagens e a estratégias de apoio planificadas e avaliadas em cada escola. Esta compensação deveria permitir que escolas com menos crédito horário pudessem ter mais professores de apoio.

3. Neste último cenário 3, preconiza-se a apresentação pelas escolas de planos para a gestão do tempo global destinado às ACND que respeitassem os objectivos destas áreas e as orientassem para a melhoria das aprendizagens. Este seria um modelo mais orientado para os resultados escolares. A avaliação destes planos deveria ser associada à melhoria dos resultados escolares e ao desenvolvimento de experiências de cidadania em meio escolar.

As escolas, no quadro da sua autonomia, deveriam poder reorganizar o tempo e as propostas pedagógicas envolvendo ACND e ACD. Os objectivos atribuídos às ACND deveriam poder ser alcançados também nas ACD, designadamente a aprendizagem da cidadania, a formação cívica, as competências para o trabalho de projecto, a capacidade de estudar.

Recomenda-se que as escolas que adoptassem esta via estudassem modelos diferentes de gestão flexível do tempo.

6.2.2 Autonomia das escolas, melhoria das aprendizagens e desenvolvimento da inovação.

A implementação de projectos e soluções para a melhoria das aprendizagens encontra grandes obstáculos na forma de entender o mandato das escolas, que continuam mais centradas sobre o ensino do que sobre a organização das aprendizagens, espartilhadas por uma gestão tradicional do tempo e dos recursos e pela aplicação rígida de normativos. Existem demasiados constrangimentos na gestão dos recursos que inibem a própria concepção e o desenvolvimento de projectos

Recomenda-se o aumento dos níveis de autonomia:

- Na gestão de projectos;
- Na gestão de um orçamento com base no número de alunos da escola/agrupamento;
- Para a consolidação de equipas;
- Para a reorganização do tempo e do dia de escolaridade;
- Para o desenvolvimento de projectos de escola inovadores.

Maior autonomia na gestão de projectos visando melhorar níveis de aprendizagem e integração.

As escolas deveriam poder conceber e gerir projectos apontando para a melhoria das aprendizagens, e ser incentivadas a gerir, de modo flexível, os meios humanos e materiais de que dispõem. Neste contexto as ACND, de acordo com as recomendações anteriormente referidas, seriam consideradas como espaços de autonomia das escolas e deveria ser reforçado o seu papel como instrumentos de promoção do sucesso educativo e da integração dos alunos. Os recursos da escola seriam usados de acordo com os objectivos do seu projecto, e haveria liberdade para encontrar as soluções mais adequadas à melhoria das aprendizagens e resultados escolares. Existem hoje demasiados constrangimentos e obstáculos à inovação designadamente no que diz respeito à gestão dos recursos humanos, da organização da vida escolar e do tempo. É importante deslocar uma avaliação prévia dos projectos, bloqueadora da inovação para uma avaliação dos processos e resultados.

Autonomia na gestão de um orçamento com base no número de alunos da escola/agrupamento.

Este orçamento terá que ter em conta as características da população escolar e as necessidades de apoio e a oferta educativa, possibilitando uma discriminação positiva das escolas inseridas em meios sociais sensíveis. Ou seja, o orçamento deverá, por forma atenuar diferenças, permitir a criação de situações mais equitativas em matéria de crédito horário e a aquisição dos recursos indispensáveis para uma acção eficaz ao nível do reforço das aprendizagens e do apoio proporcionado pelos professores e/ou técnicos.

Dito de outra forma, o orçamento deverá permitir contrariar a pobreza e/ou deficit cultural proporcionando aos alunos oportunidades ricas em cultura e a saída dos guetos em que muitos deles vivem.

Face a orçamentos deste tipo a escola teria de prestar contas de progresso na solução dos problemas da sua população escolar e da utilização dos recursos. As escolas que tivessem dificuldades em matéria da solução dos problemas de aprendizagem deveriam poder realizar contratos-programa para beneficiarem de apoio para uma melhor gestão dos percursos educativos.

Autonomia para a consolidação de equipas.

Nos agrupamentos onde o Projecto trabalhou de modo mais aprofundado, verificou-se a importância decisiva de existir um projecto (e uma liderança forte) orientado para a melhoria das aprendizagens e equipas estáveis. A capacidade de atracção e fixação de um corpo docente que trabalhe em coerência com o projecto revelou-se da maior importância.

Considera-se essencial capacitar as escolas/agrupamentos, sobretudo aqueles que estão situados em meios sociais sensíveis e com projectos avaliados positivamente, de instrumentos para que lhes seja possível estabilizar equipas e seleccionar os seus professores. As escolas necessitam de projectos orientados para a organização das aprendizagens e melhoria dos resultados escolares. A construção destes projectos exige equipas de professores cuja formação em contexto é trabalhosa e demorada. Consta-se que estes processos podem ser muito prejudicados pela afectação às escolas de professores sem preparação e sem capacidade de inserção nos projectos em curso, em detrimento de professores já inseridos nesses projectos.

Autonomia para a reorganização do tempo e do dia de escolaridade.

Constatou-se no trabalho realizado a irracionalidade do dia de escolaridade e observou-se o desperdício de tempos ao longo do dia com a mudança de disciplina/professores. Após a análise de diferentes modelos organizativos deu-se início numa das escolas do Projecto a um processo de reconfiguração do dia de escolaridade com o aumento do tempo de trabalho dos alunos na escola, que está a ser acompanhado e avaliado. Seria importante incentivar, apoiar e avaliar este tipo de experiências de modo a construir alternativas organizativas que permitissem rentabilizar o tempo que alunos e professores passam na escola e aumentar o tempo de trabalho.

Autonomia para o desenvolvimento de projectos de escola inovadores.

Existem poucas situações de inovação ao nível da reorganização da vida escolar visando racionalizar tempos dedicados à aprendizagem e ao apoio. Seria de estimular o desenvolvimento de experiências neste domínio.

Uma hipótese a estudar seria a abertura de concursos possibilitando a constituição de equipas que concorressem à exploração de uma escola e implementação de processos de verdadeira autonomia.

6.2.3. Condições institucionais para uma maior responsabilidade pelas aprendizagens

É necessário criar condições para que as escolas deixem de agir como se a responsabilidade pelas aprendizagens estivesse essencialmente colocada do lado dos alunos. Para que as ACND e as ACD tenham impacto nas aprendizagens, revelou-se importante a criação de condições para o funcionamento dos Conselhos de Turma.

designadamente espaços de encontro regulares que permitiram um planeamento e avaliação do PCT. Foi possível verificar que com a Reorganização Curricular se deram passos importantes com os PCT, ao nível da caracterização das turmas e da identificação dos alunos que necessitam de apoio. No entanto, não se pode afirmar que os Conselhos de Turma assumam de um modo generalizado uma responsabilidade pelas aprendizagens dos alunos e, em especial, por aqueles que mais necessitam de apoio.

Recomendações:

- Redimensionamento das escolas e a constituição de grupos estáveis responsáveis por grupos de turmas;
- Clarificação das funções do Director de Turma;
- Redefinição do mandato dos Conselhos de Turma.

Redimensionamento das escolas e a constituição de grupos estáveis responsáveis por grupos de turmas.

A situação existente de dispersão dos professores por um número elevado de turmas e o desencontro entre os professores de uma mesma turma constitui uma organização desresponsabilizante, que torna muito difícil o trabalho colaborativo, visando a resolução de problemas de aprendizagem. O trabalho desenvolvido no segundo ano do Projecto evidenciou a importância da concentração de turmas em torno de um mesmo conselho de turma situação que, se fosse generalizada permitiria redimensionar as escolas, humanizá-las e permitiria uma maior responsabilidade pelas aprendizagens. No mesmo sentido seria importante repensar um limite para a dimensão das escolas, de modo a reforçar a responsabilização pelas aprendizagens.

Clarificação das funções do Director de Turma.

Um dos obstáculos ao cumprimento dos PCT e designadamente aos planos de apoio e recuperação dos alunos é a dificuldade de liderança do PCT, por parte dos Directores de Turma. Há um défice de capacidade de liderança pedagógica que prejudica a organização das aprendizagens e a solução dos problemas das turmas. Seria importante redefinir o mandato e o perfil dos Directores de Turma numa escola que se responsabilize pelas aprendizagens dos alunos;

Redefinição do mandato dos Conselhos de Turma.

O entendimento do mandato dos Conselhos de Turma e com frequência em grande parte reduzido à responsabilidade pela avaliação sumativa, havendo um défice de enquadramento dos alunos e responsabilização pelas aprendizagens. Seria, necessário redefinir o papel do Conselho de Turma na gestão do currículo e no enquadramento dos alunos. Na gestão das aprendizagens, a utilização das TIC revelou-se muito importante. Foram acompanhadas duas equipas que utilizaram o e-mail do Conselho de Turma para o acompanhamento e definição e gestão de estratégias para superação de dificuldades dos alunos. A regulação do trabalho do Conselho de Turma por este meio pareceu uma via a aprofundar, designadamente em escolas em que as equipas de docentes se encontram muito dispersas.

6.2.4 A avaliação dos alunos

Verificámos que a avaliação dos alunos era dominada por rituais e ideias em que a retenção surge como um modo de fazer justiça, de gerar novas oportunidades, ideias que

contrariam evidências científicas produzidas neste domínio e a evolução na maioria dos países europeus.

Nesse sentido, recomenda-se que:

- **A revisão do sistema de avaliação e o ensaio pelas escolas de estratégias diversificadas para avaliar os alunos que contribuam também para a sua aprendizagem.**
- **A codificação da avaliação num sistema de “notas” deve ocorrer apenas duas vezes ao longo do ano lectivo. Isto tem duas vantagens. Permite um uso mais efectivo de instrumentos de avaliação formativa, e evita que mal o aluno entre na escola fique logo sujeito a “testes” e avaliações destinados a obter uma nota do final do período. A adopção de uma estratégia semestral não impede uma informação aos pais trimestral do estado dos alunos. Permite ainda momentos mais longos de apoio às dificuldades.**
- **Nos 2.º e 3.º ciclos, devem realizar-se com regularidade reuniões do Conselho de Turma de apreciação do estado dos alunos em termos do seu desempenho escolar. Estes momentos permitirão identificar os alunos que necessitam de mais ajuda. O conselho de turma deverá elaborar um projecto de apoio a estes alunos, explicitando como fará, quando e quem fica responsável pela coordenação desses apoios.**
- **Cada professor no conselho de turma no 2.º e 3.º ciclos deve explicitar aos alunos, em função do PCT, o que se pretende que aprendam (saber ou saber usar ou ser) no final do ano.**

6.2.5 O regime de progressão dos alunos

Necessidade de revisão do regime de progressão escolar no quadro da escolaridade obrigatória actual e substituição das retenções por estratégias eficazes de apoio.

Para que não perpetuemos o elevado nível de abandonos e insucesso escolar no 2.º e 3.º ciclos e sobretudo a acumulação de dificuldades a escola deve ser capaz, na maioria dos casos, de apoiar os alunos que encontram dificuldades e não enveredar pelo recurso à retenção desses alunos. Mas esta perspectiva implica encontrar outros meios para solucionar o problema, que podem passar, nomeadamente, pela criação de condições para um desenvolvimento de práticas de avaliação formativa, isto é, mais contributivas para a aprendizagem.

Não se recomenda a abolição administrativa da retenção, mas sim a sua substituição (progressiva, gradual e acompanhada por monitorização e formação de professores) por estratégias de apoio e resposta eficaz às dificuldades de cada criança. De igual modo não se recomenda a transição dos alunos sem trabalho.

A proposta não se situa entre a retenção e a não retenção, mas entre a retenção e o apoio eficaz às crianças logo que estas encontrem dificuldades que não conseguem ultrapassar. A retenção não é uma inevitabilidade e por isso a considerámos tendo em conta as evidências científicas e as soluções encontradas por outros países com bons resultados escolares. As evidências científicas têm demonstrado designadamente que a retenção não é inócua mas, pelo contrário, é prejudicial nos percursos educativos dos alunos, conduzindo com frequência ao abandono. No Projecto estudaram-se percursos escolares de alunos que no sexto ano de escolaridade, apesar de sucessivas retenções puderam ser, em parte, recuperados evitando-se eminentes abandonos. Eram alunos cuja situação sócio-familiar teria exigido uma actuação ao primeiro sinal de dificuldade. O facto de se terem deixado acumular dificuldades e retenções tornou quase impossível a sua manutenção na escola.

Cada escola deve ter estratégias eficazes de apoio aos alunos em substituição da retenção, designadamente de mais utilização da avaliação formativa que ao permitir identificar as dificuldades dos alunos, ajuda a delinear estratégia para a sua superação. A retenção não deverá poder ser aplicada a um aluno, mais de uma vez nos seis primeiros anos de escolaridade.

Recomenda-se, assim, a substituição das retenções por estratégias de apoio. Contudo, a dupla retenção num mesmo ano deve ser completamente eliminada, porque além de inútil é extremamente penalizadora para os alunos e para todo o sistema educativo.

Referências

- Abrantes, P. (2008). *Os muros da escola: distâncias e transições entre os ciclos de escolaridade*. Tese de doutoramento em Sociologia, não publicada. ISCTE.
- Ball, Stephen. Van Zanten, Agnès (1998). Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes français et britannique, in *Education et Sociétés*, n.º1.
- Bettencourt, A., Gaspar, T., Matias, N., Silva, C. e Costa, M. (2005). *Projecto Cidadania: Autoridade e Integração*. Escola Superior de Educação de Setúbal e Instituto de Estudos para o Desenvolvimento. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bettencourt, Ana Maria et. al. (2007). *Qualidade no Ensino e Prevenção do Abandono e Insucesso Escolares nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico: O Papel das Áreas Curriculares Não Disciplinares – Relatório Final. 2006/2007. Volume 1, 2 e 3*. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Bettencourt, Ana Maria et. al. (2008). *Qualidade no Ensino e Prevenção do Abandono e Insucesso Escolares nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico: O Papel das Áreas Curriculares Não Disciplinares – Relatório Intercalar. 2007/2008. Volume 1 e 2*. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Boavida, A. M. (2005). *A argumentação em Matemática: Investigando o trabalho de duas professoras em contexto de colaboração*. (tese de doutoramento) Universidade de Lisboa.
- Brenner, M. (1998). Development of Mathematical Communication in Problem Solving Groups By Language Minority Students. *Bilingual Research Journal* 22:2, 3, e 4 Spring, Summer, e Fall, pp 103-128. <http://brj.asu.edu/v22234/pdf/ar4.pdf>. retirado em 10 Outubro de 2008.
- DEP/Bureau de l'édition, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Le redoublement permet-il de résoudre les difficultés rencontrées au cours de la scolarité obligatoire? Avis du Haut Conseil de L'Évaluation de L'École. *Avis du HCÉé N° 14* – Décembre 2004.
- Dubet, F; & Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*. Seuil: Paris.
- Fiske, E. B., (1998). *Occasions perdues: Quand l'école faillit à sa mission: L'abandon et le redoublement dans l'enseignement primaire*. Education pour tous Situation et tendances, Paris: Secrétariat du Forum sur l'Éducation pour tous, UNESCO
- Forman, E. (2003). A sociocultural approach to mathematics reform: Speaking, inscribing, and doing mathematics within communities of practice. Em J. Kilpatrick, W. G. Martin e D. Schifter (Eds.), *A research companion to Principles and Standards for School Mathematics* (pp. 333-352). Reston, VA: NCTM.
- Fullan, M., (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Edições ASA: Porto.
- Gonnet, J. (1995). *De l'actualité à l'école : Ateliers pour la démocratie*. Paris : Armand Colin.
- Husti, Aniko (1985). *Le temps mobile*. Paris: INRP.
- Leroy-Audouin C., Suchaut B. (2005). *La constitution des classes dans les écoles: contraintes de contexte ou stratégies d'acteurs ? Rapport intermédiaire pour le PIREF*, 82 p. Disponible sur notre site en format PDF
- MacBeath, (1997). *Évaluation de la qualité dans l'enseignement scolaire*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, Luxembourg et la Commission Européenne (DG XXII)
- NCSL. (2005). Meeting the Challenge: Growing Tomorrow's School Leaders.
- Nóvoa, A. (1991). *Formação Contínua de Professores, Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- OCDE (2006). *Regards sur l'Éducation*.
- CNE (2008). *Parecer Sobre A Educação das Crianças dos 0-12 Anos*. Relatora/Conselheira: Ana Maria Dias Bettencourt, Outubro 2008.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da Democracia*. Porto: ASA Editores.
- Seibel, C. et Lévassaur J., (2007). *Les effets nocifs du redoublement précoce*. Audition au Haut Conseil de L'Éducation, 25 janvier.
- Seriovanni J. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Edições ASA.

