

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E COLABORAÇÃO DOCENTE.
POTENCIALIDADES E DESAFIOS DE UM MODELO ORGANIZATIVO**
TEACHING CO-ORDINATION AND TEACHER COLLABORATION.
POTENTIALS AND CHALLENGES OF AN ORGANIZATIONAL MODEL

Paulo Gil¹

Joaquim Machado²

Resumo

A generalização da escola comporta maior heterogeneidade da população estudantil e maior complexificação da sua gestão, exigindo flexibilização de estruturas e respostas organizacionais, pedagógicas e curriculares. Este artigo apresenta um projeto de reorganização escolar e de desenvolvimento do ensino que convida ao trabalho colaborativo na gestão pedagógica e curricular de turmas contíguas com um número significativo de professores comuns. Recenseia ainda as perceções dos gestores pedagógicos sobre distintas dimensões desse projeto e enfatiza a autonomia relativa por eles posta em ação.

Palavras-chave: Turma, equipa educativa, gestão escolar, cooperação docente.

¹ Agrupamento de Escolas de Pinheiro. Penafiel, Portugal. pbastosgil@gmail.com.

² Autor de correspondência. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia. Porto, Portugal. jmaraujo@porto.ucp.pt.

Abstract

The generalization of the school entails a greater heterogeneity of the student population and a greater complexity of its management, requiring flexible structures and organizational, pedagogical and curricular responses. This article presents a school reorganization project and a development of teaching that invites to the collaborative work in the pedagogical and curricular management of classes with a significant number of common teachers. It also recounts the perceptions of pedagogical managers about the different dimensions of this project and emphasizes the relative autonomy put into action by them.

Keywords: Class, educational team, school management, teacher cooperation.

1. Introdução

A análise da morfologia organizacional da escola portuguesa mostra que atualmente o seu funcionamento assenta em quatro órgãos de governação (o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo), mas que é o diretor “o [seu] órgão de administração e gestão” nas diversas áreas, nomeadamente a pedagógica e a cultural (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, art. 18.º); ao conselho pedagógico cabe “coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa [...], nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente” (art. 31.º).

Na organização interna da escola encontramos estruturas e serviços que enquadram as pessoas e coordenam o seu trabalho para atingir os objetivos legalmente estabelecidos. No que concerne à organização pedagógica, destacam-se, em primeiro lugar, os departamentos curriculares, “estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor” com vista a garantir a articulação e gestão curricular, nomeadamente através da promoção da cooperação entre os docentes e a adequação do currículo ao contexto local e às necessidades específicas dos alunos (arts. 42.º e 43.º). Destacam-se ainda a organização, o acompanhamento e a avaliação dos trabalhos da turma, bem

como a articulação entre a escola e a família, trabalho este que é assegurado pelo educador de infância, pelo professor titular de turma e pelo conselho de turma, conforme se trate da educação pré-escolar, do 1.º ciclo do ensino básico ou dos restantes ciclos do ensino básico e do ensino secundário (art. 44.º).

Se considerarmos que os departamentos integram os “grupos de recrutamento e áreas disciplinares”, percebe-se que a gestão pedagógica intermédia da escola é suportada por dois pilares organizativos: a disciplina, inscrita numa área curricular, enquanto unidade do plano de estudos, e a turma enquanto célula básica de agrupamento dos alunos (Machado, 2015). Contudo, a criação dos departamentos curriculares como unidade agregadora de grupos ou áreas disciplinares afins resulta da necessidade de reforçar a articulação interdisciplinar na implementação do plano de estudos definidos a nível nacional e o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola. Por outro lado, a experiência mostra que a criação desta estrutura integrando diversos grupos disciplinares é, por si só, insuficiente para garantir a articulação curricular, especialmente na sua dimensão horizontal. Mais ainda, a necessidade de diferenciar o ensino como via de garantir a diversidade de experiências de aprendizagem numa “escola única” (Legrand, 1981) acompanha a constatação da insuficiência da turma como unidade básica de organização do processo de ensino (Meirieu, 1989) e conduz a iniciativas escolares com vista a, num quadro de autonomia e flexibilidade, “pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional” (Alves, 2007). É a necessidade de encontrar um modelo alternativo (Machado, 2017) que está na base da consideração de uma unidade de base mais ampla que a turma e a criação de estruturas que garantam a organização e coordenação do trabalho pedagógico desses grupos, como o conselho de ano, de ciclo ou de curso.

É neste âmbito que algumas escolas organizam o processo de ensino por “turmas contíguas”, isto é, mantêm a turma como unidade básica de agrupamento dos alunos, mas fazem coincidir nesse novo conjunto um número substancial de professores (o núcleo duro da unidade mais ampla) que pode ter o mesmo diretor de turma (Formosinho & Machado, 2014, pp. 96-97), visando a delegação e apropriação de competências de decisão por parte de um conjunto de diretores de turma ao nível da

organização do processo de ensino (Gil & Machado, 2015, 2016).

Este artigo descreve um projeto de reorganização da escola e de desenvolvimento do ensino que convida ao trabalho colaborativo na gestão pedagógica e curricular de turmas contíguas com um número significativo de professores comuns. Recenseia ainda as percepções dos gestores pedagógicos sobre distintas dimensões desse projeto (nomeadamente a organização de grupos de socialização e de aprendizagem, a gestão de tempos e de espaços escolares, a gestão do currículo, o trabalho docente, bem como os constrangimentos e potencialidade do projeto) e enfatiza a autonomia relativa posta em ação pelos atores escolares.

2. Em busca de um modelo organizativo mais adequado à escola para todos

As alterações estruturais não passam de mera reengenharia organizacional se não comportarem mudanças nos modos de ensinar e aprender e no desenvolvimento das capacidades dos alunos, se não proporcionarem novo conhecimento organizativo e não forem acompanhadas de mudança da cultura escolar e da superação da atomização e fragmentação características das culturas profissionais (Lima, 2002). Neste sentido, a proposta de organização do processo de ensino por Equipas Educativas é apresentada por Formosinho e Machado (2014, 2016a) como alternativa à organização por turmas independentes e insere-se numa filosofia de autonomia pedagógica e curricular das escolas e dos atores escolares. Estes autores apresentam as diferenças entre os dois modelos, não apenas no que concerne aos pressupostos da gramática escolar (o tamanho e a homogeneidade ou heterogeneidade do grupo discente e a permanência ou flexibilidade do grupo de aprendizagem), mas também ao controlo dos professores sobre as variáveis da organização pedagógica (a gestão do tempo escolar e do espaço escolar, bem como o progresso dos alunos e a distribuição dos apoios educativos), à coordenação e gestão do processo de ensino/aprendizagem (a coordenação do ensino, a gestão curricular e a monitorização das aprendizagens) e ao acompanhamento dos alunos (a gestão da classe e da disciplina escolar e o acompanhamento e orientação dos estudantes). Assinalam os mesmos autores que a proposta de organização da escola por Equipas Educativas incorpora uma perspetiva de mudança sistémica, porquanto

considera um *agrupamento dos alunos* em unidade superior e diferente da turma, uma *organização de saberes* que não se confina apenas às disciplinas e uma *estruturação que agrega todos os profissionais* que cuidam da nova unidade de agrupamento dos alunos (Formosinho & Machado, 2016a, p. 36).

Várias escolas tomam este modelo alternativo de organização pedagógica como hipótese de trabalho que vale a pena tentar e criam uma estrutura organizacional intermédia superior à turma, cuja “principal vantagem é dar sustentabilidade à busca de novos modos de organizar o trabalho docente na escola” (Formosinho & Machado, 2009, p. 42). Estas experiências acabam por assumir formas híbridas, que estes autores designam como “turmas contíguas” (Formosinho & Machado, 2014, 2016a), e apresentam características comuns a um ou a outro modelo, distinguindo-se entre si pelas dimensões que assumem, pelos profissionais de educação (docentes e não docentes) que integram a equipa, pelas atividades pedagógicas e pela articulação curricular que realizam, pelas modalidades de agrupamento de alunos que ensaiam, pelas parcerias que desenvolvem e pela sustentabilidade das mudanças induzidas na escola (Formosinho & Machado, 2009, pp. 43-44).

3. Equipas educativas e desenvolvimento organizacional e profissional

Diversas experiências que se reivindicam do modelo de organização por Equipas Educativas realçam o carácter de gestão pedagógica na ação dos coordenadores das equipas instituídas (Esteves, Formosinho & Machado, 2016, 2017; Gil & Machado, 2015, 2016; Machado & Gil, 2015) e dão conta dos impactos positivos a diversos níveis da vida da escola: a satisfação dos atores educativos e o clima escolar, o desenvolvimento da interação profissional e o foco nas aprendizagens dos alunos, a análise de problemas e a busca de soluções consensualizadas, a efetividade do trabalho em equipa e o desenvolvimento de lideranças intermédias mais participativas (Esteves, Formosinho & Machado, 2016, 2017). Assinalam Formosinho e Machado que “as experiências bem-sucedidas de organização do processo de ensino por turmas contíguas acabam por evoluir para a constituição de equipas educativas de ano” e esclarecem que, nesta modalidade organizativa, “o grupo discente é constituído pelo conjunto das turmas de

ano e todos os seus professores fazem parte da mesma equipa docente”; deste modo, estas escolas revitalizam a coordenação de ano como estrutura de gestão intermédia (2016b, p. 45).

Na verdade, a organização por Equipas Educativas comporta uma reestruturação da escola que potencie respostas educativas contextualizadas, respeite o poder de discricção profissional, fortaleça a capacidade de decisão, favoreça o aperfeiçoamento profissional continuado em situação de trabalho, criando oportunidades para os professores 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, p. 174) a uma equipa ampla. Mas é o trabalho desenvolvido no interior de cada equipa que determinará o alcance das oportunidades criadas e o grau de “audácia” que os professores põem coletivamente em ação, num processo de aprendizagem coletiva em que há lugar para a experimentação e para o fracasso ocasional como parte integrante do processo contínuo de “aprender a ensinar”, porque “oferecer ou solicitar ajuda não é considerado indício de incompetência, mas uma forma adequada de aprender” (Armengol, 2001, p. 13). Por outras palavras, sendo o ensino uma prática social, ele aprende-se fundamentalmente na interação dos profissionais, o que faz da escola “uma comunidade de práticos que vão atribuindo novos significados ao que fazem”, permitindo “perspetivar a colaboração docente como pedra basilar de uma comunidade profissional, orientada para o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional, porque focada na melhoria das aprendizagens de cada aluno” (Machado & Formosinho, 2016, p. 12).

4. Metodologia e contexto do estudo

O nosso estudo incide numa experiência de reorganização do trabalho de coordenação pedagógica e curricular por parte de um conjunto de diretores de turma de uma escola básica e secundária do distrito do Porto, integrada em território de intervenção prioritária e com contrato de autonomia celebrado com o Ministério da Educação.

Este estudo insere-se num projeto mais amplo de investigação com vista a compreender como a escola se organiza para lidar com as diferenças e garantir o sucesso escolar dos

alunos. Visa identificar as principais características do projeto de intervenção da escola e as razões que levaram os gestores pedagógicos intermédios a ensaiar a organização do processo de ensino por turmas contíguas, bem como reconhecer os dispositivos organizacionais mobilizados, o modo como se envolveram os diretores de turma no projeto e que percepções estes têm das suas funções e das potencialidades e constrangimentos experienciados no desenvolvimento do projeto.

A metodologia do estudo insere-se num paradigma qualitativo, interessa-se sobretudo pelo processo desenvolvido na escola, visa compreender as dinâmicas de apoderamento dos diretores de turma na implementação da organização do processo de ensino baseado em “turmas contíguas” e recorre à análise de documentos produzidos na escola e a entrevistas semiestruturadas à directora do agrupamento de escolas e a cinco diretores de turmas de 3.º ciclo que integraram o projeto nos três primeiros anos (2014/2015, 2015/2016, 2016/2017). Os diretores de turma entrevistados têm entre 8 e 21 anos de serviço e entre 3 e 7 anos de exercício da função. A directora do agrupamento tem 37 anos de serviço e 25 anos de exercício de funções diretivas.

Visando o estudo compreender as dinâmicas de apoderamento dos diretores de turma na implementação da organização do processo de ensino baseado em “turmas contíguas”, a análise dos dados foi organizada em função de categorias como: organização de grupos de alunos, gestão de tempos e espaços, gestão do currículo, trabalho dos professores, constrangimentos e potencialidade do projeto.

A apresentação dos dados descreve primeiramente as razões próximas que explicam a emergência do projeto de intervenção e enuncia as vantagens que a escola encontrou para a adoção do modelo de organização do processo de ensino por turmas contíguas. Do mesmo modo, identifica os objetivos do projeto, as atribuições e competências de cada equipa docente e a estrutura de coordenação do projeto e, em seguida, algumas das suas forças, nomeadamente o apoderamento e a capacitação dos diretores de turma no domínio da gestão pedagógica e curricular, bem como aspetos em que o projeto pode ser aprofundado.

5. A instituição de um projeto de reorganização e desenvolvimento

A análise dos documentos internos do Agrupamento (Projeto Educativo e Curricular, Plano de Melhoria) dá conta de um conjunto de ações enquadradas pelos eixos de intervenção no quadro do projeto TEIP: apoio à melhoria das aprendizagens; prevenção do abandono, absentismo e indisciplina; gestão e organização; relação escola-famílias-comunidade e parcerias. É na sequência da sua implementação que os atores escolares se interrogam sobre a forma como elas vinham sendo implementadas e identificam algumas limitações das mesmas. Concluem pela necessidade de um melhor aproveitamento dos recursos docentes e maior rentabilização curricular e didática dos departamentos curriculares, canalizando para o trabalho colaborativo dos docentes as horas correspondentes à componente não letiva no estabelecimento e as horas de redução da componente letiva resultantes do artº. 79.º do Estatuto da Carreira Docente. Neste sentido, foi consignado um espaço (físico e temporal) semanal comum (50 minutos) a todos os professores do mesmo grupo de recrutamento e, em 2014/2015 e 2015/2016, foi atribuído o correspondente a um tempo letivo semanal para os docentes que, no âmbito do Programa TEIP, trabalhavam segundo a metodologia do projeto Fénix, ensaiando modos diferentes de agrupamento de alunos, como é a constituição temporária de grupos flexíveis de instrução, acautelando a articulação dos docentes envolvidos e definindo critérios gerais para a elaboração dos horários.

O questionamento interno versava sobretudo: a pertinência e a flexibilidade na organização dos grupos de nível dos alunos; a organização do trabalho da equipa docente envolvida; o papel do conselho de turma na gestão dos diversos dispositivos pedagógicos implementados (por exemplo, tutorias, sala de estudo, assessorias e apoio ao estudo) e no desenvolvimento de atividades interdisciplinares e projetos de articulação curricular; a integração dos profissionais não docentes no trabalho das equipas existentes (conselhos de turma, reuniões pedagógicas dos diferentes grupos disciplinares ou reuniões pedagógicas das demais equipas); e a articulação da ação das diferentes estruturas pedagógicas do Agrupamento.

Tendo em consideração a distribuição de serviço realizada no ano letivo 2014/2015 – de que resultou a existência de um conjunto de turmas que partilhavam entre si um

conjunto comum de professores e que, no âmbito do programa TEIP 3, nelas desenvolviam as mesmas ações, partilhando, portanto, professores e, em algumas disciplinas, espaços comuns –, a direção sugeriu que os diretores de turma reorganizassem o processo de ensino, compartilhando estratégias na procura de soluções, e coordenassem a gestão do currículo e o acompanhamento dos alunos e gerissem eles próprios os recursos disponíveis. Nesse sentido, o modelo de organização por turmas contíguas constituiu um modelo em que os conselhos de turma partilhavam um número substancial de professores, com um horário semelhante às disciplinas de Português e Matemática, ficando clara a possibilidade de um diretor de turma ser comum a duas turmas.

Por outras palavras, a equipa diretiva do agrupamento considerou que a organização do ensino por “turmas contíguas” se apresentava como uma proposta organizacional capaz de responder mais adequadamente não só a estas questões, mas também aos diferentes desafios educacionais com que diariamente o agrupamento era confrontado, surgindo, assim, como o “esqueleto” da estrutura a implementar no âmbito do que veio a designar-se por “Projeto REDE – Reorganizar a escola e desenvolver o ensino”, cujo objetivo é promover a melhoria da aprendizagem dos alunos, tendo em consideração os recursos disponíveis, através da organização do processo de ensino por equipas de docentes.

Na fundamentação e apresentação deste projeto, a direção evidencia, não apenas que a organização do processo de ensino por “turmas contíguas” dá continuidade ao contrato de autonomia, ao projeto “(In)Sucesso, inclusão e inovação” integrado no programa TEIP3 e ao plano de melhoria, mas também se enquadra nos normativos legais estabelecidos, concretizando um conjunto de orientações e diretrizes legais: participação ativa dos docentes no processo de decisão; constituição de equipas estáveis para favorecer a cooperação docente e potenciar o conhecimento científico e pedagógico de cada um; trabalho de articulação dos docentes com vista à coerência das respostas pedagógicas com as dificuldades diagnosticadas no quadro de uma visão global do percurso do aluno; coordenação do plano de trabalho da turma e articulação da intervenção dos seus professores pelo diretor de turma.

Ao longo dos três anos de implementação do projeto REDE, a cada uma das equipas de docentes competiu a coordenação da gestão de ensino e aprendizagem, nomeadamente: aferição dos critérios de atuação, em particular ao nível da monitorização das aprendizagens e da disciplina; rentabilização dos subgrupos flexíveis e temporários para aprendizagem em grupos do mesmo nível de progresso numa determinada disciplina (Português e Matemática); otimização dos subgrupos temporários e flexíveis de aprendizagem por níveis (como, por exemplo, “Supera-te!”, “Prepara-te!” e apoio ao estudo). Competiu também o acompanhamento de alunos através de tutorias e assessorias, potenciando a intervenção de diferentes atores educativos e ainda a análise dos resultados de informação relativa à avaliação das aprendizagens dos alunos, contribuindo assim para o desenvolvimento de práticas de autoavaliação de escola que visam a melhoria do seu desempenho institucional.

Considera a diretora que a opção organizativa por “turmas contíguas” facilitou a organização de tempos e espaços, potenciando, não só o nível do trabalho colaborativo entre docentes e o “desenvolvimento de atividades de articulação, diversificação curricular e monitorização”, mas também a criação e gestão de distintos grupos de alunos, beneficiando assim “o clima de sala de aula” e a “diferenciação pedagógica”.

6. Organização de grupos de alunos

Por tradição, o ensino é organizado por turmas independentes tomando como pressupostos a homogeneidade da turma e o agrupamento permanente de alunos para a socialização e a aprendizagem. Mas a evidência de maior heterogeneidade (cultural, socioeconómica e académica) dos alunos sugere a pertinência de uma organização que, por um lado, considera o seu agrupamento permanente para a socialização, e, por outro, a constituição flexível e temporária de subgrupos do mesmo nível de progresso numa determinada disciplina para a realização de programas específicos de aprendizagem (Formosinho & Machado, 2014, p. 99). Em Portugal, estes grupos ressurgiram sobretudo com o impulso dos projetos TurmaMais (Magro & Verdasca, 2016) e Fénix (Moreira, 2016) no âmbito de um programa de promoção do sucesso escolar.

A escola em estudo inspirara-se no Projeto Fénix, que prevê a “criação de um ninho de desenvolvimento” no interior da “turma-mãe”, onde se mantém o grande grupo nas disciplinas de Matemática e Português, e implica a codocência do “professor titular” e do “professor Fénix” (Moreira, 2016, p. 133). Para a constituição do “ninho”, os docentes focaram-se inicialmente nas similaridades ao nível da assiduidade, do comportamento e do aproveitamento para, com base nelas, delinear uma estratégia de intervenção comum. Apesar de o critério mais utilizado ter sido a criação de grupos flexíveis de instrução, grupos formados por alunos que saem temporariamente das turmas de origem desde que as suas competências relacionais possibilitem formar um bom ambiente de trabalho, de acordo com a proximidade dos seus resultados ou de acordo com as dificuldades diagnosticadas, posteriormente surgiram outros critérios para a sua constituição, nomeadamente o estilo de aprendizagem dos alunos e a pertinência do trabalho tutorial entre pares.

Deste modo, ao longo dos três anos de implementação do projeto, identificaram-se, no que diz respeito à disciplina de Matemática, três tipos de organização: troca temporária ou não de alunos entre turmas contíguas; reorganização de duas turmas contíguas numa única turma (posteriormente, os alunos foram divididos em três grupos flexíveis); instrução (inicialmente de acordo com as suas dificuldades, mas com a possibilidade de transitarem de grupo, e posteriormente tendo em consideração os seus estilos e ritmos de aprendizagem) e organização semanal de uma aula prática comum entre turmas contíguas, com vista à resolução de exercícios e problemas, na linha do trabalho tutorial entre pares.

No ano letivo 2014/2015, os professores das disciplinas de Ciências Físico-químicas e Geografia desenvolveram o que se designou por “(des)encontros curriculares”, procedendo à criação de um grupo flexível de instrução com alunos com determinadas características comportamentais de duas turmas contíguas para, semanalmente, num tempo letivo, desenvolverem um trabalho mais individualizado com esses discentes. A dinâmica consistia em, num dos tempos semanais destinados a Ciências Físico-químicas, esse grupo de alunos encontrar-se com o docente de Geografia e num tempo semanal destinado a Geografia, esse grupo estar com o docente de Ciências Físico-

químicas.

A organização de grupos flexíveis de instrução também se estendeu ao nível da rentabilização de outros recursos, como assessorias e tutorias, e de outros espaços, como a sala de estudo e a biblioteca escolar. A necessidade de proporcionar aos alunos um acompanhamento extra sala de aula, bem como a escassez de recursos, levou os docentes a olhar para o conjunto de turmas contíguas como um grande grupo e desta forma distribuir os alunos de acordo, não com a sua turma de origem, mas com as situações de aprendizagem que pretendiam para esses alunos.

A colaboração no âmbito das assessorias em sala de aula com vista à promoção da diferenciação pedagógica facilitou a constituição de grupos flexíveis de instrução. Os diretores de turma referem que essa organização foi mais direcionada para o acompanhamento, em sala de aula, dos alunos com programa educativo individual (PEI), em particular para que estes acompanhassem os diferentes trabalhos desenvolvidos em aula e melhorassem a sua autonomia. Referem ainda que a existência de mais um professor em sala de aula proporcionou algumas situações de aprendizagem inesperadas, em particular em aulas práticas, em que os alunos trabalhavam em pares ou em pequenos grupos; ou seja, em determinados momentos a turma recorria tanto ao professor titular da disciplina como ao professor assessor.

No âmbito do acompanhamento dos alunos fora de aula, no primeiro ano deste projeto de intervenção foram constituídos os grupos “Supera-te!”, com os quais se criou um sistema modular de pré-requisitos com vista a, neste espaço, em tempo e tarefas pré-definidas, dotar os alunos com algumas ferramentas cuja falta os impedia de progredirem mais facilmente nas suas aprendizagens. Nas turmas de 9.º ano de escolaridade, criaram-se os grupos “Prepara-te!” nas disciplinas de Português e Matemática. Neste tipo de grupos de instrução, os alunos foram distribuídos de acordo com o seu nível de desempenho para a realização de questões-tipo presentes nas provas finais, procurando que, de forma minuciosa, seguissem, para cada questão, os diferentes critérios de classificação associados aos diferentes itens de resposta que se apresentavam organizados por níveis de desempenho ou por etapas.

Ainda neste ano de escolaridade existem na disciplina de Inglês os grupos “Talk

together”, de constituição variável, cujo objetivo é fomentar a oralidade na língua inglesa.

7. Gestão de tempos e espaços

Os diretores de turma envolvidos consideram que o modelo das turmas contíguas promoveu a gestão de recursos e espaços por parte da equipa docente. Essa organização esteve, contudo, limitada às características dos espaços disponíveis e do tempo necessário para a sua concretização. No entanto, e embora muitos dos dispositivos já estivessem em desenvolvimento, os diretores de turma consideram que o projeto apelou à capacidade de “reorganização” ou “reestruturação”, de “rendibilização” ou “otimização”, de criatividade para encontrar outros modos de agir mais adequados às situações que foram surgindo.

No que diz respeito às turmas-ninho, nas disciplinas de Português e Matemática, foi necessária a otimização desse espaço curricular, nomeadamente ao nível da gestão de grupos flexíveis de instrução e, conseqüentemente, dos critérios subjacentes à rotação dos alunos e à definição do seu tempo de permanência nesses grupos.

As assessorias em sala de aula foram sendo direcionadas para os alunos com PEI, sendo a gestão desse tempo um trabalho concertado com os docentes da educação especial. Mais do que acompanhar o mesmo grupo de alunos ao longo do ano letivo, os próprios docentes da educação especial foram partilhando outros espaços pedagógicos de sala de aula em função das necessidades emergentes.

A introdução de “(des)encontros curriculares”, isto é, a constituição de dois grupos (no presente caso, às disciplinas de Geografia e Ciências Físico-químicas) para alunos com comportamento desajustado e perturbador em sala de aula, surgiu como uma dinâmica que se revestiu de uma nova forma de gestão de tempos e de espaços. A carga horária dos alunos manteve-se igual, no entanto, permitiu o desenvolvimento de um acompanhamento e trabalho mais individualizado com um grupo específico.

Por outro lado, a existência de um horário comum na disciplina de Matemática em duas turmas contíguas de 7.º ano de escolaridade permitiu a troca de professores de

Matemática, motivada pelo comportamento menos ajustado de alguns alunos destas turmas. Para os diretores de turma, esta opção de troca temporária de professores permitiu que estes dois docentes conhecessem melhor os alunos das duas turmas e que, em consonância com os diferentes professores dos dois conselhos de turma (a maioria comum às duas turmas), se procedesse posteriormente à mudança de alunos entre as próprias turmas; atendendo ao perfil de cada aluno e às suas competências relacionais, pretendia-se assim a formação de um bom ambiente de trabalho em sala de aula.

Ainda no âmbito da gestão dos espaços e dos tempos, é referido pelos diretores de turma que o trabalho desenvolvido pelos professores ao nível das turmas contíguas teve reflexo na reorganização dos espaços de apoio ao estudo (2.º ciclo) e de educação e cidadania (3.º ciclo), bem como nas tarefas a desenvolver nesses diferentes espaços, como, por exemplo, “orientar o aluno no sentido de adquirir hábitos de trabalho” (DT1), auxiliando-o na elaboração de um plano de estudos.

Também é referido pelos diretores de turma que o envolvimento dos docentes dos vários conselhos de turma melhorou, em particular na reestruturação das tutorias mediante o perfil do(s) aluno(s), porquanto elas passaram a abranger, não apenas alunos da mesma turma, mas alunos de diferentes turmas e a envolver diferentes docentes, escolhidos mediante o perfil traçado para esse grupo. Devido às dificuldades manifestadas por alguns alunos ao nível de hábitos e métodos de trabalho e estudo, decidiu-se, em reuniões de final de período de turmas contíguas, recorrer aos professores presentes nestes espaços por forma a acompanharem os alunos identificados na concretização de diferentes tarefas propostas: organização do caderno diário, planificação do estudo, realização de esquemas e resumos, realização de trabalhos de pesquisa. Ou seja, propondo “atividades de compensação de carácter obrigatório, com prazos definidos” (DT2), e supervisionadas.

8. Gestão do currículo

Os diretores de turma destacam que o trabalho no âmbito das turmas contíguas potenciou a implementação de estratégias comuns de atuação, a coordenação e monitorização do ensino e a articulação curricular entre diferentes disciplinas das

turmas envolvidas com o objetivo de trabalhar as principais dificuldades evidenciadas pelos alunos. Potenciou ainda “um aumento de comunicação não só com os diretores de turma, mas também entre os professores” (DT1), com o objetivo de procurar “soluções conjuntas” (DT3), discutindo “ideias sobre as práticas e partilha de experiências” (DT2).

No que diz respeito à implementação de estratégias comuns de atuação, foram elaboradas grelhas de registo dos comportamentos e atitudes, identificando descritores que pudessem ser traduzidos em ações claras, observáveis e exequíveis de modo a potenciarem a mudança das atitudes dos alunos face ao trabalho escolar. Nesse sentido, descritores como “realizo as tarefas propostas na aula”, “participo ativamente na aula”, “realizo trabalho individual”, “trago o material para a aula”, “sou pontual”, “não perturbo a aula” foram apontados por este conjunto de docentes tendo em consideração os critérios de avaliação atitudinais definidos no agrupamento. Ainda no âmbito da implementação de estratégias comuns de atuação, as docentes de Matemática do 5.º ano de escolaridade decidiram criar uma caderneta de cromos relacionados com a matemática, por forma a envolverem os alunos na organização do caderno diário e na realização das tarefas propostas como trabalho individual. Foi ainda possível a contratualização progressiva dos resultados a obter pelos alunos, fixando com estes a meta a atingir no momento avaliativo seguinte, o que suscitou um “aumento da sua responsabilização” (DT2).

Segundo os diretores de turma, a gestão dos grupos flexíveis de instrução exigiu uma maior articulação curricular que foi sendo planeada e planificada nas reuniões semanais de professores “ninho” ou nas reuniões pedagógicas dos respetivos grupos de recrutamento, e a sua monitorização foi aferida nas reuniões intercalares ou de final de período do conselho de turma. Em 2016/2017, foi possível identificar nas turmas de 9.º ano de escolaridade integradas nesta dinâmica organizacional desde o 7.º ano de escolaridade traços de articulação curricular, independentemente das linhas de demarcação estabelecidas pelas fronteiras das disciplinas. De acordo com os diretores de turma das turmas envolvidas, esta articulação surgiu a partir da identificação das dificuldades de aprendizagem destes alunos, sendo, posteriormente, definida uma

estratégia de ação comum que fosse integrada nos conteúdos e práticas pedagógicas de cada disciplina e pudesse concorrer para a colmatação daquelas dificuldades.

Tendo em consideração as dificuldades manifestadas pelo conjunto alargado de alunos pertencentes a estas turmas, os docentes das turmas contíguas identificaram três áreas de intervenção prioritárias: compreensão oral e escrita e capacidade de interpretação; esquematização de ideias; e capacidade de síntese. Nesse sentido, e de forma a ser possível trabalhar estas áreas nas diferentes disciplinas, os professores envolvidos nestas turmas contíguas definiram algumas orientações metodológicas. Nas disciplinas em que prevalece a interpretação de textos, optou-se por os alunos serem implicados na construção de esquemas conceptuais, preenchimento de mapas conceptuais ou outros exercícios em que a abordagem dos principais conceitos recorresse à capacidade de síntese. Nas disciplinas das ciências exatas e experimentais, nomeadamente nos exercícios e problemas propostos, sugeriu-se a implementação de questões que exigissem aos alunos mais do que uma etapa de resolução (em particular ao nível da compreensão, interpretação de enunciados e execução do número de operações cognitivas exigidas), bem como uma reflexão crítica sobre o(s) resultado(s) do problema proposto. Nas áreas de expressões, propuseram-se, no contexto dessas disciplinas, práticas de leitura informativa pretendendo o desenvolvimento da capacidade reflexiva e do vocabulário através da elaboração de pequenas sínteses. Definiu-se ainda conjuntamente o modo como se iria proceder a este registo e como se iria proceder à apreciação e monitorização dos resultados alcançados. Todo este trabalho seria desenvolvido em contexto de sala de aula e em sede de conselhos de turma e, em cada trimestre, proceder-se-ia à apreciação dos resultados alcançados, com o objetivo de compreender se, ao trabalhar de forma conjunta e articulada determinada área deficitária, os alunos iam registando progressos. Decidiu-se ainda que este trabalho a desenvolver seria partilhado com a turma, implicando assim cada aluno no seu processo de aprendizagem.

Em relação à monitorização das aprendizagens, os diretores de turma referem que se procurou consensualizar a informação a disponibilizar aos alunos e encarregados de educação sobre os resultados de aprendizagem dos alunos. Também a diretora refere

que “o desenvolvimento do currículo se processou de acordo com os projetos que foram [sendo] traçados pelas diferentes equipas”. Na verdade, estes projetos “foram reajustados ao longo de [cada] ano letivo, de acordo com as necessidades dos alunos e parecer dos conselhos de turma”, o que, para a diretora, realça o papel que “os diretores de turma assumiram no processo de gestão curricular das turmas”.

Os próprios diretores de turma destacam também o seu papel de gestores pedagógicos, referem que passou a haver maior colaboração com a equipa diretiva e constataam que a sua função como diretores de turma foi reforçada, nomeadamente ao nível da gestão e tomada de decisões. Informavam a direção das decisões pensadas ou até já tomadas e sentiam-se apoiados nessas decisões, bem como membros ativos na gestão pedagógica da escola.

9. Trabalho dos professores

Os diretores de turma referem que “o trabalho/colaboração pela maioria dos docentes e a produção conjunta de materiais em grande parte das disciplinas foi notável” (DT3). Realçam que não foram só eles que se sentiram envolvidos neste projeto, mas também os restantes docentes, apesar de inicialmente estes se mostrarem receosos e confusos, sentimento esse que também partilhavam. Na sua opinião, desde o início da implementação do projeto, existiu um grande envolvimento por parte de todos os docentes e, à medida que as reuniões foram ocorrendo, “o envolvimento tornou-se mais espontâneo, existindo *feedback* e troca de opiniões” (DT2). E lembram que, no primeiro ano de implementação do projeto, ano letivo 2014/2015, muitos dos intervalos eram passados a conversar sobre o que fora deliberado. Com o Projeto REDE registou-se, portanto, um aumento da comunicação, não só entre os diretores de turma, mas também entre os professores, com vista a encontrar soluções conjuntas para os problemas diagnosticados.

A existência de grupos flexíveis e temporários de instrução e a flutuação na criação desses mesmos grupos exigiram uma gestão efetiva e atempada, o que obrigou a maior interação e colaboração dos docentes. Referem os diretores de turma que a colaboração teve efeito ao nível das reuniões de trabalho (de ninho e pedagógicas) com vista ao

delineamento e à monitorização do trabalho específico a ser realizado por cada aluno, constatando ainda que essa monitorização já não ocorreu apenas nas reuniões de avaliação ou intercalares, nem apenas com recurso aos registos solicitados pelos diretores de turma.

Por outro lado, é referido que as reuniões conjuntas das equipas docentes das turmas contíguas se revelaram bastantes úteis, em particular na gestão de recursos humanos, uma vez que os próprios docentes presentes se voluntariavam, tendo em consideração as suas experiências, capacidades e formação, como foram exemplos os casos de implementação de tutorias e de aplicação de programas específicos do âmbito da dislexia a alunos da educação especial. A colaboração estendeu-se ainda para além da equipa de docentes e envolveu os técnicos do Serviço de Psicologia e Orientação da escola. Está-se perante um esquema de trabalho em que o conhecimento, a formação e as habilidades pedagógicas de cada profissional presente nas reuniões das turmas contíguas são colocados em comum, evidenciando um espírito de equipa multidisciplinar orientado para o trabalho a desenvolver com cada aluno.

Os diretores de turma constatarem, no entanto, que a colaboração docente foi mais intensa (mesmo que de forma informal) ao nível da gestão de comportamentos, porquanto se trabalhou sobretudo a forma de resolver os problemas emergentes. Como refere uma diretora de turma, “as decisões tomadas em grupo [de professores] passavam a ter mais força junto dos alunos” (DT2).

Já a colaboração entre os diretores de turma concretizou-se tanto ao nível da preparação das reuniões de cada conselho de turma (uma vez que “levavam estratégias pré-definidas”, como observa o DT1) e das reuniões comuns (reuniões coletivas das turmas contíguas, consideradas como pontos-chave no desenvolvimento do projeto, uma vez que se conhece a realidade de outras turmas que não apenas as do próprio diretor de turma), como ao nível da articulação curricular, em que se procurou “dar resposta aos problemas [de cada] turma” (DT1). É ainda referido que a colaboração ocorreu também de forma informal, visto que os diretores de turma interagiam com muita frequência e recorrentemente faziam o ponto da situação. “A observação da realidade de cada um, uma vez que cada educando é um caso específico” (DT3), e a procura de

soluções para as dificuldades de aprendizagem “requer[em] a escolha de estratégias e atividades pedagógicas que busquem dar sentido aos problemas revelados” (DT₃) pelos alunos; nesse sentido, os diretores de turma referem que, como não trabalhava cada um para seu lado, as várias direções de turma pareciam apenas uma, acabando os professores por “adotarem as turmas que não são suas” (DT₁); ou seja, mesmo não tendo esses alunos, “eles sentem-nos como se fôssemos deles” (DT₁) e, portanto, davam ideias e sugestões. Como consequência, registou-se um maior envolvimento, as estratégias de atuação foram concertadas e “os próprios alunos sentiram isso” (DT₂).

10. Potencialidades do projeto

Os diretores de turma referem que este projeto de intervenção permitiu “o aumento/alargar das possibilidades de aprendizagem dos alunos, dando-lhes oportunidades de reforçar, aprofundar ou suprir carências dos conteúdos de maior dificuldade” (DT₃) e, conseqüentemente, “a diminuição do insucesso escolar” (DT₁ e DT₂); daqui resultou, do seu ponto de vista, um aumento da comunicação não só entre os diretores de turma, mas também entre os próprios professores dos conselhos de turma, que procuravam encontrar soluções conjuntas, ou seja, proporcionar uma maior colaboração, visto que se discutiam casos concretos e havia maior partilha de experiências. Apontam ainda que essa colaboração se expressou também na construção e troca de material, na coordenação das atividades letivas e na articulação curricular ao nível de cada conselho de turma, bem como na partilha de experiências ao nível da gestão de sala de aula (como, por exemplo, na rentabilização das assessorias nas línguas estrangeiras) e do desenvolvimento de atuações concertadas. É ainda referida uma maior rendibilização efetiva das reuniões de trabalho (sobretudo, de ninho e pedagógicas), visto que incidem num trabalho muito específico a ser delineado e realizado por cada aluno e requerem maior monitorização conjunta do rendimento dos alunos.

Os diretores de turma referem ainda que esta forma de organização proporcionou um novo ânimo suscitado pelos resultados dos alunos e a reação positiva dos respetivos encarregados de educação. Por outro lado, referem que houve uma maior

responsabilização e envolvimento por parte dos alunos, nomeadamente dos que frequentaram as turmas-ninho. Destacam desse modo a diminuição das participações disciplinares, visto que as medidas tomadas iam ao encontro das necessidades dos alunos, existindo, por parte destes, uma maior responsabilização.

É também referido pelos diretores de turma envolvidos neste projeto de intervenção que este modelo de organização por turmas contíguas promove a gestão de recursos e espaços por parte da equipa docente, em particular a rentabilização dos recursos humanos, visto que, consoante as necessidades, se procede à gestão das horas de componente não letiva em estabelecimento de cada docente, favorecendo ainda a integração de outros técnicos, como o psicólogo escolar e a equipa de educação especial. Nesse sentido, a colaboração docente torna-se mais intensa, nomeadamente a colaboração entre os próprios diretores de turmas contíguas.

Os diretores de turma apontam ainda o **envolvimento da direção** da escola (presente nas reuniões conjuntas trimestrais e nas reuniões efetuadas com as turmas contíguas de cada ano de escolaridade), o que permite “verificar se é ou não possível implementar o que se propõe” (DT4), destacando deste modo a celeridade do processo de decisão, pois “decide-se na hora” (DT1). Segundo a diretora, nestas reuniões trimestrais pôde ouvir as sugestões apresentadas pelos diversos conselhos de turma, permitindo que “as medidas propostas para a promoção do sucesso escolar pudessem ser reformuladas, desde que não implicassem recursos humanos adicionais”.

Ao nível da organização, os diretores de turma realçam o seu papel como **gestores pedagógicos**, em particular na estreita colaboração com a equipa diretiva, salvaguardando a autonomia da sua ação. Realçam sobretudo o papel da equipa diretiva da escola no desenvolvimento do projeto, nomeadamente a presença de elementos daquela nas reuniões conjuntas das turmas contíguas, porque possibilitam, no momento, as tomadas de decisão propostas: “em todas as situações sentimos total apoio por parte da diretora para o desenvolvimento da nossa função” (DT1). Também a diretora destaca algumas medidas que ilustram a autonomia de decisão e de gestão por parte de todos os intervenientes, em particular dos diretores de turma, neste processo de organização por turmas contíguas: “a gestão dos alunos ao longo do ano”, “a

produção de novos instrumentos de avaliação” e “a gestão do horário semanal das diferentes turmas, através da permuta e reposição de alunos e proposta de assessorias”.

11. Constrangimentos e desafios na implementação do projeto

O Projeto REDE apelou às capacidades de “reorganização” da escola para encontrar outros modos mais adequados à complexidade do ensino pós-primário generalizado; suscitou a “curiosidade” também dos professores que não estiveram integrados no projeto e distinguiu-se pelo impulso que imprimiu à tomada de decisão conjunta em reunião alargada dos conselhos de turma sobre as medidas a implementar como resposta às dificuldades e problemas diagnosticados.

No entanto, a mobilidade docente ocorrida ao longo dos três anos condicionou a continuidade do trabalho preconizado, nomeadamente a implementação de determinadas dinâmicas. Assim, no segundo ano do projeto, a mobilidade docente foi de tal monta que “foi o retomar do mesmo” (DT₁). No 8.º ano de escolaridade, “a organização estabelecida foi exequível e funcional, pois a equipa pedagógica manteve-se” (DT₂); no entanto, a adesão a este projeto nos outros anos (5.º e 7.º anos de escolaridade) “foi mínima” (DT₃). No caso do 7.º ano de escolaridade, no segundo ano de intervenção, dos quatro diretores de turma, apenas um se “inteirou sobre o projeto perante os colegas que já tinham trabalhado nele, mostrando interesse e empenho” (DT₃) em implementar o mesmo. No ano seguinte, com nova mudança docente, “sentiu-se uma maior dificuldade em fazer transmitir o fio condutor do projeto” (DT₂).

Esta questão da mobilidade docente também é apontada pela diretora como um dos grandes constrangimentos para o desenvolvimento do projeto. Tendo em consideração a população escolar com que estes docentes trabalham, a diretora refere que “a implementação deste projeto foi boa, não tendo, no entanto, a continuidade que todos nós desejaríamos, porque muitos dos professores que o integraram foram mudando de escola”.

Embora os diretores de turma considerem que a maioria dos professores se tenha sentido parte ativa deste processo de organização do ensino e aprendizagem, colocando

questões e apresentando dúvidas sempre que necessário, verificou-se que, no segundo e terceiro anos de implementação, “alguns não se mostraram recetivos às propostas feitas” (DT3), o que dificultou, por vezes, a monitorização dos alunos, em particular nos “procedimentos pedagógicos concretos através dos quais todo o trabalho com os alunos é conduzido” (DT3). Na verdade, um dos diretores de turma que integrou este projeto no segundo ano refere: “no início do ano senti-me ‘atordoado’ com o projeto, mas agora sinto-me diferente [...] e vejo vantagens de o corpo docente ser parecido [nos diferentes conselhos de turma]” (DT5).

É, portanto, apontada a necessidade de “momentos comuns de trabalho, mais frequentes, regulares e sistemáticos para que a colaboração docente se traduza em melhor aprendizagem dos alunos” (DT3); ou seja, como refere a diretora, um dos constrangimentos é a questão de “tempo e espaços propícios para o desenvolvimento de um projeto destes”. Na verdade, e uma vez que os diretores de turma consideram que “este projeto contribuiu de forma bastante significativa para a superação das dificuldades de aprendizagens apresentadas pelos alunos” (DT2), são sugeridos alguns aspetos que podem melhorar, futuramente, este tipo de intervenção. A “existência de um coordenador de turmas contíguas” (DT1), bem como a necessidade de um tempo comum semanal para reunião de trabalho entre os diretores de turmas contíguas; a “marcação no horário dos professores de um bloco comum para que os elementos de cada equipa se possam reunir” (DT2), uma vez que “é muito difícil a realização de trabalho colaborativo sem esse tempo atribuído” (DT2).

A nível curricular, os diretores de turma enfatizam a pertinência do desenvolvimento da flexibilidade curricular, de modo a uma maior contextualização do currículo “às características da turma ou a possíveis atividades definidas nos [diferentes] conselhos de turma” (DT3). É ainda apontada a importância da continuidade dos professores no projeto, o que se revelou um dos grandes constrangimentos à concretização do mesmo ao longo destes três anos. Nesse sentido, os diretores de turma sugerem a criação de mecanismos de auxílio à integração dos novos docentes na dinâmica das turmas contíguas.

Os diretores de turma apontam ainda a utilidade de fazer uma reunião conjunta de

avaliação de final de período e a vantagem de construir registos mais “eficazes” (DT2) dos alunos a monitorizar, para que se torne mais perceptível “se os alunos já adquiriram as falhas que lhes foram anteriormente diagnosticadas” (DT2).

12. Conclusão

Ao longo da implementação do Projeto REDE, foram introduzidas na escola estruturas e regras que evidenciam uma esfera de autonomia relativa ao nível da organização. Os diretores de turma realçam a autonomia dada pela direção da escola, quando referem “a agilização dos recursos humanos de acordo com as necessidades dos alunos, a autonomia dada aos diretores de turma para a resolução de problemas e implementação de [diferentes] propostas de trabalho” (DT3). Também a diretora refere que estes diretores de turma “foram pioneiros em romper com a gramática escolar tradicional” na escola.

Para os diretores de turma, os efeitos desta experiência de organização mais visíveis na escola têm a ver com o “aumento da comunicação não só com os diretores de turma, mas também entre os professores” (DT1), a promoção do “trabalho colaborativo entre os docentes” (DT2), a “tentativa de encontrar soluções conjuntas” (DT4), a troca de ideias sobre as práticas e a partilha de problemas, dificuldades e experiências. A própria diretora sublinha “o desenvolvimento de trabalho colaborativo com outros colegas dos conselhos de turma, combatendo o isolamento docente em sala de aula”.

O Projeto REDE contempla um modelo de organização por turmas contíguas em que os conselhos de turma têm em comum um número substancial de professores. Segundo os diretores de turma, este modelo de organização favorece a gestão de recursos e espaços por parte da equipa docente; proporciona a gestão coordenada do currículo; beneficia a adequação da planificação de atividades de diversificação curricular, nomeadamente a organização e monitorização de grupos flexíveis de instrução, bem como a coordenação de estratégias de gestão da sala de aula e de mediação pedagógica; e favorece a integração de outros profissionais não docentes.

13. Referências bibliográficas

- Alves, J. M. (2017). Autonomia e flexibilidade: pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional. In C. Palmeirão & J. M. Alves, *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores* (pp. 6-14). Porto: Universidade Católica Editora.
- Armengol Asparó, C. (2001). *La Cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Esteves, Z., Formosinho, J., & Machado, J. (2016a). Da avaliação à intervenção: uma experiência de implementação das Equipas Educativas. In J. Formosinho, J. M. Alves & J. Verdasca (orgs.), *Nova organização pedagógica da escola: caminhos de possibilidades* (pp. 55-69). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Esteves, Z., Formosinho, J., & Machado, J. (2016). Os coordenadores de ano como gestores pedagógicos. In J. Machado & J. M. Alves (orgs.), *Professores e escola: conhecimento, formação e ação* (pp. 171-180). Porto: Universidade Católica Editora.
- Esteves, Z., Formosinho, J., & Machado, J. (2017). Equipas educativas e profissionalidade docente. In M. A. Flores, M. A. Moreira & L. R. Moreira (orgs.), *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores*, 2.^a ed. revista e aumentada (pp. 183-191). Mangualde/Santo Tirso: Edições Pedagogo/De Facto Editores.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2014). As equipas educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores. In J. Machado & J. M. Alves (orgs.), *Melhorar a escola – sucesso escolar, disciplina e motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 95-110). Porto: Universidade Católica Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2016a). Tipos de organização dos alunos na escola pública. In J. Formosinho, J. M. Alves & J. Verdasca (orgs.), *Uma nova organização pedagógica da escola: caminhos de possibilidades* (pp. 19-38). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2016b). Diversidade discente e equipas educativas. In J. Formosinho, J. M. Alves & J. Verdasca (orgs.), *Uma nova organização pedagógica da escola: caminhos de possibilidades* (pp. 39-54). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Gil, P., & Machado, J. (2015). A direção de turma e a melhoria da gestão pedagógica e curricular da escola. In J. Machado et al. (orgs.), *Educação, territórios e desenvolvimento humano. Atas do I Seminário Internacional, Vol. II: Comunicações Livres* (pp. 383-395). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Gil, P., & Machado, J. (2016). Ousar ensaiar: O que acontece quando se associam diretores de turma. In J. Machado & J. M. Alves (orgs.), *Professores e escola: conhecimento, formação e ação* (pp. 157-

- 170). Porto: Universidade Católica Editora.
- Legrand, L. (1981). *L'École unique: à quelles conditions?*. Paris: Éditions du Scarabée/Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active.
- Lima, J. Á. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Machado, J. (2015). Organização e coordenação do trabalho docente: O conselho de ano como estrutura de gestão pedagógica intermédia. In J. Machado & J. M. Alves, *Professores, escola e município: formar, conhecer e desenvolver* (pp. 20-32). Porto: Universidade Católica Editora.
- Machado, J. (2017). Organização e currículo: em busca de um modelo alternativo. In C. Palmeirão & J. M. Alves, *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores* (pp. 25-37). Porto: Universidade Católica Editora.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 16, pp. 11-31.
- Machado, J., & Gil, P. (2015). Gestão escolar e sucesso educativo: A ação do diretor de turma. In C. Palmeirão & J. M. Alves (coords.), *Ser autor, Ser diferente. Ser TEIP* (pp. 61-80). Porto: Universidade Católica Editora.
- Magro, T., & Verdasca, J. (2016). O projeto Turma Mais: a avaliação no centro do reagrupamento de alunos e da organização escolar. In J. Formosinho, J. M. Alves & J. Verdasca (orgs.), *Uma nova organização pedagógica da escola: caminhos de possibilidades* (pp. 71-113). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Meirieu, Ph. (1989). De la classe-progrés a la classe-obstacle. *Cahiers Pédagogiques*, n.º 279, 8-9.
- Moreira, L. T. (2016). Fénix Mais Sucesso: percurso e balanço. In J. Formosinho, J. M. Alves & J. Verdasca (orgs.), *Uma nova organização pedagógica da escola: caminhos de possibilidades* (pp. 115-142). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.