

GESTÃO CURRICULAR E PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR: PERSPETIVAS DE SUBCOORDENADORES DE GRUPO DISCIPLINAR

[ID 185]

Isabel CATARINO

LE@D, DEED, Universidade Aberta

Filipa SEABRA

LE@D, DEED, Universidade Aberta / CIEd-Uminho

Resumo: Na presente comunicação apresentam-se resultados preliminares e parciais de um trabalho de investigação integrado numa tese de doutoramento em Educação, na especialidade em Liderança Educacional, na Universidade Aberta, a partir de uma entrevista em *focus group* com subcoordenadores de grupo disciplinar implicados num projeto de gestão curricular diferenciada.

Esse projeto encontra-se em implementação numa escola secundária com 3º ciclo e incide sobre as turmas de 7º ano e com continuidade nos anos letivos seguintes no 8º e 9º anos. Para implementar o projeto as turmas de 7º ano foram constituídas com base nos níveis às disciplinas de Português, Matemática e inglês no 6º ano, para que com recurso ao crédito horário atribuído pelos normativos em cada ano escolar, se alterasse a carga horária e a distribuição letiva nas referidas disciplinas. Nas turmas com nível 4 ou mais, os alunos mantiveram a carga horária definida. Nas turmas de média inferior a 4 foram tomadas duas opções: parcerias em Português e Matemática quando o nível era entre 3 e 4, aumento de 45 minutos em Português e Matemática e parceria a inglês quando o nível era 3 ou menos.

Consideramos que importa analisar os processos pelos quais as lideranças de topo e intermédias apoiam os professores no sentido de aplicarem uma gestão curricular diferenciada bem como a sua avaliação.

Os resultados apontam no sentido de alguma falta de articulação entre as lideranças de topo e as lideranças intermédias, bem como as lideranças de topo e os docentes na divulgação e desenvolvimento do projeto. É ainda de referir que, e apesar de alguns constrangimentos e resistências na adesão inicial do projeto, a partir do momento que foi implementado todos os subcoordenadores dizem tê-lo assumido.

Palavras-chave: Currículo, Liderança, Diferenciação, Gestão Curricular.

INTRODUÇÃO

Dependendo dos organismos centrais, às escolas é lhes possível em cada ano gerir um número de horas, crédito de escola, que é fixada pelos despachos normativos a que estabelecem as regras da organização curricular. Assim cada escola apresenta um grau de liberdade que lhes permite criar projetos que possam valorizar boas práticas com o objetivo de melhorar os resultados escolar e promover o sucesso.

Com o recurso a esse crédito horário foi implementado um projeto de gestão curricular no 3º ciclo de numa escola. O projeto surge após se ter feito análise aos resultados do 7º ano e estes apresentarem um elevado número de retenções. Assim a diretora decidiu, começar por criar turmas de nível no 7º ano para assim homogeneizar as turmas e assim colmatar a falta de pré-requisitos que alguns alunos apresentavam.

A elaboração das turmas de nível assentou nos níveis às disciplinas de Português, Matemática e inglês no 6º ano, e de acordo com a média que apresentavam foram alteradas as cargas horárias e a distribuição letiva nas referidas disciplinas.

Nas turmas com nível 4 ou mais, os alunos mantiveram a carga horária definida. Nas turmas de média entre 3 e 4 os alunos tiveram parcerias em Português e Matemática. Se o nível era 3 ou menos foi aumento de 45 minutos em Português e Matemática e parceria a inglês.

No estudo sobre o qual apresentamos resultados parciais pretendemos estudar a implementação desse projeto orientado para a promoção do sucesso escolar, tendo como objetivos analisar os processos pelos quais as lideranças de topo e intermédias apoiam os professores no sentido de aplicarem uma gestão curricular diferenciada; a alteração das práticas pedagógicas por parte dos professores e descrever os impactos reconhecidos por professores e alunos ao nível dos resultados escolares.

No presente texto, parte-se da análise de dados preliminares resultantes de uma entrevista em *focus group* com subcoordenadores dos grupos de Inglês, Matemática e Português, abordando em termos da liderança educacional o impacto da liderança do diretor no trabalho curricular docente, as lideranças intermédias como parte integrante do projeto e a avaliação do projeto com vista à sua reformulação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desde sempre Gestão e Liderança são dois conceitos interligados; Bento (2008) distingue os conceitos afirmando que *“A liderança é mais emocional, inovadora, criativa, inspiradora, visionária, relacional-pessoal, original, proactiva, assente em valores. A gestão é mais racional, fria, calculista, eficiente, procedimental, imitadora, reativa”*, clarificando, ainda, que Liderança e Gestão são dois processos importantes e que a *“necessidade de mais liderança não é minimizar a importância da gestão ou dos gestores”* (*ibidem*).

Um outro conceito bastante adequado é de Robbins (2002) que define a liderança como *“capacidade de influenciar um grupo em direção ao alcance dos objetivos”*

Os estabelecimentos de ensino que pretendem melhorar os resultados escolares e o sucesso dos seus alunos, envolvem-se numa mudança de atitudes e liderança, que deverá ser dinâmica, propondo linhas orientadoras, e permitindo que os demais intervenientes possam avançar passo a passo em direção às metas estabelecidas (Thurler, 2001).

Nas escolas cabe ao formalmente ao diretor assumir o papel de gestor, e encarnar a função de um dos líderes, e para Bruce (2010) importa saber se 1) os diretores das escolas facilitam o envolvimento dos professores como líderes em suas escolas; 2) os diretores das escolas têm impacto ao nível da aprendizagem profissional dos professores; 3) diretores e professores têm impacto na existência de decisões comuns e na criação de uma visão compartilhada na escola. Com este modelo Bruce conseguiu concluir que a liderança distribuída tem um impacto sobre a moral/motivação e entusiasmo dos

professores, criando uma atitude positiva face ao trabalho, à partilha de conhecimentos, ao trabalho em equipa e diminuindo os níveis de stress destes agentes de ensino. Estas atitudes são alguns dos principais fatores que contribuem para o sucesso dos alunos. Segundo Bruce (2010, p. 10),

o envolvimento dos professores na liderança escolar, a sua maior capacidade de liderança, e motivação reforçada e entusiasmo pelo seu trabalho têm um impacto sobre o desempenho escolar, é razoável concluir que a abordagem da liderança distribuída que temos explorado neste trabalho tem um potencial considerável para melhorar significativamente o sucesso escolar.

Assim, a liderança dos directores das escolas é uma dos principais factores para as melhorar. Por isso deverá o sistema educativo providenciar para que as escolas seleccionem directores que consigam desenvolver uma boa e eficaz liderança. Como diz Bolívar (2009, p. 3) *“los directores que ejercen un destacado liderazgo pedagógico son, en general los que también ejercen mejor el liderazgo administrativo”*.

O líder tem que se identificar e entender/compreender a mudança que pretende. Cabe a ele entender as pessoas e os obstáculos que possam surgir ao longo da implementação da mudança. Uma mudança provoca sempre insegurança e o líder terá que apoiar as pessoas para que elas não desistam do seu projecto.

Se o líder conseguir mobilizar, comprometer e empenhar as pessoas para que as suas acções melhorem o desempenho da organização e se atinjam os objectivos e se atinja os objectivos, isso fará com que os agentes/funcionários se sintam menos desmotivados e os seus esforços desperdiçados como refere Bento (2008, p. 18):

O objectivo moral ocupa-se, simultaneamente, dos meios e dos fins. Na educação, um fim importante é fazer a diferença na vida dos alunos. Mas os meios para atingir esse fim são também eles cruciais. Se não tratarmos bem os outros e de forma justa (por exemplo, os professores) não passaremos de líderes sem seguidores.

Como tal a gestão terá que ser participada, com tarefas distribuídas e apelando à participação de todos. A capacidade de mudança de uma escola depende da capacidade de liderança do seu director e da coesão da equipa que está próxima, devendo envolver os demais elementos da escola como diz Bolívar (2009, p.6) *“distribuir o dispersar las tareas dinamizadoras en el conjunto del profesorado”*.

METODOLOGIA

Tendo-se definido os objetivos atrás referidos considerou-se que a metodologia adequada seria uma metodologia mista. Nessa metodologia escolhemos como métodos de recolha de dados, a análise documental, as entrevistas e o inquérito por questionário (Quivy & Campenhoudt, 2008).

A análise documental (Lima & Pacheco, 2006) está centrada nos documentos internos, tais como atas, memorandos, relatórios, pautas das disciplinas e das turmas sujeitas à diferenciação curricular. Os inquéritos por entrevista foram feitos em *“focus group”* aos três subcoordenadores dos

grupos de Português, Inglês e Matemática e a seis professores envolvidos no projeto, dois de cada um dos grupos. Por sua vez os inquéritos por questionário foram aplicados a professores, encarregados de educação e alunos das turmas envolvidas no projeto. Dos dados recolhidos foi feita uma análise de conteúdo e estatística.

A entrevista em *focus group* aos subcoordenadores, em cujos resultados centramos o presente texto, foi realizada tendo por base um guião semiestruturado, previamente validado, cujas principais categorias são: A. Legitimação e motivação da entrevista; B. Conhecer a motivação para participar no projeto; C. Dificuldades na concretização do projeto; D. Mudanças nas práticas letivas e curriculares; E. Liderança na implementação do projeto e F. Avaliação.

A participação dos subcoordenadores foi voluntária, baseada num consentimento informado, e foi-lhes assegurado o anonimato quer pessoal, quer da escola implicada, de modo a impedir uma identificação secundária dos participantes. Esta preocupação é materializada no uso de siglas para identificar os participantes: SCP correspondendo ao subcoordenador de Português, SCM ao de Matemática e SCI ao de Inglês.

RESULTADOS

No presente documento, propomo-nos apresentar resultados preliminares das entrevistas aos subcoordenadores de grupo, nas categorias E (Liderança na implementação do projeto) e F (Avaliação), contribuindo para análise das perspetiva desses atores no que concerne ao do papel dos líderes intermédios na consecução do projeto bem como a liderança do projeto e a sua avaliação com vista à reformulação e melhoria.

Liderança na implementação do projeto

Das entrevistas transparece claramente um grande esforço por parte da diretora para melhorar resultados, promovendo o sucesso escolar. Disso nos dão nota os subcoordenadores, como evidenciado nas transcrições abaixo:

Eu acho que a diretora nos últimos anos, não sei se é no primeiro se é no segundo mandato, mas sei que a diretora tem tentado de tudo, e isso é verdade, tem tentado de tudo para promover o sucesso (SCP)

nós notamos que há nomeadamente da parte da direção ou da diretora, enfim essa preocupação constante de uma, mais uma tentativa, outra forma de promover o sucesso, e da escola ter melhores resultados, e pronto formar melhor os alunos (SCI)

Acho que a colega deu aqui três palavras relativamente ao tema que eu penso que sim, tem a ver com a sensibilização, informação e formação. Essas são as três palavras, obviamente que a ideia para promover o sucesso é sempre ela bem-vinda, seja ela qual for (SCM)

No entanto, e atendendo ao perfil de liderança da diretora, os subcoordenadores referiram que houve por parte da mesma algumas dificuldades em fazer a divulgação/informação dos seus intuítos e

do projeto em si: *“Eu penso que aí foi a falha maior, foi não ter havido na altura digamos uma ventilação da informação mais detalhada de todo este projeto, antecipado, com ou sem formação”* (SCM); a sensibilização para a sua aplicação: *“por isso eu dizia, a Diretora tem tentado tudo, isso é uma verdade. Agora acho que falta a sensibilização, a reunião, a conversa, a troca de experiências, a motivação em grupo”* (SCP), *“e essa sensibilização não é só para os colegas que vêm mais tarde, começa logo pelos da casa sentirem-se integrados no projeto ou não, porque é uma coisa nova”* (SCI). A par destes dois itens também foi referida a formação como elemento importante, mas insuficientemente implementado: *“Mas cá está, eu acho que o colega tem muita razão, quando é sobretudo a formação ou a informação, umas sessões de troca de experiências, de auto-convencimento”* (SCP), ou, nas palavras de SCM:

Penso que aí a falha maior foi não preparar o corpo docente para formação do projeto. Penso que essa foi a grande falha, porque se se desse informação antecipada e detalhadamente, com formação, penso que estaríamos em condições na altura de o implementar doutra maneira (SCM).

Um outro aspeto que se pretendeu analisar foi o papel das lideranças intermédias na articulação entre a direção e os docentes. Os subcoordenadores referiram que sentiram dificuldade em liderarem o projeto par com os seus colegas de grupo porque sentiram insuficiente informação *“em termos de liderança intermédia eu senti isso, estou a ser sincero, senti que faltou essa formação, essa informação que era muito importante para promover e implementar o projeto”* (SCM);

eu por exemplo como coordenadora, estou em pedagógico, oiço que vai ser implementado no próximo ano o projeto X, eu passo isso ao meu grupo, eu tento mostrar para que é que isso vai servir, etc, etc, mas depois até é uma pessoa que não ouviu nada desta conversa que vai pegar na turma (SCP)

Os subcoordenadores continuaram a referir dificuldades na compreensão e aceitação, pelo próprios e pela comunidade, da criação de turmas de nível, indicando que tiveram muita dificuldade em fazer a passar a mensagem e em explicar qual os objetivos e as horas atribuídas:

este projeto mais recente de mais horas para as turmas de nível, e portanto a constituição das turmas de nível, não me vou repetir, nós no nosso caso das línguas onde o português se integra, não concordamos com a constituição de turmas de nível. Mas a partir do momento em que elas foram constituídas tentamos ir ao encontro daquilo que são os objetivos, a promoção do sucesso (SCP).

Vir só no horário mais uma hora, depois a pessoa diz e esta hora é para quê? Tens que dizer *“esta hora é porque está na escola um projeto assim a assim”*. Até que, isto passe dum conceito completamente abstracto, os conceitos são sempre abstractos (...) até a pessoa dizer *“ah, isto significa que eu tenho que, em aula, fazer deste modo; passa um ano* (SCP).

Sentindo algumas dificuldades em entender o projeto inicialmente, também sentiram dificuldade em articular com os colegas que coordenavam

E depois vêem estas turmas que têm uma especificidade, que às vezes as pessoas têm dificuldade em agarrar. Chegar ao que efectivamente se pretende. Acho que o SCM tem razão quando diz que foi a grande lacuna, foi não ser feito o que nós estamos a fazer aqui, mas mais alargado (SCP)

Avaliação

De acordo com os subcoordenadores a avaliação do projeto foi feita de uma forma empírica, sem matrizes ou formulários, baseou-se na elaboração de relatórios, mais ou menos elaborados, no final de ano, bem como declarações de ata nos conselhos de turma das turmas em causa. Com base nessa avaliação, os subcoordenadores continuam a afirmar a sua discordância em relação às turmas de nível e a defenderem, no seu lugar, as aulas de apoio.

Não posso agora dizer com precisão, mas foi tudo colocado no relatório de ano do grupo. Tanto quanto me lembro as críticas sempre se ligaram a questões de número de alunos, logo a nossa discordância relativamente às turmas de nível e que é um dos pontos que lá estão focados. O outro é sem dúvida o número de alunos (SCP).

Já tive apoios de 90 minutos (...) que nem dávamos pelo tempo passar, e era só um aluno, se forem dois ou três até facilita o apoio, em termos de oralidade. E eu senti que houve progressos. E nós sentimos todas isso, por isso é que continuamos a insistir nas nossas atas que sentimos que avaliação nestes alunos é muito mais produtiva se houver aulas de apoio do que de parceria (SCI).

Corroborando estas citações com a análise documental dos relatórios a que aludem os subcoordenadores, é possível identificar nestes a sua discordância no que respeita às turmas de nível *“Grupo Disciplinar de Português reitera a sua discordância quanto à constituição de turmas de perfil. A interação entre alunos de diferentes níveis cognitivos, motivacionais e comportamentais é proveitosa, para além de propiciar o desenvolvimento de atitudes e valores como o respeito, a solidariedade e a interajuda”* (Grupo de Português); à necessidade de mais autonomia *“turmas de nível não resultam nos moldes que estão a ser aplicados. O grupo reforça esta situação, alertando quem de direito, que estas requerem uma gestão do currículo dando mais autonomia à escola e ao próprio professor”* (Grupo de Matemática); bem como à defesa dos apoios como modo de atuação *“os docentes do grupo disciplinar foram unânimes em considerar que seria mais benéfico identificar as necessidades educativas dos alunos e encaminhá-los para apoios mais individualizados, sendo as horas de parceria aplicadas nestes apoios”* (Grupo de Inglês).

No seguimento destas posições, os subcoordenadores continuaram a defender que os reajustes ao projeto deveriam passar pela introdução de aulas de apoio.

continuamos a defender os três, quatro alunos. Nós sentíamos que tínhamos mais sucesso e sentíamos que havia progresso nesses três, quatro alunos que dávamos apoio. Nós apoiamos, trabalhamos a parte mais prática, da oralidade ou da escrita, mas sentimos que tínhamos se calhar melhores resultados no final com estes tipo de apoio como funcionou durante algum tempo, do que propriamente as parcerias (SCI).

a matemática também concorda e é da mesma opinião que o apoio é uma das medidas que poderiam ser reajustadas, porque os resultados têm sido mais profícuos em termos de trabalho na aula de apoio. (...) E não há nenhum miúdo que não venha para a escola para não aprender. Todos vêm com vontade, com motivação intrínseca à idade, mas não há nenhum que não venha com o objetivo de aprender (SCM).

CONCLUSÕES

Das reflexões aqui feitas podemos inferir que houve uma liderança muito centralizada, não partilhada por parte da diretora e que criou alguma dificuldade na perceção do projeto. Um líder será aquele que não só arrasta multidões como é capaz de agregar outros para a sua causa ou projeto, como vemos em Bolívar (2009, p. 3) *“entendemos por “liderazgo”, fundamentalmente, la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, de manera que estas pueden tomar las líneas propuestas como premisa para su acción”*.

Nesta perspetiva, na educação vários estilos de liderança se interligam e definem as características do diretor e das equipas de trabalho, como referem Hargreaves e Fink (2007, p. 21):

Para a liderança e para a mudança na educação, o desafio não consiste em menosprezar as práticas existentes no mundo dos negócios, mas, antes, em aprender com as mais bem sucedidas e mais sustentáveis. (...) a educação deveria ser tratada como um dos maiores empreendimentos de longa duração de todos os tempos.

Assim tornava-se fundamental que no seu papel de líder se fizesse chegar a todos o que se pretendia, sendo uma das falhas apresentadas *“eu penso que aí foi a falha maior, foi não ter havido na altura digamos uma ventilação da informação mais detalhada de todo este projeto, antecipado, com ou sem formação. Eu penso que com formação era muito importante, para todos ficarmos a saber o que é que íamos trabalhar”*(SCM), apesar de todos os esforços por ela feitos e que são reconhecidos pelos subcoordenadores *“Agora em qualquer um dos casos, por isso eu dizia a Diretora tem tentado tudo isso, é uma verdade. Agora acho que falta a sensibilização, a reunião, a conversa, a troca de experiencias, a motivação em grupo”*(SCP).

As lideranças intermédias dos subcoordenadores tentaram colmatar essa lacuna assumindo o projeto e tentando fazer a ponte com o resto do corpo docente *“eu por exemplo como coordenadora, estou em pedagógico, oiço que vai ser implementado no próximo ano o projeto X, eu passo isso ao meu grupo, eu mostrar para que é que isso vai servir, etc., etc”* (SCP) e apesar de não concordarem com algumas variáveis assumiram-no como sendo seu *“nós no nosso caso das línguas onde o português se integra, não concordamos com a constituição de turmas de nível. Mas a partir do momento em que elas foram constituídas tentamos ir ao encontro daquilo que são os objetivos, a promoção do sucesso.”* (SCP)

A avaliação do projeto assentou basicamente em relatórios entregues à diretora, registos em atas de conselho de turma e na análise das pautas por parte da diretora tendo sido propostas ligeiras alterações que não foram muito tidas em conta, no entender dos subcoordenadores:

na altura como representante foram propostas algumas, mas não foram exequíveis, que eram fazer a alteração na sala de aula, focarmos mais na aprendizagem dentro da sala, reformar algumas coisas em termos de turma e que constam do relatório. De facto essas reformulações não foram consideradas, não deram andamento para que se fizesse mais alguma coisa relativamente ao projeto. Os reajustes que aconteceram posteriormente a essa avaliação resultaram de novas indicações (SCM).

Neste último ano houve uma reformulação do projeto com a criação de turnos nas línguas (Português/Inglês) e coadjuvação de turnos a Matemática esperando-se reforçar os espaços de aprendizagem para alunos com lacunas e sensibilizando os docentes para isso:

em termos de expectativas futuras, tem a ver com aquilo que dissemos anteriormente relativamente à sensibilização, à formação e informação, este estudo de caso é muito importante para dar também voz um pouco ao tema que é a gestão e promoção do sucesso escolar. Enfim em termos de expectativas aquilo que na altura eu sentia é que não havia grandes expectativas relativamente aos resultados. A palavra fundamental aqui na avaliação penso que tem que haver mais união, mais grupo, tem que haver mais corpo, tem que haver mais escola, tem que haver mais formação, tem que haver mais sensibilização, tem que haver mais supervisão, tem que haver mais avaliação contínua (SCM).

REFERÊNCIAS

- Bento, A. (2008). Os desafios à liderança em contextos de mudança. In A. Mendonça & A. Bento (Org.), *Educação em tempo de mudança* (pp. 31-54). Funchal: Grafimadeira.
- Bolívar, A. (2009). *Liderar as escolas no séc. XXI: uma liderança para a aprendizagem*. Universidade de Granada.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. Á. & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer Investigação*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sheppard, B., Hurley, N., Dibbon, D. (2010). Distributed Leadership, Teacher Morale, and Teacher Enthusiasm: Unravelling the Leadership Pathways to School Success. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509954.pdf>
- Thurler, M. G. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre, RS: Artmed.

A INVESTIGAÇÃO, A FORMAÇÃO, AS POLÍTICAS E AS PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO 30 anos de AFIRSE em Portugal

La recherche, la formation, les politiques
et les pratiques en éducation.
30 ans d'AFIRSE au Portugal

Organizadores

João Pinhal
Carmen Cavaco
Maria João Cardona
Fernando Albuquerque Costa
Joana Marques
Ana Rita Faria



2019

A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de AFIRSE em Portugal

La recherche, la formation, les politiques
et les pratiques en éducation –
30 ans d'AFIRSE au Portugal

Organizadores

João Pinhal
Carmen Cavaco
Maria João Cardona
Fernando Albuquerque Costa
Joana Marques
Ana Rita Faria



2019

ATAS DO XXV COLÓQUIO DA AFIRSE PORTUGAL
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
1, 2 e 3 de fevereiro de 2018
LISBOA