

UM MODELO INTEGRADO DE PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR (MIPSE) – A VOZ DOS ALUNOS AN INTEGRATED MODEL OF SCHOOL SUCCESS PROMOTION (MIPSE) – THE STUDENTS’ VOICE

*Ilídia Cabral**

*José Matias Alves***

RESUMO: O presente artigo centra-se na caracterização e análise de um modelo integrado de promoção do sucesso escolar (MIPSE) com base em equipas educativas, no seu primeiro ano de implementação. O estudo que aqui se apresenta parte do processo de monitorização levado a cabo junto dos alunos implicados, através da aplicação de um questionário e da dinamização de um grupo de discussão focalizada.

A partir da análise e interpretação dos dados recolhidos é possível concluir que o MIPSE é percecionado pela generalidade dos alunos como sendo um modelo pedagógico atrativo, motivador e

gerador de mais e melhores aprendizagens. Registam-se, no entanto, algumas oportunidades de melhoria, como por exemplo o incremento do valor pedagógico de algumas das atividades a realizar pelos melhores alunos; o recurso a estratégias de ensino e aprendizagem mais diversificadas e ativas, capazes de implicar todos os alunos no trabalho escolar, e a necessidade de passar de uma lógica de remediação das dificuldades de aprendizagem de alguns alunos para uma lógica de promoção da melhoria das aprendizagens de todos.

PALAVRAS-CHAVE: MIPSE, sucesso, organização escolar, gramática escolar, equipas educativas, alunos.

* Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa | Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano. icabral@porto.ucp.pt.

** Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa | Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano. matiasalvesucp.porto@gmail.com.

ABSTRACT: This paper focus on the characterization and analysis of an integrated model of school success promotion (MIPSE) based on team teaching in its first year of implementation. The study presented is based on part of the monitoring process consisting of the application of a questionnaire to the students involved in the project, as well as of a focus group.

The analysis and interpretation of the collected data make it possible to conclude that the MIPSE is perceived by the generality of students as an attractive and motivating pedagogic model, able to generate more and better learning. However, some

opportunities for improvement are to be mentioned, such as the improvement of the pedagogic value of some of the activities to be done by the best students; the use of more diverse and active teaching and learning strategies, able to imply every student in school work and the necessity of abandoning a logic of remediating the learning difficulties of some of the students and engage in a logic that aims to promote better learning opportunities for everyone.

KEYWORDS: MIPSE, success, school organization, grammar of schooling, team teaching, students.

REVISÃO DE LITERATURA

O trabalho conjunto que vai sendo desenvolvido pelos professores no dia a dia das escolas, informalmente ou em grupos de trabalho constituídos para o efeito, é muitas vezes entendido como sendo trabalho colaborativo, trabalho em equipa. No entanto, tal como refere Lima (2009), este tipo de trabalho, que vai sendo desenvolvido formal e informalmente pelos docentes, não garante, por si só, a melhoria das práticas educativas e da organização escolar. Há, de facto, uma série de características específicas que deverão ser observadas para que se possa falar em verdadeiro trabalho colaborativo, ou seja, em trabalho colaborativo educacionalmente consequente. Este trabalho deverá abranger pressupostos fundamentais, objetivos e estratégias e pautar-se por procedimentos pedagógicos concretos. A observação e o *feedback* crítico entre pares, centrado nas práticas de sala de aula, bem como a frequência, a regularidade e a sistematicidade do trabalho desenvolvido, são também características essenciais para que o trabalho colaborativo tenha impactos reais no desenvolvimento profissional dos docentes, não se reduzindo a uma mera troca de ideias entre estes (Lima, 2009). Quando falamos em equipas educativas, referimo-nos, então, a uma “fórmula organizacional capaz de concretizar a colaboração entre docentes e de assegurar uma gestão curricular integrada nas nossas escolas” (*ibid.*: 8).

Contudo, para que este modelo organizativo tenha reflexos nas práticas educativas, é necessário que haja um “suporte organizacional que potencie o agrupamento flexível dos alunos, o desenvolvimento de projetos de gestão integrada do currículo e a formação de equipas multidisciplinares de professores” (Formosinho & Machado, 2009: 12). Continuando a seguir Formosinho e Machado, entendemos ainda as equipas educativas enquanto “comunidades de práticas” e “locus de mudança da escola e do modo de trabalho docente” e enquanto estruturas de gestão pedagógica que assumem uma responsabilidade coletiva pelas aprendizagens dos alunos. As equipas educativas contribuem, desta forma, para “o desenvolvimento da escola no seu todo”, fazendo dela “uma organização aprendente” (Formosinho & Machado, 2009: 14; cf. ainda Guerra, 2001; Bolívar, 2012).

A escola de massas reforçou uma organização do ensino seguindo uma pedagogia transmissiva, coletiva e uniforme. Em nome do princípio da universalidade, toda a gramática escolar foi organizada por forma a permitir a transmissão de conhecimento do professor para os alunos, à semelhança do que acontecia no modo individual de ensino entre mestre e discípulo. A gestão dos alunos (tendo por base a unidade de classe ou turma), a gestão do tempo escolar (organizado por anos letivos e por tempos escolares rígidos organizados num horário fixo), a gestão dos espaços (espaços específicos para as diferentes aulas, organizados de forma a potenciar uma atitude tendencialmente passiva e recetiva por parte dos alunos) e a gestão do conhecimento (compartimentado e organizado por disciplinas) concorrem para a permanência deste modelo, em nome da igualdade de acesso à educação.

Esta pedagogia coletiva, uniforme e transmissiva assenta em lógicas de trabalho docente individualistas. Como afirmam Fullan e Hargreaves, “o estado de isolamento profissional, de trabalho solitário, longe dos colegas, é o estado mais comum para um professor” (2001: 72). A preparação de aulas para o seu desenvolvimento isolado no espaço fechado de sala de aula dispensa a colaboração ou o intercâmbio entre pares. Trata-se de um ciclo vicioso, no qual esta pedagogia leva a uma cultura docente individualista, a qual permite perpetuar a lógica de uma pedagogia fora do seu tempo.

O desempenho docente solitário ajuda a manter intacto o património da pedagogia transmissiva, porquanto, vivendo o professor fechado na sala de aula, sem partilha ou diálogo com os pares, sem apoio sustentado a um trabalho cooperativo e sem abertura a apoio externo, ele não consegue romper com o padrão tradicional de trabalho nem vislumbrar

e vivenciar modos alternativos de fazer pedagogia. (Formosinho & Machado, 2009: 27)

No seio desta cultura profissional essencialmente individualista, as dinâmicas de colaboração entre docentes que se têm vindo a instituir formalmente são, tendencialmente, desenvolvidas ao nível de departamento ou grupo disciplinar. Este tipo de organização do trabalho docente concorre para o agudizar da balcanização a que o mesmo está sujeito, perpetuando-se a lógica do conhecimento organizado por área disciplinar. Trata-se, de acordo com Hargreaves *et al.* (2001), de um tipo de colaboração que divide, pois a aprendizagem profissional desenvolve-se no seio de grupos disciplinares com um sistema de crenças próprio, o que não permite (ou pelo menos torna muito difícil) que os professores aprendam uns com os outros para além das barreiras disciplinares.

A criação de equipas educativas visa, precisamente, o combate a esta lógica compartimentada de colegialidade, pretendendo criar condições para uma colaboração mais alargada entre docentes, que permita uma gestão integrada e flexível do currículo, com impactos diretos nas aprendizagens dos alunos (*ibid.*).

Esta sugestão de organização pedagógica surge em Portugal através de João Formosinho (1988), que elaborou uma proposta de organização da escola em “agrupamentos educativos” para o 2.º Ciclo do Ensino Básico, através do fomento de

formas de colaboração dos professores e de gestão integrada do currículo pela organização do processo de ensino segundo o modelo de ‘Equipas Educativas’ tendo em vista: AGRUPAR educativamente os conteúdos em ÁREAS INTERDISCIPLINARES, AGRUPAR educativamente os alunos em GRUPOS DE TURMAS, AGRUPAR educativamente os professores em EQUIPAS EDUCATIVAS. (1988: 3)

Esta proposta visava a unidade de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento de formas de colaboração dos professores e de gestão integrada do currículo e a eficácia da orientação educativa dos alunos e da gestão intermédia da escola (Formosinho & Machado, 2009: 47).

Posteriormente, o processo de organização da escola por Equipas Educativas acabou por alargar-se ao 1.º e ao 3.º Ciclos do Ensino Básico. No que respeita ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, Formosinho sugere que:

A monodocência coadjuvada pode ser exercida em Equipa Educativa, ou seja, pode uma equipa docente ser responsável por um conjunto alargado de alunos, por exemplo, três professores responsáveis por um conjunto de 75 alunos, o que é uma forma de exercício colegial da globalização que o ensino primário exige. (Formosinho, 1998, citado por Formosinho & Machado, 2009: 46)

Ao nível do 3.º Ciclo do Ensino Básico, as experiências que têm sido implementadas parecem assentar na constituição de uma equipa de professores que exercem uma ação conjunta sobre um grupo de alunos de um mesmo ano de escolaridade, garantindo o programa relativo a esse mesmo ano.

Partindo da perspetiva do profissionalismo interativo proposta por Fullan e Hargreaves (2001), a partir da qual os agentes educativos são entendidos como capazes de gerar e gerir mudanças e transformações educativas contextualizadas, a organização da escola por equipas educativas apresenta-se como:

um desafio de reestruturação da escola, que se abre a respostas educativas contextualizadas, respeita o poder de discrição profissional dos professores, fortalece a sua capacidade de decisão e o seu aperfeiçoamento profissional contínuo em situação de trabalho, porquanto cria oportunidades para eles aprenderem uns com os outros, através da interação, da observação e da colaboração mútuas e do desenvolvimento de redes de contacto alargadas (Fullan & Hargreaves, 2001: 174) a uma equipa ampla e com peso significativo na estruturação da escola, sem ser o departamento curricular ou o grupo disciplinar. (Formosinho & Machado, 2009: 33)

A organização pedagógica em torno de equipas educativas consiste “no agrupamento dos alunos de um determinado ano e a sua colocação sob a supervisão de uma equipa de professores que assumem a responsabilidade total pela sua educação” (Formosinho & Machado, 2009: 41). Visa-se “o agrupamento de conteúdos curriculares, alunos e professores de forma a garantir a flexibilização e gestão integrada do currículo, a flexibilidade dos grupos de alunos e a unidade de acção da equipa de docentes que com eles interagem” (*ibid.*: 45). A unidade básica de organização deixa de ser a turma, para passar a ser um conjunto de turmas de um determinado ano de escolaridade (ou de anos de escolaridade contíguos). Ainda de acordo com os autores citados, esta reconfiguração da gestão pedagógica intermédia requer

uma estruturação vertical assegurada pela figura do Coordenador de Equipa, bem como uma coordenação geral que permita a conjugação da ação das diferentes equipas e a sua articulação com a gestão pedagógica de topo.

Neste modelo, cada equipa educativa goza de autonomia num campo vasto da ação docente:

avaliação das necessidades, recolha de dados acerca dos alunos, das famílias, da escola, do meio envolvente e análise da situação; estabelecimento de prioridades, definição de objectivos, selecção dos conteúdos e sua integração geral, organização das estratégias de ensino, desenvolvimento das actividades, organização dos espaços que lhes estão destinados, organização dos recursos e materiais didácticos, orientação e acompanhamento dos alunos e critérios de avaliação; criatividade para gerar e gerir recursos próprios, para além daqueles que a escola pode disponibilizar; gestão flexível do tempo escolar e organização das actividades lectivas e não lectivas de modo a proporcionar um adequado tempo útil de aprendizagem a cada aluno. (Formosinho & Machado, 2009: 56)

Continuando a seguir Formosinho e Machado (2009: 41-42; 2016), o modelo organizacional subjacente à organização da escola por “Equipas Educativas” apresenta três dimensões organizacionais:

i) *O agrupamento dos alunos*

A turma deixa de ser vista enquanto agrupamento rígido e permanente. Defende-se a criação de grupos flexíveis, de composição e extensão variáveis, determinadas em função das actividades a empreender, das características dos espaços disponíveis e do tempo necessário para a realização das mesmas.

Esta organização flexível dos alunos exige uma planificação mais cuidada do que a organização por turmas. Diferentes tipos de agrupamento dos alunos são utilizados para atingir diferentes objetivos, sendo que as situações de aprendizagem programadas pela equipa educativa comportam um agrupamento distinto dos alunos.

ii) *A integração curricular*

Pressupõe-se uma organização dos saberes que os integre em torno de questões significativas e identificadas de forma colaborativa por educadores e educandos, para além das fronteiras das disciplinas (Beane, 2002).

Cada equipa educativa deverá conceber o seu plano de gestão integrada do currículo, desenvolvendo atividades que permitam atingir os objetivos traçados. Este tipo de organização prevê a participação de todos os elementos das equipas educativas nas várias fases do processo de desenvolvimento curricular.

iii) *As equipas multidisciplinares*

Este modelo organizacional permite que sejam os próprios profissionais a idealizar um determinado esquema de trabalho, apropriado às necessidades dos seus alunos. Este esquema de trabalho é delineado a partir das especializações profissionais distintas existentes na equipa educativa, levando em consideração os diferentes interesses, conhecimentos, habilidades pedagógicas e experiências que nela coexistem. Cria-se, assim, uma teia complexa de relações colegiais, através da qual se potencia a flexibilidade, a capacidade de correr riscos e o melhoramento contínuo entre os profissionais que interagem com os alunos, não esquecendo os impactos no sucesso educativo dos alunos (Hargreaves *et al.*, 2001).

Ainda a partir de Formosinho e Machado (2009, 2016), é possível identificar alguns pressupostos básicos deste modelo de organização escolar, a saber:

- i) Criação de dinâmicas pedagógicas congruentes com uma organização escolar por Equipas Educativas. Estas dinâmicas passam pela gestão flexível dos alunos, dos espaços e dos tempos de instrução, bem como pela reconfiguração dos métodos de ensino e do material didático.
- ii) Introdução de novos critérios na distribuição de serviço docente, nomeadamente:
 - a) atribuir a cada professor, na medida do possível, apenas turmas de um mesmo ano de escolaridade;
 - b) atribuir a cada professor o menor número possível de turmas, agrupando, se possível, as disciplinas para as quais está habilitado;
 - c) atribuir as áreas curriculares não disciplinares a professores de disciplinas curriculares da turma.
- iii) Reconfiguração da estrutura de gestão intermédia, através da criação da equipa educativa.
- iv) Estruturação vertical assente na criação de um cargo de Coordenador de Equipa, escolhido entre os Diretores de Turma do respetivo ano de escolaridade.

Cada equipa educativa constitui-se enquanto uma comunidade dentro da grande comunidade que é a escola. Cabe assim aos Coordenadores de Equipa o estabelecimento de contactos informais entre si, com vista à gestão dos espaços comuns e do intercâmbio de ideias. Aos coordenadores competem ainda a direção e a gestão de cada equipa.

- v) Reconfiguração do papel do gestor da escola enquanto organização que aprende.

Estilo de liderança de topo propiciador da criação de um clima de escola favorável à ação das equipas educativas e à emergência e afirmação das lideranças intermédias, criando-se uma liderança múltipla que permita que a mudança se estabeleça no interior de cada equipa educativa.

- vi) Gestão curricular flexível, integrada e interdisciplinar.
- vii) Criação de condições para o exercício de uma maior autonomia por parte dos professores a trabalhar nas equipas educativas.

Pelo exposto, um modelo organizacional assente na formação de equipas educativas parece revelar vantagens claras. De acordo com Formosinho e Machado (2009, 2016), a equipa educativa, constituindo-se enquanto comunidade dentro da comunidade mais alargada que é a escola, permite, mesmo numa escola de grande dimensão, preservar as características de familiaridade das pequenas unidades, nas quais professores e alunos se conhecem facilmente.

Este modelo organizacional possibilita, também, uma especialização horizontal no ensino, sem que haja perda de coerência do programa educativo.

O trabalho em equipa educativa torna ainda possível a reorganização dos conteúdos das diferentes disciplinas numa lógica articulada e interdisciplinar, desenvolvendo-se projetos aglutinadores de conhecimentos, através da identificação de temas integradores das aprendizagens curriculares. E permite, como sustentam Alves e Cabral (2016: 129):

uma diferenciação que aumente as oportunidades e não as diferenças, evitando o efeito de estigmatização de que os alunos conotados com grupos de desempenho académico mais baixo podem ser alvo.

A autonomia de que goza cada equipa educativa permite criar condições para uma melhor aferição e monitorização das decisões e ações dos

profissionais de educação, potenciando as capacidades e as apetências individuais dos diferentes elementos da equipa. Esta forma de organização escolar favorece ainda a integração dos professores recém-chegados à escola, promove um conhecimento mais profundo dos alunos por parte dos professores e fomenta o aprofundamento das relações interpessoais. São também enunciadas vantagens para os alunos, que veem a sua integração na escola favorecida e beneficiam de uma articulação horizontal do currículo e de um desenvolvimento pessoal e social alicerçado numa interação mais humanizada com os professores.

Este modelo, que apela ao desenvolvimento de estruturas organizacionais flexíveis, mais adequadas aos diferentes interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, parece coadunar-se mais com os imperativos de uma escola para todos.

O modelo organizacional das equipas educativas não é, contudo, um modelo linear, pelo que se tem concretizado de forma diversificada nas escolas que o têm vindo a adotar. Para Formosinho e Machado (2009), o modo de implementação deste modelo depende de múltiplos fatores, tais como a dimensão humana da escola, as suas características físicas, as competências profissionais dos elementos das equipas educativas, as modalidades de colaboração desenvolvidas, a capacidade de liderança dos diferentes coordenadores de equipa, o estabelecimento de parcerias com instituições do Ensino Superior e o próprio apoio prestado pela Administração Educativa.

Atualmente, ao abrigo dos contratos de autonomia estabelecidos, várias escolas se comprometeram a organizar-se em torno de equipas educativas, gerindo os alunos, os tempos e os espaços escolares de forma alternativa e flexível. No entanto, são ainda escassos os estudos sobre esta forma alternativa de organização escolar, que pressupõe alterações significativas ao nível da tradicional gramática escolar (isto é, ao nível da gestão autónoma do currículo, do agrupamento flexível de alunos, de uma gestão flexível dos programas de aprendizagem, da alocação variável de professores a grupos específicos de alunos...), abrindo caminho para um mundo de diversidade no modo de organizar o ensino e agrupar alunos e professores. O MIPSE acaba por se configurar como um dispositivo organizacional e pedagógico que se baseia nos princípios da *adequação, diversidade, homogeneidade relativa, formação na ação, flexibilidade, envolvimento, tomada de decisão clínica* (Alves, 2010a).

ENQUADRAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nesta secção procede-se à caracterização do objeto de estudo e enunciam-se as técnicas e os procedimentos de recolha de dados utilizados.

Caracterização do objeto de estudo

O MIPSE é um modelo de organização pedagógica que promove uma alteração progressiva das regras do modelo escolar tradicional (*todos os alunos a aprender no mesmo espaço, no mesmo tempo, com o mesmo professor e, tendencialmente, da mesma forma*) equacionando formas mais eficazes de organizar as escolas para a melhoria das aprendizagens de todos os alunos.

Este modelo foi desenhado pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica-Porto, no âmbito de um protocolo de colaboração entre esta Faculdade e a Câmara Municipal de Óbidos, celebrado em 2015, e implementado no Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos com início no ano letivo de 2015-16.

Optou-se pela designação de *Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar* por acreditarmos que o sucesso só pode ser conseguido de forma sustentável se houver uma verdadeira integração das várias dimensões que fazem parte do processo educativo, que contraste com a lógica da fragmentação e da balcanização (visíveis no modo de organizar o conhecimento em disciplinas estanques; na forma de exercer a ação docente, que se desenrola tendencialmente de forma isolada; no modo de organizar os tempos e os espaços escolares, compartimentados e inflexíveis; na forma de agrupar os alunos em turmas imutáveis ao longo de todo um ano letivo e na lógica de alocação fixa de docentes a determinadas turmas) que subjaz ao modelo escolar tradicional.

O MIPSE foi, portanto, concebido para ser um modelo capaz de promover uma ação educativa mais integrada a vários níveis, nomeadamente no que se refere a:

- a) uma maior integração da ação docente, fomentando-se uma cultura profissional colaborativa na qual todos os elementos da equipa educativa são corresponsáveis pelo sucesso escolar global de todos os alunos;
- b) uma maior integração dos saberes, evitando a fragmentação do conhecimento e trabalhando cada vez mais numa lógica de projetos integradores que permitam aos alunos fazer aprendizagens contextualizadas e significativas;
- c) uma maior integração dos espaços escolares, tornando-os mais abertos, mais flexíveis e passando da lógica de organização da sala de

- aula enquanto *ilha* na qual *habita* uma determinada turma por um determinado período de tempo, para uma lógica de organização em *arquipélago*, no qual os vários espaços (não só as tradicionais salas de aulas) se encontram interligados, articulados e se constituem enquanto espaços comuns ao serviço das aprendizagens de todos;
- d) uma integração dos espaços e dos recursos existentes com a aprendizagem, sendo que a organização dos mesmos não pode continuar a assentar na *tradição* das mesas e cadeiras alinhadas, tendo de evoluir para uma organização com base em critérios pedagógicos específicos que se encontrem ao serviço da promoção das aprendizagens visadas em cada espaço;
 - e) uma maior integração dos tempos de aprendizagem, criando, para além dos tempos específicos para cada disciplina, tempos comuns que visam aprendizagens transversais, globais e integradas, nos quais professores e alunos cooperam e se movem de forma flexível de acordo com necessidades específicas de aprendizagem previamente diagnosticadas e segundo sequências de trabalho planificadas em sede de equipa educativa;
 - f) uma maior integração dos alunos no todo que constitui cada escola, procurando quebrar o espartilho da organização única por turmas imutáveis, que coarta novas possibilidades de interação pedagógica e aprendizagem entre pares e acaba por provocar o fechamento de cada turma sobre si própria, o que limita seriamente as aprendizagens sociais e emocionais expectáveis em contexto escolar;
 - g) uma maior integração entre a formação contínua dos docentes e a sua ação pedagógica concreta, apostando em lógicas de formação-ação, nas quais a teoria seja colocada ao serviço da melhoria das práticas e, por sua vez, a prática docente seja levada para a formação, constituindo-se como o seu objeto central.

Como estratégia-chave para a integração, o MIPSE parte de uma organização do trabalho escolar com base em equipas educativas, reconhecendo neste tipo de organização potencialidades para a promoção das várias *integrações* desejadas. Assim sendo, este modelo operacionaliza-se da seguinte forma:

- a) constituição de equipas de docentes (equipas educativas) que são corresponsáveis pelas aprendizagens globais de um grupo alargado de alunos de um mesmo ano de escolaridade (atribuição, sempre que

- possível, de todas as turmas de um mesmo ano de escolaridade ao mesmo conjunto de professores, ou seja, à mesma equipa educativa);
- b) cada equipa educativa tem um coordenador que faz a gestão global da equipa em estreita ligação com os diretores das diferentes turmas e com os demais docentes;
 - c) não obstante a distribuição dos alunos por turmas, preveem-se momentos semanais de Gestão Autónoma do Currículo (GAC), nos quais estes são redistribuídos em grupos de dimensão e configuração variáveis, trabalhando de forma diferenciada e em áreas também diferenciadas, de acordo com as necessidades periodicamente diagnosticadas pela equipa educativa;
 - d) nos tempos de GAC há um conjunto de docentes de diferentes áreas/disciplinas que está disponível para trabalhar com os alunos consoante as suas necessidades e de acordo com a planificação prévia desses tempos de aprendizagem, feita em sede de equipa educativa;
 - e) cada equipa educativa dispõe de um tempo letivo semanal para trabalho colaborativo, que engloba a gestão flexível do currículo (planificação conjunta dos tempos de GAC), a produção de materiais de apoio às aprendizagens, a elaboração de instrumentos de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa), a planificação, monitorização e avaliação das estratégias transversais de mobilização dos alunos e sua implicação nas aprendizagens;
 - f) os tempos de GAC não constituem um acréscimo face à carga horária semanal legalmente prevista, sendo libertados a partir de uma gestão flexível dos tempos mínimos semanais legalmente previstos para a lecionação das diferentes disciplinas no respeito pelos princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos legalmente previstos.

A implementação do MIPSE implicou o desenvolvimento de um programa de capacitação organizacional com vista ao seu suporte científico e pedagógico, aumentando as probabilidades de garantia de sucesso. Este programa de capacitação organizacional ficou a cargo da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica-Porto que, em articulação com a Câmara Municipal de Óbidos e o Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos, concebeu e implementou uma série de atividades ancoradas nas seguintes dimensões:

- i) formação de docentes;
- ii) acompanhamento científico e pedagógico da implementação do MIPSE;
- iii) monitorização e avaliação do MIPSE;
- iv) produção e disseminação de conhecimento ancorado nas práticas.

O MIPSE foi implementado no ano letivo de 2015-16, do 1.º ao 7.º ano de escolaridade. No entanto, foi no 5.º e 6.º anos de escolaridade que a implementação deste modelo se revelou mais consistente, pelo que neste artigo optamos por nos focalizar nesses anos para a apresentação e discussão de resultados.

Sujeitos da investigação e técnicas de recolha de dados

Os dados que se apresentam neste artigo resultam do processo de monitorização do MIPSE levado a cabo junto dos alunos de 5.º e 6.º ano que participaram no projeto. O referido processo de monitorização foi feito com base na aplicação *online* de um inquérito por questionário a todos os alunos destes anos de escolaridade e na dinamização de um grupo de discussão focalizada com oito alunos.

O questionário aplicado era constituído por 43 itens de resposta fechada, organizados em quatro partes distintas, nomeadamente:

- i) o projeto das equipas educativas e os resultados dos alunos;
- ii) planificação e organização do trabalho escolar;
- iii) métodos de ensino, equipamentos, recursos e materiais didáticos;
- iv) práticas de ensino, aprendizagem e avaliação.

O questionário continha ainda duas questões abertas:

1. Na tua opinião, o que poderiam os professores fazer nos tempos das equipas educativas para que os alunos aprendessem mais?
2. E o que poderias tu fazer nos tempos das equipas educativas para aprenderes mais?

Num universo de 105 alunos distribuídos por duas turmas de 5.º ano e três de 6.º, responderam ao questionário cem alunos, o que equivale a 95,2%.

O grupo de discussão focalizada foi dinamizado pelos coordenadores do projeto (e autores deste texto) por parte da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica-Porto, tendo por base um guião

elaborado especificamente para o efeito, com sete blocos de questionamento, a saber:

- i) aprendizagens e resultados (resultados académicos e resultados pessoais e sociais);
- ii) planificação e organização do trabalho escolar;
- iii) métodos de ensino;
- iv) avaliação das aprendizagens;
- v) clima de sala de aula
- vi) equipamentos, recursos e materiais didáticos;
- vii) sugestões de melhoria

Participaram no grupo de discussão focalizada oito alunos oriundos das cinco turmas de 5.º e 6.º ano, que foram escolhidos pelos seus pares¹.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Em seguida, apresentam-se os resultados com base nos blocos de questionamento utilizados no questionário, completando-se a análise dos dados recolhidos por esta via com as respostas obtidas através da dinamização do grupo de discussão focalizada.

1. O projeto das equipas educativas e os resultados dos alunos

A parte do questionário relativa ao projeto das equipas educativas e aos resultados dos alunos apresenta dez itens de resposta fechada tipo Likert com a seguinte escala: *concordo totalmente*, *concordo*, *discordo*, *discordo totalmente*, *não sei*. Para facilitar o processo de análise de dados, a tabela que a seguir se apresenta foi construída com base na agregação, para cada item, do número de respostas que expressam concordância (*concordo totalmente* e *concordo*) e discordância (*discordo totalmente* e *discordo*).

Como podemos ver pela análise da Tabela 1, todos os itens relativos a este bloco de questionamento apresentam uma maioria tendencialmente expressiva de concordância. Tal parece significar que, para os alunos, os tempos de trabalho em equipa educativa são tempos nos quais se elevam as oportunidades de aprendizagem.

¹ Foi pedido aos alunos que escolhessem dois representantes por turma, sendo que dois dos alunos escolhidos não puderam comparecer no dia da dinamização do grupo de discussão focalizada. No entanto, dado que as cinco turmas se encontravam representadas, não se procedeu à sua substituição.

Tabela 1.
O projeto das equipas educativas e os resultados dos alunos (n=100)

Itens	C	D	NS
1. O trabalho que desenvolvo nos tempos das equipas educativas tem-me feito aprender mais.	98	1	1
2. Nos tempos das equipas educativas aprendo coisas de várias disciplinas.	97	2	1
3. Desde que estou a frequentar as equipas educativas os meus resultados escolares melhoraram.	68	10	22
4. Existe um bom relacionamento entre os alunos dos grupos de trabalho das equipas educativas.	85	7	8
5. Sinto-me bem quando estou nos tempos das equipas educativas.	90	3	7
6. O trabalho que faço nas equipas educativas faz-me sentir mais motivado para aprender.	83	2	15
7. O trabalho que faço nas equipas educativas faz-me sentir mais confiante nas minhas capacidades.	88	4	8
8. Os tempos das equipas educativas ajudaram-me a fazer novas amizades.	54	39	7
9. Nos tempos das equipas educativas não aprendo só com os professores, mas também com os meus colegas.	87	12	1
10. Nos tempos das equipas educativas os alunos trabalham uns com os outros e entreajudam-se.	88	4	8

Legenda: C = concordância | D = discordância | NS = não sei

Destacam-se os itens 1 e 2, com os quais praticamente todos os alunos concordam, e que revelam uma perceção praticamente generalizada de que as equipas educativas contribuem para mais aprendizagens em diversas disciplinas.

O item 3, relativo aos impactos percecionados nos resultados escolares, é o que reúne um maior número de respostas (22) situadas ao nível do “Não sei”. Este padrão de resposta poderá ser explicado pelo facto de, à data da aplicação do questionário, o projeto estar em implementação há apenas sete meses, o que poderá dificultar a perceção desses impactos. Note-se, no entanto, que apesar de alguns alunos terem dúvidas quanto aos impactos do MIPSE nos seus resultados escolares, são praticamente unânimes (98 respostas em 100)

em afirmar que este contribui para que aprendam mais (cf. item 1). Será, contudo, necessário sedimentar o modelo para que este *aprender mais* possa traduzir-se em melhores processos educativos e resultados escolares.

É também importante salientar o facto de 90 dos 100 alunos respondentes afirmarem sentir-se bem nos tempos das equipas educativas, o que poderá facilitar a sua predisposição para a aprendizagem. Esta predisposição para a aprendizagem parece, aliás, ser corroborada pelas respostas obtidas nos itens 6 e 7, que mostram que uma maioria expressiva de alunos se sente mais motivada para aprender e mais confiante nas suas capacidades.

Focalizando a nossa atenção nos itens 9 e 10, é possível perceber que um dos objetivos do MIPSE, o de promover a aprendizagem entre pares, parece estar a ser tendencialmente conseguido, dado que a maioria dos alunos reconhece aprender com os colegas num clima de entreatajuda e cooperação.

2. Planificação e organização do trabalho escolar

A parte do questionário relativa à planificação e organização do trabalho escolar é constituída por cinco itens de resposta fechada tipo Likert com a seguinte escala: *concordo totalmente, concordo, discordo, discordo totalmente, não sei*. Mais uma vez, para efeitos de análise de dados foram agrupadas as respostas que expressam concordância e as respostas que expressam discordância.

Tabela 2.
Planificação e organização do trabalho escolar (n=100)

Ítems	C	D	NS
11. Nos tempos das equipas educativas trabalho sempre com o mesmo grupo de alunos.	49	48	3
12. Nos tempos das equipas educativas trabalho sempre com o mesmo professor.	83	16	1
13. Nos tempos das equipas educativas trabalho sempre para a mesma disciplina.	83	14	3
14. Nos tempos das equipas educativas trabalho apenas nas disciplinas em que tenho mais dificuldades.	62	35	3
15. Nos tempos das equipas educativas aprendo coisas interessantes que não tenho oportunidade de aprender nas aulas.	71	23	6

Legenda: C = concordância | D = discordância | NS = não sei

A análise da Tabela 2 permite-nos identificar a possibilidade da existência de alguns desvios face à matriz conceptual do MIPSE, essencialmente no que se refere à implementação de um modelo de organização escolar capaz de promover mais aprendizagens em todas as disciplinas, contando, para tal, com a colaboração ativa de todos os docentes da equipa educativa. Conforme explicitado na parte relativa à caracterização do objeto de estudo, os grupos de trabalho que se formam para os tempos de GAC não devem ser fixos, mas sim periodicamente reformulados, de forma a proporcionar aos alunos oportunidades de melhoria das aprendizagens nas várias áreas do saber. Se atentarmos, contudo, nas respostas obtidas nos itens 12 e 13, verificamos que uma maioria significativa de alunos afirma trabalhar sempre com o mesmo professor e nas mesmas disciplinas. Se combinarmos estas respostas com as obtidas no item 14, percebemos que o facto de os alunos trabalharem tendencialmente com os mesmos professores e para as mesmas disciplinas poderá ser explicado pela tendência evidenciada para haver uma maior focalização no trabalho nas disciplinas em que os alunos evidenciam mais dificuldades. Não obstante ser lógico que a organização dos grupos de trabalho obedeça, em primeira instância, a este critério, é expectável que o trabalho realizado com os alunos nos tempos de GAC lhes permita progressivamente ir colmatando as suas dificuldades, libertando tempo para que possam abrir-se outras oportunidades de aprendizagem em áreas do saber que não sejam necessariamente problemáticas. Estas respostas parecem, pois, sinalizar a necessidade de dar uma atenção especial à monitorização da eficácia das estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas nos tempos de GAC, de forma que estas possam ser efetivamente eficazes na superação das dificuldades dos alunos.

Destaca-se, no entanto, o facto de 71 alunos em 100 referirem que nos tempos das equipas educativas (tempos de GAC) aprendem coisas interessantes que não teriam oportunidade de aprender nas aulas tradicionais. Estas respostas parecem corroborar a tese de que o MIPSE permite elevar as oportunidades de aprendizagem de um número expressivo de alunos.

3. Métodos de ensino, equipamentos, recursos e materiais didáticos

Este bloco de questionamento é composto por catorze itens de resposta fechada tipo Likert com a seguinte escala: *nunca, poucas vezes, algumas vezes, muitas vezes*. O objetivo central deste bloco é o de tentar compreender, através das perceções dos alunos, como se operacionaliza o modelo pedagógico dos tempos de GAC.

Tabela 3.
Métodos de ensino, equipamentos, recursos e materiais didáticos (n=100)

Itens	N	PV	AV	MV
16. Nos tempos das equipas educativas faço experiências.	60	20	20	0
17. Nos tempos das equipas educativas vou à biblioteca para fazer trabalhos ou atividades.	68	21	8	3
18. Nos tempos das equipas educativas faço exercícios e trabalho sozinho.	11	21	53	15
19. Nos tempos das equipas educativas faço exercícios e trabalho em grupo.	7	12	42	39
20. Nos tempos das equipas educativas faço exercícios e trabalhos práticos.	7	15	40	38
21. Nos tempos das equipas educativas faço trabalhos de projeto com os meus colegas.	27	39	25	9
22. Nos tempos das equipas educativas utilizo o computador para fazer trabalhos.	83	8	8	1
23. Nos tempos das equipas educativas faço pesquisas na internet.	79	12	7	2
24. Nos tempos das equipas educativas dou a minha opinião e avalio a qualidade dos meus trabalhos e da minha aprendizagem.	19	35	37	10
25. Nos tempos das equipas educativas os professores usam o quadro interativo para explicar matérias ou fazer exercícios.	7	15	39	39
26. Nos tempos das equipas educativas faço trabalhos que me permitem dar uso à minha criatividade.	17	25	44	14
27. Nos tempos das equipas educativas uso o manual.	4	12	22	62
28. Nos tempos das equipas educativas faço fichas de trabalho.	3	16	42	39
29. Nos tempos das equipas educativas trabalho com materiais diversificados que me ajudam a aprender mais.	12	27	47	14

Legenda: N = nunca | PV = poucas vezes | AV = algumas vezes | MV = muitas vezes

No que se refere aos modos de interação pedagógica, a análise da Tabela 3 permite-nos concluir que parece prevalecer o trabalho em grupo (cf. item 19), havendo também práticas de trabalho individual (cf. item 18). No entanto, é fundamental ter atenção à minoria de alunos que afirma nunca fazer trabalho individual ou nunca realizar trabalho de grupo, pois é desejável que possa haver um equilíbrio entre momentos de trabalho individual e situações de trabalho em grupo, de forma que os alunos possam interagir e aprender com os seus pares, tendo também tempo para momentos individuais e mais personalizados de consolidação dos conhecimentos adquiridos.

Quanto à natureza das atividades realizadas, parece haver algum investimento na realização de trabalhos práticos, com 40 alunos em 100 a afirmar fazerem este tipo de trabalho *algumas vezes* e 38, *muitas vezes* (cf. item 20). No entanto, percebe-se que é possível haver um défice de trabalho experimental (cf. item 16), sendo que apenas 20 alunos em 100 afirmam fazê-lo *algumas vezes*. O trabalho de projeto, estratégia fundamental para uma aprendizagem mais integrada e construtivista, parece também não ser muito desenvolvido nos tempos de GAC, com uma maioria de respostas situadas ao nível do *nunca* ou do *poucas vezes* (cf. item 21).

Relativamente às estratégias e recursos usados na aprendizagem, parece desenhar-se um quadro no qual predominam o uso do manual e o recurso a fichas de trabalho (cf. itens 27 e 28), sobressaindo o desenvolvimento de estratégias de ensino tendencialmente tradicionais e alinhadas com a *gramática escolar*² que predomina ainda nas nossas escolas. O recurso ao computador e à internet (itens 22 e 23) parece ainda ser escasso, e a utilização de materiais diversificados que ajudem os alunos a aprender mais (item 29) afigura-se como não sendo, ainda, uma prática recorrente.

De destacar que a tendência evidenciada para a prevalência do uso do manual e das fichas de trabalho poderá colocar os alunos com alguma sistematicidade em situações de ensino e aprendizagem tendencialmente mecanizadas, que poderão não favorecer o uso e o desenvolvimento da pesquisa, da construção de conhecimento e da criatividade. Tendo os tempos de GAC sido pensados enquanto momentos de aprendizagem diferenciada e diversificada, tendencialmente distintos de um modelo pedagógico

² Tradução da metáfora “grammar of schooling” (Tyack & Tobin, 1994). Partindo do conceito original, entendemos por gramática escolar as estruturas regulares e as regras que organizam o trabalho de instrução, como por exemplo as práticas organizacionais estandardizadas de divisão do tempo e do espaço escolares, o nivelamento dos alunos e a sua distribuição por turmas e a compartimentação do conhecimento em disciplinas.

padronizado no qual o aluno acaba por assumir, a maior parte das vezes, um papel essencialmente passivo, seria desejável que estes tempos permitissem aos alunos o desenvolvimento da sua criatividade e dos seus talentos. No entanto, se atentarmos no item 26, verificamos que há 17 alunos em 100 que afirmam nunca dar uso à sua criatividade no âmbito das equipas educativas e 25 que afirmam fazê-lo apenas algumas vezes.

Ainda no que diz respeito aos recursos de aprendizagem, o aparente subaproveitamento da biblioteca (cf. item 17) poderá ser explicado pelo facto de no agrupamento de escolas em causa se ter optado pela distribuição da biblioteca por vários espaços escolares, como, por exemplo, átrios e corredores. Esta medida organizativa, que não colheu o aval de muitos professores, faz com que deixe de haver o tradicional espaço físico único para o funcionamento da biblioteca, o que pode estar a dificultar a sua integração mais frequente nos processos de ensino e aprendizagem. Esta é, contudo, uma hipótese a carecer de maior aprofundamento.

O recurso ao quadro interativo, ao contrário do que se verifica com o uso dos computadores e da internet, parece ser mais frequente (cf. item 25). No entanto, é importante compreender qual o uso que é dado ao quadro interativo, pois este pode constituir uma excelente ferramenta de diferenciação pedagógica, proporcionando aos alunos aprendizagens mais interativas e motivadoras, ou pode ser utilizado unicamente como meio de projecção do manual para a realização de exercícios, o que será de pouca valia para a melhoria das aprendizagens.

Pelo exposto, podemos concluir que existem ainda margens de melhoria significativas no que concerne à seleção e utilização de recursos e materiais didáticos que possam ser mais estimulantes para os alunos, conforme sugere um aluno em resposta à primeira questão aberta do questionário aplicado (*Na tua opinião, o que poderiam os professores fazer nos tempos das equipas educativas para que os alunos aprendessem mais?*):

Os professores podiam fazer atividades de aprendizagem, em vez de fazer só exercícios. Eu acho que seria mais estimulante e que ajudaria muito a aprendizagem dos alunos. (Aluno n.º 16)

4. Práticas de ensino, aprendizagem e avaliação

Este bloco de questionamento é constituído por catorze itens de resposta fechada tipo Likert com a seguinte escala: *concordo totalmente, concordo, discordo, discordo totalmente, não sei*. Também aqui, para efeitos de análise

de dados, foram agrupadas as respostas que expressam concordância e as respostas que expressam discordância.

Tabela 4.
Práticas de ensino, aprendizagem e avaliação (n=100)

Itens	C	D	NS
30. Os tempos das equipas educativas são tempos em que consigo realmente aprender.	86	8	6
31. As atividades que faço nos tempos das equipas educativas permitem-me aprender ao meu ritmo.	84	4	12
32. Durante os tempos das equipas educativas os professores estão atentos às minhas dificuldades.	88	7	5
33. Nos tempos das equipas educativas os professores valorizam os meus interesses e as minhas opiniões.	80	4	16
34. Nos tempos das equipas educativas os professores reconhecem e valorizam os meus progressos na aprendizagem.	87	5	8
35. Nos tempos das equipas educativas todos os alunos fazem as mesmas atividades.	45	49	6
36. Nos tempos das equipas educativas os professores propõem tarefas diferentes aos alunos, de acordo com os seus interesses.	51	40	9
37. Nos tempos das equipas educativas os professores ajudam-me a perceber o que tenho de fazer para aprender mais.	92	3	5
38. Nos tempos das equipas educativas os professores valorizam a minha criatividade.	63	16	21
39. Nos tempos das equipas educativas os professores propõem tarefas diferentes aos alunos, de acordo com aquilo que cada um precisa de aprender.	65	29	6
40. Nos tempos das equipas educativas os professores usam formas de avaliação diversificadas.	60	37	3
41. Nos tempos das equipas educativas os professores falam comigo sobre os meus resultados escolares e ajudam-me a encontrar formas de os melhorar.	75	19	6
42. Nos tempos das equipas educativas os professores avaliam os alunos com frequência e usam os resultados dessa avaliação para os ajudar a aprender.	74	10	16
43. Nos tempos das equipas educativas existe um bom ambiente que facilita a minha aprendizagem.	87	9	4

Não obstante as margens de melhoria identificadas a partir das respostas dadas pelos alunos no bloco de questionamento anterior, a análise global da Tabela 4 dá-nos um panorama bastante positivo face às práticas de ensino, aprendizagem e avaliação desenvolvidas nos tempos de GAC. Esta perceção tendencialmente positiva encontra-se em linha com o grau de satisfação com o MIPSE que os alunos expressam na primeira parte do questionário e poderá ser explicada pelo facto de a maioria dos itens se referir expressamente a ações desenvolvidas pelos professores, que são nitidamente valorizados pelos alunos.

Destacam-se como itens mais positivamente percecionados (acima de 80% de concordância) os relativos à possibilidade de aprender e de aprender ao próprio ritmo (itens 30 e 31) e os itens relativos à relação pedagógica e à atenção dada aos alunos e a práticas de valorização e reconhecimento dos mesmos e do trabalho que estes desenvolvem (itens 32, 33, 34 e 43).

Os itens relativos a práticas de avaliação formativa e *feedback* (itens 37, 40, 41 e 42) reúnem também um grau de concordância tendencialmente elevado. A maioria dos alunos considera que nos tempos de GAC os professores os ajudam a perceber o que têm de fazer para aprender mais, usam formas de avaliação diversificadas, falam com eles sobre os seus resultados escolares e ajudam-nos a encontrar formas de os melhorar, e avaliam-nos com frequência, usando os resultados dessa avaliação para os ajudar a aprender.

Apesar de este perfil de respostas apontar inequivocamente para a existência de práticas de avaliação formativa e de *feedback*, importa salvaguardar aqui a importância da essência desse *feedback* para que este possa efetivamente gerar mais aprendizagens nos alunos. É essencial que os professores reflitam sobre a natureza do *feedback* que dão aos alunos, fazendo com que este seja descritivo, detalhado, personalizado e claramente orientado para a melhoria das aprendizagens, evitando o tipo de *feedback* tendencialmente genérico e que não ajuda necessariamente os alunos a progredir nas suas aprendizagens.

Ainda relativamente a práticas de avaliação formativa e *feedback*, se atentarmos no item 24 do bloco de questionamento III (*Nos tempos das equipas educativas dou a minha opinião e avalio a qualidade dos meus trabalhos e da minha aprendizagem*) verificamos que 19 alunos respondem que tal nunca acontece e 35, que acontece poucas vezes. Sendo a autoavaliação um elemento fundamental da avaliação formativa, este parece ser um processo que se encontra ainda longe de estar amplamente implementado,

apresentando-se, portanto, como uma dimensão de melhoria a introduzir no projeto.

Relativamente aos itens que se referem a processos de diferenciação pedagógica (itens 35, 36 e 39), a análise das respostas ao item 39 parece evidenciar a existência de práticas de diferenciação, dado que 65 alunos em 100 afirmam que nos tempos das equipas educativas os professores propõem tarefas diferentes aos alunos, de acordo com aquilo que cada um precisa de aprender. No entanto, 45 alunos em 100 concordam com a afirmação de que *Nos tempos das equipas educativas todos os alunos fazem as mesmas atividades*. Esta aparente contradição nas respostas leva-nos a crer que possa existir alguma falta de unidade de ação dentro das equipas educativas, que se traduz em diferentes práticas e, conseqüentemente, leva a diferentes perceções por parte de grupos de alunos distintos.

Por fim, o item 38, relativo à valorização da criatividade pelos professores (*Nos tempos das equipas educativas os professores valorizam a minha criatividade.*), obtém a concordância de 63 alunos em 100, o que parece em parte contradizer as respostas obtidas no item 26 do bloco de questionamento III. Pensamos, contudo, que a apreciação mais positiva deste item tem a ver com o facto de ser feita uma referência explícita ao professor e a processos de valorização, que são muito referidos pelos alunos que participaram no grupo de discussão focalizada. É ainda de assinalar que 21 alunos em 100 não sabem se os professores valorizam a sua criatividade, o que sugere que, pelo menos para estes alunos, caso haja valorização da sua criatividade, não haverá referências explícitas a esse facto.

5. Questões abertas | Sugestões de melhoria

As questões abertas pretenderam funcionar como uma forma de recolha de dados qualitativos que permitisse aos alunos identificar livremente margens de melhoria no projeto, tanto ao nível do seu próprio desempenho, como ao nível da ação dos professores.

As respostas obtidas foram alvo de uma análise de conteúdo categorial (Bardin, 2015) e, com base nessa análise, procedeu-se a uma contagem de frequência das ocorrências para cada uma das categorias, que nos permitiu elaborar as Tabelas 5 e 6, que apresentam as sugestões mais frequentemente enunciadas pelos alunos para cada questão. Cada ocorrência corresponde a uma unidade de contexto distinta, ou seja, corresponde a um respondente. Para a elaboração das tabelas foram consideradas apenas as categorias que reuniram mais de três ocorrências.

Passando à interpretação dos dados obtidos por via das questões abertas, e começando por analisar a Tabela 5, relativa ao que os professores poderiam fazer para que os alunos aprendessem mais, a categoria que obteve mais ocorrências liga-se ao desejo expresso pelos alunos de haver uma maior focalização dos tempos de GAC nas disciplinas e conteúdos nos quais têm mais dificuldades. Tal poderá significar que os alunos, socializados na lógica escolar do apoio e da remediação das dificuldades, olham para o MIPSE tendencialmente como um tempo de apoio que servirá, essencialmente, para resolverem as suas dificuldades e não para realizarem novas aprendizagens. Esta perceção foi corroborada pelos discursos dos alunos no grupo de discussão focalizada, que afirmam que estes são tempos para consolidar e desenvolver conhecimentos. Possivelmente esta perceção estará ligada à própria forma de os professores olharem para os tempos de GAC e os organizarem, parecendo haver duas modalidades distintas: os alunos com dificuldades, que trabalham essencialmente para Português e Matemática, havendo aqui um claro afunilamento curricular, e os alunos sem dificuldades ou mesmo bons que parecem, por vezes, um pouco *perdidos* nos tempos de GAC:

Quando acabamos as fichas fazemos uns jogos ou comemos rebuçados. Às vezes a professora deixa-me brincar um bocado quando eu levo algum brinquedo.

(Aluno participante no grupo de discussão focalizada, que afirma não ter dificuldades de aprendizagem)

Importa, pois, questionar o sentido dos tempos de GAC para todos os alunos e passar da lógica da remediação de dificuldades para a lógica do fomento de mais e melhores aprendizagens para todos. Mas isso implica um trabalho de reflexão por parte dos professores das equipas educativas sobre modos de fazer aprender mais eficazes e adequados às necessidades dos alunos, implica passar do modelo da uniformidade para o modelo da diversidade e implica, acima de tudo, um trabalho colaborativo sistemático entre docentes com vista à planificação e execução de projetos conjuntos que possibilitem aos alunos a realização de aprendizagens transversais, integradas e dotadas de relevância e sentido prático.

Tabela 5.
Na tua opinião, o que poderiam os professores fazer nos tempos das equipas educativas para que os alunos aprendessem mais? (n=100)

Categorias	N.º de ocorrências
Focalização nas disciplinas e conteúdos nos quais os alunos têm mais dificuldades	22
Dar mais atenção a todos os alunos / Ouvir todos os alunos	18
Mais fichas de trabalho	9
Mais trabalhos de grupo	7
Atividades mais práticas e mais lúdicas	7
Sem necessidade de qualquer alteração	6
Exercícios diferenciados de acordo com as necessidades dos alunos	6
Explicar melhor a matéria	5
Fazer com que todos os alunos aprendam mais	4
Recurso a audiovisuais	4

A segunda categoria a reunir um maior número de ocorrências refere-se, muito concretamente, à relação pedagógica. No grupo de discussão focalizada que dinamizamos, pudemos compreender que esta é, efetivamente, uma vertente muito valorizada pelos alunos nos tempos de GAC. Nestes tempos os alunos sentem-se “mais próximos” dos professores e notam que estes estão “mais disponíveis”, o que os deixa mais à vontade para esclarecerem dúvidas e faz com que consigam receber uma atenção que não recebem durante as aulas tradicionais. No entanto, o facto de dezoito alunos sinalizarem a importância de os professores darem mais atenção a *todos* os alunos e ouvirem *todos* os alunos parece sinalizar um problema de gestão desigual da qualidade da relação pedagógica, como se pode ver pelos seguintes excertos de resposta à questão aberta:

Na minha opinião os professores deviam dar o mesmo apoio a todos os alunos. (Aluno n.º 37)

Os professores podiam ajudar mais. Por que há uma professora chamada [nome retirado pelos autores] que só dá atenção à turma dela! E podia ajudar mais a turma do 5.º ano. (Aluno n.º 52)

Dar mais atenção a todos os alunos, não só à respetiva turma. (Aluno n.º 93)

Efetivamente, num modelo pedagógico que se pretende potenciador de lógicas de gestão colaborativa dos percursos escolares dos alunos, parece continuar a prevalecer, em algumas situações, a lógica da fragmentação e da balcanização que faz com que alguns professores invistam, essencialmente, nos *seus* alunos, não dando a mesma atenção aos que consideram não ser *seus*.

A categoria *fazer com que todos os alunos aprendam mais*, com quatro ocorrências registadas, parece também apontar para o facto de alguns alunos sentirem esta desigualdade de tratamento no que toca à promoção das aprendizagens. No caso dos melhores alunos, a necessidade de pensar sequências de trabalho desafiadoras e situadas na sua zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1978³) parece ser imprescindível para que também estes possam aprender mais. No grupo de discussão focalizada estes alunos afirmaram serem frequentemente enviados para aulas de Educação Física, o que parece afigurar-se não como fruto de um planeamento concreto por parte da equipa educativa em termos de aprendizagens específicas a realizar na disciplina em causa, mas como uma *solução* para resolver o *problema* de onde colocar estes alunos. Esta situação faz com que, para alguns alunos, os tempos de GAC se tornem irrelevantes, sendo essencial que nos questionemos sobre as razões que estão por detrás do facto de não aprenderem e até, em alguns casos, de se entediarem.

As restantes categorias apresentadas na Tabela 5 vão ao encontro do que foi também enunciado pelos alunos no grupo de discussão focalizada e que, essencialmente, apontam como sugestões de melhoria a realização de

³ A zona de desenvolvimento proximal consiste na distância entre o nível de desenvolvimento atual da criança, determinado pela sua capacidade de resolver problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela capacidade de resolver problemas sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de pares mais capazes (Vygotsky, 1978: 86). Para que cada aluno consiga atingir o máximo do seu potencial, o professor deverá prever mecanismos de diferenciação pedagógica que lhe permitam “organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele” (Perrenoud, 2001: 27).

atividades mais práticas e lúdicas e de mais trabalhos em grupo e pedem exercícios mais diferenciados, de acordo com as suas necessidades. O facto de nas respostas à questão aberta haver nove alunos que reclamam mais fichas de trabalho parece apontar para o facto de que, apesar de o modelo didático dos tempos de GAC ser mais variado e ajustado às necessidades e interesses dos alunos, tende a prevalecer o modelo tradicional das *fichas*. Quando estas acabam, como podemos inferir pelo que alguns alunos verbalizaram no grupo de discussão focalizada, nem sempre há outro tipo de atividades pedagogicamente relevantes para fazer. Os alunos, socializados neste paradigma de ensino e aprendizagem, pedem *mais fichas* para poderem *aprender mais*. Contudo, há aqueles que, na impossibilidade de *ver para além das fichas*, pedem *fichas novas*:

Podíamos fazer fichas novas que não sejam do manual do caderno de atividades. (Aluno n.º 72)

Poderíamos fazer fichas novas, em vez de ser sempre do caderno de atividades. (Aluno n.º 81)

Esta situação parece evidenciar alguma dificuldade, por parte dos docentes das equipas educativas, em planificar conjuntamente o trabalho a realizar nos tempos de GAC de forma a tornar estes tempos momentos de aprendizagens relevantes para todos. No entanto, salvaguardamos que é natural que haja dificuldades em passar de um modelo de ensino tradicional para um modelo de ensino em que os professores terão de se assumir como criadores e construtores de oportunidades de aprendizagem. Esta passagem de um profissionalismo assente em lógicas de transmissão e reprodução para um profissionalismo mais (inter)ativo requer tempo, reflexão e adaptação, pelo que acreditamos que com o passar do tempo, e no âmbito do modelo de formação-ação que está a ser desenvolvido com os professores das equipas educativas, se criem, paulatinamente, as condições necessárias para uma mudança de paradigma de ensino e aprendizagem.

A análise da segunda questão aberta, relativa ao que poderiam os próprios alunos fazer nos tempos das equipas educativas para aprenderem mais, resulta na Tabela 6, que reúne as sete principais categorias do discurso e respetivo número de ocorrências.

Tabela 6.
E o que poderias tu fazer nos tempos das equipas educativas
para aprenderes mais? (n=100)

Categorias	N.º de ocorrências
Estar mais atento	37
Fazer mais exercícios	10
Expor as minhas dúvidas	10
Esforçar-me mais	8
Trabalhar nas áreas onde tenho mais dificuldades	6
Fazer mais fichas de trabalho	5
Usar o computador e a internet	5

A categoria *estar mais atento* é a que reúne mais ocorrências (37), o que pode indiciar alguns problemas ao nível do clima de aprendizagem que se gera nos tempos de GAC. Importa salientar que, se os alunos não estão atentos, tal poderá dever-se ao facto de não se sentirem implicados nas tarefas que lhes estão a ser propostas, o que nos leva à necessidade de pensar sobre a sua adequação e pertinência. Por outro lado, estas respostas podem também espelhar um discurso comumente adotado pela generalidade dos professores (pense-se, a título de exemplo, no conteúdo descritivo das fichas informativas que são entregues aos encarregados de educação no final de cada período letivo) e que tem o seu foco na necessidade de os alunos estarem *mais atentos nas aulas* e de se *empenharem e esforçarem* mais. Habitados a este tipo de discurso, os alunos têm a noção de que devem estar mais atentos e empenhar-se mais, mas não sabem, concretamente, o que fazer para melhorar as suas aprendizagens. Isto porque, como já referimos, este é um tipo de *feedback* genérico, vago, que se aplica, no fundo, à quase generalidade dos alunos e que, portanto, está isento de sentido para a maioria. As sete categorias mais referidas pelos alunos mostram, aliás, uma certa tendência para a abstração no que toca ao papel do aluno no processo de aprendizagem. Seria fundamental concretizar: fazer mais exercícios de quê? Que tipo de exercícios? Porquê? Para quê? Esforçar-me mais para fazer o quê? E de que forma? Como se pode operacionalizar esse *esforço*? E quais os resultados expectáveis desse *esforço*? Mas, para que os alunos

pudessem concretizar, para que soubessem verbalizar com exatidão o que fazer para aprenderem mais, seria necessário que os professores desenvolvessem com eles práticas sistemáticas de avaliação formativa que englobassem processos de autoavaliação e de negociação e construção conjunta das diferentes etapas dos seus percursos escolares.

CONCLUSÕES

A partir da análise e discussão de dados apresentada, é possível retirar as seguintes conclusões sobre o funcionamento do MIPSE:

1. O MIPSE é percebido pela generalidade dos alunos como sendo um modelo mais motivador e promotor de mais aprendizagens.
2. A grande maioria dos alunos afirma sentir-se bem nos tempos de GAC, gostando do trabalho que realiza. No entanto, não podemos ignorar uma minoria de alunos que, no limite, afirma que se deveria acabar com as equipas educativas, provavelmente por não se sentirem implicados no trabalho a realizar e por não sentirem que esse tempo se constitua como mais-valia ao nível das suas aprendizagens.
3. Os tempos de GAC são considerados pela maioria dos alunos como sendo “aulas diferentes”, essencialmente por se fazerem atividades mais práticas e por se trabalhar tendencialmente em grupos de dimensão mais reduzida, o que faz com que os alunos tenham mais atenção por parte dos professores, tornando-se mais fácil aprender.
4. Não obstante o enunciado no ponto 3, o modelo pedagógico em ação parece continuar a ostentar traços de uma *gramática escolar* tradicional, recorrendo-se com elevada frequência à realização de fichas de trabalho como estratégia-chave para a melhoria das aprendizagens.
5. A diferenciação pedagógica parece existir mais ao nível da distribuição de alunos por grupos a partir do seu perfil de aprendizagem do que na elaboração e aplicação de estratégias e atividades diferenciadas. Nos tempos de GAC os alunos de cada grupo estarão tendencialmente a fazer o mesmo tipo de trabalho.
6. O exposto nos pontos 4 e 5 parece sinalizar margens de melhoria ao nível das práticas de organização e planificação do trabalho a desenvolver nos tempos de GAC, que não se revelam totalmente eficazes na promoção de mais aprendizagens para todos os alunos.

7. Apesar de haver indícios da existência de práticas de avaliação formativa, parecem tendencialmente ausentes práticas sistemáticas de autoavaliação que permitam aos alunos um melhor autoconhecimento e uma maior consciencialização do papel que deverão desempenhar para poderem aprender mais. Não existem também evidências de ser dado aos alunos com regularidade um *feedback* claro, objetivo e personalizado que os ajude a compreender que caminhos concretos de aprendizagem devem trilhar.

Em suma, é possível concluir que a *gramática escolar*, ou seja, as estruturas regulares e as regras que organizam o trabalho de instrução, determina em larga medida o processo de escolarização e os seus sentidos. Só uma intervenção que altere a sintaxe da organização tem condições de fazer emergir novas possibilidades de sucesso, pois a rigidez, a compartimentação e a inflexibilidade de uma *gramática escolar* desenvolvida para “ensinar a todos como se fossem um só” (Barroso, 1995, 2001) não se coadunam com novas formas de pensar o (in)sucesso escolar.

Em termos concretos, a alteração desta *gramática* passa por equacionar novos modos de agrupar os alunos, segundo matrizes flexíveis e mutáveis, fazer um uso mais inteligente do tempo e dos espaços de instrução, organizando-os para fazer aprender os alunos, criar novas formas de gestão curricular, mais inovadoras, integradas e flexíveis, e criar mecanismos de diferenciação pedagógica do trabalho escolar que permitam dotá-lo de sentido, dando *um outro sentido* ao tempo de instrução (Perrenoud, 1995; Alves, 2010a, 2010b, 2011). Estas alterações só serão, contudo, possíveis, através da criação de dinâmicas de trabalho colaborativo entre os professores, que lhes permitam refletir e agir conjuntamente sobre as práticas letivas, havendo o comprometimento de cada um pela aprendizagem de todos.

Este estudo permite-nos confirmar que “apesar da centralidade da alteração das condições organizacionais como ponto de partida para repensar as questões do (in)sucesso, essa alteração, por si só, não basta para orientar a escola para o sucesso” (Cabral, 2014). A alteração do modelo didático, o modo como se pensa e concretiza a ação estratégica na sala de aula, os métodos, os recursos de ensino, a relação pedagógica são variáveis fundamentais na construção das possibilidades de sucesso (cf. Alves, 2011). Efetivamente, a alteração das variáveis organizacionais não faz com que haja alterações imediatas na forma de organizar o trabalho pedagógico em

sala de aula (Cabral, 2014), pelo que se torna fundamental ancorar estes processos em dinâmicas de desenvolvimento organizacional e profissional que contribuam para a emergência de verdadeiras comunidades de aprendizagem profissional (Hopkins, 2008; Bolívar, 2012), orientadas para a aprendizagem e com capacidade de refletir de forma integrada e sistemática sobre os processos de ensino/aprendizagem.

O MIPSE revela-se um passo decisivo na progressiva alteração das regras da *gramática escolar*, pois conseguiu quebrar com a rigidez dos tempos e dos espaços de aprendizagem e com uma matriz de ensino inflexível na qual todos os alunos têm de aprender da mesma forma, no mesmo espaço e no mesmo tempo. Apesar de haver ainda margens de melhoria significativas no que se refere às formas de planificar, operacionalizar e avaliar a ação educativa, os alunos apercebem-se de uma rutura com o modelo tradicional e valorizam essa alteração que parece ser, para muitos, um *balão de oxigénio* no meio de um modelo escolar bafiento que os aprisiona e domestica na lógica da reprodução acrítica de conteúdos. Trata-se, portanto, de um modelo pedagógico que apresenta potencialidades para fazer da escola um lugar de mais aprendizagem, mais criação, mais valorização e mais satisfação para todos.

NOTA DE AGRADECIMENTO

Os autores expressam o seu agradecimento à direção do Agrupamento de Escolas de Óbidos e ao Professor Valdemiro Rodrigues pela total disponibilidade, colaboração e confiança. Agradecem ainda aos professores do 2.º ciclo que vivenciaram uma experiência única de *equipa educativa*. Aos alunos que livre, ativa e abertamente participaram nos grupos de discussão focalizada é também devida uma palavra de gratidão. *Last, but not least*, é também devido o reconhecimento à Câmara Municipal de Óbidos, nas pessoas do seu presidente e da vereadora da educação, que sempre quiseram fazer da educação no seu território algo de relevante e distintivo.

Referências bibliográficas

- Alves, J. M. (2010a). O Projecto Fénix e as condições de sucesso. In J. Azevedo & J. M. Alves (Org.), *Projecto Fénix – Mais Sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, pp. 37-66.
- Alves, J. M. (2010b). Modelo didáctico e a construção do sucesso escolar. In J. Azevedo & J. M. Alves (Org.), *Projecto Fénix – Mais Sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, pp. 67-74.
- Alves, J. M. (2011). Pelos Territórios Fénix: tecendo a ciência e a arte do voo. In J. M. Alves & L. Moreira (Org.), *Projecto Fénix – Relatos que contam o sucesso*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, pp. 63-94.
- Alves, J. M. & Cabral, I. (2016). Projeto Fénix: o que pensam os alunos sobre os fatores que promovem as suas aprendizagens? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 42, (1), 115-130.
- Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836 1960)*. Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & J. Barroso, *O Século da Escola. Entre a Utopia e a Burocracia*. Porto: Edições Asa, pp. 63-94.
- Beane, J. (2002). *Integração Curricular: A Concepção do Núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Plátano Editora.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (In)Sucesso*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Formosinho, J. (1988). *Proposta de Organização do 2.º Ciclo do Ensino Básico em Agrupamentos Educativos*. Trabalho elaborado para a CRSE. Braga: Universidade do Minho, Abril (policopiado).
- Formosinho, J. & Machado, J. (2016). Diversidade discente e equipas educativas. In J. Formosinho, J. M. Alves & J. Verdasca (org.), *Nova Organização Pedagógica da Escola*. Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão, pp. 41-56.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas – Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Guerra, M. (2001). *A Escola que Aprende*. Porto: Edições Asa.

- Hargreaves, A.; Earl, L.; Moore, S. & Manning, S. (2001). *Learning to Change – Teaching beyond Subjects and Standards*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hopkins, D. (2008). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. USA: Open University Press.
- Lima, J. Á. (2009). Prefácio. In J. Formosinho & J. Machado. *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora, pp. 7-9.
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The Grammar of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.

