



INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO
—
ULISBOA

POLICY BRIEF IE-ULISBOA N.º 3

JANEIRO 2022

Estela
Costa

FATORES PROMOTORES DE QUALIDADE E EQUIDADE: PISTAS A PARTIR DE ESCOLAS TEIP

Os *policy brief* do IE-ULisboa visam disponibilizar sínteses de estudos e recomendações políticas neles baseados a um público não-académico. Desta forma, os *policy brief* têm como público-alvo pessoas envolvidas na construção, implementação e avaliação de políticas educativas, bem como os cidadãos em geral, informando o debate público sobre educação.

www.ie.ulisboa.pt

geral@ie.ulisboa.pt

Alameda da Universidade,
1649-013 Lisboa, Portugal

+351 21 794 36 33

1 Plataforma colaborativa do IE-ULisboa que reúne dezenas de organizações e respetivos profissionais que intervêm no domínio da educação e formação, a nível nacional, regional ou local, vocacionada para a emergência e consolidação de práticas inovadoras no sistema educativo.
<http://re.ie.ulisboa.pt/>

RESUMO

Tendo por base literatura internacional sobre práticas de melhoria, em ambientes vulneráveis, e a análise de relatórios e planos de melhoria de mais de uma dezena de agrupamentos de escolas/escolas (AE/E) inseridos no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), pretende-se destacar soluções organizacionais e pedagógicas de cariz inovador postas em marcha em contextos escolares. Dois fatores indutores de sucesso sobressaem: a promoção de contextos organizacionais generativos que favorecem a emergência de práticas docentes que visem a melhoria das aprendizagens dos estudantes mais vulneráveis; e o prosseguimento regular de intervenções pedagógicas e de integração junto das famílias/comunidades de origem dos alunos.

Nas últimas décadas, a investigação sobre a melhoria das escolas vem procurando respostas que ajudem os sistemas escolares a enfrentar um desafio central para a sua credibilidade e eficácia: promover a melhoria dos resultados dos estudantes nos indicadores usados para medir as aprendizagens escolares e, simultaneamente, reduzir o impacto dos fatores socioeconómicos e culturais associados ao *background* dos alunos na variação desses resultados. Esta procura por ‘mais qualidade com mais equidade’ tem sido retomada em programas patrocinados pelas autoridades públicas portuguesas, designadamente no programa TEIP, em cujas atividades, vários membros do IE-ULisboa colaboram regularmente, no quadro da REDESCOLA¹, como consultores. Assim, partindo das práticas desenvolvidas nestes AE/E, apresentam-se fatores promotores de qualidade e equidade na educação e formulam-se recomendações aos decisores políticos e aos atores escolares sobre possibilidades de melhoria, em contextos prioritários.

RELEVÂNCIA

Desde a viragem do século, são elevadas as expectativas das organizações internacionais e dos governos nacionais quanto à possibilidade de orientar a melhoria das práticas educativas escolares por objetivos de inclusão, desse modo situando a avaliação pública da eficácia das escolas e dos sistemas educativos em função de critérios de qualidade e de equidade.

Em Portugal, a promoção da qualidade associada à equidade vem sendo equacionada em iniciativas políticas diversas que geralmente visam combater fenómenos que são percebidos como sinais evidentes do desvio (negativo) do sistema escolar nacional face aos seus congéneres de referência: o abandono, o insucesso e os níveis elevados de retenção escolar. Para tal, e entre outras preconizações,

tem-se apelado à adoção de processos e práticas escolares mais flexíveis e à emergência de respostas inovadoras, no quadro de uma maior autonomia pedagógica.

O programa TEIP, que visa melhorar a qualidade das aprendizagens, prevenir e reduzir o abandono precoce, o absentismo e a indisciplina, em espaços educativos formais frequentados por populações socialmente vulneráveis, inscreve-se neste desígnio reformista. Por isso, os AE/E TEIP constituem contextos pertinentes para reconhecer práticas educativas inovadoras que visem objetivos de melhoria dos resultados dos alunos nas avaliações das aprendizagens, e de equidade.

CONTEXTUALIZAÇÃO

A investigação no domínio da eficácia e melhoria da escola mostra que muitas das diferenças nos resultados dos alunos advêm de características individuais, do contexto socioeconómico e familiar, da comunidade onde estão inseridos e de experiências educacionais anteriores (as escolas frequentadas), para além do capital cultural familiar, constituindo as aprendizagens realizadas em ambiente familiar um preditor de desempenho escolar (Sammons, 2007). Largamente conhecedoras da correlação entre a origem socioeconómica dos estudantes e o seu desempenho educacional, estas pesquisas não abandonaram a procura dos fatores que, à escala dos estabelecimentos escolares, ajudem os alunos a melhorar os resultados de aprendizagem (qualidade) e, em simultâneo, reduzam o impacto causado pela vulnerabilidade dos contextos socioeconómicos e culturais de origem nesses resultados (equidade) (e.g., Ainscow et al. 2006; Kyriakides et al. 2019).

Neste contexto, e ao longo das últimas décadas, as políticas educativas foram confrontadas com a necessidade de se guiarem por objetivos de inclusão, e de verem a sua prestação e os resultados dos estudantes avaliados por critérios de qualidade e de equidade. Paralelamente, grandes esperanças têm sido colocadas em processos de inovação associados à reconfiguração organizacional e pedagógica das escolas.

Em Portugal, várias iniciativas surgiram sob este propósito - e.g., Projetos Turma+, Fénix e Escolas de Tipologia Híbrida ('Programa Mais Sucesso Escolar'), Equipas Educativas, Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica -, emergindo o programa TEIP como o caso porventura de maior longevidade. Iniciado em 1996, o Programa conta com três edições (1996-2005 - TEIP1; 2006-2011 - TEIP2; 2012/... TEIP3), verificando-se uma expansão no número de AE/E envolvidos (de 35 para 136 na atualidade) e uma ampliação do seu escopo: foco no desenvolvimento social e cultural dos estudantes mais carenciados, apoiando-os e integrando-os (TEIP1); foco na obtenção de aprendizagens bem-sucedidas em AE/E com elevado número de alunos em risco de

exclusão social e escolar (TEIP2); foco na melhoria da qualidade das aprendizagens, prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo e indisciplina (TEIP3).

PRÁTICAS INOVADORAS EM CONTEXTOS VULNERÁVEIS

A literatura tem observado o modo como as escolas se organizam para articular qualidade e equidade, e especialmente para reduzir as repercussões negativas do *background* dos alunos nos seus desempenhos (Van Damme & Bellens, 2017). Nesse sentido, têm sido identificados fatores de sucesso, de que se destaca, por exemplo: a influência indireta (mas preponderante) da liderança do diretor sobre a eficácia da escola e o desempenho dos alunos (Leithwood et al., 2010); a capacidade de intervir no ambiente e nas expectativas das famílias sobre os seus educandos (Sammons et al., 2015); as características individuais do professor e a qualidade do ensino como condições prévias ao sucesso escolar (Klopfenstein, 2004); a criação de ambientes organizacionais promotores de debate e reflexão sobre como melhorar e inovar (Ainscow & Sandill, 2010); o ensino em codo-cência (Fluijt et al., 2016), entre outros.

No mesmo sentido, num muito recente relatório resultante de avaliações das perceções dos estudantes europeus sobre a qualidade de vida/experiência escolar (Hristova & Tosheva, 2021) são considerados relevantes um conjunto de fatores: a promoção de práticas de aprendizagem cooperativa; o envolvimento dos alunos em atividades extracurriculares e a sua participação nos processos de tomada de decisão; a promoção de competências de gestão de sala de aula, na formação inicial e contínua dos professores; o uso de estratégias diversificadas de ensino-aprendizagem; um enfoque na motivação e no envolvimento dos alunos; e a utilização de práticas de educação inclusiva e participativa (EU, 2021). Igualmente, relatórios internacionais advogam intervenções céleres dos professores na resposta às dificuldades de aprendizagem evidenciadas pelos alunos, a relevância da liderança exercida pelos diretores escolares, bem como da qualidade do corpo docente e do recurso a uma avaliação balanceada (diagnóstica, formativa e sumativa), além de recomendarem a existência de vínculos entre escolas, pais e respetivas comunidades (OECD, 2012).

Não obstante, importa ter presente que as diferenças entre escolas se explicam, também, em grande parte, devido à composição social do seu corpo discente. Dito de outro modo, os desempenhos dos estudantes sofrem a influência do *background* socioeconómico médio dos respetivos colegas, pelo que, para além do 'efeito escola', há que ter em consideração os fatores externos com impacto nos resultados escolares (e.g., pobreza, saúde, local de residência) (OECD, 2012).

Deste modo, a par de políticas que fomentem a inovação nas escolas, requerem-se políticas sociais, promotoras de ambientes educativos de natureza heterogénea, não segregados, que ajudem a dirimir processos de fragmentação social associados à instabilidade social, sobretudo, quando a pressão para os resultados é elevada e tem um impacto polarizador no sistema educativo, e a manutenção de sociedades pluralistas tende a ser esquecida.

PROBLEMAS E SOLUÇÕES PARA A QUALIDADE E A EQUIDADE

O trabalho de consultadoria junto a mais de uma dezena de AE/E que integram a REDESCOLA do IE-ULisboa permite mobilizar conhecimento sobre a construção de oportunidades para os alunos mais vulneráveis. Para tal, toma-se como principal fonte documental os respetivos Relatórios e Planos de Melhoria respeitantes ao TEIP3.

De notar que a consideração destes ‘casos’ é necessária porque se tem em conta que a inovação não existe *a priori*, não vale por si, sendo gerada nos contextos de prática, como resposta a problemas específicos. Assim, tivemos em conta: (a) os problemas apontados pelos AE/E; (b) as soluções, por estes criadas e implementadas, que se provaram eficazes na melhoria do desempenho educativo dos estudantes, em duas dimensões privilegiadas na sua ação: a organizacional e a pedagógico-curricular.

Na **dimensão organizacional**, foram priorizadas a criação e dinamização de equipas pedagógicas, e também a organização diferenciada dos alunos. Com relação às equipas pedagógicas, há a assinalar um investimento forte em aulas em codocência e na promoção de momentos de reflexão entre os atores escolares.

A codocência intenta responder a problemas de: articulação horizontal, entre professores de diferentes áreas disciplinares e vertical, entre níveis/anos de escolaridade; acompanhamento dos alunos, em sala de aula, permitindo acompanhar a turma e em simultâneo supervisionar o seu trabalho de forma individualizada; apoio a grupos de alunos com ritmos de aprendizagem diferentes, dentro da sala de aula; disciplina, possibilitando controlar melhor os comportamentos desadequados; e de motivação, com o propósito de criar nos alunos o gosto por determinadas matérias.

A realização de atividades de reflexão e discussão é fomentada periodicamente, envolvendo professores da mesma área disciplinar e por grupo de ano, técnicos especializados e representantes das estruturas intermédias, entre outros. Para além do desenvolvimento profissional docente, o objetivo é incrementar a intervenção conjunta

dos docentes em sala de aula, a partilha de práticas e metodologias de trabalho.

Ademais, atendendo às dificuldades de aprendizagem e de aquisição de competências pessoais e sociais existentes, estes AE/E intervêm nos modos de organização dos alunos, buscando flexibilidade organizacional (desdobramento de turmas; alunos tutores; turmas sem alunos fixos, que circulam ao longo do ano, etc.) que permita prestar um acompanhamento imediato e diferenciado aos alunos.

QUADRO 1. SÍNTESE DOS PRINCIPAIS PROBLEMAS IDENTIFICADOS

| PROBLEMAS | | |
|-------------------|--|--|
| Alunos | Docentes | Encarregados de educação |
| Insucesso escolar | Isolamento | Baixo comprometimento com a escola |
| Abandono escolar | Falta de articulação entre ciclos | |
| Retenção escolar | Ausência de rotinas de reflexão entre pares | Baixas expectativas no desempenho dos educandos |
| Indisciplina | Existência de ambientes de aprendizagem essencialmente disciplinares | |
| Desmotivação | Ausência de partilha de práticas | Dificuldades em acompanhar os educandos nas atividades escolares |
| | Deficiente acompanhamento individualizado em sala de aula | |
| | Dificuldades de intervir atempadamente nas dificuldades dos alunos | |
| | Uniformização de metodologias de ensino e de aprendizagem, tendencialmente centradas no professor e de natureza expositiva | |

Na **dimensão pedagógico-curricular**, recorre-se à diversificação de práticas pedagógicas e a estratégias extracurriculares. Nas primeiras, destaca-se a metodologia do trabalho de projeto e o recurso a metodologias ativas com caráter lúdico-pedagógico (dramatizações, coreografias) e interativas (role-play), com o objetivo de colmatar dificuldades na expressão/compreensão orais, e investe-se em atividades baseadas no raciocínio e na resolução de problemas e também no trabalho experimental (no caso do ensino das ciências).

As estratégias extracurriculares compreendem atividades de mediação/integração desenvolvidas pelas estruturas existentes nos AE/E (Equipa Técnica Multidisciplinar, etc.), os projetos de Enriquecimento Curricular e as parcerias externas. De notar, ainda, a realização de atividades pedagógicas nos locais de residência dos alunos, as visitas domiciliárias e o esforço de professores e técnicos para trazer as famílias à escola, estratégias que intentam responder à fraca motivação dos alunos e às igualmente fracas expectativas depositadas pelas famílias nos seus educandos, incentivando o seu envolvimento nas dinâmicas do quotidiano escolar.

QUADRO 2. SÍNTESE DAS PRINCIPAIS SOLUÇÕES GERADAS

| SOLUÇÕES | | |
|--|--|--|
| Com os alunos | Entre docentes | Com os encarregados de educação |
| Trabalho de projeto | Trabalho em equipa pedagógica: - em codocência - em desdobramento - com turmas sem alunos fixos - com técnicos especializados nos bairros de residência dos alunos | Atividades de sensibilização nos locais de residência dos alunos |
| Atividades lúdico-pedagógicas | | Atividades de apoio e acompanhamento às famílias em situação de vulnerabilidade (e.g., procura ativa de emprego, apoios sociais) |
| Trabalho experimental | Rotinas de periodicidade diversa orientadas para a reflexão e partilha de práticas (pré-aula, durante, e pós-aula) | Atividades de convocação e comprometimento das famílias no quotidiano escolar |
| Tarefas de raciocínio e resolução de problemas | | Atividades de envolvimento das famílias, em articulação com os parceiros locais |
| Tutorias interpares | | |
| Atividades de promoção do desenvolvimento de competências pessoais e sociais | | |
| Atividades extracurriculares, artísticas e desportivas | | |

IMPLICAÇÕES PARA A AÇÃO

Nestes AE/E, a educação é perspectivada com um enfoque na superação das diferenças de desempenho decorrentes do *background* dos alunos. Esta preocupação com a equidade, principalmente em contextos vulneráveis, está alinhada com pesquisas internacionais que valorizam o empenhamento de esforços na diminuição do impacto da origem dos estudantes nos respetivos resultados escolares (Van Damme & Bellens, 2017), definindo e **avaliando a eficácia das escolas** na capacidade que estas demonstram em promover qualidade com equidade (Kyriakides et al., 2019).

AVALIAR

vide recomendações

Contudo, romper com a standardização pedagógica organizacional tradicional implica repensar a escola e desconstruir conceções pré-estabelecidas, o que não é fácil, nem rápido, requerendo **direções escolares comprometidas com a melhoria**, como amplamente demonstrado em estudos empíricos (Leithwood et al., 2010). As direções dos AE/E analisados revelam estar focadas na cultura organizacional e em gerar oportunidades que possibilitem a criação de soluções inovadoras, no respeito pelos ritmos de aprendizagem e características dos alunos.

INVESTIR

vide recomendações

Estes AE/E investem, além disso, na promoção de formação centrada nos estabelecimentos de ensino, e no desenvolvimento profissional dos seus professores, gerando momentos de trabalho conjunto, dentro e fora da sala de aula, objetivando a consecução de **processos de reflexão periódica**, sistemática, dirigidos à ação, na ação e após a ação; o que está em linha com investigação que aponta para a

CONSTRUIR

vide recomendações

mais-valia de as escolas se tornarem comunidades de aprendizagem, empenhadas em esforços de melhoria contínua e desenvolvimento profissional (Muijs et al., 2004).

Do mesmo modo, como amplamente evidenciado na literatura, o esforço que é desenvolvido pelos alunos, na escola, está sujeito ao efeito de múltiplos fatores, destacando-se o ambiente familiar e as expectativas das famílias com relação à escola e aos seus educandos (Sammons et al., 2015). Nestes AE/E, é inequívoca esta preocupação e preconiza-se um esforço coletivo de intervenção, sensibilização e de investimento no **trabalho sistemático com as famílias/comunidades** de origem dos alunos.

ENVOLVER

vide recomendações

RECOMENDAÇÕES

AVALIAR o sistema educativo com base em referenciais que congreguem qualidade e equidade, reconhecendo eficácia na capacidade demonstrada pelas escolas em reduzir os efeitos negativos das origens dos estudantes nos respetivos desempenhos escolares.

INVESTIR no desenvolvimento contínuo das direções das escolas, robustecendo o seu desempenho como gestores organizacionais e líderes sistémicos, aptos a intervir na cultura organizacional para transformar as dimensões didática e pedagógica da escola.

CONSTRUIR nas escolas comunidades de aprendizagem orientadas para a formação e o desenvolvimento profissional docente que abracem uma visão ampla, direcionada à melhoria e equidade, com base no trabalho conjunto, na reflexão e questionamento permanentes e na partilha das aprendizagens.

ENVOLVER as famílias, criando redes de apoio social e comunitário, promovendo o desenvolvimento de competências parentais, a valorização da escola, e elevando as expectativas quanto aos seus educandos.

REFERÊNCIAS

Ainscow, M., Mujs, D., & West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving Schools*, 9(3), 192-202.

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leaders. *IJIE*, 14(14), 104-111.



INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO
—
ULISBOA

www.ie.ulisboa.pt

geral@ie.ulisboa.pt

Alameda da Universidade,
1649-013 Lisboa, Portugal

+351 21 794 36 33

Hristova, A., & Tosheva, E. (2021). *Quality of School Life and Student Outcomes in Europe*. EENEE Analytical Report No.44. European commission https://eenee.eu/wp-content/uploads/2021/09/EENEE_AR44-4.pdf

Fluijt, D., Bakker, C., & Struyf, E. (2016) Team-reflection: the missing link in co-teaching teams, *EJSNE*, 31(2), 187-201.

Klopfenstein, K. (2004). Advanced placement: Do minorities have equal opportunity? *EER*, 23, 115-131.

Kyriakides, L., Charalambous, E., Creemers, B. P.M., & Dimosthenous, A. (2019). Improving quality and equity in schools in socially disadvantaged areas. *Educational research*, 61(3), 274-301.

Leithwood, K., Harris, A., & Strauss, T. (2010). *Leading school turnaround: How successful leaders transform low-performing schools*. S.F: Jossey-Bass.

Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175.

OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

Sammons, P. (2007). *School Effectiveness and Equity: Making Connections. A review of School Effectiveness and improvement research and its implications for practitioners and policy makers*. Commissioned by CfBT, London.

Sammons, P., Toth, K., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj, I., & Taggart, B. (2015). The long-term role of the home learning environment in shaping students' academic attainment in secondary school. *JCS*, 10(3), 189-201.

Van Damme, J., & Bellens, K. (2017). Countries Strive Towards More Quality and Equity in Education: Do They Show Success or Failure? In M. Rosén, K. Yang H., & U. Wolff (Eds.). *Cognitive Abilities and Ed. Achievement: Measurement and Determinant*. 127-148. Dordrecht: Springer.



INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO
—
ULISBOA



UNIDADE DE INVESTIGAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO
EM EDUCAÇÃO
E FORMAÇÃO



REPÚBLICA
PORTUGUESA



FCT
Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, IP, no âmbito da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, com a referência UIDB/04107/2020