



Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul

Cademos, Escolas e Formação



Promoção de Mais Sucesso Escolar.

Projetos Organizacionais



SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO



# **Promoção de Mais Sucesso Escolar.**

## **Projetos Organizacionais.**

**Coordenação**

Ana Paula Vilela

**Centro de Formação de Associação de Escolas  
Braga/Sul**

Cadernos, Escola e Formação

Braga 2013

# Ficha Técnica

## Título

**Promoção de Mais Sucesso Escolar. Projetos Organizacionais.**

## Coordenação

Ana Paula Vilela

## Capa

Maria Goretti Soares

## Revisão

Ana Paula Vilela

## Edição

*Cadernos, Escola e Formação*  
do Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul

## Arranjo Gráfico

João Nuno Mendes

## ISBN

978-989-96569-2-5

## Apoios



# Índice

## **Nota de abertura**

*Ana Paula Vilela*

.....5

## **Parte I - O Programa Mais Sucesso Escolar**

A Escola e a Promoção do Sucesso Educativo

*Joaquim Machado*

.....13

Projeto Fénix - Mais Sucesso Escolar

*Luísa Tavares Moreira*

.....29

Projeto TurmaMais: um debate em torno da melhoria das aprendizagens para todos os alunos

*Teodolinda Magro*

.....36

## **Parte II - Escolas que Promovem o Sucesso Escolar**

Modelo Fénix

Agrupamento de Escolas das Taipas

*Equipa coordenadora/experimentadora*

.....46

Agrupamento de Escolas Gonçalo Sampaio

*Luísa Maria Monteiro Rodrigues Sousa Dias*

.....59

Modelo TurmaMais

Agrupamento de Escolas Abel Varzim

*Conceição Lamela, Esperança Duarte e Paulo Lisboa*

.....66

## Escolas de Tipologia Híbrida

### Agrupamento de Escolas da Lourinhã

*Bruno Martins Santos*

.....72

*Gorete Fonseca e Fátima Alexandrino*

.....75

### Agrupamento de Escolas João de Meira

*Manuela de Jesus Torres Ferreira e Maria João da Costa Freitas*

.....106

### Agrupamento de Escolas de Arouca

*Adília Cruz*

.....111

*Maria Cristina de Oliveira Saavedra & Equipa de professores do PMSE*

.....117

## Nota de abertura

*“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.”*

*Paulo Freire*

O Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul tem desenvolvido, sistematicamente e regularmente desde o ano letivo de 2011/2012, ciclos de Encontros Temáticos/Formativos às sextas feiras, ao final da tarde, destinados a Educadores e Professores de todos os ciclos e níveis de ensino, tendo-se alargando o seu âmbito à comunidade educativa. Designam-se de *Sextas Ao Centro* e pretendem proporcionar a todos uma informação/formação atualizada, contribuindo ainda para o desenvolvimento pessoal e profissional de Educadores e Professores através da abordagem e debate reflexivo, esclarecedor, inovador e em tom coloquial, de aspectos transdisciplinares, interdisciplinares e/ou culturais de interesse para a comunidade escolar, *quicá* educativa.

O espírito associativista das escolas que esteve na génese da constituição dos Centros de Formação, na década de 90, foi também um aspecto que nos pareceu não despiciendo e que quisemos reanimar com estes Encontros, trazendo, assim, uma nova forma de estar e sentir a Educação, *lato sensu*, sem (pre)conceitos, e de uma forma menos formal.

Com a realização das *Sextas Ao Centro* pretendíamos e continuamos a pretender, propiciar novos espaços de partilha de ideias, de recursos, de experiências quer com um cariz mais pessoal e/ou vivencial (como aliás

caracterizamos alguns desses Encontros), quer com um cariz mais científico-pedagógico e de utilidade prática para os professores e educadores em geral.

Focalizados em problemáticas emergentes da educação escolar, especificamente as que se relacionam com as políticas educativas, o currículo escolar, as identidades profissionais dos professores e a sua formação contínua, as formas de vida das crianças, dos jovens e dos professores em contexto escolar, o impacto da educação formal e da educação não formal, as adaptações e experiências vivenciais que vão sendo feitas nas escolas para contornar e resolver problemas de insucesso escolar, estes encontros cumpriram os objetivos primordiais que os nortearam.

Por outro lado, a compreensão sobre o modo como estas problemáticas se transformam em função das mudanças sociopolíticas, culturais e económicas que afetam a educação escolar, nomeadamente os novos saberes que se produzem na comunidade escolar, fruto do saber de “*experiência feito*”, constituiu o mote para arrancarmos com dois *Encontros* distintos em torno da problemática “*Projetos de Mais Sucesso Escolar*”, perseguindo, aliás, a designação do *Programa Mais Sucesso Escolar* lançado pelo Ministério da Educação, por despacho de 5 de janeiro de 2010. De entre alguns desses projetos, muitíssimo inovadores na altura em que foram divulgados nas *Sextas Ao Centro* e praticamente desconhecidos da comunidade escolar e educativa, damos conta nesta edição, uma vez que foram esses os desígnios insistentes dos professores frequentadores das *Sextas ao Centro* e da própria Comissão Pedagógica do Centro de Formação.

Apresentamos à comunidade Educativa os dois modelos ou tipos que se evidenciam no programa *Mais Sucesso Escolar* e que estão patentes nesta



nova edição da coleção *Cadernos Escola e Formação* do Centro de Formação Braga/Sul, intitulada “*Promoção de Mais Sucesso Escolar. Projetos Organizacionais*”. Na *Parte I*, desta nova edição, estão vertidas as linhas mestras do modelo “*Fénix*” e do modelo “*TurmaMais*”, tendo as mentoras das duas tipologias acedido amavelmente ao nosso convite para escreverem um artigo sobre os seus projetos, depois de apresentados presencialmente nas *Sextas ao Centro*, o que nos apraz agradecer com veemência.

Lançamos ainda o repto aos agrupamentos/escolas experimentadoras dos dois modelos para que colaborassem connosco, uma vez que algumas delas estiveram também presentes nas *Sextas Ao Centro* com os seus inolvidáveis testemunhos. Pedimos-lhes que destacassem as suas experiências.

Com o mesmo objetivo, convidamos ainda agrupamentos de escolas e escolas, à época, não agrupadas, que tornassem visível a *tipologia híbrida* que também faz parte do programa *Mais Sucesso Escolar* mas que, malgradadamente, não tivemos ocasião de apresentar nas *Sextas Ao Centro*.

Os autores dos textos apresentados nesta edição não se olvidaram a esforços para satisfazerem os nossos propósitos. Forneceram-nos informações adicionais relativamente a estas experiências organizacionais de escola e de sala de aula, absolutamente inovadoras nas práticas das nossas escolas. E, assim, o projeto da nova edição foi ganhando *corpus*. Todos estes testemunhos estão patentes na *Parte II* deste e-book.

Pelas razões evocadas, queremos deixar aqui expresso o nosso apreço a todos os diretores (as) de agrupamentos de escolas e escolas não

agrupadas, verdadeiros líderes de mudanças em prol de *mais sucesso escolar*, e que dão disso testemunho neste e-book; aos professores coordenadores dos projetos em foco, aos colaboradores, professores experimentadores e acompanhantes dos três projetos os nossos sinceros e veementes agradecimentos, pois, sem eles, esta nova edição do CFAE Braga/Sul não teria sido passível de realização. As suas indelévels experiências e riquíssimos testemunhos ficarão para sempre gravados neste e-book. Jamais esqueceremos a pronta resposta às nossas solicitações e o empenho e dedicação com que enfrentaram o nosso desafio, num tempo onde se pede sempre tanto aos principais protagonistas da educação e do ensino – os professores. Faz-nos sentir que agradecer-lhes é sempre reconhecer menos do que é devido.

Fruto também do nosso trabalho, é com honra e galhardia que partilhamos com os nossos leitores mais uma edição da coleção “*Cadernos, Escola e Formação*”, do CFAE Braga/Sul, certos de que constituirá material reflexivo, de suporte e de trabalho para as escolas, redundando em mais-valia para todas elas.

Não será demais sublinhar, como já tivemos oportunidade de esclarecer, que nesta edição apresentamos novos modelos de organização escolar/educativa de forma mais consistente, propiciando a reflexão e o debate mais alargado a todos os docentes das escolas associadas e a outras que não tiveram oportunidade de presencialmente apreciarem os aspectos mais valorizados e sublinhados pelos palestrantes destes Encontros no tocante à promoção do sucesso escolar, reiterado, incontestavelmente, pelos números, alguns deles apresentados nesta edição.

Aspiramos, sobretudo, mostrar que existem experiências pedagógicas e organizacionais de escola cujos sinais são claros de que o insucesso não

é uma fatalidade e de que é possível trabalhar de outro modo, sempre à procura das melhores respostas aos problemas específicos das aprendizagens, sempre acreditando e reconhecendo as evidências de que “*melhor é possível*” (*parafraseando Matias Alves*).

Certo é, e a avaliação dos resultados escolares comprovam-no, que a motivação dos alunos para o estudo e para o sucesso escolar parece ter recrudescido com os novos modelos organizacionais de escola aqui explanados.

Claro que os modelos são diferentes, como os leitores terão oportunidade de comprovar, mas há em todos eles a preocupação de os integrar de forma *ecológica* nos diferentes contextos das escolas/agrupamentos de escolas, de acordo com as peculiaridades de cada uma, aliás, como defendem os seus autores/mentores.

As propostas que aqui se apresentam retomam a aspiração de Claparède, “*uma escola à medida de cada um*”<sup>1</sup> que vai muito para além dos aspectos meramente pedagógicos e projeta-a no plano de organização de escolas diferentes. O projeto da escola única, normalizado, está esgotado. É preciso construir escolas diferentes no respeito por uma base de cultura comum.

Nesse sentido, assistimos àquilo que António Nóvoa tão bem explicita no seu livro “*O Regresso dos Professores*”<sup>2</sup>. Aonde? Naturalmente, à *Pedagogia* – os professores têm de perceber que são eles os construtores de escolas diferentes, sempre com a preocupação de

---

<sup>1</sup> Édouard Claparède (1920): *L'école sur mesure*. Genève, Payot.

<sup>2</sup> Cf: António Nóvoa (2011): *O Regresso dos Professores* (polocopiado)

*integrarem e incluïrem*, porque a escola não deverá ser só *para todos* mas, e principalmente, *por todos*.

A pertinência dos modelos explanados capacita os Educadores e Professores em geral para a tomada de consciência que a mudança dentro das escolas em prol do sucesso escolar e educativo que se requer para os nossos alunos é possível, tornando-se a escola mais eficaz e eficiente, sem acréscimo de custos e/ou de recursos humanos para a escola, como também se tenta demonstrar nos modelos explicitados nesta edição.

Parece que tudo passa por alterarmos lógicas organizacionais de escola e dos seus principais agentes educativos – os professores, os quais, por vezes, se encontram demasiadamente anquilosados em práticas demasiadamente pessoais e rotineiras, sobrevalorizando, assim, modelos pedagógicos e organizacionais de escola muito pouco inovadores. Por outro lado, é através de técnicas consideradas científicas, denominadas de *caixa negra* e que dizem respeito “... a esquemas de intervenção na ação, apoiados em regularidades empíricas que se têm mostrado eficientes” [ver a classificação das técnicas ou regras mediadoras dos modelos didáticos de Gimeno Sacristán]<sup>3</sup> que estes modelos organizacionais de ensino/aprendizagem nasceram.

Neste sentido, esta edição adquire uma importância crucial para os Educadores e Professores em geral, especialmente para aqueles que se defrontam com os desafios diários da Administração e Gestão das escolas, quer se trate das Direções de escolas não agrupadas/agrupamentos de escolas ou dos Conselhos Gerais de Escola,

---

<sup>3</sup> Cf. J. Gimeno Sacristan (1981): *Teoria de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya

quer se trate das estruturas de gestão intermédia das escolas, as quais, através das macro e meso lideranças, imprimem a diferença nas suas dinâmicas internas pela introdução de modelos pedagógicos e/ou de gestão e organização inovadores, favorecendo a autonomia das escolas e lideranças mais eficazes.

Os modelos explanados nesta edição têm merecido o epíteto de projetos *enriquecedores* e *promotores de mais sucesso escolar* por parte da grande maioria de reconhecidos investigadores e reflexivos pedagogos e teóricos da Educação, dado acompanharem de perto estas experiências pedagógicas.

“*Last but not least*”, convidamos o prestigiado Professor Doutor Joaquim Machado da Universidade Católica do Porto para, nesta edição, integrar um artigo de contextualização da promoção do sucesso escolar na escola, sob a perspetiva do investigador e teórico da Educação, sem o qual este e-book ficaria, naturalmente, incompleto. Pela prestimosa colaboração e pela partilha sábia com que nos presenteia com tão profundo e reflexivo artigo, queremos deixar aqui expresso o nosso profundo agradecimento.

A Diretora

Ana Paula Vilela



# A Escola e a Promoção do Sucesso Educativo

**Joaquim Machado**

*Universidade Católica Portuguesa – Porto*

O sucesso educativo incorpora e transcende o sucesso académico dos alunos. Hoje a sociedade está mais sensibilizada para a necessidade de a escola encontrar respostas mais ajustadas à heterogeneidade dos alunos e criar condições que potenciem o sucesso de cada aluno em concreto, mesmo sabendo que este sucesso depende também de fatores externos.

Neste sentido, o **Programa Mais Sucesso Escolar** é uma medida instituída pelo Ministério da Educação em 2009 para apoiar dinâmicas institucionais através da contratualização de metas de melhoria dos resultados escolares e redução do abandono no ensino básico.

## **I. O que se entende por (in)sucesso escolar?**

Quando se fala de sucesso ou insucesso escolar pretende-se dizer que é o aluno quem, na sua trajetória escolar, obtém sucesso ou fracassa, que ele obteve resultado positivo ou negativo expresso por uma classificação positiva ou negativa e pela aprovação ou reprovação no final do ano letivo. As instâncias internacionais mobilizam como indicadores não apenas os resultados dos exames, mas também as reprovações, os abandonos da escola e os atrasos na escolarização.

Como escreve A. Sousa Fernandes, estes indicadores “dizem-nos que houve insucesso em relação à instrução, mas não nos permitem diretamente concluir que este insucesso também se verifica nas outras dimensões educativas” (1991:187). Alerta este autor que poderíamos dizer que há insucesso ou fracasso escolar quando não é alcançado

algum dos objetivos da educação escolar, nomeadamente quando se falha na instrução, estimulação e socialização dos educandos:

“A educação escolar (...) visa a aquisição de determinados conhecimentos e técnicas (*instrução*), o desenvolvimento equilibrado da personalidade do aluno (*estimulação*) e a interiorização de determinadas condutas e valores com vista à vida em sociedade (*socialização*). Se algum destes objetivos, que constituem outras tantas dimensões da educação, não é atingido, pode dizer-se que há insucesso na educação escolar” (1991:187-188).

Na verdade, a sociedade atribui diversas finalidades à escola com peso diversificado nos diversos níveis e ciclos de ensino (Formosinho, 1988).  
Compete à escola: transmitir um património de conhecimentos, técnicas e crenças que fazem parte do seu *thesaurus* cultural (**finalidade cultural**); integrar os alunos na comunidade de que fazem parte, dando-lhes linguagem, valores e comportamentos comuns (**finalidade socializadora**); promover o desenvolvimento integral da pessoa humana (domínios psicomotor, intelectual, afetivo, social, espiritual e moral), visando o equilíbrio da personalidade e a realização pessoal (**finalidade personalizadora**); fornecer pessoal qualificado ao sistema económico e aos outros sistemas sociais (**finalidade produtiva**); selecionar os alunos que evidenciam sucessos para os níveis seguintes de escolaridade ou para a inserção na vida ativa, através da certificação positiva ou negativa da aprendizagem (**finalidade seletiva**); corrigir as desigualdades sociais seja no acesso dos alunos à escola seja no sucesso de cada um na escola (**finalidade igualizadora**).

Assim, se perspetivarmos a escola a partir da sua **finalidade igualizadora**, concretizada através de medidas de políticas igualitárias



em áreas como o acesso à escola, a provisão curricular, o sucesso escolar e a educação informal familiar (Formosinho, 1991:172), diríamos que há sucesso escolar quando a escola garante nessas áreas de igualdade idênticas condições seja de acesso de cada aluno aos bens educativos seja de uso dos bens educativos a que ele tem acesso. Por isso, os sistemas educativos têm introduzido medidas igualitárias de política educativa (1991:177) que visam corrigir fatores de desigualdade seja no acesso aos bens educativos (igualdade formal e igualdade real de oportunidades), seja no uso (igualdade de uso) desses mesmos bens. Por outro lado, se perspetivarmos a escola a partir da sua **finalidade seletiva**, concretizada através de estruturas e processos educativos que privilegiam a seleção de alguns alunos (em detrimento de estruturas e processos que privilegiam a sua integração), diríamos que, “se predominam os mecanismos de seleção dos alunos o insucesso deles é a contrapartida do sucesso da escola. Pois, neste caso, a função da escola é selecionar os *melhores* (do seu ponto de vista) e não educar igualmente todos”. Por isso, algumas correntes sociológicas “tendem a abandonar o conceito de insucesso escolar por parcial e deficiente, utilizando o conceito de **seleção escolar** como mais ajustado para explicar o fracasso escolar de uma grande percentagem de alunos” (Fernandes, 1991:190).

A constatação de que, na escola, "não há um, mas vários insucessos" (Pires, 1987) obriga-a a repensar esta questão, centrando-a não apenas no insucesso do aluno, mas também no insucesso da escola em cumprir as finalidades que a sociedade lhe atribui e mostrando a sua inadequação à realidade (Formosinho & Machado, 2009:35-36).

## 2. A influência da escola no (in)sucesso dos alunos

Os primeiros estudos sobre o insucesso escolar começam por centrar-se no insucesso do aluno e realçar a influência de fatores individuais, familiares e psicológicos: características cognitivas/intelectuais, atitudinais/comportamentais, psicológicas, emocionais e sociais, organização do trabalho e do estudo e cultura informal da família. Ainda encontraram fatores económicos (o nível económico da família), fatores regionais (por exemplo, cidade e campo) e fatores culturais (a cultura informal do meio) para o insucesso. Estes estudos deixam de fora eventuais fatores escolares.

Contudo, outros estudos vieram enfatizar a influência de fatores escolares no insucesso e abandono escolar: fatores curriculares (cursos, programas, estruturas e métodos de avaliação), fatores pedagógicos (organização pedagógica da escola e interação seletiva (Gomes, 1987) dos professores com os alunos na sala de aula), fatores organizacionais (formas de agrupar os alunos, preparação científica e pedagógica dos professores, sistema de aprovação/reprovação dos alunos) e fatores culturais (códigos linguísticos da escola).

Em 1987, João Formosinho desvenda como a escola se organiza para promover o (in)sucesso educativo, dando conta de como a lógica e a coerência interna do modelo escolar tradicional não se adapta às novas exigências da massificação escolar. Segundo ele, em Portugal desde sempre tem prevalecido uma filosofia curricular que defende que o conjunto de saberes ensinados em disciplinas deve ser:

- planeado centralmente por um grupo de “iluminados” (iluminismo);

- adaptado e mandado executar por serviços centrais (centralismo);
- integrado por um saber fragmentado à maneira de um “um pouco de tudo” (enciclopedismo);
- uniforme para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores, independentemente das características e aptidões dos que o transmitem e dos que o recebem e das condições da sua implementação (uniformismo);
- preparatório para o grau escolar imediatamente superior (sequencialismo) (2007:19).

A mensagem principal de João Formosinho é a de que, mantendo-se no essencial as características de uma escola com um *currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único* como se tinha tornado a escola pós primária unificada, precisamente num tempo caracterizado pela maior heterogeneidade – académica, social, económica e cultural – da população discente, o insucesso escolar manter-se-ia elevado e que, por isso, é preciso reestruturar a escola, rompendo com uma lógica de ação homogeneizadora, uniforme e impessoal. Por outras palavras, a escola de massas tornou-se mais complexa e exige respostas diversificadas para responder à heterogeneidade que nela habita. Nesse sentido, Formosinho defende:

A alternativa só pode ser outro modelo curricular, em que a nível central se definam alguns conteúdos do saber, e em que, a nível de escola, se ajustem os conteúdos às necessidades dos alunos concretos (substituição do iluminismo e do centralismo); se possam aprofundar certos assuntos (substituição do enciclopedismo); a carga horária por ano por disciplina possa ser diferente para cada aluno na

parte obrigatória de cada disciplina e haja disciplinas de opção (substituição do uniformismo; cada ciclo tenha finalidades próprias (fim do sequencialismo) (2007:25).

Os estudos organizacionais vieram mostrar que as escolas são organizações diferentes de outras organizações formais por apresentarem especificidades próprias, mas que também há fatores que as tornam diferentes entre si. Os estudos sobre a eficácia da escola mostram que várias delas conseguem diminuir a fatalidade dos fatores externos à escola e aumentar a sua capacidade de promover as aprendizagens dos alunos.

Como realça Joaquim Azevedo, revisitando vários estudos sobre o “efeito escola”, os resultados comparados das escolas permitem afirmar que “para alunos mais desfavorecidos, a escola que frequentam – residência/escola - tem um fator de impacto relevante na conclusão de estudos e no rendimento escolar em geral”, que “a qualidade da escola e dos seus professores é o fator mais decisivo para a aprendizagem e não é menor do que a influência da família”, que a escola tanto “pode favorecer o sucesso escolar dos alunos como pode igualmente engendrar ou aprofundar o seu insucesso” e que “tratamento escolar” idêntico para todos não deixa de ser “um modo de legitimar as desiguais capacidades e competências construídas anteriormente no meio familiar e social de origem” (2013:42-43).

Num relatório produzido em 1995 para o Office for Standards in Education (OFSTED), Sammons, Hillman e Martimore, revendo a literatura internacional sobre a eficácia da escola, apresentam as características que distinguem as escolas que “acrescentam valor” aos seus alunos relativamente às demais: liderança profissional (firmeza e determinação, abordagem participativa, exercício de autoridade

profissional no âmbito do ensino e da aprendizagem), visão e finalidades partilhadas (unidade de propósitos, consistência das práticas, colegialidade e colaboração), ambiente de aprendizagem (atmosfera “ordeira”, ambiente de trabalho atrativo), concentração no ensino e na aprendizagem maximização do tempo de aprendizagem, ênfase académica, focalização no sucesso), ensino resoluto (organização eficiente, propósitos claros, aulas estruturadas, práticas adaptativas), expectativas elevadas (expectativas elevadas em relação a todos os atores, comunicação das expectativas, oferta de desafios intelectuais), reforço positivo (disciplina clara e justa, *feedback*), monitorização do progresso (monitorização do desempenho dos alunos, avaliação do desempenho da escola), direitos e responsabilidades dos alunos (aumento da autoestima dos alunos, posições de responsabilidade, controlo do trabalho), parceria escola-família (envolvimento parental na aprendizagem dos filhos) e uma organização aprendente (formação de professores baseada na escola). Os autores do relatório insistem que esta listagem de características não oferece uma receita para a criação de escolas mais eficazes, desaconselhando a sua utilização de forma mecânica e insensível e salientando a sua necessária contextualização em cada escola, e apresentam-nas como um ponto de partida útil para a autoavaliação institucional (Lima, 2008:190-214).

### **3. A autonomia das escolas e dos professores como condição de sucesso educativo**

O sucesso dos alunos depende de variados fatores, mas também da capacidade que a escola tem para desenvolver respostas adequadas a todos e cada um dos alunos. Essa capacidade corresponde ao grau de autonomia posto em ação pela escola enquanto organização e pelos seus profissionais.

A proposta de reestruturação da escola exige que se rompa, em primeiro lugar, com um modelo de organização da escola entendida como serviço local de estado e que só reconhece a inovação pensada no topo do sistema para ser realizada na sua base, fazendo dos professores meros executores de políticas centralmente definidas (Formosinho, 1984). Esta perspetiva não ignora que à escola comporta desenvolver um currículo, pelo menos parcialmente definido pelo Estado, com competências a promover também definidas a nível central. Significa, outrossim, que à escola enquanto organização e aos professores enquanto profissionais deve ser reconhecida autonomia, até porque no centro do processo de ensino-aprendizagem está a relação pedagógica e esta é uma relação pessoal entre pessoas concretas, destinada a transmitir conhecimentos, valores, normas e atitudes a crianças e adolescentes grandemente diferentes entre si (por temperamento, origem social, meio ambiente, aptidões, interesses, necessidades e motivações) através de pessoas também diferentes em contextos diferentes e que, por isso, a ação pedagógica da escola não pode ser sujeita a sistemas que se baseiam na impessoalidade e na abstração, a soluções pedagógicas baseadas na uniformidade, a um sistema de decisão caracterizado pela distância e afastamento entre quem decide e as pessoas interessadas na decisão (Formosinho, 1984).

A autonomia concretiza-se através da capacitação da escola para estabelecer a sua organização pedagógica intermédia e da capacitação dos professores para a realização de práticas de diversificação curricular e diferenciação pedagógica.

#### **4. Práticas de diversificação curricular e diferenciação pedagógica**

As **atividades de diversificação curricular** podem assumir a forma de reforço curricular, apoio pedagógico acrescido, grupo de nível, tutoria, trabalho em projetos, clubes escolares, estudo orientado, estudo acompanhado ou trabalho autônomo. Cada uma destas modalidades de diversificação curricular incorpora dimensões da pedagogia diferenciada.

A **pedagogia diferenciada** parte do princípio segundo o qual a igualdade de oportunidades de sucesso deve passar pela flexibilização das respostas educativas proporcionadas pela escola no sentido de respeitar as características individuais de cada aluno, o universo das suas relações e as circunstâncias próprias do seu desenvolvimento.

Em oposição à pedagogia transmissiva, propõe-se a **diversificação das estratégias e atividades**, apresentando um conjunto de medidas didáticas planejadas com vista à adaptação do processo de ensino e aprendizagem às características individuais e grupais existentes na sala de aula.

Com Diane Heacock (2006), podemos falar de dois tipos de diferenciação;

- **Diferenciação com base nos “estilos de aprendizagem”** - Depois de diagnosticar o “estilo de aprendizagem” característico de cada aluno, evidenciado pelas suas preferências perante as experiências de aprendizagem que habitualmente lhe são propostas, o professor adota as estratégias mais congruentes, valorizando as suas competências e tendências e prestando ao

mesmo tempo atenção a aspectos de construção do conhecimento em que é menos apto.

- **Diferenciação com base nas inteligências múltiplas** (Howard Gardner) – Depois de caracterizar o tipo de inteligência predominante no aluno, o professor utiliza estratégias mais adequadas.

Os diversos projetos de diferenciação pedagógica mostram que a diferenciação está igualmente relacionada com outros critérios, como as **aprendizagens** (adaptações programáticas), o **tempo** (flexibilização do horário semanal), o **espaço** (gestão dos espaços educativos em função da atividade), o agrupamento de **alunos** (turmas homogéneas/turmas heterogéneas, idade cronológica, rendimento escolar, origem socioeconómica, características psicológicas), o agrupamento de **professores** (grupo disciplinar, departamento curricular, equipas de professores de turma, de ano ou de curso, professor titular e professor de apoio – coadjuvação/assessoria).

Com efeito, nas últimas duas décadas, as escolas portuguesas têm ensaiado alguns dispositivos visando a prevenção do abandono escolar e a promoção do sucesso educativo, conjugando a reestruturação da gestão intermédia e o desenvolvimento da profissionalidade docente.

## **5. O Programa Mais Sucesso Escolar**

Sobretudo a partir de finais dos anos 80 do século XX, vários têm sido os programas de “promoção do sucesso escolar” ou de “combate ao insucesso escolar” lançados pelo ministério da educação para fazer face às elevadas taxas de retenção e de abandono no ensino básico que denunciavam o não cumprimento do princípio da universalização da escola



básica, apesar dos princípios instrumentais da gratuidade e da obrigatoriedade.

O **Programa Mais Sucesso Escolar** (PMSE) inspira-se na ideia de que está ao alcance de cada escola “melhorar a qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos seus alunos e simultaneamente não perder nenhum aluno” (Verdasca, 2013:22) e ancora-se em duas iniciativas de prevenção e combate ao insucesso e abandono escolares, como são o **Projeto TurmaMais** da Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz (Verdasca & Cruz, 2006; Magro-C., 2011; Verdasca, 2011 e 2013) e o **Projeto Fénix** do Agrupamento de Escolas de Beiriz, na Póvoa de Varzim (Azevedo & Alves, 2010; Alves & Moreira, 201), apresentando-os como "modelos" ou “tipos” genuínos:

No plano organizativo pedagógico, a «TurmaMais» é uma turma sem alunos fixos que agrega temporariamente alunos provenientes das várias turmas do mesmo ano de escolaridade. Nesta espécie de ‘plataforma giratória’ cada grupo de alunos fica sujeito a um horário de trabalho semelhante ao da sua turma de origem, com a mesma carga horária e o mesmo professor por disciplina. Cada grupo específico de alunos continua a trabalhar os conteúdos programáticos que a sua turma de origem está a desenvolver, podendo beneficiar de um apoio mais próximo e individualizado, mais harmonizado em termos de ritmos de aprendizagem e sem sobrecarga de horas semanais para os alunos<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> <http://www.dgic.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=111&ppid=108>

[O modelo «Fénix»] consiste na criação de Turmas Fénix - ninhos nos quais são temporariamente integrados os alunos que necessitam de um maior apoio para conseguir recuperar aprendizagens, permitindo um ensino mais individualizado, com respeito por diferentes ritmos de aprendizagem o que se tem vindo a revelar uma estratégia de sucesso educativo<sup>5</sup>.

○ Programa inclui ainda uma **tipologia híbrida**, na qual são incluídas

as escolas [que] apoiam grupos de alunos com ritmos de aprendizagem diferentes, através de mudanças nas práticas letivas, promotoras de uma atividade mais intensa dos alunos e de processos de comunicação na sala de aula mais diversificados. Em muitas situações é promovido um ensino mais individualizado, permitindo a recuperação de aprendizagens. Promovem, além disso, práticas de trabalho colaborativo entre professores, nomeadamente, nas disciplinas intervencionadas em cada escola, bem como nas dinâmicas do conselho de docentes/turma<sup>6</sup>.

Trata-se, na verdade, de um Programa que integra diversos projetos apoiados pelo Ministério da Educação, acompanhados por académicos de três instituições de ensino superior (Universidade de Évora, Universidade Católica Portuguesa e Universidade de Lisboa) e que têm beneficiado de ações de promoção e divulgação pública, mas não esgotam as práticas de diversificação curricular e de diferenciação pedagógica que são possíveis e que se realizam nas escolas portuguesas.

---

<sup>5</sup> <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=111&ppid=108>

<sup>6</sup> <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=111&ppid=108>

Como se deduz das palavras de José Verdasca, a propósito do alargamento da tipologia de base TurmaMais, um dos desafios deste Programa é que as práticas das escolas não venham a ser uma “réplica da experiência mãe” mas que sejam revitalizados na ação de cada escola e originando “novas reconfigurações dinâmicas e flexíveis” (2011:10-11 e 2013:19-20). Neste sentido, os Projetos TurmaMais e Fénix já foram objeto de algumas reformulações nas escolas de origem.

Todos os projetos que integram o **Programa Mais Sucesso Escolar** comungam da ideia de que é inadequada a solução do agrupamento dos alunos na turma como unidade rígida e de que é necessário um paradigma de organização pedagógica baseada numa complexa teia de relações colegiais entre os professores. Como no processo de organização das escolas por equipas educativas (Formosinho & Machado, 2009, 2011 e 2013), é importante que os professores reiviniquem para si a coordenação do ensino, a gestão curricular, a monitorização das aprendizagens e a orientação dos alunos e assumam o controlo de variáveis da organização pedagógica (tempo escolar, espaço escolar, agrupamento dos alunos, progresso dos alunos, apoios educativos) (Formosinho & Machado, 2011 e 2013).

Os programas de promoção do sucesso escolar e de melhoria das aprendizagens dos alunos podem, assim, constituir ocasião para transformar as escolas em comunidades de aprendizagem profissional (Bolívar, 2012), seja porque se focalizam no ensino, na sala de aula e nos processos de melhoria da escola, seja porque não perdem de vista que a sala de aula é o nível basilar do sistema de ensino, mas não é independente da escola e do modo como nela se organiza a gestão do processo de ensino e do trabalho docente, nem está imune às políticas educativas e às orientações da administração central.

Como defende Bolívar (2012), a sustentabilidade dos processos de melhoria da escola assenta numa perspetiva holística que abrace a conceção da escola como organização que aprende (Senge *et al.*, 2005), a formação em contexto e as dinâmicas de colaboração. As dinâmicas desenvolvidas no âmbito do **Programa Mais Sucesso Escolar** potenciam a constituição de redes de escolas e de professores, permitem-lhes mostrar os seus projetos e as suas conquistas, desenvolver e aferir mecanismos de regulação entre as escolas e adquirir visibilidade social.

## **Bibliografia**

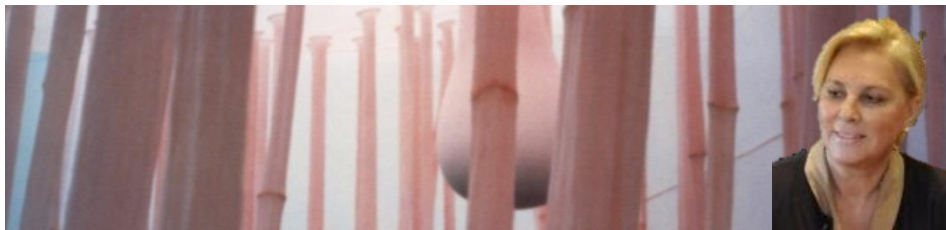
- ALVES, José Matias & Moreira, Luísa (Org.) (2011). *Projeto Fénix: Relatos que contam o sucesso*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão
- AZEVEDO, Joaquim (2013). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. In J. Machado & J. Matias Alves, *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 39-54). Porto: Universidade Católica Portuguesa
- AZEVEDO, Joaquim & Alves, José Matias (Org.) (2010). *Projeto Fénix Mais Sucesso Para Todos: Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão
- BOLIVAR, António (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão
- FERNANDES, A. Sousa (1991). O insucesso escolar. In E. Lemos Pires, A. Sousa Fernandes & J. Formosinho, *A Construção Social na Educação Escolar* (pp. 187-213). Porto: Edições ASA

- FIALHO, Isabel & Salgueiro, Hélio (2011). *TurmaMais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos*. Évora: Universidade de Évora / Escola de Ciências Sociais / Centro de Investigação em Educação e Psicologia
- FORMOSINHO, João (1984). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada, *O Ensino, Revista Galaico-Portuguesa de Sociolinguística e Psicopedagogia* (1984), 7-9-9-10, 101-107
- FORMOSINHO, João (1988). Princípios para a Organização e Administração da Escola Portuguesa, in CRSE, *A Gestão do Sistema Escolar: Relatório de Seminário* (pp.53-102). Lisboa, Ministério da Educação
- FORMOSINHO, João (1991). A igualdade em educação. In E. Lemos Pires, A. Sousa Fernandes & J. Formosinho, *A Construção Social na Educação Escolar* (pp. 169-186). Porto: Edições ASA
- FORMOSINHO, João (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedago
- FORMOSINHO, João & Machado, Joaquim (2009). *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora
- FORMOSINHO, João & Machado, Joaquim (2011). Autonomia da escola, organização pedagógica e Equipas Educativas. In I. Fialho & H. Salgueiro, *TurmaMais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos* (pp. 45-58). Évora: Universidade de Évora / Escola de Ciências Sociais / Centro de Investigação em Educação e Psicologia
- FORMOSINHO, João & Machado, Joaquim (2013). As equipas educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores. In J. Machado & J. Matias Alves, *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 91-105). Porto: Universidade Católica Portuguesa

- GOMES, Carlos Alberto (1987). A interação seletiva na escola de massas, *O Ensino*, n.ºs 18-19-20-21-22, 169-180
- HEACOOX, Diane (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora
- LIMA, Jorge Ávila de (2008). *Em Busca da Boa Escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão
- MAGRO-C., Teodolinda (2011). Projeto TurmaMais: origem e descrição do modelo organizacional. In I. Fialho & H. Salgueiro, *TurmaMais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos* (pp. 13-32). Évora: Universidade de Évora / Escola de Ciências Sociais / Centro de Investigação em Educação e Psicologia
- PIRES, Eurico Lemos (1987). Não há um, mas vários insucessos. In AAVV, *O Insucesso Escolar em Questão* (pp. 11-15). Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho
- PIRES, Eurico Lemos; Fernandes, António Sousa & Formosinho, João (1991). *A construção social da educação escolar*. Rio Tinto: Edições ASA
- SENGE, Peter et al. (2005). *Escolas que aprendem: Um guia da quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed
- VERDASCA, J. L. C. (2011). O ciclo de estudos, unidade base da organização pedagógica da escola. In I. Fialho & H. Salgueiro, *TurmaMais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos* (pp. 33-60). Évora: Universidade de Évora / Escola de Ciências Sociais / Centro de Investigação em Educação e Psicologia
- VERDASCA, José (2013). Promovendo o sucesso escolar: Lições de práticas recentes. In J. Machado & J. Matias Alves, *Melhorar a Escola – Sucesso*

*Escolar, disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 17-38). Porto: Universidade Católica Portuguesa

VERDASCA, José & Cruz, Teodolinda (2006). O projecto TurmaMais: dialogando em torno de uma experiência no combate ao insucesso e abandono escolares, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, nº 5, 113-118



**Luísa Tavares Moreira**

*Coordenadora da Equipa de Projetos de Inclusão e Promoção do Sucesso Educativo  
da Direção Geral da Educação  
Mentora e Coordenadora do Projeto Mais Sucesso Escolar – Projeto Fénix  
Ex-Diretora do Agrupamento de Escolas de Campo Aberto - Beiriz, Póvoa de Varzim*



O Projeto Fénix é um projeto que nasce de uma cultura de escola aberta à mudança, no reconhecimento da dificuldade do modelo tradicional de ensino-aprendizagem, para responder à diversidade e heterogeneidade de alunos e respetivos ritmos de aprendizagem no contexto específico de sala de aula.

Através do ensaio e planeamento de novas formas de organização escolar e pedagógica, desenvolveu-se uma resposta educativa diferenciada, pensada para responder aos vários ritmos de aprendizagem dos alunos. Privilegiando os vários perfis de desempenho: alunos de excelência; alunos de nível de proficiência média; e alunos com dificuldades na aprendizagem.



Assim, o Projeto assume a concretização dos seguintes objetivos: a promoção da melhoria do processo de ensino-aprendizagem; a diminuição do abandono e insucesso escolar; a criação de oportunidades sustentáveis dos alunos efetuarem aprendizagens e consolidarem saberes.

O Projeto nasceu no Agrupamento de Escolas de Campo Aberto – Beiriz, no ano letivo de 2008/2009, no 1.º ciclo.

No ano letivo 2009/2010 foi integrado no Programa Mais Sucesso Escolar lançado pelo Ministério da Educação (Despacho n.º 100/2010 de 5 de Janeiro) e foi alargado a nível nacional. A integração no Programa Mais Sucesso Escolar conferiu rigor na sua implementação, ao implicar que cada escola operasse a partir de metas de sucesso calculadas de acordo com o histórico do ano de intervenção (últimos 4 anos), estando contratualizada a redução da taxa de insucesso em 1/3, por cada ano letivo.

Atualmente, o Projeto Fénix encontra-se implementado em quarenta e três escolas, de norte a sul do país, abrangendo um universo de cerca de 40.000 alunos. Ao longo deste ano, mais escolas mostraram vontade em integrar a rede de escolas Fénix. Realizaram-se várias ações de divulgação do Projeto, incluindo seminários, visitas e encontros junto das escolas. Esta tem sido uma experiência única e muito enriquecedora, tendo em conta a diversidade de culturas escolares com que contactamos.

A nível operacional, o Projeto compreende um conjunto de características que o diferenciam ao adotar um modelo organizacional de escola que permite um apoio mais personalizado aos alunos nas

disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ou outra disciplina prioritária identificada pela escola.

O Projeto Fénix compreende dois eixos de intervenção nas disciplinas supra mencionadas:

- O **Eixo I** – modelo que assenta numa dinâmica “Turma-Ninho”;
- O **Eixo II** – modelo baseado numa dinâmica Inter-Turmas.

Ambos partilham os mesmos princípios matriciais, nomeadamente na organização de turmas, gestão de recursos e dos tempos letivos: Flexibilidade; Homogeneidade relativa; Rotatividade (Inter e intra-grupos/turma).

A dinâmica do **Eixo I** baseia-se na criação de “**Turmas Fénix**” e “**ninhos**” nos 2º, 5º e 7º anos, dado que são os anos em que se verificam maiores quebras no rendimento escolar e maior taxa de retenções. A alocação de recursos foi projetada no sentido de prevenir a resistência à aprendizagem e a desmotivação dos alunos que apresentam maior risco de insucesso escolar, permitindo beneficiar também, de forma direta, alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, além dos alunos com um baixo rendimento escolar.

A dinâmica deste eixo implica os seguintes pressupostos organizacionais:

- O “ninho” representa uma solução flexível no qual são, temporariamente, integrados noutra espaço-sala os alunos oriundos da(s) Turma(s) Fénix, o que permite constituir grupos de trabalho mais pequenos e diferenciados, respeitando diferentes ritmos de aprendizagem (conforme Fig.2);

- Os “ninhos” funcionam no mesmo tempo letivo que as turmas Fénix, nas disciplinas prioritárias referidas, o que permite não sobrecarregar os alunos com outros tempos de apoio educativo;
- Sempre que o nível de desempenho esperado é atingido, os alunos regressam à turma Fénix de origem e, se a melhoria for significativa, podem mesmo transitar para uma turma não Fénix. Toda esta dinâmica é flexível e rotativa, ao longo do ano;
- A qualquer momento, e consoante a avaliação dos perfis dos alunos assim o determinar, o ninho poderá passar a ser um “ninho de desenvolvimento”;



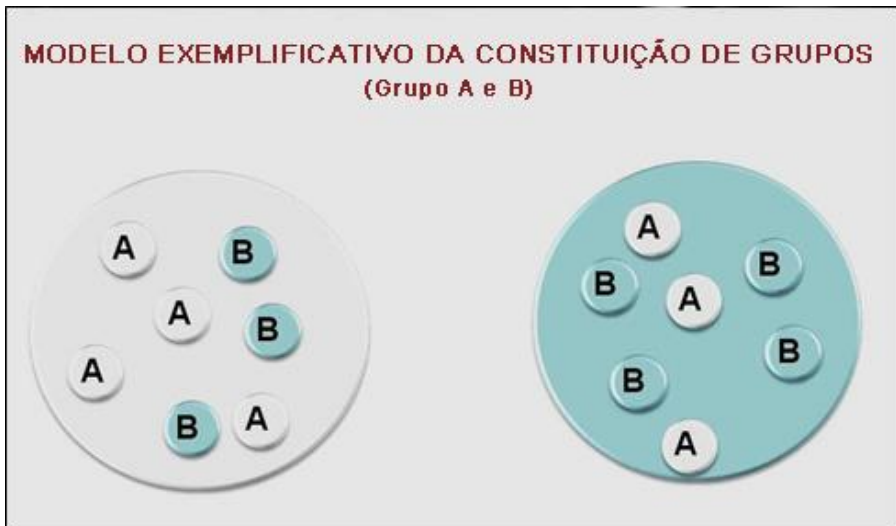
**Figura I** - As duas turmas Fénix têm, neste exemplo, um ninho, que poderá acolher alunos provenientes de ambas as turmas, consoante as necessidades.

Os titulares de turma Fénix articulam com os professores do ninho. Os encarregados de educação são igualmente importantes em todo o processo, sendo que o seu envolvimento é imprescindível para que o Projeto tenha sucesso e faça parte integrante da comunidade.

A dinâmica do **Eixo II**, por sua vez, aplica-se aos restantes anos/turmas (3º,4º,6º,8º e 9º) e permite beneficiar alunos de excelência, alunos de proficiência média e alunos com mais baixo rendimento escolar.

○ “Eixo II” operacionaliza-se da seguinte forma:

- São constituídos grupos de alunos do mesmo ano de escolaridade ou ano escolar antecedente/subsequente, de acordo com o seu grau de proficiência (conforme Fig. 3);
- Esta dinâmica de sala de aula pode ter uma frequência diária/semanal variável, consoante a decisão da escola, e em conformidade com as necessidades identificadas;
- Cada sessão de trabalho exige uma planificação por parte dos docentes envolvidos nesta dinâmica;
- A movimentação dos alunos pelos diferentes grupos de proficiência é um processo dinâmico, flexível e rotativo ao longo do ano escolar, tal como no Eixo I.



**Figura 2** - Os grupos (A e B) acolhem alunos de turmas do mesmo ano de escolaridade ou de anos de escolaridade diferentes

○ modelo aplicado atualmente nas escolas implica a afetação de três tempos letivos semanais a matemática (45 minutos cada) e um tempo letivo diário a língua portuguesa, ao nível do 1º ciclo.

○ Projeto Fénix tem obtido resultados positivos em termos de melhoria das aprendizagens, a nível nacional, tendo igualmente uma influência significativa na redução da taxa de abandono escolar.

○ Projeto Fénix entende que cada aluno deverá ter acesso a oportunidades que permitam elevar o seu potencial de sucesso. Este processo implica expectativas elevadas em relação a todos os alunos porque partimos da premissa de que todos os alunos podem aprender mais. Um compromisso educativo que privilegia todas as partes envolvidas – encarregados de educação, alunos e docentes – e que se baseia em valores como a inclusão educativa, o rigor na gestão do

processo de ensino/aprendizagem, o respeito pela individualidade dos alunos e a orientação para o conhecimento, sem que tal implique diminuição do grau de exigência.

A equipa AMA-Fénix tem, em prol do acompanhamento às escolas, procurado favorecer o desenvolvimento destas três dimensões, através de um trabalho de proximidade, quer junto das escolas da sua rede, quer junto das escolas interessadas em conhecer o Projeto. Este trabalho é desenvolvido de modo contínuo através de visitas às escolas, de norte a sul do país, bem como através da organização de seminários e encontros regionais, com o objetivo de intervir e desenvolver soluções adequadas às necessidades locais, ou comuns, identificadas. Ainda inscrita na rubrica do acompanhamento, inclui-se a produção de uma reflexão conjunta em torno das questões educativas, privilegiando-se o recurso à Internet e respetivas redes sociais, o que nos permite estar em permanente contato com os docentes envolvidos na implementação do Projeto, mas também com encarregados de educação.

Anualmente são desenvolvidas ações de formação na área da Língua Portuguesa e Matemática, direcionadas para docentes do ensino básico, com o objetivo de desenvolver instrumentos e estratégias didático-pedagógicas. Pensamos, assim, influenciar diretamente práticas positivas, dado a importância do professor, enquanto líder, no contexto de sala de aula. Um compromisso e um contributo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, que cria as janelas de oportunidade necessárias para que cada escola possa desenvolver soluções ajustadas à sua realidade. Até porque este é um Projeto construído em co-autoria com cada escola da sua rede.

Para saber mais sobre o Projeto Fénix, poderá consultar:

**Página oficial do Projeto Mais Sucesso Escolar:**

<http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=111>

**Site do Projeto Fénix:**

<http://www.projetoenix.com.pt/>

**Página do Facebook:**

<https://www.facebook.com/FenixMaisSucesso>

**Página do Agrupamento de Escolas de campo Aberto, Beiriz:**

<http://campoaberto.wordpress.com/projecto-fenix/>



**Teodolinda Magro**

*Mentora e Coordenadora Nacional Projeto Mais Sucesso Escolar - TurmaMais  
Escola Secundária Rainha Santa Isabel - Estremoz*

## **Projeto TurmaMais: um debate em torno da melhoria das aprendizagens para todos os alunos**

O aumento das taxas de insucesso escolar no 7º ano, nos anos letivos de 2000/01 e 2001/02, na Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel de Estremoz (ESRSI) levou à criação da proposta de uma nova organização das turmas, denominada TurmaMais que, em regime de experimentação foi autorizada pela Direção Regional de Educação do Alentejo, pela primeira vez, no ano letivo de 2002/03.

A proposta de organização da TurmaMais, desde então até ao presente é a seguinte:

1. Será criada uma turma a mais por cada 2, 3 ou 4 turmas de origem.
2. Os docentes da TurmaMais deverão ser os mesmos das turmas de origem para acompanharem os alunos nas fases do seu progresso e mais facilmente coordenarem o acompanhamento dos conteúdos programáticos em todas as turmas.



3. Criando turmas de origem de acordo com os dispositivos legais em vigor procurou-se na recriação constante dos diferentes grupos de alunos em trânsito pela TurmaMais manter e aumentar altos níveis de expectativas em todos os alunos.
4. Caso seja completamente impossível o docente das turmas de origem ser o mesmo da TurmaMais devem os dois docentes lecionar em par pedagógico na TurmaMais.
5. Para se formarem grupos de alunos algo homogêneos deverão consultar-se as avaliações obtidas nos anos letivos ou períodos anteriores, auscultar-se a opinião dos docentes em cujas disciplinas o aluno tenha mais dificuldades e, se necessário, o próprio aluno e o encarregado de educação.

### **Modalidade de apoio aos alunos**

Todos os alunos das turmas de origem serão convidados a integrar a TurmaMais em grupos previamente selecionados. Os grupos de frequência da TurmaMais deverão integrar este espaço de apoio através de uma rotação inspirada no seguinte modelo:

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

## **Organização dos horários**

- a) No tempo de frequência do ProjetoTurmaMais o aluno fica sujeito a um novo horário com o desenho curricular igual aos das turmas de origem (ProjetoTurmaMais no modelo integral).
- b) No tempo de frequência do ProjetoTurmaMais o aluno frequentará as disciplinas intervencionadas num horário diferente do da sua turma de origem e as restantes disciplinas serão frequentadas no horário normal da turma de origem (ProjetoTurmaMais no modelo parcial).

## **Gestão do currículo**

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

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

## **Resultados do ProjetoTurmaMais**

Os resultados obtidos nos primeiros anos do projeto e nos anos seguintes mostraram a eficácia da modalidade organizativa da TurmaMais.

No quadro I fazemos uma comparação entre as taxas de sucesso escolar alcançadas pela nossa escola (ESRSI) antes e após o projeto,

em todos os anos de escolaridade do 3º ciclo, comparando ainda os resultados da nossa escola com os resultados nacionais.

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

**Quadro I** - As duas Comparação das taxas de retenção a nível nacional e a nível da escola

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

**Legenda:**

ESRI – Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel

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

Vermelho - resultados obtidos nos anos letivos de implementação do Projeto TurmaMais.

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

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

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

Língua Portuguesa						Matemática					
Resultados nacionais			Resultados da ESRSI			Resultados nacionais			Resultados da ESRSI		
Nível	Nº de alunos	%	Nível	Nº de alunos	%	Nível	Nº de alunos	%	Nível	Nº de alunos	%
1	473	0,6	1	0	0	1	2.915	3,4	1	0	0
2	23.641	27,7	2	11	16,6	2	26.373	30,7	2	12	18
3	40.935	47,9	3	33	50	3	27.827	32,3	3	23	34,3
4	18.572	21,7	4	20	30,4	4	22.454	26,1	4	21	31,3
5	1.824	2,1	5	2	3	5	6.464	7,5	5	11	16,4
<b>TOTAL</b>	<b>85.445</b>	<b>100</b>	<b>TOTAL</b>	<b>66</b>	<b>100</b>	<b>TOTAL</b>	<b>90159</b>	<b>100</b>	<b>TOTAL</b>	<b>65</b>	<b>100</b>

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

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

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

O reconhecimento da eficácia do Projeto TurmaMais pelo Ministério da Educação levou a que o mesmo fosse apresentado como um referencial de combate ao insucesso escolar, permitindo que 67 escolas do país o replicassem, no ano letivo de 2009/2010. Os resultados do primeiro ano de aplicação do projeto nas escolas escolhidas por concurso público levou a um aumento médio do seu sucesso escolar em cerca de 7,6%.

### **Aprofundamento do modelo TurmaMais**

A partir do quinto ano de aplicação do ProjetoTurmaMais (2006/07) sentimos a necessidade de fazer com que o mesmo conseguisse atingir um maior número de alunos por forma a que o sucesso escolar se aproximasse consistentemente dos 90%.

É no ano letivo seguinte que começaram as preocupações continuadas com o aprofundamento concertado das práticas de todos os docentes envolvidos nos Conselhos de Turma de 3º ciclo nas seguintes áreas:

- a) elaboração e uso de Critérios de Avaliação Atitudinais com capacidade de intervirem na mudança de comportamento da esmagadora maioria dos alunos em sala de aula;

- b) discussão profunda do conceito de avaliação segundo a lógica de ciclo que levou à monitorização percentual das avaliações ao longo dos cinco momentos de avaliação anual e à contratualização de metas progressivas de desempenho escolar acordadas com pais e alunos;
- c) fomento de práticas de avaliação formativa como principal meio de promoção das aprendizagens em sala de aula;
- d) criação de equipas educativas com capacidade de coordenarem e darem continuidade ao longo do ciclo de toda a dinâmica de trabalho anteriormente enunciada.

Este segundo momento de aperfeiçoamento das práticas de trabalho do Conselho de Turma foi fundamental para lançar o Projeto TurmaMais para taxas de sucesso consistentemente iguais ou superiores a 90% desde o ano letivo 2007/08 até ao presente. As seis dezenas de escolas que a nível nacional têm seguido a metodologia organizacional TurmaMais estão neste momento a apropriar-se destas mesmas práticas internas o que tem levado a um grande esforço de disseminação das ideias do Projeto TurmaMais.

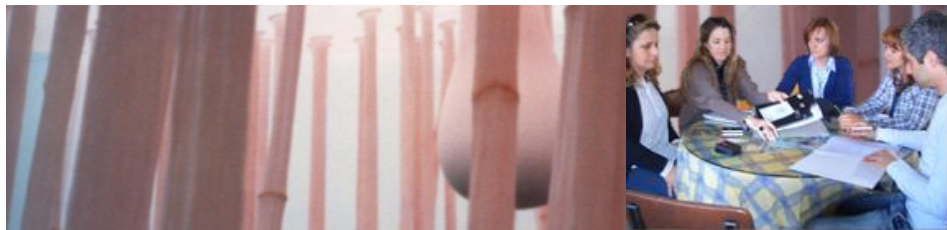
O grande objetivo é fazer com que dele sejam beneficiários não apenas os docentes e as disciplinas intervencionadas pela rotação dos grupos de alunos, mas também as demais disciplinas do ano de escolaridade envolvido e, numa segunda fase, os restantes anos de escolaridade do ciclo de ensino onde decorre o Projeto. Em muitas escolas tem-se verificado já um alargamento das práticas enunciadas pelo Projeto a vários ciclos de escolaridade do ensino básico e mesmo do ensino secundário. De salientar que a nível nacional o Projeto TurmaMais está a ser aplicado no 1º, 2º e 3º ciclos.

Em última análise temos estimulado as escolas envolvidas com o Projeto TurmaMais a consciencializarem-se da possibilidade de alcançarem taxas de sucesso escolar elevadas (iguais ou superiores a 90%) desenvolvendo práticas internas de trabalho colaborativo e reflexivo. Pretendemos, deste modo, que as mesmas estejam preparadas para um dos próximos desafios que o Ministério da Educação e da Ciência já lançou às escolas, quando na Lei n.º 64-A/2011 de 30 de dezembro, considera como um dos objetivos estratégicos da administração escolar, para o período de tempo entre 2012 e 2015, “*reforçar a autonomia das escolas, contratualizando com um maior número de escolas maior autonomia*”.





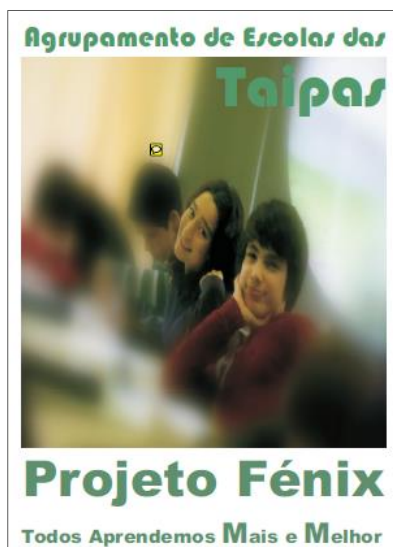
**MODELO  
FÉNIX**



### **Agrupamento de Escolas das Taipas - Guimarães**

*A Equipa coordenadora/experimentadora do Projeto Fénix*

## **A Demanda Fénix**



Nos nossos dias, o conceito escola incorporou, talvez de forma imatura, um outro conceito que, em teoria, se compagina facilmente com o primeiro: sucesso. Assume-se que a escola pública tem de garantir o sucesso escolar de todos os seus alunos. O que antes ancorava no foro individual – alunos desinteressados, alunos com falta de capacidades, contextos familiares disruptivos – são hoje realidades que questionam a escola e às quais ela tem de dar resposta. O

fracasso escolar deixou de focalizar o aluno e catapultou a escola enquanto comunidade de intervenção para o domínio da anormalidade social: um dos parâmetros mais relevantes na avaliação da escola colhe, precisamente, nos resultados dos alunos que a frequentam. Ultrapassada esta inocência que quase alheava a escola do insucesso – aceitava-se, pacificamente, que uns alunos progrediriam e outros fracassariam –

institucionaliza-se, por assim dizer, que a escola é a responsável maior pelo insucesso dos seus alunos. Abundam as reflexões adjetivas que, à luz deste novo entendimento, procuram, num esforço de coerência nem sempre conseguido, equacionar um outro modelo organizativo e pedagógico da nova escola.

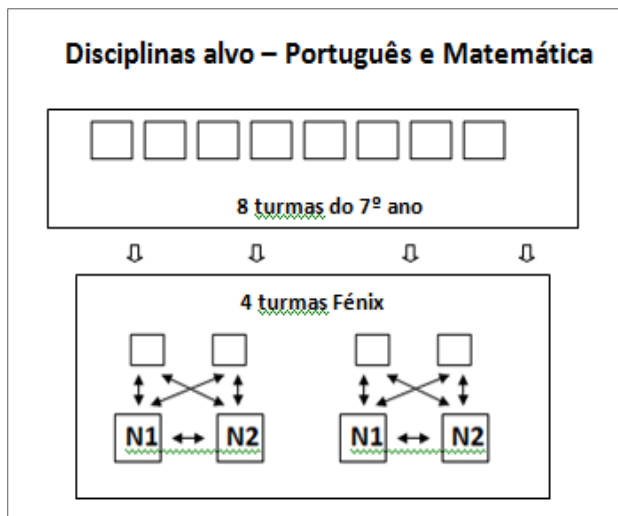
No nosso agrupamento, esta nova demanda tem envolvido toda a comunidade no encontrar de caminhos que atalhem junto do insucesso escolar. Validaram-se duas entradas de análise: uma centrada nos alunos e outra que implica os docentes. Focalizando os alunos, e apesar do nosso agrupamento apresentar níveis globais de sucesso escolar em linha com os indicadores nacionais, identificou-se uma percentagem não despreciable de alunos que transita de ano/ciclo revelando dificuldades em Português e/ou em Matemática – cerca de 20%. Desnecessário será dizer que, dada a transversalidade destas duas disciplinas, a evolução destes alunos no percurso escolar vai, progressivamente, capitalizando dificuldades acrescidas. Pormenorizando na análise, observa-se que o percurso escolar destes alunos, sobretudo desde a sua entrada no 2º ciclo até à conclusão do ensino básico, consolida esse perfil de insucesso. Pior, toda a comunidade facilmente interioriza este estigma das dificuldades: os encarregados de educação prontamente dizem que o seu educando sempre teve dificuldades a Português e/ou Matemática, os docentes validam essas dificuldades, nomeadamente, através das práticas avaliativas e os próprios alunos são os primeiros a reconhecerem-nas como intransponíveis. Isto é, a comunidade escolar ajuda o aluno a compreender – e justificar! – o seu insucesso.

Do lado dos docentes, foram várias as demandas encetadas no sentido de contrariar este insucesso aprendido: extensão da carga letiva dos alunos recorrendo a aulas de apoio pedagógico acrescido, alocação de

mais um docente no espaço aula – as assessorias pedagógicas, criação de serviços de tutoria, reforço no envolvimento dos serviços de psicologia escolar ... No limite, subjaz aqui um conceito de “medicação” da prática pedagógica: o desinteresse e o aborrecimento passaram a configurar sintomas psicológicos disfuncionais, a curiosidade excessiva pode até ser entendida como hiperatividade ou déficit de atenção. Alguns resultados positivos foram abonando em favor destas prescrições, mas prevaleceu uma necessidade seminal: era essencial encontrar um modelo pedagógico que contrariasse estas baixas expectativas de toda a comunidade escolar em relação às dificuldades evidenciadas pelos alunos. Dito de outra forma, e recuperando a metáfora médica, é melhor prevenir que remediar.

Constataram-se, assim, vários desfasamentos no currículo escolar dos alunos: uns ingressam nos novos ciclos sem que possuam os conhecimentos prévios facilitadores das novas aprendizagens, outros sentem que as aprendizagens propostas poderão ter ficado aquém das suas capacidades. Foi neste contexto que abarcámos com crença e determinação o Projeto Fénix: não só nos permite contrariar este diacronismo do insucesso aprendido, transversal a toda a comunidade, como possibilita, também, uma gestão curricular mais consequente na procura de níveis de aprendizagem que potencializem realizações no domínio do muito bom e mesmo da excelência. A premissa é contagiante: todos os alunos podem aprender mais e melhor.

## O envolvimento



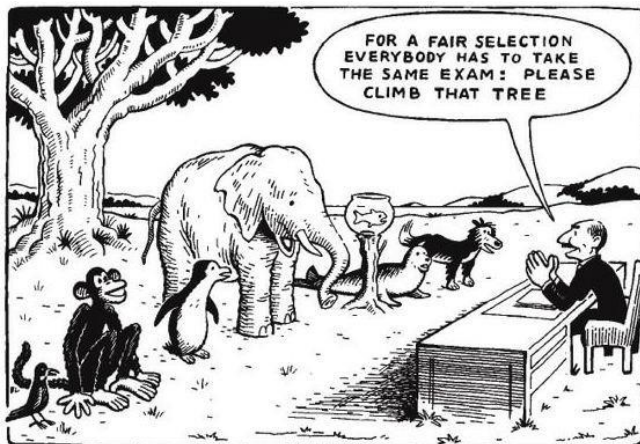
Focalizada agora no 7º ano de escolaridade, esta demanda de mais e melhor sucesso escolar tem colhido, desde o início, o envolvimento dos vários agentes educativos. Na formação das quatro turmas-alvo, houve todo o cuidado em salvaguardar uma

heterogeneidade relativa que sossegou alguns encarregados de educação mais reticentes: a informação prestada, nomeadamente através dos diretores de turma, foi fundamental. Pelo lado dos alunos, o processo mereceu, desde logo, a anuência dos mesmos; foram esporádicos os casos de alunos que demonstraram estigma residual aquando da indicação para os Ninhos. Prontamente, os docentes envolvidos e o diretor de turma trataram de veicular junto do aluno e do encarregado de educação a mais-valia escolar associada ao projeto.

Observando o lado dos docentes, o projeto demorou na sua assunção por parte de todos. O entendimento inicial focalizava apenas as quatro turmas Fénix e, dentro destas, as duas disciplinas envolvidas na promoção do sucesso, Português e Matemática. Na verdade, o projeto envolve todas as turmas do ano de escolaridade – ao distribuímos pelas quatro Fénix os alunos com mais dificuldades nas duas disciplinas citadas, criaram-se nas outras quatro turmas as condições para um

desenvolvimento mais consequente do currículo. Os resultados, como veremos adiante, validam esta realidade. Atendendo ao currículo global, as quatro turmas Fénix exigiram por parte de todos os docentes dos respetivos conselhos de turma um desenvolvimento do programa prescrito diferenciado. A configuração das turmas pede mais tempo na obtenção dos resultados desejados: as dificuldades na compreensão e expressão linguística arrastam uma dificuldade transversal a todo o currículo, por exemplo. Os docentes das disciplinas não diretamente contratualizadas na promoção do sucesso estão a abordar os programas prescritos de forma mais flexível, centrando-se, sobretudo, nos conteúdos que permitem as aprendizagens consideradas essenciais. Estas turmas implicam uma ação didática que, necessariamente, tem de se adequar aos contextos específicos, trabalhando na planificação, na ação e na avaliação. Os docentes têm de revisitar todas as variáveis que configuram o modelo de ensino e aprendizagem, procurando ajustar as respostas em função de um diagnóstico mais fino, de modo a melhorar os resultados. Este recontextualizar dos desafios da aprendizagem nos patamares específicos de cada turma Fénix implica o aprofundamento do trabalho em equipa, a necessária partilha do trabalho desenvolvido: o projeto curricular de cada turma constitui o instrumento orientador.

## A metodologia



Todo o processo desenvolve-se em função de uma avaliação diagnóstica circunstanciada. Não bastou saber quem eram os alunos que revelavam dificuldades a Português e a Matemática. As dificuldades relevam

sempre de realidades que podemos diferenciar. Uma dessas realidades - e determinante - diz-nos que o aluno tem dificuldades porque, muito simplesmente, não está na posse de conhecimentos que lhe permitam evoluir na aprendizagem. Com percursos escolares que, reiteradamente, ano após ano, inculcam no aluno este perfil de aluno com dificuldades, facilmente surge o desinteresse pela escola, o não acreditar em si. Esta é a realidade da quase totalidade dos alunos, cerca de cinquenta, que estão ou já passaram pelas turmas-ninho. É aqui que as metodologias adotadas colhem usufruto. O desafio é desenvolver nestes alunos conhecimentos e ferramentas que lhes permitam reganhar o gosto de aprender, sentirem-se condóminos dum processo onde eles são a parte fundamental. O trabalho desenvolvido pelos docentes dos Ninhos parte sempre da realidade do aluno. Com turmas de oito alunos, é possível desenvolver um ensino mais individualizado, pese embora o desafio ser muito maior: estes alunos têm de percorrer um caminho de

aprendizagem muito mais exigente e longo que aquele que é proposto aos seus colegas da turma nativa. Eis porque qualquer ideia de facilitismo associada ao trabalho desenvolvido tem de ser refutada. Quer os docentes, quer os alunos, aceitam este desafio acrescido de chegar aos patamares de aprendizagem regulados pelo curso do programa. Ao longo destes dois períodos, não tem sido fácil conjugar estes dois desafios: dar o programa – os alunos não vão ficar eternamente nos Ninhos – e promover aprendizagens consolidadas. As planificações são muito mais abrangentes – é preciso ir atrás -, as atividades propostas mais flexíveis, a avaliação, num primeiro momento, essencialmente formativa. Todavia, na avaliação sumativa, os alunos dos Ninhos fazem testes praticamente iguais aos dos seus colegas que estão na turma nativa: apenas, em algumas questões, se introduzem níveis de proficiência diferenciados. As reuniões semanais dos docentes diretamente envolvidos no projeto são determinantes na preparação das atividades, propiciando partilhas enriquecedoras. A disciplina associada ao projeto criada na plataforma moodle também permite uma monitorização contínua de todo o trabalho desenvolvido.

## Os resultados



Sendo este um projeto com um curso de quatro anos, os resultados pretendidos devem ser equacionados em função de todo este tempo de aprendizagem. Neste momento, já é possível



validar indicadores que consubstanciam muito positivamente as finalidades do projeto:

- os alunos envolvidos nas turmas-ninho reganharam a sua auto-estima escolar: estão motivados para a aprendizagem, organizam-se de forma consequente, revelam uma evolução muito positiva na participação, são assíduos e pontuais;

- os conteúdos abordados nas turmas-ninho ficam, geralmente, consolidados;

- o trabalho pedagógico-didático na turma nativa permite aprendizagens mais abrangentes.

Numa análise mais pormenorizada dos resultados, importa observar realizações diferenciadas em função das demandas específicas do projeto.

Sendo Português e Matemática as disciplinas que, em função das dificuldades apresentadas, estiveram na origem da formação de turmas Fénix e turmas não Fénix, seria de esperar uma diferença mais acentuada nos níveis de sucesso. Verifica-se que as turmas não Fénix, ao ficarem sem alunos que, à partida, apresentavam um percurso escolar com dificuldades a Português e a Matemática, atingem, naturalmente, um nível de sucesso superior aos das turmas Fénix, nomeadamente a Português. Mas, e aqui reside o lado mais gratificante do projeto, as turmas Fénix, fruto das condições de aprendizagem que envolvem os alunos com dificuldades – cerca de cinquenta num total de noventa e três – conseguem alcançar patamares de sucesso muito próximos das turmas não Fénix; se estes alunos que estão ou já estiveram nos Ninhos não beneficiassem deste projeto, certamente teríamos níveis de sucesso bem diferentes.

Os resultados dos alunos que frequentam os Ninhos demonstram o aspecto evolutivo que preside à filosofia do Projeto Fénix. Duas conclusões:

- os alunos que estão nos Ninhos sentem que as suas realizações são francamente positivas: deixaram de ser os alunos com dificuldades perdidos numa qualquer turma para encararem com otimismo a superação dessas mesmas dificuldades;

- regista-se uma significativa evolução dentro dos níveis de sucesso.

O sucesso referenciado nos Ninhos deve ser entendido à luz das progressões que os alunos têm vindo a alcançar, persistindo, ainda, dificuldades que, para serem superadas, implicam a permanência destes alunos nos Ninhos. Trabalhar, ao mesmo tempo, a falta de pré-requisitos fundamentais e o currículo prescrito, tudo isto, o mais das vezes, com alunos oriundos de contextos sócio-económicos que não nos asseguram nenhuma retaguarda evolutiva, implica uma permanência nos Ninhos mais prolongada. Precisamente por isso, todo o trabalho é desenvolvido numa lógica de ciclo.

Numa realidade docente tantas vezes eivada de práticas ancoradas em achismos prisioneiros de formações iniciais ou mesmo de representações do neoeducuês, nem sempre é fácil pôr em prática o sempiterno valor bíblico da partilha. Ora, pela sua génese, o Projeto Fénix desenvolve, seminalmente, esta ideia do trabalho em equipa, do fazer com porque só assim conseguimos ir para. A metodologia de trabalho desenvolvida pela equipa Fénix, cuja visibilidade extravasou as tradicionais reuniões semanais, conseguiu, num primeiro momento, despertar curiosidades que depois se sedimentaram em observações mais atentas e recolhas metodológicas. Num momento em que a realidade dos alunos cada vez exige mais de nós – a escola que

transborda -, esta retaguarda do trabalho cooperativo ajuda a dar as respostas plurais que hoje nos são exigidas.

Focalizando uma observação mais de índole curricular, com este projeto o nosso agrupamento validou que é na diferenciação que conseguimos evoluir num sucesso escolar sustentado e motivador para todos os agentes envolvidos. Dos alunos, ressalta a evidência que o projeto lhes dá, de acreditarem nas suas possibilidades. Pensando nos alunos com dificuldades acrescidas de evolução na aprendizagem, este projeto vem trazer-lhes um caminho onde eles podem acreditar – numa turma com vinte oito alunos, havendo dois que sempre têm negativa, por exemplo a Português e a Matemática, o mais natural é esses jovens não mais consigam encontrar o seu caminho para ao sucesso – e a escola mais não poderá fazer que ensinar-lhes o seu... insucesso. Dos mais de cinquenta alunos que ao longo destes dois anos trilharam esses outros caminhos de aprender – os Ninhos – ressalta, além do sucesso escolar alcançado, o reganhar da autoestima escolar, condição primeira para os alunos gostarem e quererem aprender. Paralelamente, são os próprios encarregados de educação que, ao verem como a escola se esforçou por uma diferenciação positiva dos seus educandos, são eles próprios a sentirem que também podem fazer melhor, também podem fazer diferente, sendo o diferente muito do que colhem na observação da forma como a escola soube diferenciar. Por último, são os próprios docentes que também passaram a acreditar que, diferenciando, é possível desenvolver um trabalho que, embora mais exigente, colhe na satisfação dos resultados alcançados.

A face mais relevante do projeto está na frase que o inspira - “Mais sucesso escolar”. Conjugando este propósito com toda a heterogeneidade dos nossos alunos, tal parecia difícil de concretizar...

Todavia, hoje podemos dizer que é verdade, que com este projeto todos os alunos aprenderam e estão a aprender mais e melhor. Se na vertente do combate ao insucesso e ao abandono escolar as evidências já estão por demais relatadas, importa agora reiterar o seu contributo para a qualidade do sucesso encontrado. Decorrente da alocação dos alunos com mais dificuldades em turmas com uma homogeneidade relativa – e sobre essas se fez a aposta maior! – foi possível desenvolver todo um trabalho no reforço da qualidade do sucesso com as outras turmas. É muito gratificante observar os resultados destas turmas e ver que a maioria delas apresentam realizações com resultados assinaláveis – turmas em que nenhum aluno tira qualquer negativa e que a maioria dos alunos situa-se nos níveis de avaliação superiores. Este reencontrar a possibilidade de trabalhar a excelência sem prejudicar nem afrontar a heterogeneidade do nosso universo discente propicia professores mais motivados e menos stressados, uma cultura de exemplo tão necessária para quem vem atrás e o necessário acreditar dos encarregados de educação numa escola pública com qualidade.

Validado o envolvimento positivo que o projeto colhe juntos dos professores, aqui ficam algumas opiniões dos encarregados de educação e dos alunos sobre a forma como estão a vivenciar este Projeto. Eis alguns dos testemunhos recolhidos junto dos encarregados de educação:

*“Quando soube que o meu filho ficou nesta turma confesso que fiquei muito triste, pois alguém me disse que era a turma dos alunos com muitas dificuldades. Neste momento estou muito contente, o meu filho, que nunca gostou muito da escola, está mais empenhado, trabalha com mais gosto, mas o mais importante é que ele detestava Matemática e agora já diz que é das disciplinas que mais gosta.”*

*“Sendo eu mãe de uma aluna com um aproveitamento muito bom, fiquei bastante revoltada quando verifiquei a turma em que tinham colocado a minha filha; com voltas e mais voltas, arrisquei. Estou muito satisfeita! Realmente, os bons alunos não são prejudicados, antes pelo contrário; naquelas disciplinas que considero mais importantes (LP e Mat) até são beneficiados, pois o número de alunos é muito pequeno.”*

*“Ainda bem que colocaram a minha filha nesta turma. Como ela é muito envergonhada, aqui com estes grupos pequenos (Ninhos), ela tem mais facilidade porque está muito próxima da professora e diz que já não tem vergonha de colocar as dúvidas (anteriormente tinha e, como não tem em casa quem ajude, permanecia com elas para sempre). Já não tem vergonha de dar a sua opinião, a professora está mais atenta porque são poucos alunos.”*

*“Sinto o meu filho muito interessado em vir para a escola, nunca mais disse que não conseguia perceber Matemática, diz que não quer sair dos ‘grupos pequenos’.”*

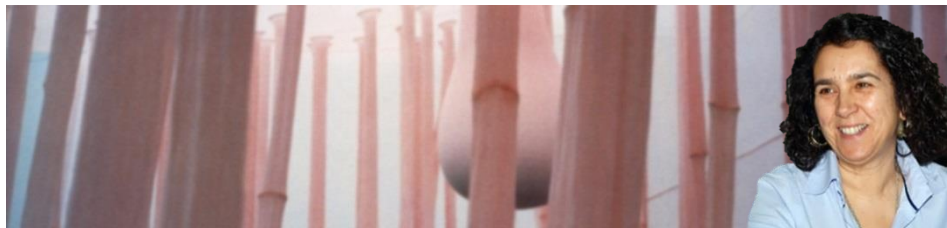
**As opiniões dos alunos também reforçam a nossa crença no Projeto:**

*“Este projeto é muito importante para os alunos com muitas dificuldades. Eu, por exemplo, sempre tive fraca avaliação a LP e Mat... Agora estou nos Ninhos e sinto que melhorei muito. Os professores, como têm um grupo pequeno, conseguem dar mais atenção, tiram as dúvidas com mais tempo, falam mais devagar.”*

*“Eu, quando fui colocada nesta turma, fiquei muito triste porque fui separada das minhas colegas de turma, mas neste momento acho que foi muito bom porque estou no Ninho de LP e reconheço que estou a recuperar muito das minhas dificuldades.”*

*“Apesar de ficar muito triste quando vim parar a esta turma porque me considerava uma aluna com muito bom aproveitamento, e as*

*minhas amigas com aproveitamento semelhante ao meu foram para outra turma que me disseram que era só para os bons alunos, estou agora muito contente e vejo que não estou a ser prejudicada, antes pelo contrário, pois nas disciplinas de LP e Mat, que eu considero muito importantes para o meu futuro, estou num grupo muito pequeno, com poucas dificuldades. Temos (eu e meus pais) comparado o programa (testes e caderno) e verificamos que tudo é igual. Adoro a turma, até tenho orgulho em pertencer ao projeto!”*



## **Agrupamento de Escolas Gonçalo Sampaio - Póvoa de Lanhoso**

*Luísa Maria Monteiro Rodrigues Sousa Dias*

*Diretora do Agrupamento*

### **Projeto Fénix**

A Escola é um espaço intemporal em que se movimentam vontades e sensibilidades, através das quais o conhecimento científico e a formação pessoal e social circulam, numa relação que assenta, cada vez mais, em pressupostos de sucesso e competitividade.

Não devemos, no entanto, alhear-nos dos fatores externos que limitam a ação da escola e condicionam os resultados.

O Agrupamento de Escolas Gonçalo Sampaio não foi premiado com um regime de exceção no que respeita à tomada de medidas para enfrentar os problemas de insucesso com que se debate, tal como a generalidade das escolas.

Tratando-se de uma escola inclusiva, com um historial de ofertas formativas diversificadas, ao encontro de respostas que se adequem ao grupo de alunos que, por razões de ordem social, na maioria dos casos, não se revê no currículo normal, a promoção do sucesso escolar ganha uma outra dimensão, tendo em conta que a construção de "Uma Escola de Todos e Para Todos" não é, para nós, mais um cliché, mas uma

filosofia de vida que enquadra a nossa ação quotidiana e nos mantém abertos a novas perspectivas do processo de ensino e aprendizagem e a novas modalidades de organização da escola, que nos permitam melhorar os resultados escolares.

Assim, confrontados com a necessidade de inverter resultados que não correspondiam ao investimento que estava a ser levado a efeito, definimos um novo Plano de Ação que incidia em aspectos de foro social e económico, desenvolvimento de programas de competências de estudo, tutorias, apoios individualizados, diversificados e direcionados, que designámos de "Medidas de Combate ao Insucesso Escolar".

Paralelamente saímos ao encontro de escolas com boas práticas no campo da criação de oportunidades de sucesso escolar, conscientes de que qualquer medida passaria pela aceitação dos constrangimentos decorrentes de uma implementação sem acréscimo de recursos humanos e financeiros.

No início do ano letivo de 2011/2012 decidimos estabelecer contacto com o Agrupamento de Escolas Campo Aberto de Beiriz, com o intuito de nos inteirarmos das dinâmicas inerentes ao Projeto Fénix e, a partir de então, o processo fluíu, tão célere quanto possível, graças à motivação dos professores deste agrupamento em colocar em prática novas estratégias.

O projeto assenta numa significativa liberdade de organização do currículo, flexibilizando-o, numa lógica de homogeneidade relativa, indo ao encontro de respostas, no terreno, em função da realidade da escola e no respeito pelos ritmos de aprendizagem dos alunos, para que as aprendizagens se desenvolvam e consolidem, cumprindo a meta de dotar os alunos de um conhecimento sustentado e autónomo,



trabalhando para isso, em simultâneo com o progresso das aprendizagens, ao nível da elevação da autoestima e da autoconfiança de alunos que, à partida, sabiam ter limitações quase irrecuperáveis dentro da estrutura de um grupo turma, no qual se perdiam e sentiam não ter a atenção que necessitavam e mereciam. Foi em busca de quebrar este ciclo vicioso que nos lançamos em busca do nosso próprio Fénix.

Uma das grandes potencialidades do projeto Fénix está no facto de, simultaneamente, podermos recuperar as aprendizagens dos alunos com mais dificuldades e podermos estimular os mais dotados, para que possam aprofundar conhecimentos e desenvolver o seu pensamento crítico, ultrapassando as lacunas de uns e potenciando as capacidades extraordinárias de outros, respeitando ritmos e estilos de trabalho.

Seguiram-se reuniões de trabalho com os professores envolvidos na experiência e, de imediato, as reuniões com os Encarregados de Educação dos alunos que beneficiariam desta medida, sem a corresponsabilização dos quais o projeto seria de difícil implementação.

A forte motivação e o reforço da articulação entre professores, o trabalho colaborativo com os pais e o compromisso com os alunos são a chave do sucesso de uma medida que visa alterar resultados.

O projeto foi implementado, a título experimental, a partir de fevereiro de 2012, sem qualquer imposição por parte da diretora do agrupamento, sem quaisquer reforços de recursos humanos e financeiros, tendo sido possível colocar no terreno o Eixo 1 - Ninhos, ao nível de algumas turmas do 1ºCEB e o Eixo 2, ao nível de algumas turmas do 6º e do 9º anos de escolaridade.

A medida Eixo 2 não foi implementada na sua génese, na maioria das turmas servindo, no entanto, de base para a criação de derivantes que

melhor se adequavam aos recursos existentes e às características dos alunos.

No final do ano letivo foram feitas reuniões de avaliação da experiência, de que resultou a elaboração de relatórios, dos quais tomo a liberdade de transcrever alguns excertos:

*"O grupo que se formou agrupou os alunos com maiores dificuldades e alocou docentes particularmente motivados para fazer aprender alunos com problemas de aprendizagem e de autoestima.*

*De facto, nas conversas exploratórias para formação dos Ninhos, constatou-se que todos eles sabiam que não aprendiam, que eram mal comportados e que perturbavam as aulas e que, pior do que isso, sabiam que esse ciclo era uma fatalidade que se abateria sobre eles. Foi preciso, antes de mais, que todos acreditassem, proporcionando-lhes bem estar emocional e um ambiente seguro.*

*A dinâmica do Ninho proporcionou mais e melhores condições de aprendizagem, não abandonando e não deixando 'ficar para trás' alunos que, usualmente, não aprendem no modelo de escola organizado segundo os cânones tradicionais de ensinar a todos como se fossem um só, mas que necessitam, pelas suas características, de uma pedagogia diferenciada e de um acompanhamento individualizado."*

*"Por parte dos alunos que frequentaram o Ninho notou-se uma grande vontade de aprender, pois o ensino respeitava o seu ritmo."*

*"Em síntese, o projeto Fénix tem-nos permitido uma outra abordagem do problema do insucesso, fazendo-nos refletir sobre caminhos trilhados e futuros possíveis, manipulando um conjunto alargado de variáveis: o modo de agrupar os alunos, o modo de alocar recursos humanos, uma gestão do tempo curricular diferente, uma articulação escola-família potenciadora de sucesso, uma avaliação contínua com vista à*

*monitorização constante das aprendizagens dos alunos, num permanente movimento de feed-back das aprendizagens."*

Quanto ao Projeto Fénix-Eixo2, os professores de matemática referem que, apesar do pouco tempo de duração da experiência houve, por parte dos alunos, uma boa adesão e interesse pelo mesmo.

Consideram que este projeto é aliciante porque permite a consolidação e o desenvolvimento dos conhecimentos da disciplina; que proporciona aprendizagens por outros métodos de ensino; que permite um apoio mais personalizado aos alunos que evidenciam dificuldades de aprendizagem; que proporciona a entreaajuda dos alunos e desenvolve a sua autonomia.

Consideram, ainda, que o intercâmbio entre alunos de várias turmas pode tornar-se proveitoso.

Por outro lado realçam, pela positiva, a troca de experiências e materiais pedagógicos, assim como a produção conjunta de materiais.

Estes docentes são de opinião que a mudança de professor, uma vez por semana, pode proporcionar o esclarecimento de certas dúvidas instaladas, face à alteração de métodos de ensino.

Em síntese, e porque muito haveria ainda para partilhar sobre esta experiência, consideramos que merece especial destaque o facto de, não obstante a curta duração da experiência, as melhorias nos resultados escolares dos alunos terem sido visíveis, embora, ainda, a uma escala reduzida.

Muitos alunos não conseguiram obter os resultados desejados mas progrediram, estão mais confiantes e, com a continuação do projeto, estamos certos de que um número significativo conseguirá ultrapassar as

suas limitações, ficando apto a acompanhar o restante grupo de alunos da turma.

O investimento exigiu a total entrega dos profissionais de educação envolvidos, dos pais e dos alunos.

A melhoria dos resultados da avaliação externa, exames nacionais, embora possa parecer ténue, representa uma merecida recompensa, tendo constituído um forte incentivo para o trabalho que nos aguarda no próximo ano letivo.

Para começar, e como demonstração do espírito de que estamos imbuídos, o conjunto de estratégias para melhorar os resultados escolares dos alunos, que designámos de "Medidas de Combate do Insucesso Escolar" passou a designar-se "Medidas de Promoção do Sucesso Escolar".

Concluo esta breve e grata reflexão reiterando a minha convicção de que a trilogia professores-pais-alunos é, sem dúvida, a chave para o sucesso de qualquer projeto, sobretudo quando se trata de promover o sucesso dos alunos, mas sem a participação ativa da figura do Diretor os resultados ficam comprometidos, por este dever assumir claramente o papel de pilar estratégico da ação da comunidade educativa.



# MODELO TURMAMMAIS



### ***Agrupamento de Escolas Abel Varzim - Vila Seca, Barcelos***

*Conceição Lamela*

*Diretora do Agrupamento de Escolas Abel Varzim*

*Esperança Duarte*

*Coordenadora do PMSE-TM*

*Paulo Lisboa*

*Assessor da Diretora; Responsável pela acompanhamento do PMSE-TM a nível interno / Elemento de ligação entre a escola e a Equipa de Acompanhamento do PMSE-TM a nível nacional*

## **Programa Mais Sucesso Escolar – TurmaMais**

Pela análise dos resultados escolares dos nossos alunos no ano letivo 2009/10 chegou-se à conclusão que os alunos do sétimo ano de escolaridade obtiveram uma maior taxa de insucesso nas disciplinas de Língua Portuguesa e Inglês e, como tal, era necessário intervir de forma atempada e eficaz e procurar soluções que colmassem essa situação.

O Programa Mais Sucesso Escolar-TurmaMais tem precisamente como objetivo primordial melhorar o desempenho escolar dos alunos. Este princípio é válido para os alunos com dificuldades, como para os discentes com elevado rendimento escolar e consiste na criação de uma turma sem alunos fixos, de frequência temporária, que agregue elementos com características comuns, provenientes ou não da mesma turma de origem. Esta pareceu-nos uma excelente forma pedagógica de corresponder às necessidades educativas deste grupo de alunos.

Confrontados com a confirmação da integração da nossa escola neste projeto (o qual concedia à escola um crédito de horário de 24 tempos), e dado que nessa altura a distribuição de serviço já tinha sido feita, foi decidido atribuir as turmamais a uma docente contratada, que iria articular semanalmente com as restantes colegas. Nos anos letivos 2010/11 (8ºano) e 2011/12 (9ºano) o serviço foi distribuído pelas três docentes envolvidas de cada área disciplinar e aquando da elaboração dos horários foi atribuído um tempo semanal aos seis docentes que iriam lecionar as duas disciplinas intervencionadas pelo Programa Mais Sucesso Escolar – TurmaMais (três de Língua Portuguesa e três de Inglês), de forma a conseguirem estabelecer uma dinâmica de trabalho de constante articulação e colaboração.

O figurino adotado na nossa escola foi de duas turmas resulta uma turmamais, tendo em conta os enormes constrangimentos que seria a lecionação por parte do mesmo docente da turma de origem e respectiva turmamais, optou-se por atribuir a dois docentes diferentes. Assim, estão sempre três docentes a trabalhar em simultâneo: duas de origem e uma turmamais. Esta foi uma opção muito vantajosa, já que na ausência de uma das docentes, as outras duas asseguram a lecionação nas duas turmas. Contudo, no início, alguns alunos revelaram uma certa resistência à junção de alunos de duas turmas diferentes e ao facto de a docente da turmamais não ser a de origem. Este sentimento inicial foi dissipando ao longo do ano, não sendo agora um aspecto relevante.

Nessa reunião semanal, as docentes elaboram, logo no início do ano letivo a calendarização dos grupos a frequentar a turmamais (dois grupos por período) e, após uma partilha de informação sobre o percurso escolar dos alunos, definem os grupos de alunos que irão integrar o primeiro grupo. A decisão relativa aos alunos a frequentar

cada grupo ao longo do ano irá fundamentar-se no desempenho que estes revelarem em cada momento de transição.

Todo o trabalho relativo ao cumprimento da planificação didática, planificação das aulas, produção de material pedagógico diferenciado para cada nível que integra a turma de origem e a turmamais e elaboração das fichas de avaliação formativa é feito em conjunto nesse tempo comum de trabalho semanal. É importante referir que as tarefas e materiais usados em contexto de sala de aula são muitas vezes adequados ao nível de aprendizagem dos alunos que integram a turmamais, de forma a potenciar o seu desempenho escolar. Neste sentido, a vivência de situações de ensino/aprendizagem mais individualizadas, a possibilidade de recurso mais frequente a materiais multimédia mais interativos, a própria aplicação de tarefas de avaliação formativa mais periódica, individualizadas são fatores catalisadores de melhores resultados escolares dos alunos envolvidos.

A análise constante da evolução do desempenho escolar de cada aluno, a procura constante de estratégias que permitam melhorar as competências dos alunos que revelam desempenho diferenciados permitem que em cada momento de avaliação sumativa, as docentes da turma de origem e turmamais consigam aferir o nível a atribuir a cada aluno. Todo o processo de avaliação dos alunos foi extremamente enriquecido pela adoção de um procedimento muito eficaz na responsabilização dos próprios alunos relativamente ao seu papel enquanto elementos que se pretende ativos nesse mesmo processo- a monitorização de resultados. Este consiste numa espécie de "negociação" que cada professor estabelece com os alunos: antes das reuniões de coordenação pedagógica (exceto na primeira e última do ano letivo) e das reuniões de avaliação de final de período, o docente



informa o aluno do nível percentual da sua avaliação até ao momento, esta é feita tendo em conta os domínios do saber / saber fazer e ser / estar e descritores definidos na grelha de avaliação final adotada pela escola, por seu lado o aluno propõe atingir uma determinada avaliação percentual numa perspetiva ascendente da mesma.

O conhecimento tão completo que os docentes vão tendo de cada aluno resultante da interação constante entre docentes e com os alunos, promove um elevado grau de proximidade entre estes agentes educativos, facto que, na nossa opinião, muito contribui para uma influência bastante positiva na atitude que os alunos assumem em relação à sua vida escolar e o contacto estabelecido com os encarregados de educação, pois estes, após toda a informação inicial sobre o funcionamento do projeto, são periodicamente informados sobre os resultados escolares dos seus educandos. Esta parceria mais ativa entre docentes e encarregados de educação favorece um ambiente de maior empenho e responsabilização dos alunos. A formação global dos discentes é também privilegiada pela sua participação nas várias atividades constantes no Plano Anual de Atividades do Agrupamento.

O Programa Mais Sucesso Escolar-TurmaMais veio reforçar e beneficiar a implementação de certos procedimentos, os quais constituem importantes mais-valias para a escola, a saber: a lecionação a um **grupo-turma com o mesmo nível de aprendizagem**, proporcionando a **melhoria de resultados escolares aos alunos de qualquer nível**; um **método de trabalho ainda mais colaborativo entre docentes** (naturalmente beneficiado pelo usufruto no horário dos docentes de um tempo comum para esse efeito); a **revisão e consequente adoção de critérios de avaliação mais uniformizados e adequados** e, como tal, o recurso a uma grelha de avaliação também uniformizada; a

**monitorização dos resultados escolares** envolvendo mais ativamente os alunos no seu próprio processo de aprendizagem; e **uma relação de maior proximidade** entre alunos/docentes/encarregados de educação.



ESCOLAS  
DE  
TIPOLOGIA  
HÍBRIDA



### ***Agrupamento de Escolas da Lourinhã***

*Bruno Martins Santos*

*Diretor do Agrupamento de Escolas da Lourinhã*

## **Projeto Mais Sucesso Escolar – Turmas Híbridas**

O Agrupamento de Escolas da Lourinhã integra este projeto desde o ano letivo 2009/2010, pese embora ter iniciado as atividades em janeiro (2010) pelo facto de terem existido algumas dificuldades iniciais na aprovação da candidatura e colocação de professores.

Foram identificadas algumas carências ao nível do sucesso escolar dos alunos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, pelo que surgiu esta oportunidade para tentarmos resolver os problemas apresentados, nomeadamente nos 1.º e 2.º anos de escolaridade, incidindo esta necessidade essencialmente ao nível do 1.º ano.

Pretendíamos melhorar a qualidade das aprendizagens e do sucesso educativo dos alunos, procurando, sobretudo, elevar os seus níveis de desempenho nas avaliações internas e externas. Aliás, no nosso Agrupamento existe uma grande heterogeneidade no rendimento escolar dos alunos nas turmas, consequência de múltiplas variáveis, para além de uma dispersão geográfica dos alunos, fatores estes que não contribuem para o sucesso escolar dos mesmos. Nesse sentido, o

projeto das turmas híbridas constituiu para nós uma aposta séria para ultrapassarmos os constrangimentos inerentes a este agrupamento.

No âmbito deste projeto adotou-se o modelo organizacional alicerçado nas assessorias pedagógicas, as quais, através da gestão do crédito horário do apoio educativo e do crédito do projeto foi possível concretizar, gerindo melhor os recursos existentes. Todas as atividades do projeto mais sucesso são articuladas com o núcleo de educação especial, utilizando assim uma noção de complementaridade e otimização de recursos.

Com a implementação deste projeto foi possível reforçar os apoios educativos aos alunos que dele careciam, aprofundando ainda a partilha de recursos e a troca de experiências entre professores titulares e professores assessores.

Procurámos ainda desenvolver o uso das tecnologias de informação com a criação de um blogue do projeto, promovendo, assim, a ligação à família.

O impacto foi extramente positivo na melhoria dos índices de sucesso escolar dos alunos, as metas inicialmente propostas foram alcançadas e podemos ainda afirmar que ao nível das metodologias, nomeadamente, que toca ao trabalho colaborativo, foi um propósito conseguido.

O balanço global é bastante satisfatório e estamos convictos de que foi uma aposta ganha em prol da melhoria dos resultados escolares dos nossos alunos.

Gostaria de reiterar que só foi possível alcançar estes resultados por via do empenho e colaboração de todos os docentes envolvidos, pela

motivação dos alunos, pelo empenhamento dos pais e encarregados de educação.

Por último, gostaria de salientar que este projeto só foi passível de execução graças ao extraordinário contributo do Instituto de Educação no acompanhamento pedagógico deste projeto e ao apoio disponibilizado pelos organismos do Ministério da Educação e Ciência (DRELVT/DGIDC, atual DGAE).



### **Agrupamento de Escolas da Lourinhã**

*Gorete Fonseca & Fátima Alexandrino  
Equipa Coordenadora do PMSE-Turmas Híbridas*

## **Programa “Mais Sucesso Escolar”: A Experiência Do I.º Ciclo Do Ensino Básico**

### **Resumo**

Pretendemos dar a conhecer a experiência vivenciada no I.º ciclo resultante da participação e implementação do Projeto Mais Sucesso Escolar junto de alunos, deste nível de ensino, do Agrupamento de Escolas da Lourinhã.

Inicialmente será feita uma pequena descrição do projeto indicando o seu objetivo principal assim como o motivo para a sua elaboração. Posteriormente, serão caracterizados: i) os principais intervenientes no processo de ensino e aprendizagem – alunos e professores; ii) as etapas da implementação do projeto; iii) o modo de organização do trabalho docente e da turma; iii) a tipologia das atividades propostas e o seu contributo na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Os fatores de sucesso e os constrangimentos serão abordados no ponto seguinte e, por fim, serão tecidas algumas considerações finais, à guisa de balanço global.

## **Breve apresentação do Projeto**

### **I. Caracterização e objetivos principais**

O Projeto Mais Sucesso Escolar (PMSE), do atual Agrupamento de Escolas da Lourinhã, encontra-se integrado no Programa de combate ao insucesso escolar do Ministério da Educação e Ciência (MEC) e tem como objetivo último o de contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, dos níveis de qualidade do sucesso escolar dos educandos desta unidade orgânica.

O acordo celebrado entre o Agrupamento e a Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT) compreende a duração de quatro anos renováveis desde que seja reduzido, anualmente, um terço (1/3) do insucesso escolar nos anos contratualizados e nas disciplinas intervencionadas - Língua Portuguesa e Matemática. No primeiro ano do projeto (2009/10) foram intervencionados os alunos matriculados nos primeiro e segundo anos de escolaridade, no ano seguinte (2010/11) foram contratualizados os segundo e terceiros anos de escolaridade e no presente ano letivo (2011/12), que corresponde ao terceiro ano do PMSE, são intervencionados os discentes matriculados nos terceiro e quartos anos de escolaridade. Tem-se procurado, desta forma, acompanhar a evolução das aprendizagens do grupo de alunos que começou a ser intervencionado a partir do primeiro ano de implementação do projeto. Usufruímos de um acompanhamento de proximidade da Direção-Geral de Educação (DGE) e um acompanhamento científico por parte do Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.

Na génese deste projeto encontra-se uma análise feita ao insucesso escolar que se tinha vindo a registar nos últimos anos letivos, no então



Agrupamento D. Joana de Castro. Esta avaliação alertou-nos para uma situação recorrente: o segundo ano de escolaridade concentrava as maiores taxas de insucesso, muito dele vindo já referenciado desde o primeiro ano. Sentimo-nos impelidos a elaborar um projeto que nos permitisse criar condições para alterar positivamente esta realidade pelo que decidimos candidatar-mo-nos ao Programa MSE, entretanto lançado pelo Ministério da Educação (ME).

A necessidade de intervir, logo no 1.º ano de escolaridade, quando os alunos iniciam formalmente a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como do cálculo, raciocínio e comunicação matemática, pareceu-nos fundamental como forma de reforçar o desenvolvimento de competências e de conhecimentos definidos para este nível de ensino. Surgiu, assim, o «nosso» projeto “Mais Sucesso Escolar” (PMSE), entretanto aceite pelo MEC, ainda que com algumas alterações face à nossa proposta inicial.

No sentido de apoiar alunos e professores titulares de turma foi criada uma equipa para coordenar e dinamizar a implementação do PMSE. Os docentes envolvidos procuram planificar e aplicar atividades de cariz investigativo e exploratório, centradas, essencialmente, nos processos e nos estilos de aprendizagem dos alunos (e não tanto no currículo) de modo a implicá-los no seu processo de aprendizagem. Para podermos atingir o nosso objetivo central – melhorar o sucesso escolar dos nossos alunos – decidimos apostar não apenas num maior apoio a alunos e docentes, mas induzirmos uma alteração nas próprias práticas pedagógicas. É na atividade de ensino-aprendizagem na sala de aula que o problema do insucesso, muitas vezes, se gera.

Assumimos que o projeto só poderá ter êxito e sustentabilidade se a questão das práticas letivas na sala de aula e a sua adequação a alunos com

características diversas, assumir um papel central, articulando-as, necessariamente, com medidas organizativas e com outras ações a realizar extra-aula, a nível de escola. Promover o sucesso escolar de todos os alunos em contexto de sala de aula, é uma prioridade que exige a reorganização e rentabilização dos diferentes recursos disponíveis e a elaboração de materiais e de instrumentos de apoio às aprendizagens que se enquadrem com as orientações curriculares dos Novos Programas de Língua Portuguesa, Matemática e de Estudo do Meio. A introdução de momentos de trabalho autónomo e de estratégias de diferenciação pedagógica que promovam o trabalho autónomo, por parte dos alunos, e que deixem o professor mais liberto para apoiar e ajudar os que mais necessitam foi uma das estratégias a que dedicámos algum tempo, tendo a Oficina de Formação, realizada ao longo do ano letivo 2010/11, sido essencial para a sua real implementação.

## **2. Caracterização do meio e dos participantes**

Fazem parte da realidade do primeiro ciclo do ensino básico do AEL nove escolas dispersas geograficamente pelo concelho da Lourinhã. Em cada uma delas são lecionadas entre duas a três turmas, perfazendo um total de vinte e quatro turmas. Encontram-se envolvidos, neste projeto, cerca de vinte e sete docentes do 1.º ciclo (vinte e três professores titulares de turma e quatro professores assessores) e cerca de quatrocentos e vinte alunos, estando cento e cinco matriculados no terceiro e cento e treze no quarto ano de escolaridade, anos contratualizados no presente ano letivo.

Acresce referir que, apesar de todos os anos letivos serem contratualizados apenas dois anos de escolaridade diferentes,

considerando a realidade do 1.º ciclo (turmas com mais de um ano de escolaridade), optou-se por estender o projeto aos quatro anos deste nível de ensino, procurando dar resposta, dentro das possibilidades, a todos os alunos.

### **3. Etapas da implementação do PMSE**

Tendo em conta os objetivos do projeto e do plano de trabalho, optou-se por, inicialmente, se envolver a quase totalidade dos docentes do 1.º ciclo, incluindo os de Apoio Educativo, numa Oficina de Formação através de uma dinâmica de formação em que pretendeu potenciar os momentos presenciais de formação com o trabalho colaborativo. A Oficina foi dinamizada pela coordenadora do PMSE no Agrupamento e por algumas das docentes que integram a equipa de acompanhamento científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Os docentes titulares de turma introduziram, progressivamente, na sua prática pedagógica um tempo destinado ao estudo autónomo (entre 2 a 4 horas semanais) de modo a conseguir dar resposta aos diferentes ritmos de aprendizagem, bem como apoiar diretamente os alunos com mais dificuldades. A par da instituição desse tempo no horário semanal, os professores foram ainda aplicando algumas tarefas (de Língua Portuguesa, Estudo do Meio e de Matemática) nas próprias salas de aula. Posteriormente, apresentaram, na Oficina, as evidências das aprendizagens resultantes dessas mesmas tarefas para reflexão coletiva.

No decorrer da Oficina foram constituídos pequenos grupos de trabalho com o objetivo de construir materiais de apoio às aprendizagens dos seus alunos, tendo sempre como ponto de partida as necessidades de aprendizagem do seu grupo - turma. Os materiais construídos e partilhados entre docentes (ficheiros de ortografia, leitura

funcional, gramática, escrita criativa, de números, cálculo, problemas, geometria, tangram ...) foram colocados à disposição dos alunos, nas respetivas salas, e cada professor estabeleceu um horário para trabalho autónomo no qual os alunos se guiam por um plano de trabalho, deixando o professor mais liberto para apoiar os que mais necessitam.

No sentido de implicar os alunos nas suas aprendizagens, foram elaboradas Listas de Verificação (uma espécie de checklist) para as três principais áreas curriculares, Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, nas quais se encontram, em linguagem acessível aos alunos, definidas as principais aprendizagens que têm que dominar naquele ano em que estão matriculados. As Listas de Verificação foram apresentadas e discutidas com os alunos e, mensalmente, cada um vai monitorizando com o professor, as aprendizagens que já domina e as que necessita melhorar (consultar <http://maissucessoescolar.blogspot.pt/2011/06> para mais informação).

Procurou-se, igualmente, que os docentes envolvidos reunissem periodicamente para construir materiais e instrumentos de apoio ao trabalho desenvolvido nas salas de aula de modo a promover a reflexão e a partilha, em grupo, sobre os resultados obtidos em contexto de sala de aula (o que correu bem e o que pode ser melhorado).

Tal como previsto inicialmente, diligenciou-se no sentido dos professores de Apoio Educativo desenvolverem um trabalho de assessoria aos professores titulares de turma, nomeadamente em contexto de sala de aula. Pretendeu-se, deste modo, promover uma aprendizagem colaborativa e cooperativa entre todos os intervenientes.

Ultrapassada a primeira etapa (adequação das metodologias de ensino aos diferentes ritmos de aprendizagem), no presente ano letivo, a

«aposta» centrou-se no desenvolvimento e «aperfeiçoamento» do trabalho em assessoria ou codocência, bem como na conceção, planificação, desenvolvimento e aplicação de tarefas que tornem o aluno interventivo no seu processo de aprendizagem, corporizando, assim, a convicção de que é importante continuar a desenvolver e melhorar as práticas letivas, tal como supramencionado.

Em termos formativos, realizou-se ainda, a título experimental, um “*Lesson Study*” (LS). O LS consiste numa metodologia de desenvolvimento profissional que se desdobra em três fases principais: i) planeamento de uma aula sobre determinado conteúdo programático; ii) a realização e observação dessa aula e a iii) reflexão pós-aula. Para além de ter como objetivo principal o de tornar os professores mais atentos aos processos de raciocínio e dificuldades dos seus alunos, permite-lhes igualmente ir aperfeiçoando as suas práticas de ensino.

### **A experiência do *Lesson Study* como processo formativo**

O LS teve a sua origem a partir da Restauração Heiji (1868-1912) quando o Japão «abriu» a sua cultura ao Ocidente, permitindo a entrada de professores ocidentais para ministrar a sua doutrina e forma de ensino transmissivo (Felix, 2010). Os professores japoneses assistiam às suas aulas, “(...) *faziam observações, anotações e comentários acerca dos materiais didáticos e sobre a aula. Depois da aula, essas anotações eram discutidas em sessões críticas entre os professores participantes*” (Felix, 2010: 15) procurando adaptar esse modo de trabalho ao ensino japonês. O método foi sendo desenvolvido e aperfeiçoado, estando hoje implementado como modelo de formação no país de origem (Baldin, 2009; Baldin&Felix, 2011; Felix 2010).

A motivação em experienciar atividades de cariz investigativo e experimental que pudessem “acrescentar” conhecimentos doutos, quer sobre os processos de aprendizagem dos discentes, quer sobre as metodologias de ensino, para além do enriquecimento pessoal e profissional, foram fatores determinantes na aceitação deste desafio proposto pelo diretor do IE e coordenador da equipa que faz o acompanhamento científico do PMSE.

A implementação do LS no primeiro ciclo iniciou-se, tendo como referência o modelo, com a pesquisa e reflexão sobre o tema escolhido a par da planificação do LS, a realização e observação da aula e por último a reflexão pós-aula. A tarefa final proposta aos alunos decorreu da planificação de uma sequência didática e incidiu sobre o tema “Geometria e Medida”, mais concretamente a possibilidade de construção de quadriláteros de acordo com características pré-definidas em cada situação (determinado número de ângulos retos, agudos e obtusos). Tinha como objetivo principal o de observar e perceber os processos de que os alunos se socorrem para progredir e/ou alcançar determinada meta na aprendizagem.

Participaram nesta experiência cinco professoras do primeiro ciclo do ensino básico, três das quais titulares de turmas do quarto ano de escolaridade, ano em que incidiu o tema do LS, três docentes que integram a equipa de acompanhamento do IE, sob a coordenação geral do professor doutor João Pedro da Ponte. Relativamente aos alunos, entrevistaram direta e indiretamente, cerca de quarenta e quatro alunos, sendo que treze pertenciam à turma onde decorreu a aula gravada do LS.

Do ponto de vista formativo, consideramos que o trabalho colaborativo entre professores, a partilha e troca de saberes, a conceptualização de

diferentes estratégias para facilitar a compreensão da tarefa, a reflexão em conjunto para prever possíveis e eventuais dúvidas e/ou reações dos alunos, a discussão das várias etapas da resolução das tarefas, assim como a pesquisa efetuada permitiram um enriquecimento mútuo ao nível do desenvolvimento de boas práticas profissionais e a nível pessoal.

Em termos globais, a realização deste LS foi benéfica para o desenvolvimento profissional uma vez que nos permitiu assumir uma postura de professor investigador da nossa prática. Contribuiu para, colaborativamente e através da investigação – ação – reflexão, centrarmos-nos nos processos de aprendizagem dos alunos para que, de futuro, as atividades a propor sejam cada vez mais adequadas aos modos de pensar e de «aprender» dos discentes.

## **O Trabalho em Assessoria ou Codocência**

Tal como supra referido, para o desenvolvimento e implementação do PMSE, optou-se por trabalhar em assessoria ou codocência por nos parecer o mais adequado à realidade das nossas escolas e dos nossos alunos, na medida em que, ao se encontrarem dois professores na sala, permite uma redução do rácio professor-aluno, existe maior capacidade de deteção de dificuldades e/ou potencialidades dos alunos, uma maior capacidade de resposta às necessidades dos alunos e o estabelecimento de relações colaborativas mais estreitas entre professor e aluno e entre docentes (professor titular – professor assessor).

Esta colaboração entre docentes origina a troca de experiências e de saberes, que em conjunto conduz a um ensino mais diferenciado, permitindo o recurso a um maior número de estratégias escolhidas em função das características de cada grupo de alunos. Neste sentido, e segundo Roldão (2010), “o trabalho colaborativo entre professores é

essencial ao sucesso dos alunos” (p. 85). Ele estimula a inovação, a experimentação de novas estratégias e metodologias, o que vai no sentido da perspectiva de vários autores (Ponte & Serrazina, 2000; Hargreaves, 1998) que defendem que através deste tipo de trabalho é possível que os professores superem de forma mais efetiva as suas dificuldades, pois sentem-se mais confiantes para experimentar novas estratégias que de outra forma não o fariam.

Frequentemente, o professor assessor e o titular, ao planejarem as aulas colaborativamente, estabelecem critérios para a divisão de tarefas, elaboram tarefas e estratégias a aplicar em contexto de sala de aula, antecipam dúvidas e possíveis dificuldades dos alunos, delineiam estratégias e formas de as superar. Preparam, igualmente, o modo de conduzir as discussões coletivas e a síntese de conhecimentos. Procedem à análise das produções dos discentes, refletindo sobre a sua atuação e (re)organizando o trabalho das aulas seguintes. Através desta reflexão conjunta é possível avaliar as práticas e a eficácia das mesmas, ajustando-as e readaptando-as aos alunos assim como manter as que se mostram eficazes (Santiago, 2000).

Para além de todo o processo de planificação e preparação das atividades letivas, os professores partilham e constroem materiais pedagógicos (ficheiros, fichas de trabalho e de avaliação, jogos, ...) adaptados às necessidades dos discentes, pois nem sempre os suportes e materiais existentes proporcionam, de forma mais eficaz, o acesso ao conhecimento

## **I. Organização da turma**

O modo como os alunos são organizados durante a prossecução das tarefas propostas pelos professores em codocência depende da tipologia



das atividades e dos objetivos a que estas se propõem desenvolver nos discentes. O recurso ao “trabalho de pares” é o predominante, de acordo com os resultados de um inquérito realizado aos principais intervenientes do PMSE: alunos e professores (Quadro I).

Estratégias / Frequência	Trabalho de grupo		Trabalho a pares		Trabalho coletivo		Trabalho individual	
	Prof.	Alun.	Prof.	Alun.	Prof.	Alun.	Prof.	Alun.
Sempre	8%	-	8%	-	12%	-	24%	8%
Frequentemente	60%	67%	92%	100%	68%	95%	68%	41%
Raramente	32%	33%	-	-	16%	5%	8%	51%
Nunca	-	-	-	-	4%	-	-	-
Não se aplica	-	-	-	-	-	-	-	-

**Quadro I** - Modalidade e frequência do tipo de trabalho realizado

A frequência do “trabalho coletivo” é igualmente relevante a par do “trabalho de grupo”. A assiduidade com que são realizadas as modalidades de trabalho referidas (grupo, pares e coletiva) reforça a tipologia de tarefas aplicadas em contexto de sala de aula (abordadas no ponto seguinte), nomeadamente as de carácter exploratório, tarefas de investigação, praticar a oralidade, oficinas de escrita, planificação, revisão e produção de texto.

A frequência do “trabalho individual” é também expressiva, sendo necessária para o treino, consolidação e potencialização de determinadas aprendizagens. Evidencia uma das vantagens de trabalhar em assessoria, especificamente a de prestar apoio e suporte mais

individualizado junto de alunos com mais dificuldades ou mesmo de potenciar novas aprendizagens específicas, como forma de contribuir para a melhoria qualitativa do ensino prestado.

## 2. Tipologia de tarefas e de estratégias propostas

A tipologia de tarefas planeadas e aplicadas pelos professores titulares de turma e os assessores, bem como a frequência com que as mesmas são aplicadas, tanto na área da Matemática como na de Língua Portuguesa, áreas contratualizadas no âmbito do PMSE, são diversificadas.

### a) Matemática

Na área da Matemática o Quadro 2 apresenta os resultados obtidos através de um inquérito realizado a docentes e alunos, a propósito da sua percepção sobre a frequência das estratégias de ensino utilizadas nas aulas de assessoria.

Estratégias Frequência	Tarefas exploratórias		Problemas		Exercícios		Tarefas de investigação	
	Prof.	Alun.	Prof.	Alun.	Prof.	Alun.	Prof.	Alun.
Sempre	24%	8%	20%	-	32%	8%	12%	-
Frequentemente	72%	69%	76%	97%	64%	92%	40%	62%
Raramente	4%	23%	4%	3%	4%	-	44%	38%
Nunca	-	-	-	-	-	-	-	-
Não se aplica	-	-	-	-	-	-	4%	-

## **Quadro 2** - Frequência das estratégias de ensino utilizadas na área da Matemática

Ao analisarmos o Quadro 2 observamos que os inquiridos consideram como mais frequentemente realizadas as “Tarefas exploratórias” (professores 72% e alunos 69%) e as de “Resolução de problemas” (professores 76% e alunos 97%), em contexto de sala de aula. Quanto à “Resolução de exercícios”, apenas 4% dos professores referiu que raramente era utilizado em contexto de assessoria. Mais de 50% dos professores e 60% dos alunos referiram que realizavam “Tarefas de investigação” em contexto de sala de aula.


### **Exemplo de uma tarefa exploratória de Matemática**

Apresentamos de seguida um exemplo de uma tarefa exploratória aplicada junto de alunos matriculados no 4.º ano de escolaridade cujo objetivo principal foi o de abordar os conteúdos relacionados com os “divisores”, articulando-os com os “múltiplos”, sendo este último já do domínio dos alunos. Esta questão, à partida, não nos pareceu ser de elevada dificuldade, a nível da compreensão para os alunos. Assim, decidimos apostar numa tarefa aberta para podermos conhecer melhor o processo usado pelos discentes para a resolver, pois, tal como já afirmámos, comungamos da opinião de Carvalho & Gonçalves (2003) quando referem que *“Conhecer essas estratégias, ajuda o professor a desenvolver atividades cada vez mais elaboradas no sentido dos alunos progredirem no desenvolvimento dos conceitos.”* (p.25). Procurámos que os alunos se tornassem construtores do conhecimento, que pudessem recorrer a estratégias de resolução próprias e tivessem oportunidade de as confrontar com os colegas.

Atendendo às aprendizagens a promover optou-se por utilizar duas sessões/aulas. A primeira essencialmente para introduzir o conceito de «divisor» e levar os alunos a refletir sobre o modo como se pode “descobrir” os divisores de um dado número. A segunda sessão/aula foi pensada para relacionar os conhecimentos adquiridos sobre os divisores com as aprendizagens anteriormente efetivadas sobre múltiplos de um número natural, articulando os saberes e fomentando a produção de algumas generalizações.

Na referida primeira sessão os alunos realizaram uma ficha de trabalho com uma tarefa central e algumas questões relacionadas (Figuras 1 e 2). Foi proposto que os alunos explorassem várias possibilidades e justificassem as suas respostas por escrito.

**Tarefa**



I - Lê atentamente e descobre as soluções possíveis.  
A Maria quer distribuir 48 bombons por várias embalagens.  
Ela não quer que sobre nenhum e todas as embalagens têm de ter o mesmo número de bombons.

- Se colocar em cada embalagem 8 bombons, quantas embalagens serão necessárias?
- E se for em 4 embalagens, quantos bombons leva cada uma?
- Será possível guardar os bombons em 5 embalagens? Justifica a tua resposta.
- Tenta descobrir outras possibilidades para arrumar os bombons, tendo todas as embalagens o mesmo número.
- Procura arranjar uma estratégia de modo a registar todas essas possibilidades.

**Figura 1** – Ficha de trabalho com a tarefa apresentada aos alunos – p.1

2 – Se a Maria tivesse 60 bombons que possibilidades teria para os embalar, tendo todas as embalagens o mesmo número de bombons?

Apresenta as que descobrires.

3 – Agora vamos partilhar o vosso trabalho e tirar algumas conclusões em conjunto.

4 - Descobre os divisores de 20 e de 40.

$$20 = \underline{1} \times \underline{\quad}$$

$$20 = \underline{\quad} \times \underline{10}$$

$$20 = \underline{\quad} \times \underline{\quad}$$

$$40 = \underline{\quad} \times \underline{40}$$

$$40 = \underline{2} \times \underline{\quad}$$

$$40 = \underline{\quad} \times \underline{\quad}$$

$$40 = \underline{\quad} \times \underline{\quad}$$

Divisores de 20 são: \_\_\_\_\_

Divisores de 40 são: \_\_\_\_\_

**Figura 2** – Ficha de trabalho com a tarefa apresentada aos alunos – p. 2

Na segunda sessão planificou-se uma ficha de trabalho para os alunos explorarem, coletivamente, duas tabelas com múltiplos dos números “2” e “3” e respetivos divisores. Posteriormente aplicaram o mesmo procedimento a múltiplos do “4” e do “5” e, partindo da observação dessas tabelas, retiraram algumas conclusões. No verso da ficha de trabalho os alunos deveriam resolver questões de aplicação relacionando os conhecimentos sobre os divisores e os múltiplos. No final, após a partilha do trabalho de pares para o grande grupo, criou-se, de novo, espaço para o registo das ideias principais.

Não sendo este o espaço para apresentar os desempenhos dos alunos não deixaremos de afirmar que foi muito interessante conhecer e analisar os processos por eles utilizados para resolverem as questões e comunicarem (oralmente e por escrito) o modo como pensaram. Os momentos de partilha coletiva decorrentes da exploração da tarefa foram de grande riqueza, para os alunos e para os docentes.

### a) Língua Portuguesa

Analisando a tipologia e frequência das estratégias utilizadas pelos professores na área de Língua Portuguesa, presentes no Quadro 3, a mais praticada é a “Oficina de Escrita”<sup>7</sup>, tendo 100% dos alunos respondido frequentemente e apenas 4% dos professores respondido raramente.

Estratégias Frequência	Praticar a oralidade		Oficinas de escrita		Planificação, revisão e produção de texto	
	Prof.	Alun.	Prof.	Alun.	Prof.	Alun.
Sempre	40%	3%	16%	-	28%	3%
Frequentemente	56%	92%	80%	100%	68%	95%
Raramente	4%	5%	4%	-	4%	3%
Nunca	-	-	-	-	-	-

<sup>7</sup> A reflexão feita aos resultados das Provas de Aferição, ao longo dos últimos 5 anos, mostrou-nos a necessidade de investir no trabalho de expressão escrita, junto dos alunos, verificando-se já alguns resultados positivos nos desempenhos dos alunos no último ano (2011).

Não se aplica	-	-	-	-	-	-
---------------	---	---	---	---	---	---

**Quadro 3** - Frequência das estratégias de ensino utilizadas na área da Língua Portuguesa

A “Planificação, revisão e produção de texto” é igualmente considerada uma atividade realizada com frequência (68% dos professores responderam afirmativamente e 95% dos alunos de igual modo) o que confirma a preocupação e investimento dos docentes em contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens e redução do insucesso escolar, nomeadamente no que se refere à área da escrita. Os resultados indicam igualmente que quando os professores se encontram a trabalhar em assessoria, sentem-se mais predispostos e confiantes para introduzirem nas suas práticas alterações significativas de modo a dar resposta às exigências dos Novos Programas, tanto de Matemática como de Língua Portuguesa.

À semelhança da Matemática, apresentamos identicamente um exemplo de uma tarefa de Língua Portuguesa aplicada junto de alunos, neste caso, matriculados no terceiro ano de escolaridade.

**Exemplo de uma tarefa de Língua Portuguesa**

A atividade tinha como objetivo geral o de trabalhar o texto funcional sendo a notícia o conteúdo programático abordado. Teve como principais objetivos de aprendizagem i) identificar textos informativos escritos sob a forma de notícia; ii) identificar as seis perguntas a que esta deve responder e iii) redigir uma notícia tendo em conta os seus elementos estruturantes de modo a desenvolverem as competências da leitura e da escrita inscritas no programa do respetivo ano de escolaridade.

Reconhecendo que as tecnologias fazem parte do quotidiano das novas «gerações» de crianças, deixar de fora a utilização destes recursos no ensino da escrita, em geral, e na prática da produção textual, em particular, é contribuirmos para a exclusão desses mesmos alunos e para o “*enviesamento da literacia destes cidadãos no que se refere à utilização, autonomização e sentido crítico do uso destes recursos*”, tal como afirmam Teixeira *et al.* (2001: 46). Nesse sentido, procurou-se, mais uma vez, integrar alguns destes recursos ao longo da tarefa. Alguns alunos socorreram-se da Internet para a pesquisa inicial (nas salas de aula onde foi possível) e a grande maioria utilizou o computador para a escrita da notícia (Word) e respetiva ilustração (paint).

A figura seguinte (Figura 3) mostra a Ficha de Trabalho que os alunos «realizaram» depois de terem pesquisado o que era uma «notícia» e identificadas as questões a que deve procurar responder.



Tarefa de Língua Portuguesa  
 Texto funcional – a notícia

Escola: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Nome do grupo: \_\_\_\_\_

1. Leiam a notícia com atenção.

**Jornal de Notícias**

Últimas | Multimédia | Blogs | Viva+ | Opinião | Dossier | Cidadão Reporteur | Serviços  
 Nacional Sociedade Política Economia País Mundo Brasil Desporto Cultura Gente Tecnologia Média

## Descoberto fóssil que parece o esquilo da "Idade do Gelo"

Lembra-se do esquilo do filme de animação "Idade do Gelo"? Aquele de focinho comprido e dentes afiados louco por bolotas e que nos fazia rir quando as perseguia sem medir o perigo.

No passado dia 4 de novembro um grupo de três cientistas descobriu um fóssil na Argentina com 93 milhões de anos. Os cientistas encontraram dois crânios e alguns ossos fossilizados quando estavam a escavar num terreno perto da capital. A espécie está a receber muita atenção porque são pouco conhecidos os mamíferos que viveram no tempo dos dinossauros. O mamífero, batizado de "Cronopio denticatus", medeia entre 10 a 15 centímetros e tinha grandes caninos, de acordo com uma reconstituição feita por computador.

foto DANIEL GARCIA/AFAP

Mamífero tem o tamanho de um rato

Notícia adaptada da página eletrónica do Jornal de Notícias  
[http://www.jn.pt/VivaMais/interior.aspx?content\\_id=2101184](http://www.jn.pt/VivaMais/interior.aspx?content_id=2101184)

2. Analisem a notícia e preencham o quadro.

Título	
Quando?	
Quem?	
Onde?	
O que?	
Como?	
Porquê?	

Tarefa de Língua Portuguesa  
 Texto funcional – a notícia

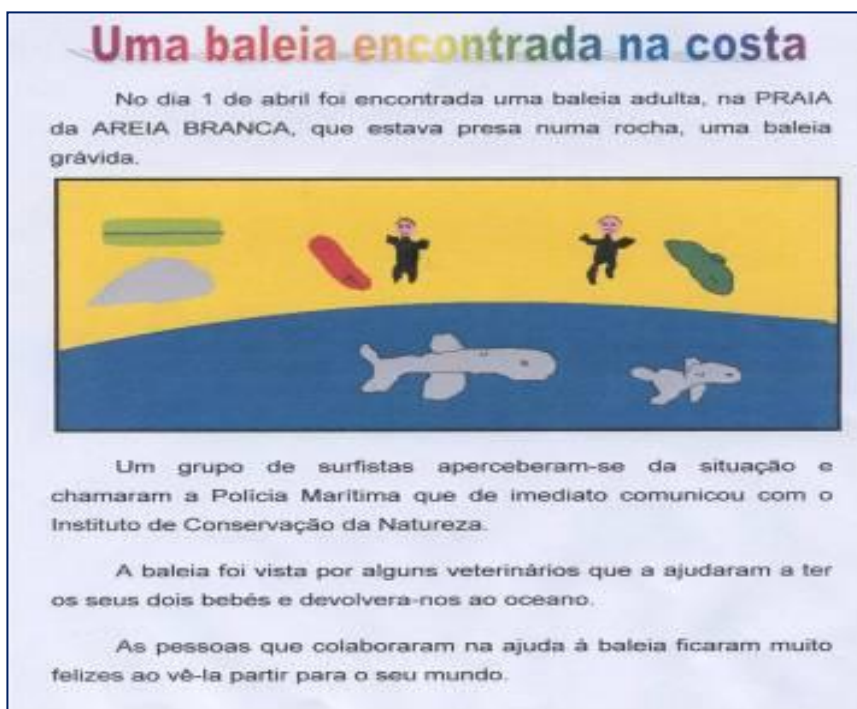
3. Planifiquem uma notícia que relate um acontecimento vivido ou imaginado. Preençam o quadro para não se esquecerem de nenhum facto importante.

Título	
Quando?	
Quem?	
Onde?	
O que?	
Como?	
Porquê?	

4. Escrevam a notícia que planificaram na página seguinte e passem-na para o Word. Utilizem o «paint» e ilustrem-na. Partilhem com os vossos colegas e discutam as várias notícias.

Figura 3 - Ficha de Trabalho

Pela análise efetuada ao trabalho desenvolvido pelos alunos observou-se que a grande maioria conseguiu planificar e redigir uma notícia, sem grandes dificuldades, tendo sido obtidos textos muito «originais» (Figura 4).



**Figura 4** - Exemplo de uma notícia feita e ilustrada com recurso ao computador

Promover atividades e experiências que permitam, a alunos deste nível, continuar a praticar e a desenvolver a escrita por meio da competência compositiva é essencial e necessário para a melhoria na qualidade e sucesso das aprendizagens. Tal, reforça a necessidade de continuarmos a investir na “*mudança de uma pedagogia centrada no professor e no ensino igual para todos, para uma pedagogia centrada no aluno*”, como referem

Grave-Resendes & Soares (2002:24). Concomitantemente, os momentos de diálogo coletivo existentes, em todas as áreas, foram frutíferos, quer no sentido de permitirem uma «re-orientação» dos alunos para o trabalho a desenvolver, quer na sistematização de conhecimentos ou ainda na identificação e clarificação de dúvidas que pudessem persistir. Constatou-se, à semelhança do que se tem vindo a observar, que os alunos participam de forma produtiva nas várias discussões promovidas ao longo da tarefa, revelando empenho e motivação.

### **Fatores de sucesso, constrangimentos e condições de eficácia**

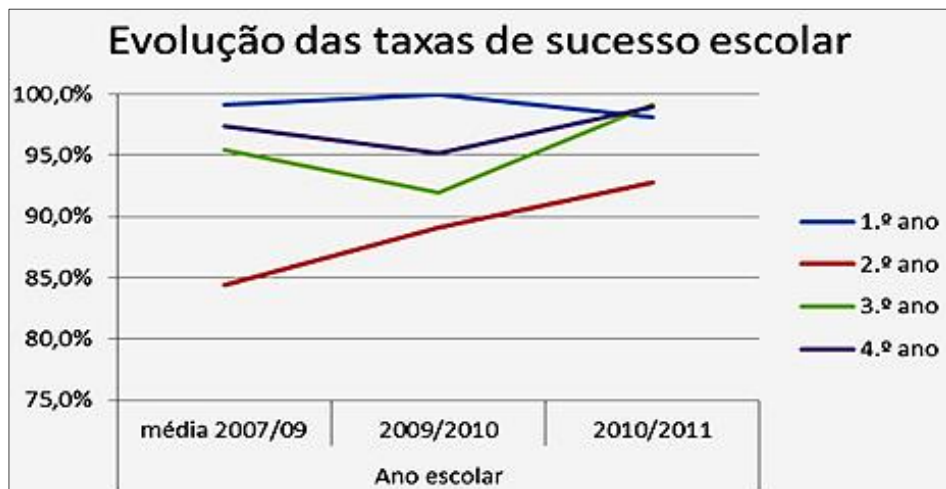
No ensino a medição da eficácia das medidas adotadas é realizada, em grande parte, através da avaliação das aprendizagens dos seus alunos. É através do resultado desta avaliação que se reorganizam estratégias para uma melhoria dos resultados. Díaz (2002) afirma que a educação é de qualidade “*quando os alunos conseguem aprender o que devem aprender no fim de um determinado nível (de estudos), isto é, superam com êxito o que está estabelecido nos planos e programas curriculares*” (p. 7).

Apesar de ser necessário alguma distância temporal para podermos avaliar mais objetivamente o impacto das medidas adotadas, a equipa do projeto reúne mensalmente no sentido de partilhar vivências e refletir sobre as medidas e estratégias implementadas na sala de aula e os resultados obtidos, avaliando e reorientando a sua atuação em contexto educativo. Essa análise evidencia uma evolução positiva nas taxas de sucesso escolar, visível em todos os anos<sup>8</sup>, mas sobretudo no 2.º ano de

---

<sup>8</sup> Exceto o grupo do 1.º ano, onde legalmente não há retenções a não ser por excesso de faltas, pelo que este dado não servirá como indicador dos níveis de desempenho dos alunos.

escolaridade, o mais problemático, como referenciado no diagnóstico inicial e que motivou grandemente a elaboração do projeto (cf. Gráfico I).



**Gráfico I** - Evolução das taxas de sucesso escolar

Além deste indicador (Gráfico I), os níveis de desempenho<sup>9</sup> atribuídos, seguindo a coorte de alunos, também apontam para uma melhoria acentuada da qualidade das aprendizagens. O Quadro 4 mostra-nos essa evolução. À semelhança dos resultados apresentados no Gráfico I, e por questões de rigor, no Quadro 4 apenas são considerados os níveis de desempenho (negativos) atribuídos pelos professores, no final de cada ano letivo, considerando o ano “0” (anterior à implementação do

---

<sup>9</sup> Num esforço de harmonização dos níveis de desempenho atribuídos no Agrupamento, estes tiveram uma alteração: inicialmente a escala incluía os níveis de “Não Satisfaz” (NS) e “Satisfaz Pouco” (SP) como os considerados negativos, sendo substituídos pelas denominações “Fraco” (F) e “Insuficiente” (I), nos anos letivos seguintes.

PMSE) e os dois primeiros anos do projeto uma vez que ainda não podemos considerar o presente ano letivo.

			níveis de desempenho atribuídos																	
			1. ano						2.º ano						3.º ano					
			LP			Mat			LP			Mat			LP			Mat		
			NS	SP	Total	NS	SP	Total	NS	SP	Total	NS	SP	Total	NS	SP	Total	NS	SP	Total
ano 0	2008/2009	final ano	7	14	21	5	12	17	22	5	27	17	11	28	5	7	12	5	10	15
			6,8%	13,6%	20,4%	4,9%	11,7%	16,6%	16,9%	3,8%	20,7%	13,1%	8,5%	21,6%	4,0%	5,6%	10%	4,0%	7,9%	12%
ano 1	2009/2010	final ano	5	5	10	3	4	7	15	6	21	14	4	18						
			4,9%	4,9%	9,8%	2,9%	3,9%	6,8%	12,7%	5,1%	17,8%	11,9%	3,4%	15,3%						
ano 2	2010/2011	final ano							F	INS	Total	F	INS	Total	F	INS	Total	F	INS	Total
			1	8	9	1	11	12	0	2	2	0	6	6						
			0,9%	7,5%	8,4%	0,9%	10,3%	11,2%	0,0%	1,8%	1,8%	0,0%	5,4%	5,4%						

**Quadro 4** - Níveis de desempenho (negativos) atribuídos no final de cada ano

O ano considerado “ano 0” apresenta os dados relativos às percentagens atribuídas a cada nível para as áreas de Língua Portuguesa e de Matemática, antes do início do PMSE. No “ano 1” os níveis de desempenho negativos atribuídos diminuíram significativamente no 1.º ano de escolaridade, mas também no segundo. No “ano 2” o grupo de alunos do 2.º ano manteve, em LP, uma percentagem de níveis negativos ligeiramente abaixo do obtido no ano anterior e, em Matemática, superior se comparado com o obtido por esses alunos no 1.º ano, mas inferior quando comparado com o grupo de alunos do 2.º ano do ano letivo anterior. Uma evolução substancialmente mais positiva verifica-se na coorte de alunos considerados no 2.º ano no “ano 1”.

É convicção da equipa do projeto que esta evolução na qualidade das aprendizagens dos alunos é acompanhada de perto pelo fortalecimento na formação profissional dos vários docentes intervenientes. O trabalho acrescido que implica a participação neste projeto só tem sido possível pelo esforço e empenho pessoal de muitos deles.

No entanto, pensamos que não se pode avaliar a eficiência de determinada estratégia apenas tendo em consideração o resultado da avaliação dos alunos, uma vez que a qualidade educativa resulta de um conjunto de fatores como a “*funcionalidade (coerência entre resultados e fins), a eficácia (coerência entre resultados, metas e objetivos) e a eficiência (coerência entre processos, meios e resultados)*” (Juste et al., 2001: 23) sendo esta uma análise ainda por fazer.

Todavia, no geral, e de acordo com os resultados do inquérito realizado, os docentes apontam um conjunto de vantagens, que em sua opinião, contribuem eficazmente para a melhoria dos resultados escolares dos

alunos bem como das suas práticas, que decorre do trabalho em assessoria (Quadro 5).

Vantagens em trabalhar em assessoria/codocência	% de professores que concordam totalmente
Maior apoio aos alunos	100%
Identificação mais precisa das dificuldades dos alunos	95%
Criação de momentos ricos de aprendizagem	88%
Melhoria dos resultados	84%
Maior aproveitamento do tempo de aula	84%
Maior aplicabilidade de estratégias diferenciadas	84%
Maior participação das tarefas em sala de aula	76%

**Quadro 5** - Vantagens mais importantes das assessorias

Pela análise global do Quadro 5, verificamos que os professores atribuem a esta metodologia de trabalho uma grande pertinência, pois na sua maioria estão de acordo com as diversas vantagens apontadas no questionário. Destaque para a unanimidade da opção “Maior apoio aos alunos” que teve 100% de respostas positivas. A “Identificação mais precisa das dificuldades dos alunos” teve igualmente uma percentagem muito expressiva, cerca de 95% dos docentes.

Como fatores de constrangimento, aquele que mais influência negativa tem tido na implementação do PMSE, prende-se com o facto das escolas do primeiro ciclo se encontrarem muito dispersas geograficamente. Como os professores de apoio assessoriam várias escolas há grande dificuldade em gerir o tempo gasto nas planificações das aulas com os



professores titulares de turma, distanciados no espaço, exigindo muito investimento do tempo pessoal aos professores assessores, até porque o seu horário não inclui tempo disponível para esta articulação. Em conformidade, os docentes apontam para a necessidade da atribuição de tempos específicos para preparação conjunta de aulas e de materiais, assim como para análise, avaliação e reflexão sobre o trabalho produzido, pelos alunos e pelos docentes.

A dinâmica implementada exige tempo e os docentes confrontam-se com a escassez deste “bem” para concluir todas as tarefas inerentes a este tipo de trabalho. Paralelamente, os docentes salientam o facto dos professores assessores assegurarem a lecionação das turmas (sempre que ocorrem ausências dos professores titulares de turma), como um constrangimento ao dificultar a existência de um trabalho continuado e sistemático das assessorias às turmas constantes dos seus horários.

### **Considerações Finais**

A modalidade de trabalho implementada pelo PMSE permitiu uma maior rentabilização dos apoios traduzindo-se numa resposta mais eficaz às necessidades dos alunos. Este modelo veio incrementar e desenvolver a dinâmica de trabalho de grupo enriquecendo as partilhas entre os docentes ao nível das práticas, dos materiais pedagógicos e reforçar relações interpessoais cimentando a confiança e conhecimento mútuo entre docentes. Permitiu igualmente um conhecimento mais aprofundado da realidade das várias escolas e contribuiu para o crescimento pessoal e profissional dos vários intervenientes.

Os docentes assumem ter enriquecido as suas práticas letivas com a troca de experiência e a partilha de saberes, pois tal como refere Morgado (2004) “*como consequência do desenvolvimento de formas eficazes*

*de cooperação, teremos previsivelmente professores mais confiantes e seguros relativamente às suas capacidades, facilitando o desenvolvimento de padrões de desempenho”* (p.44). Os autores Boavida & Ponte (2002) asseguram que a colaboração entre os diversos profissionais com experiências, competências e perspetivas variadas, leva-os a refletir em conjunto sobre suas práticas, o que aumenta a possibilidade de aprendizagem mútua.

O facto de, em termos temporais, o projeto ter coincidido com a implementação dos novos programas de Matemática e de Língua Portuguesa, veio facilitar a experimentação de novas metodologias de trabalho uma vez que as atividades e tarefas propostas pelos professores vêm na linha dos objetivos do PMSE. Concomitantemente, os docentes consideram que o projeto veio colmatar a inexistência de formação no âmbito da implementação dos novos programas e os professores titulares de turma aproveitam a situação de estarem dois professores para trabalharem mais atividades do âmbito investigativo, pois sentem-se mais seguros, conseguindo dar resposta mais rapidamente às solicitações dos alunos. Por sua vez, sentem-se mais acompanhados porque têm com quem partilhar angústias e sucessos uma vez que há mais do que um professor a vivenciar a mesma situação, o que tem sido extremamente positivo e enriquecedor.

Tendo em conta o supradito, consideramos que a implementação do PMSE e com ele o trabalho em assessoria e as mudanças significativas nas práticas e metodologias de ensino têm conduzido a melhorias significativas no progresso e qualidade do ensino prestado e têm influenciado qualitativamente os resultados escolares dos alunos intervencionados. O acompanhamento prestado pela equipa do IE contribuiu para a dinamização e implementação de algumas estratégias

de diferenciação, estimulando a reflexão sobre a prática na sala de aula. Simultaneamente, ao nos confrontar com uma visão externa, «forçou-nos» a aprofundar a capacidade de refletir sobre a ação, fortalecendo, em rigor e em consciência, o nosso “olhar” sobre o processo de ensino e aprendizagem vivenciado por cada um de nós no quotidiano.

A análise e reflexão sobre o caminho «percorrido» permite-nos comungar com Alarcão (1996) quando refere que ensinar é mais do que uma arte. É uma procura constante com o objetivo de criar condições para que aconteçam aprendizagens. Cada etapa é uma mais-valia que valoriza os sujeitos, sendo que o caminho trilhado marca o caminhante.

## **Bibliografia**

- ALARCÃO, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- BALDIN, Yuriko (2009). *O Significado da introdução da Metodologia Japonesa de Lesson Study nos Cursos de Capacitação de Professores de Matemática no Brasil*. Simpósio Brasil-Japão, XVIII Encontro Anual da SBPN, São Paulo.
- BALDIN, Yuriko; Felix, Thiago (2011). *A pesquisa de aula (Lesson Study) como ferramenta de melhoria da prática na sala de aula*. XIII Conferência Internacional de Educação Matemática. Comité Interamericano de Educação Matemática, Recife, Brasil.
- BOAVIDA, A. & Ponte, J. (2002). *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas*. In GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.

- CARVALHO, A. & Gonçalves, H. (2003). *Multiplicação e divisão: conceitos em construção*, In revista “Educação e Matemática”, n.º 25, (pp. 23-25).
- DIAZ, A. (2002). *Avaliação da qualidade nas escolas*, Porto: Porto Editora.
- FELIX, Thiago (2010). *Pesquisando a melhoria de aulas de matemática seguindo a proposta curricular do Estado de São Paulo, com a metodologia de pesquisa de aulas (Lesson Study)*. Dissertação para obtenção do título de Mestre, Universidade Federal de São Carlos, Brasil.
- GRAVE-RESENDES, L.; Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Univ. Aberta.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGrawHill.
- JUSTE, R.; Rupérez, F.; Peralta, M.; Municio, P. (2001). *Hacia una educación de calidad*. Madrid: Narcea.
- MORGADO, J. (2004). *Qualidade na Educação - Um desafio aos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- PONTE, J. & Serrazina, L. (2000). *Didática da Matemática para o 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ROLDÃO, M. (2010). *Estratégias de Ensino – O saber e o agir do professor*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- SANTIAGO, R. (2000). A escola é também um sistema de aprendizagem organizacional. In Alarcão, I. (Org.), *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 27-41). Porto: Porto Editora.
- TEIXEIRA, M.; Novo, C. & Neves, E. (2011). Abordagens Relevantes para o Ensino da Escrita – do papel ao digital. *Revista Interações*, número 19, pp. 238-258. (Consultado em [www.eses.pt/interaccoes](http://www.eses.pt/interaccoes) ).



### ***Agrupamento de Escolas João de Meira - Guimarães***

*Manuela de Jesus Torres Ferreira  
Diretora do Agrupamento João de Meira/Equipa Coordenadora do PMSE-Turmas Híbridas*

*Maria João da Costa Freitas  
Equipa Coordenadora do PMSE-Turmas Híbridas*

## **O Projeto Mais Sucesso Escolar Na Escola Eb23 Professor João De Meira - Tipologia Escolas Híbridas**

O Programa Mais Sucesso Escolar, na tipologia Híbrida, permitiu responder à heterogeneidade da Escola EB23 Professor João de Meira, em Guimarães. O projeto da escola incide na reflexão sobre as práticas, no trabalho colaborativo e na mobilização mais versátil e criativa dos recursos, promovendo nos conselhos de turma a articulação dos conteúdos e das abordagens pedagógicas. Há uma atenção crescente quanto à congruência entre os diversos níveis de gestão e de decisão.

A planificação mais colaborativa, a partilha dos recursos e as reflexões sobre as práticas promoveram a eficácia das assessorias, mas a falta de tempo é ainda um constrangimento importante. As tarefas baseadas no ensino explícito têm focado o desenvolvimento processual de competências. Face ao diagnóstico inicial, os alunos revelam progressos, sobretudo nas competências de comunicação.

A necessidade de refletir sobre as suas práticas e sobre as mudanças a aplicar é um dos traços desejáveis na caracterização de um professor como um profissional competente. Muito embora a maioria dos professores aceite esta premissa, não é fácil implementar o autoquestionamento sem cair na armadilha da autocrítica e da subsequente autodefesa, sinais de resistência à mudança. No âmbito da implementação do Projeto Mais Sucesso Escolar, na nossa escola, optámos por fomentar primeiro o autorreconhecimento de competências profissionais, de práticas eficazes e de experiências de inovação bem-sucedidas, pois pretendíamos que o autoquestionamento se focasse em áreas problemáticas sem pôr em causa a capacidade dos professores para lhes dar solução. Se esse fosse o caso, a partilha inicial de experiências e opiniões teria então aberto caminho para a colaboração como estratégia de intervenção. Abordámos, portanto, o conceito de mudança das práticas como ferramenta de resolução de problemas concretos, e não como corrente pedagógica em vigor cujo valor se esgotasse em si mesma. Nesse sentido, as mudanças operadas não constituíram sempre cortes definitivos com práticas anteriores, mas sim ajustes ou melhorias em procedimentos que, por força do hábito, haviam perdido impacto ou propósito.

Ao longo do tempo, esta forma de encarar a mudança evoluiu para uma maior recetividade a novas práticas, mesmo que estas obrigassem a alterações mais profundas. A colaboração com outras escolas e a participação nos seminários e reuniões promoveu a aceleração e o enriquecimento desse processo.

A mobilização dos diferentes atores, a realização de balanços regulares das atividades empreendidas e a correção de orientações permitiu

manter a equipa do Projeto implicada nos mesmos objetivos e atenta à necessidade de dar resposta aos constrangimentos que foram surgindo.

As assessorias e os desdobramentos cedo passaram de modelos organizacionais do trabalho de planificação e de execução pedagógica a contextos recetivos à mudança das práticas e, em muitos casos, fomentadores dessa mudança. São modelos assentes no trabalho colaborativo dos professores, e essa colaboração acarreta a necessidade de explicitação, de negociação e de partilha de compromissos e de responsabilidades inter pares. Por outro lado, a apresentação mútua de estratégias diversificadas, fruto de experiências profissionais diversas e de estilos de docência diferentes, origina uma maior atenção à diferença e gera naturalmente o autoquestionamento em torno das práticas individuais. Ainda que nem sempre este processo resultasse em mudança acentuada dessas práticas, pelo menos tornou-as mais claras e intencionais para quem as decidiu manter.

Os modelos organizacionais proporcionaram, assim, uma aproximação entre parceiros, mas o alargamento desta dinâmica a outros atores é mais difícil de alcançar. Os Diretores de Turma, os responsáveis por Clubes e Projetos da escola, os próprios Encarregados de Educação poderão ainda ter um papel mais ativo e envolver-se na resolução conjunta de problemas do âmbito do Projeto.

A comunicação entre a Coordenação e todos os atores envolvidos resumiu-se ao essencial, sobretudo por falta de disponibilidade para um contato mais frequente de parte a parte. A falta de um psicólogo escolar foi também inibidora a este nível.

No que concerne ao trabalho direto com os alunos dentro da sala de aula, foi intenção dos professores intervenientes promoverem a

abordagem daquilo a que denominamos por “Ensino Explícito”. Deste modo, tarefas até aqui tidas como de preparação para as tarefas principais, e, como tal, encaradas de forma implícita ou automática, passaram a ter o seu próprio tempo e valor e a serem trabalhadas de forma mais clara e intencional. A aplicação das várias tarefas no âmbito do programa e em particular nas disciplinas de matemática e língua portuguesa permitiram a promoção deste tipo de ensino. Na disciplina de língua portuguesa trabalhou-se conjuntamente com outras disciplinas com o objetivo de pôr o aluno a ler e a escrever para construir conhecimento. Para isso, tentamos colocar o aluno no centro do processo da construção/reconstrução de texto tendo em consideração as várias etapas do processo da escrita (planificação, textualização, revisão e aperfeiçoamento). Os alunos mostraram entusiasmo perante a possibilidade de trabalharem conjuntamente às várias disciplinas: acharam a tarefa de escrita desafiante e reconheceram que até já a haviam feito antes, mas que nunca tinham pensado nisso, pois nunca lhes tinha sido apresentada essa intenção explicitamente. Os alunos atingiram grande parte dos objetivos previstos e desenvolveram capacidades transversais, tendo trabalhado competências como as da leitura e escrita para construir e expressar conhecimento.

Esta forma de trabalhar foi muito vantajosa para os alunos, uma vez que lhes permitiu serem acompanhados mais de perto pelos professores e durante mais tempo, e verem o seu processo de escrita mais controlado e mais regulado. Os alunos disseram terem-se sentido mais rapidamente envolvidos e mais apoiados, o que se refletiu no aumento surpreendente da sua participação. Gradualmente, esta participação foi-se traduzindo em progressos ao nível das competências de comunicação.



O balanço global deste trabalho é muito positivo, apesar dos constrangimentos sentidos, nomeadamente ao nível da dificuldade de comunicação entre os diversos professores, quer por falta de tempo ou de coincidência de tempos não letivos, quer ainda, por vezes, por falta de espaço adequado ao trabalho, por utilização de linguagens diferentes na definição de objetivos, entre outros.

Na opinião dos docentes envolvidos, este foi um trabalho muito válido que assentou sobretudo na premissa do trabalho colaborativo. Esse trabalho colaborativo e as oportunidades de partilha que se criaram não deverão nunca ser desaproveitados e o esforço deverá ir sempre no sentido de fazer com que estas soluções deixem de ser experiências interessantes e bem sucedidas e se tornem práticas comuns - porque eficazes!



### ***Escola Secundária de Arouca***

*Adília Cruz*

*Diretora do Agrupamento de Escolas de Arouca  
PMSE-Turmas Híbridas*

## **A Experiência na Escola Secundária de Arouca**

Embora o Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE) se tenha iniciado na Escola Secundária de Arouca no ano letivo 2009/2010, podemos dizer que ele começou um pouco antes, isto porque surgiu na sequência da última avaliação externa da Escola (ano letivo 2007/2008). Nessa altura, uma reflexão alargada, que envolveu toda a comunidade educativa, sobre os resultados escolares e sobre o relatório da IGE permitiu concluir que a melhoria dos resultados era uma área prioritária de melhoria da ESA: a taxa de insucesso no 7.º ano de escolaridade era uma preocupação e as medidas institucionais e tradicionais de melhoria dos resultados escolares dos alunos revelavam-se insuficientes, sendo por isso necessário encontrar estratégias e soluções novas e eficazes. Para além disso, a desmotivação dos alunos, um significativo número de ocorrências disciplinares e a vontade da escola em envolver os docentes de trabalho em equipa também nos alertaram para a necessidade de inovar estratégias tendentes a melhorar os nossos resultados.

Assim e visto que a adesão ao desenvolvimento de projetos é uma característica da ESA, no ano letivo imediatamente a seguir surgiu a candidatura ao PMSE e a Escola passou a ser uma das escolas de tipologia híbrida<sup>10</sup>. O projeto teve, então, início em 2009/2010 e o seu objetivo é reduzir, em 1/3 por ano, a taxa de insucesso do ensino básico, até 2013.

Estando neste momento no terceiro ano de implementação, a prática letiva, os resultados alcançados, a monitorização e a reflexão sobre os mesmos obrigaram, naturalmente, a várias alterações ao desenho inicial do projeto, dando-lhe a configuração que tem atualmente. Alguns dos aspectos que determinaram essas reconfigurações foram a tentativa de rentabilizar e otimizar os recursos humanos, a necessidade de envolver mais os alunos no projeto e o objetivo de abranger os alunos em geral, numa perspetiva de melhoria dos resultados não só em termos quantitativos, mas também qualitativos.

Na sua versão atual, o PMSE envolve todos os alunos do 3.º ciclo (num total de 14 turmas) e os professores dos respetivos conselhos de turma. As turmas do 8.º e 9.º ano estão contratualizadas, ou seja, a ESA comprometeu-se, através de um protocolo com a tutela, a atingir as metas propostas para 2012/2013: 97,4% de sucesso no 8.º ano e 97,6% de sucesso no 9.º ano. No 7.º ano, embora as medidas do projeto estejam a ser implementadas, não existe aquele protocolo com a tutela

---

<sup>10</sup> Nesta tipologia enquadram-se as escolas que procuram, a partir da sua experiência e da sua cultura escolar, dar resposta ao desafio de melhorar a qualidade das aprendizagens e o sucesso dos seus alunos, através de desenhos organizacionais próprios. Não partindo de modelos pré-definidos, estas escolas têm vindo a estabilizar eixos de atuação a partir da reflexão sobre as práticas letivas e organizacionais desenvolvidas e os efeitos dos reajustamentos entretanto introduzidos.

quanto às metas, tratando-se de um comprometimento “interno”. Em termos substanciais, o Programa contempla seis dimensões/medidas distintas, algumas inovadoras e inerentes ao próprio projeto e outras já antes postas em prática, mas que podem ser uma mais-valia para o projeto: i. **desdobramentos** de um bloco letivo, ou seja, um dos blocos semanais de algumas disciplinas é lecionado separadamente a cada uma das metades da turma, uma medida que abrange todas as turmas envolvidas no PMSE e as disciplinas de Língua Portuguesa e Inglês nos 7.º, 8.º e 9.º anos e as de Matemática e Teatro/Educação Tecnológica no 9.º ano; ii. **assessorias** na disciplina de Matemática, ou seja, os professores dos 7.º e 8.º anos são assessorados por um colega da disciplina num bloco semanal - estas duas medidas permitem disponibilizar a todos os alunos um apoio mais individualizado, em contexto de turma;iii. **grupo de atuação**, medida dirigida a alunos com perfil específico [desmotivação acentuada, interesses divergentes dos escolares, etc.], que lhes permite criar e envolver-se em microprojetos de âmbito extracurricular e interdisciplinar (como, por exemplo, uma prova de BTT com orientação, envolvendo as disciplinas de Educação Física, Ciências da Natureza e de Ciências Físico Químicas); iv. **planos de recuperação** elaborados pelos conselhos de turma e destinados aos alunos com mais insucesso; v. **apoios individualizados** destinados a alunos que apresentem manifestas e graves dificuldades nas disciplinas nucleares e transversais (Língua Portuguesa, Matemática e Inglês); e, por fim, **tutorias**, uma medida pedagógica mais direcionada para a superação de dificuldades de índole comportamental e relacional dos discentes.

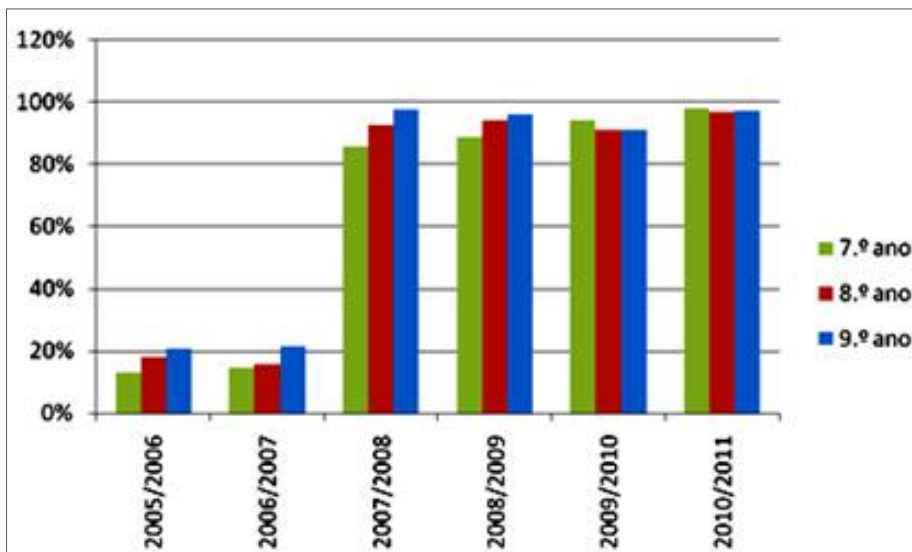
Estas medidas são complementadas por um efetivo e significativo trabalho colaborativo por parte dos docentes; por um compromisso

consciente e sério por parte de todos os intervenientes e, por fim, pelo empenho de toda a Escola.

Por lhes parecer que estes fatores são determinantes para o sucesso do projeto, a Direção da Escola e a sua equipa de coordenação apostaram fortemente no envolvimento dos alunos, dos encarregados de educação e de toda a escola, promovendo, por exemplo, sessões de esclarecimento destinadas aos encarregados de educação e mostrando-lhes as mais-valias do PMSE. A escolha das equipas pedagógicas foi também um fator fundamental, pois, quando conhecemos a Escola e os profissionais com quem trabalhamos, devemos rentabilizar ao máximo as suas potencialidades, tentando formar grupos que funcionem (isto é, que trabalhem colaborativamente e que estejam motivados e envolvidos na sua função) e que levem a cabo o projeto que lhes é proposto.

Uma das maiores dificuldades com que nos deparámos foi a gestão dos horários das turmas e dos docentes, isto porque é necessário que seja sempre o mesmo professor a assegurar o desdobramento das turmas, sem que essa medida aumente a carga horária dos alunos, tarefa que se torna ainda mais difícil devido ao elevado número de turmas envolvidas.

Os resultados têm vindo a melhorar ao nível da taxa de transição (gráfico 1) e também ao nível do aproveitamento nas disciplinas intervencionadas. Uma das maiores potencialidades das estratégias adotadas, sobretudo dos desdobramentos e assessorias, consiste na possibilidade de todos os alunos (os que têm melhor e pior aproveitamento) poderem melhorar os seus desempenhos em função das suas dificuldades e dos seus objetivos, pois toda a turma beneficia dessas medidas. Assim, tem sido possível melhorar não só a quantidade, mas também a qualidade dos desempenhos e do sucesso escolar.



**Gráfico I** - Evolução dos resultados escolares dos alunos do ensino básico da ESA

O PMSE tem dado frutos bastante positivos na ESA e para mim, enquanto Diretora, é uma prova irrefutável de que os docentes, quando acreditam numa medida educativa e percebem as suas potencialidades, aderem à mesma com interesse, empenho e muito esforço. Sem a visão estratégica deste grupo de professores e o seu envolvimento no projeto, não haveria qualquer possibilidade de alcançarmos os objetivos que se têm conseguido no Ensino Básico nos últimos anos. Esta postura mostra o envolvimento e a vontade do corpo docente em que os nossos alunos obtenham melhores resultados e em consolidar as boas práticas que já experimentaram.

## **Bibliografia**

- ALARCÃO, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- ARENDS, R. (2008), *Aprender a ensinar*, Madrid, McGraw-Hill.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) (2002), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*, Porto, Porto Editora.
- PERRENOUD, P., (2001), Dez novas competências para uma nova profissão, In *Pátio*, Revista pedagógica (Porto Alegre, Brasil), nº 17, Maio-Julho, (pp. 8-12).
- SANTOS GUERRA, M.A. (2000), *A escola que aprende*, Cadernos do CRIAP, Porto, ASA.
- TEIXEIRA, M., (org.), (2001), *Ser Professor no Limiar do Século XXI*, Porto, Edições ISET.
- TEIXIDÓ, J., & Groc (2008). *Desdoblar? O dos docentes en el aula? La innovación, la moda y el problema/dilema organizativo*.
- THURLER, M. G. (2001), *Inovar no Interior da Escola*, São Paulo, Artmed Editora.



### ***Escola Secundária de Arouca***

*Maria Cristina de Oliveira Saavedra & Equipa de professores do PMSE-Turmas Híbrida  
Coordenadora do projeto*

## **A Nossa Experiência...**

O domínio da língua materna e da matemática constitui-se como um fator essencial ao desenvolvimento pleno do indivíduo e à obtenção do sucesso escolar e profissional. Quaisquer fragilidades neste âmbito determinam um conjunto de dificuldades impeditivas do desempenho satisfatório dos alunos. Nesse sentido, as professoras de Língua Portuguesa e de Matemática consideram que a implementação do Projeto Mais Sucesso Escolar (MSE) na Escola Secundária de Arouca (ESA) constituiu uma mais-valia no desenvolvimento de competências quer ao nível da língua portuguesa quer ao nível da matemática, as quais são transversais a todas as disciplinas e essenciais para o sucesso escolar dos alunos.

As docentes consideram que o trabalho desenvolvido, ao longo dos três últimos anos letivos, foi bastante profícuo, o que se deveu à estratégia de desdobramento da turma ou a assessoria num dos blocos semanais. Com efeito, os tempos letivos destinados ao desdobramento das turmas



ou às assessorias afiguraram-se como um importante momento de encontro que tornou possível um trabalho mais eficaz junto dos alunos, porquanto mais próximo e individualizado, facto extremamente difícil no contexto do grande grupo turma. Assim, foram implementadas atividades proporcionadoras do desenvolvimento das competências específicas ao nível da Compreensão/Expressão Oral, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua, assim como da Comunicação Matemática, Resolução de Tarefas e Raciocínio Matemático que permitiram colmatar as diversas dificuldades evidenciadas pelos alunos e atingir as metas de sucesso definidas pela escola. O acompanhamento individualizado dos alunos traduziu-se, efetivamente, numa melhoria significativa dos resultados, em todas as turmas, no final de cada ano letivo e anos subsequentes. Para tal, foi determinante o recurso à estratégia de trabalho em pares pedagógicos, promotor do trabalho colaborativo e do espírito de entajuda, em que os alunos com mais capacidades apoiaram os colegas com mais dificuldades.

As atividades conducentes ao desenvolvimento de competências específicas, como as oficinas de gramática, os exercícios de exposição oral e as oficinas de escrita (planificação, textualização e revisão textual), foram realizadas no desdobramento, facto que permitiu o acompanhamento mais próximo de cada aluno e que foi determinante para a qualidade do trabalho final de cada um deles. Do mesmo modo em relação às atividades desenvolvidas na Matemática, em particular a resolução de tarefas com cunho mais exploratório, e mesmo com recurso às novas tecnologias, com por exemplo o software matemático GeoGebra. No caso particular do exercício de exposição oral, é de referir que a realização do mesmo num grupo mais reduzido de alunos se revelou muito mais eficaz e enriquecedor, visto que permitiu uma

interação que promoveu o espírito crítico e uma atitude pró-ativa por parte dos intervenientes.

No domínio da Leitura, privilegiaram-se atividades de promoção de hábitos de leitura (leitura expressiva - concurso «Leitor da Turma», Concurso Nacional de Leitura, contratos de leitura, todas elas integradas no Projeto «Ler no Século XXI»), tendo em conta que esta é fundamental para a produção de enunciados orais e escritos coesos e coerentes e, em suma, para a aquisição de técnicas de comunicação eficaz.

Em relação à Matemática, os alunos foram sensibilizados a participar em vários Jogos/concursos, quer internos quer externos, nomeadamente, o “Jogo do 24”, “SuperTmatik”, “Ouri”, “Canguru Matemático” e “EquaMat”. De salientar ainda que o desdobramento possibilitou separar alunos mais perturbadores, prevenindo, deste modo, eventuais problemas de indisciplina. Por outro lado, contribuiu para a desinibição de alunos mais introvertidos, que, assim, conseguiram expor mais facilmente as suas dúvidas. O mesmo se refletiu na assessoria.

Em tom de conclusão, podemos referir que o Projeto Mais Sucesso Escolar trouxe importantes melhorias aos alunos que dele usufruíram, tendo proporcionado uma evolução progressiva das taxas de sucesso e a obtenção das metas definidas pela escola para os diferentes anos de escolaridade do ensino básico. Deste modo, parece-nos importante a continuidade deste projeto, pois estamos certas de que os benefícios que o mesmo já proporcionou a estes alunos poderão continuar a verificar-se.